

Leitner, Susanne

Verrückt gemacht? De*kolonisierende Perspektiven auf psychiatrisierende Veränderungsprozesse im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Breinbauer, Ines Maria [Hrsg.]; Krause, Sabine [Hrsg.]: Dekoloniales Denken in der Lehrer:innenbildung. Neue Perspektiven und Herausforderungen für die Professionalisierung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 162-171



Quellenangabe/ Reference:

Leitner, Susanne: Verrückt gemacht? De*kolonisierende Perspektiven auf psychiatrisierende Veränderungsprozesse im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung - In: Breinbauer, Ines Maria [Hrsg.]; Krause, Sabine [Hrsg.]: Dekoloniales Denken in der Lehrer:innenbildung. Neue Perspektiven und Herausforderungen für die Professionalisierung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 162-171 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-335851 - DOI: 10.25656/01:33585; 10.35468/6177-10

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-335851>

<https://doi.org/10.25656/01:33585>

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

Susanne Leitner

Verrückt gemacht? De*kolonisierende Perspektiven auf psychiatrisierende Veränderungsprozesse im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Abstract

Der folgende Beitrag lenkt den Blick auf den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (ESENT). Anhand eines Fallbeispiels aus Kanada wird nachgezeichnet, wie Kolonisierung und *verändernde* Wissensproduktion entlang der Differenzlinie von *irritierendem* Verhalten Hand in Hand gehen können. Anschließend werden die angestellten Überlegungen auf den deutschen Kontext sowie die (sonderpädagogische) Lehrer*innenbildung übertragen.

Keywords: Dekolonisierung, Sonderpädagogik, Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, Psychiatrisierung, Lehrer*innenbildung.

1 Einführung: Sonderpädagogischer Förderschwerpunkt ESENT

Wenn junge Menschen in der Schule dadurch auffallen, dass ihr Verhalten als herausfordernd, schwierig und störend gelabelt wird, werden sie potentiell einem Prozess eines sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens unterzogen und bekommen einen besonderen Förderbedarf im Bereich ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung (im Folgenden: ESENT) attestiert. Dieses Verfahren besteht aus einem mehrdimensionalen Prozess, zu dem eine ausführliche Kind-Umfeld-Analyse, Beobachtungsverfahren, Anamnesegespräche und gegebenenfalls standardisierte psychometrische Testverfahren gehören können (vgl. Müller 2021). Die daraus resultierende Zuweisung des Förderbedarfs soll Zugang zu Angeboten gewährleisten, die im Sinne eines Nachteilsausgleichs die besonderen Bedarfe adressieren (vgl. KMK 2000; KMK 2011). Die besondere Förderung solle, so der Beschluss der Kultusminister*innenkonferenz, unter anderem darin bestehen, die Selbst- und Fremdwahrnehmungsfähigkeit, Reflexionsfähigkeit und Steuerungs-

fähigkeit des eigenen Verhaltens zu stärken (vgl. KMK 2000). Diese Ziele gelten unabhängig davon, an welcher Einrichtung die jeweiligen jungen Menschen unterrichtet werden.

Zur wissenschaftlichen Annäherung an das Konstrukt dieses sonderpädagogischen Förderschwerpunkts ESENT gibt es im deutschsprachigen Diskurs ein breites Spektrum von Perspektiven, die von lerntheoretisch-behavioralen über medizinische Erklärungsmuster hin zu interaktionistischen, traumasensiblen und tiefenpsychologisch fundierten Verstehenszugängen reichen, sich überschneiden, teilweise widersprechen und an verschiedenen Stellen gegenseitig ergänzen (vgl. Bleher, Hoanzl & Ramminger 2014; Stein & Stein 2014). Bröcher (2020) macht in der Tendenz zwei gegenläufige Strömungen der Forschungsansätze in diesem Fach aus: einerseits eine (in sich stark heterogene) gesellschaftskritisch-hermeneutisch orientierte und andererseits eine an quantitativer Evidenzbasierung orientierte, lerntheoretische Richtung. Ein weitreichender Konsens scheint immerhin darin zu bestehen, dass Sonderpädagogik als Disziplin in der Lage und dazu aufgerufen ist, Expert*innenwissen über Befinden und Bedarfe der jungen Menschen zu generieren, das vor allem bei den Fachkräften und weniger bei den betroffenen Kindern und Jugendlichen selbst angesiedelt ist. In ihrer Synopse der deutschen Hochschulstandorte zum sonderpädagogischen Förderschwerpunkt ESENT beschreiben Bleher und Gingelmaier 2019 die Adressat*innen als junge Menschen bis 27 Jahre.

„Deren gezeigtes Verhalten irritiert oft die soziale Umgebung, sei es der familiäre, der schulische, der peer-group- und freizeitbezogene oder der arbeitsweltliche Kontext, und stellt gerade bei externalisierenden, andere massiv beeinträchtigenden Verhaltensweisen eine Belastung der eigenen Entwicklung sowie der sozialen Umgebung dar. Gleichzeitig jedoch beinhalten auch die internalisierenden, häufig eher unauffälligen, durch Rückzug und stilles Leiden gekennzeichneten Wahrnehmungs- und Verhaltensprobleme eine erhebliche Beeinträchtigung der personalen und sozialen Entwicklungs-, Bildungs- und Teilhabemöglichkeiten dieser jungen Menschen“ (S. 95).

2 Kritische und de*kolonisierende Perspektiven

Wie bereits aufgezeigt, verweist der Förderschwerpunkt ESENT auf ihre menschenrechtsbasierte Legitimation (vgl. Bleher & Gingelmaier 2019) sowie auf real existierende (emotionale und soziale) Notlagen junger Menschen, die durch die sonderpädagogische Förderung abgemildert werden sollen. Kritische Stimmen weisen jedoch darauf hin, dass bestimmte stark rezipierte Ansätze wie Resilienzförderung (vgl. kritisch Hiller 2007) im Besonderen oder die „Sonderpädagogisierung“ von Pädagogik im Allgemeinen die Individualisierung von Problemen verfestigen und den Blick weg von Strukturproblemen lenken (vgl. Schuhmann

2016). Zu nennen wären beispielsweise Armut als Risikofaktor schulischen Scheiterns (vgl. ebd.) oder bildungsbürgerlich-klassistische und rassistische Verfasstheit von Schule (vgl. Hechler 2019; Ellinger 2019; Hiller 2016; Fereidooni & El 2017), sowie deren Tendenz zur „Versagung von Persönlichem“ (Albers 2022, S. 135) als Barrieren der erfolgreichen Teilhabe. Vertreter*innen des Förderschwerpunkts halten dem zuweilen entgegen, ein auf die Struktur gerichteter Blick würde die beschriebenen Notlagen der jungen Menschen vernachlässigen. So argumentiert etwa Ahrbeck (2015), radikal verstandene Inklusion versuche Differenzen einzuebnen, was auf Kosten der Professionalität von Sonderpädagogik gehe. Die Leidtragenden davon seien junge Menschen, deren besondere Bedürfnisse allgemeine Pädagog*innen überfordere. Diese Spannung scheint letzten Endes nicht auflösbar zu sein. Vielmehr sind pädagogische Akteur*innen aufgefordert, mit ihr im Sinne der Oevermann'schen *stellvertretenden Deutung* jeweils in einer theoriebasiert-reflektierten Zusammenschau der jeweils wirksamen Struktur- und Situationsmerkmale umzugehen (vgl. Som 2001).

An einer Stelle, und hier erweist sich ein postkolonialer Blick als fruchtbar, scheint ein zwar nicht völlig blinder, aber doch wenig reflektierter Fleck der Theoriebildung im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt ESENT zu liegen: nämlich der Prozess der *sonderpädagogischen Veränderung* (vgl. Leitner 2022a). Wie Tißberger (2022) nachzeichnet, beruhen die genannten Ansätze der Wissensproduktion, die geeignet sind, junge Menschen in solche *mit* oder solche *ohne* Förderbedarf einzuteilen, in all ihrer Heterogenität doch alle auf der Tradition ausschließlich westlich-weißer Wissensproduktion. Diese, so Tißberger, hat eine in der Aufklärung begründete und in ihrem Wesenskern rassistische Geschichte des Unterscheidens und Sortierens von Menschen. Die wirksame Folge der, wie Tißberger in Anlehnung an Hentges schreibt, „Schattenseiten der Aufklärung“ (S. 28) seien in der Sonderpädagogik „weniger bekannt und werden dementsprechend [...] auch nicht diskutiert“ (ebd.). Die Konstruktion von Differenz zwischen angeblich höher entwickelten *weißen* Menschen in Europa und als weniger bildungsfähig gelabelten Schwarzen Menschen wurde als Legitimation zur gewaltvollen Kolonisierung und Sklaverei gesetzt. Tißberger weist weiter darauf hin, dass sich genau in diesem Kontext auch die Logik von wissenschaftlichen Verfahren zur Vermessung des Menschen hinsichtlich seiner Leistungsfähigkeit entwickelte. So beschreibt Tißberger etwa Testverfahren zur Messung von Intelligenz als Diskriminierungsinstrument.

„Der Begriff der Intelligenz führte graduelle Unterscheidungen zwischen Menschen ein und erlaubte Konstruktionen des Sub-Humanen, was schließlich zu einer Hierarchisierung führte. Intelligenz, ursprünglich der Biologie (animal intelligence) entnommen, wurde zum Parameter, um Menschen entlang von Rasse*, Geschlecht* oder 'sozialer Klasse' einzuteilen und diese Gruppierung als natürliche Ordnung erscheinen zu lassen“ (ebd. S. 34).

Die Vorstellung von Intelligenz als biologischer Eigenschaft, die mit standardisierten Testverfahren mehr oder weniger unabhängig von kulturellen Kontexten und sozialisationsbedingten Vorerfahrungen objektiv gemessen werden kann, scheint sich als implizite Vorstellung – oder wie Tißberger es nennt: als „Totem“ (ebd., S. 33) – in den Köpfen vieler Pädagog*innen hartnäckig zu halten. Auch im Bemühen, Qualitäten des emotionalen Erlebens und Verhaltens zu messen und in *normal* oder *störungswertig* einzuteilen, wird im Allgemeinen auf theoretische Ansätze, die zwar eurozentristisch entwickelt wurden, aber eine universell-menschliche Gültigkeit für sich beanspruchen, zurückgegriffen. Dies gilt insbesondere für die noch immer boomenden evidenzbasierten Verfahren der empirischen Bildungsforschung (vgl. kritisch Ahrbeck, Ellinger, Hechler, Koch & Schad 2016), aber ebenso für unkritisch angewandte Paradigmen, die auf psychoanalytischen Annahmen fußen.

Fickler-Stang & Weiland (2022) weisen auf eine aktuell verstärkte Tendenz hin, irritierend erlebtes Verhalten von Schüler*innen zu psychiatrisieren und in klinische Klassifikationssystemen einzuordnen. Dadurch werden, wie Willmann (2012) bemerkt, „die schulischen Schwierigkeiten tendenziell individualisiert – die Kinder sind krank oder gestört“ (S. 112). Schiermeyer-Reichl (2016) weist darauf hin, dass diese Form der Diagnostik anstrebt, „Klarheit, Kontrolle, effektive Förderung homogener Lerngruppen und ein Ordnungsschema“ (S. 136) herzustellen. Haas (2016) spricht daher auch von einer „gouvernementale[n] Strategie und spezifische[n] ‚Regierung‘ der Differenz“ (S. 119). Die so hervorgebrachte Klarheit und Eindeutigkeit bezüglich des *irritierenden Verhaltens* wird vor allem von Vertreter*innen der *Mad Studies* stark kritisiert. Unter *Mad Studies* (vgl. Russo 2021) werden Forschungsbewegungen von Wissenschaftler*innen und Aktivist*innen mit eigenen Erfahrungen des Psychiatrisiertwerdens verstanden, die den Fremdklassifizierungen eigenständige und autonome Formen der Wissensbildung über „Psych-Zusammenhänge“ (Lüthi 2022, S. 435) entgegenstellen. Die kanadische Mad Studies-Forscherin LeFrancois (2013) kritisiert die ausufernde Vormachtstellung von „(white) biomedical psychiatry around the world“ (S. 113). In einer autoethnografischen Fallstudie zeigt sie auf, wie deren Dominanz innerhalb pädagogischer Institutionen indigen gelesene Kinder systematisch pathologisiert und im Wortsinn *verrückt* macht. Als „white colonizer“ (ebd., S. 110), wie sie sich selbst positioniert, und junge Sozialarbeiterin wird sie Teil institutioneller Übergriffigkeit unter dem Deckmantel der Wohlfahrt. Eine in Armut lebende Mutter, die der *First Nation* Anishnaabek angehörte, hatte die Jugendhilfe angerufen, da sie sich Sorgen über das Verhalten ihrer 14jährigen Tochter Terra machte. Diese verbringe ihre Zeit in zweifelhafter Gesellschaft, habe Sex und nehme Drogen, so fürchtet die Mutter, die selbst früher Klientin der Jugendhilfe gewesen war. Ohne den Fall besonders differenziert zu betrachten oder gar mit dem Mädchen selbst zu sprechen, wird schnell vorgeschlagen und in die Wege geleitet, dass das

Mädchen gegen seinen Willen und auch ohne echtes Einverständnis der Mutter in einer psychiatrischen Einrichtung für indigene Jugendliche untergebracht wird. Empfohlen wird dabei eine solche Spezialeinrichtung auf der US-amerikanischen Seite der Grenze, da dort außer der elterlichen Unterschrift kein Einverständnis des jungen Menschen erforderlich sei. Wie LeFrancois deutlich macht, werden hier unter dem Deckmantel des Wohls der Jugendlichen intersektionale Wirkweisen von rassistischen, klassistischen, sexistischen, sanistischen und adultistischen Wirkweisen deutlich, die das Stereotyp einer promiskuitiven, Drogen konsumierenden jungen Frau aus einer in Armut lebenden *First-Nation*-Familie so wahrscheinlich machen, dass die schnelle Unterbringung in einer darauf spezialisierten Psychiatrie ohne genauere Untersuchung des Einzelfalls und ohne Abwägung anderer (niederschwelliger) Interventionsmöglichkeiten als einzig logische Antwort auf den Hilferuf der Mutter erscheint (vgl. ebd.). „In this story, the assessment of Terra as in need of psychiatric inpatient treatment speaks to the ways in which the assessment judged her behaviour by the middle-class white norms of appropriate behaviour for girls” (ebd., S. 114). Dies geschieht ohne großes Aufheben vor dem Hintergrund einer langen Geschichte der gewaltsamen Kolonisierung, zwangsweisen Fremdplatzierungen und Misshandlungen von Kindern aus *First-Nation*-Familien. Der Deutschlandfunk (2021) berichtet von 4.117 dokumentierten Todesfällen bei Schulkindern in diesem Zusammenhang. LeFrancois (2013) konstatiert:

“The widespread intergenerational trauma experienced by Indigenous peoples due to the legacy of colonialism, often leads to the psychiatrization of their distress which plays firmly in the hands of the current genocidal project, perhaps the most pernicious of the various hidden forms of psychiatric violence” (S. 114).

3 Bedeutung des Falls für deutsche Kontexte

Mit Blick auf den oben zitierten Fall in Kanada stellt sich die Frage nach dessen Bedeutung für eine (de*kolonisierungssensible) Lehrer*innenbildung in Deutschland. Eine Antwort wird sich in der besonderen Verantwortung für Angehörige marginalisierter Gruppen finden lassen, die aus der NS-Geschichte mit all ihren Facetten, die noch immer nicht vollständig aufgearbeitet ist und vielleicht niemals sein kann, erwächst. Dennoch könnte man mit einigem Recht einwenden, die heutigen Kontextbedingungen seien mit jenen im Fallbeispiel nur schwerlich vergleichbar. So besteht in Deutschland kein analoges Verhältnis zwischen Einwohner*innen mit kolonisierter bzw. kolonisierender Geschichte. Auch mag die Zuweisung zu psychiatrischer Behandlung heutzutage in aller Regel deutlich anders vonstattengehen als im zitierten Fall. Gleichwohl kann kaum von der Hand gewiesen werden, dass es auch in diesen Kontexten und auch heute immer wieder

zu einer Verschmelzung von institutioneller Diskriminierung – insbesondere von rassistisch markierten jungen Menschen – und (psychiatrischer) Pathologisierung kommt. Teigler und Flory (2019) machen beispielsweise darauf aufmerksam, dass die fraglos sehr oft massiven Belastungen, die junge Geflüchtete aushalten müssen, häufig aus einer auf Dysfunktionalität verengten Perspektive heraus als Störungsbild betrachtet werden, anstatt diese als dynamischen Prozess zu verstehen, an dem nicht nur die zurückliegenden Erlebnisse, sondern auch die Bedingungen im Aufnahmeland wie die „Chronifizierung der Vorläufigkeit“ (Zimmermann 2012, S. 45) sowie Rassismuserfahrungen (vgl. Schlachzig, Schneider & Metzner 2020; Tißberger 2022, Velho 2015) beteiligt sein können.

Kollender (2020) hat am Beispiel Berliner Schulen umfassend herausgearbeitet, wie etwa am neoliberal aufgeladenen Narrativ der Bildungsferne klassistisch-rassistische Zuschreibungen als dominantes Wissen für die Deutung von Jugendkriminalität oder Verhaltens- und Lernschwierigkeiten herangezogen wird. Dabei scheint Rassismus „in den Schulen nur schwer greifbar zu sein, weil er sich oft als ganz normales Wissen in Handlungsroutinen und alltäglichen Kommunikationsweisen von Pädagog_innen eingeschrieben hat“ (ebd., S. 319). Dabei können Rassismuserfahrungen, so Velho (2015) insbesondere dann als kumulativer traumatischer Prozess wirken, wenn sie gesellschaftlich gelehnt und tabuisiert werden. Reagieren junge Menschen mit Widerstand auf Rassismuserfahrungen, laufen sie wiederum Gefahr, als verhaltensauffällig etikettiert zu werden (vgl. Tißberger 2022). „Ihre rassistischen Impulse sind den Pädagog*innen meist nicht bewusst und daher erleben sie die Reaktion auf dieselben in Form von widerständigem Verhalten der rassistisch markierten Schüler*innen nicht als solche, sondern als Aggression oder [...] als Störung“ (S. 40). Insofern kommt sie zu dem Schluss: „Rassismus macht verrückt“ (ebd. S. 39).

4 Ableitungen für eine de*kolonisierungssensible Lehrer*innenbildung (nicht nur) im Förderschwerpunkt ESENT

Wie aufgezeigt wurde, wird über das Konstrukt und den Zuweisungsprozess des sonderpädagogischen Förderbedarfs ESENT ein kontroverser Diskurs geführt, der auch an dieser Stelle nicht aufgelöst werden kann oder soll. Vielmehr sollte er durch eine bisher weniger beachtete, postkoloniale Perspektive angereichert werden. Diese könnte vor allem darin bestehen, dass sich allgemein- und sonderpädagogische Akteur*innen darüber bewusst sind, dass das Fachwissen, das zur Einordnung und Kategorisierung von jungen Menschen mit *irritierendem Verhalten* führt – unabhängig von Ergebnis und Folgen – niemals neutrales Wissen sein kann. Foucault (2005) und an ihn anschließende Theoretiker*innen haben

den Zusammenhang zwischen Wissen und Macht umfassend herausgearbeitet. Wissensbestände, die zur Hervorbringung von Kategorisierungen und Grenzziehungen geeignet sind, bergen unweigerlich das Potential, *Otherring* (vgl. Said 1978) hervorzubringen. „Durch solche Praktiken und Diskurse werden mit Bezug auf die implizite Unterscheidung von ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ Differenzen hergestellt, Dominanzverhältnisse und Zugehörigkeiten ausgehandelt sowie Ein- und Ausgrenzungen vorgenommen“ (Hormel & Riegel 2019, S. 151). In verschiedenen geographischen und historischen Zusammenhängen wurden und werden sie immer wieder zu kolonisierenden und menschenfeindlichen Zwecken eingesetzt. Insofern ist ein sensibles Bewusstsein dieser Zusammenhänge als Bestandteil des sonder- und allgemeinpädagogischen Professionsverständnisses geboten. Für eine so verstandene Lehrer*innenbildung wäre daher die Ausbildung eines selbstreflexiven Habitus in Bezug auf die je eigene Verwobenheit in gesellschaftliche Positionierungen wesentlich (vgl. Leitner 2022b). Dazu würde gehören, dass sich Lehrende und Studierende gemeinsam einem stetigen Prozess der kritischen Selbstbefragung unterziehen, um Tradierungen (post-)kolonialer Wissensbestände und Strukturen zu adressieren und implizite wie explizite Grenzziehungen zwischen beispielsweise *weiß* dominierten *Wir*-Gruppen und den dadurch hervorgebrachten *Anderen** kritisch zu hinterfragen. Damit ginge die Reflexion eigener Privilegien (vgl. Reher 2018) und die Ausbildung einer Haltung der kritischen Sensibilität gegenüber rassistischen und anderen diskriminierenden Mechanismen einher. Wie Voß (2011) bemerkt, geht es bei solchen Bemühungen um weit mehr als eine selbstmitleidig-ritualhafte Selbstkritik bildungsbürgerlich Privilegierter. Vielmehr müsste erkannt werden, dass auch die Wissensproduktion über wirksame Ausschlussmechanismen gegenüber den Stimmen von Marginalisierten verfügt. „Es geht darum, Wissenschaft nicht mehr als Ort vermeintlicher objektiver Erkenntnis zu verstehen, sondern sie als in gesellschaftliche Verhältnisse eingelagert zu erkennen“ (S. 49). Carr (2017) und Tißberger (2022) fordern, dass Wissen über Rassismus und (post-)koloniale Wirkstrukturen als elementarer Teil von Lehrer*innenbildung nicht nur zufällig und in einzelnen Kursen, sondern als curriculares Querschnittsthema verhandelt werden muss. Diese Forderung ernst zu nehmen würde bedeuten, diese Perspektive auch systematisch in Lehrveranstaltungen einzubeziehen, die sich mit der Diagnostik und Förderung von jungen Menschen, beschäftigen, denen der sonderpädagogische Förderschwerpunkt ESENT zugeschrieben wird. Eine stärkere und vor allem systematischere Beachtung von Betroffenenperspektiven im Sinne des *Wissens der Ersten Person* (Russo & Wooley 2020; Goetze & Leitner 2022) durch partizipative Forschung und Lehre könnte zudem als Korrektiv wirken.

Literatur

- Ahrbeck, Bernd (2015): Der sonderpädagogischen Förderung droht ein Niveauverlust. In: Irle, Katja (Hrsg.): *Wie Inklusion in der Schule gelingen kann – und warum manche Versuche scheitern. Interviews mit führenden Experten.* Weinheim/ Basel: Beltz, S. 47-54.
- Ahrbeck, Bernd; Ellinger, Stephan; Hechler, Oliver; Koch, Katja & Schad, Gerhard (Hrsg.) (2016): *Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Albers, Stine (2022): Zur institutionellen Versagung vom Persönlichem im schulischen Kontext. In: Thümmler, Ramona & Leitner, Susanne (Hrsg.): *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik.* Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 135-140.
- Bleher, Werner & Gingelmaier, Stephan (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. In: *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1, S. 92-100.
- Bleher, Werner; Hoanzl, Martina & Ramminger, Edith (2014): Die Ungehaltenen halten. Ausgewählte Unterstützungssystemel-/angebote für psychisch kranke Kinder und Jugendliche aus sonderpädagogischer Sicht. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 59, H.3, S. 273-295.
- Bröcher, Joachim (2020): Konträre wissenschaftliche Perspektiven in der Erforschung schulischen emotionalen und sozialen Lernens: Wie Synergien entstehen können. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 89, H.2, S. 75-79.
- Brunner, Claudia (2020): *Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne.* Bielefeld: transcript.
- Carr, Paul R. (2017): Whiteness and White Privilege: Problematizing Race and Racism in a „Colorblind“ World and in Education. In: Fereidooni, Karim & El, Meral (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen.* Wiesbaden: Springer, S. 871-889.
- Deutschlandfunk (2021): Ethnozid und seine Nachwirkungen. Kanadas entwurzelte indigene Kinder. Von Christina Felschen (29.09.2021). Verfügbar unter: <https://www.deutschlandfunk.de/ethnozid-und-seine-nachwirkungen-kanadas-entwurzelte-100.html> (Zugriff: 02.11.2022)
- Ellinger, Stephan (2019): Differenz macht dumm. Soziologische Dimensionen schulischen Lernversagens. In: *Behinderte Menschen*, 42, H.4-5, S. 29-35.
- Fereidooni, Karim & El, Meral (2017): Rassismus im Lehrer_innenzimmer. In: Fereidooni, Karim & El, Meral (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen.* Wiesbaden: Springer, S. 482-497.
- Fickler-Stang, Ulrike & Weiland, Katharina (2022): Heterogene Professionen für heterogene Zielgruppen: Multidisziplinäre Kooperation als Professionalisierungsziel. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 91, H.2, S. 112-123.
- Foucault, Michel (2005). *Analytik der Macht.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goeke, Stephanie & Leitner, Susanne (2022): „Sonderschule, des hat alles kaputt gemacht.“ Chancen eines partizipativen Forschungszugangs für die kritische Weiterentwicklung von Bildungsangeboten für sonderpädagogisch markierte junge Menschen. In: Thümmler, Ramona & Leitner, Susanne (Hrsg.): *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik.* Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 44-62.
- Haas, Benjamin (2016): Diagnostik als gouvernementale Strategie – Regierungsweisen der Differenz und Anforderungen an eine inklusive Diagnostik. In: Amrhein, Bettina (Hrsg.): *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 118-133.
- Hechler, Oliver (2019): Heterogenität sichtbar machen – überindividuelle Kategorien und individuelle Ausdrucksformen. In: *Behinderte Menschen*, 42, H.4-5, S. 17-26.
- Hiller, Gotthilf G. (2007): „Resilienz“ – für die pädagogische Arbeit mit Risikojugendlichen und mit jungen Erwachsenen in brisanten Lebenslagen ein fragwürdiges, ja gefährliches Konzept? In: Opp,

- Günther & Fingerle, Michael (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 2., völlig neu bearb. Aufl. München: Reinhardt, S. 267-277.
- Hiller, Gotthilf G. (2016): Aufriss einer kulturosoziologisch fundierten, zielgruppenspezifischen Didaktik – oder: Wie Lebenslagen, Lebensgeschichten und Lebenswelten zu zentralen Bezugspunkten des Lehrens und Lernens werden. In: Heimlich, Ulrich & Wember, Franz B. (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 41-55.
- Hormel, Ulrike & Riegel, Christine (2019): Ein Gespräch mit Ulrike Hormel und Christine Riegel: „Sarrazin musste das Bild der bildungsfernen Migrant*innen nicht erst erfinden“. Schule und institutionelle Diskriminierung. In: Foitzik, Andreas & Hetzel, Lukas (Hrsg.): Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen. Weinheim/ Basel: Beltz, S. 150-165.
- Kollender, Ellen (2020): Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. Bielefeld: transcript.
- Kultusministerkonferenz (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000. Online: Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf (Zugriff: 28.04.2022)
- Kultusministerkonferenz (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (Zugriff: 28.04.2022)
- LeFrancois, Brenda (2013): The psychiatrization of our children, or, an autoethnographic narrative of perpetuating First Nations genocide through 'benevolent' institutions. In: Decolonization: Indigeneity, Education & Society, 2, H.1, S. 108-123.
- Leitner, Susanne (2022a): Rassismuskritisches und VerÄnderungssensibles Denken als notwendiges Paradigma für Pädagogik im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 67, H.3, S. 310-323.
- Leitner, Susanne (2022b): Über die Bedeutung des „Ich“ in der Lehrer*innenbildung für eine machtkritische Perspektive auf die Sonderpädagogik. In: Thümmler, Ramona & Leitner, Susanne (Hrsg.): Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 202-217.
- Lüthi, Eilah (2022): Mad Studies und Disability Studies. In: Waldschmidt, Anne (Hrsg.): Handbuch Disability Studies. Wiesbaden: Springer, S. 435-452.
- Müller, Thomas (2021): Basiswissen Pädagogik bei Verhaltensstörungen. München: Reinhardt.
- Reher, Friederike (2018): „Als ob uns was geschenkt worden wäre ...“. Privilegienreflexion im Kontext der pädagogischen Arbeit. In: Mai, Hanna; Merl, Thorsten & Mohseni, Maryam (Hrsg.): Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Interkulturelle Studien. Wiesbaden: Springer, S. 105-118.
- Russo, Jasna (2021): The international foundations of Mad Studies: Knowledge generated in collective action. In: Beresford, Peter & Russo, Jasna (Hrsg.): The Routledge International Handbook of Mad Studies. London/ New York: Routledge, S. 19-29.
- Russo, Jasna & Wooley, Stephanie (2020): The Implementation of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities: More Than Just Another Reform of Psychiatry. In: Health and Human Rights Journal, 22, H.1, S. 151-161.
- Said, Edward (1978): Orientalism. London: Penguin.
- 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, S. 134-153.
- Schlachzig, Laura; Schneider, Lisa & Metzner, Franka (2020): Macht- und Ohnmachtserleben im Kontext von Flucht begegnen: Rassismuskritik und Traumapädagogik in der Schule – eine Annä-

- herung. In: Fereidooni, Karim & Simon, Nina (Hrsg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken, Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Wiesbaden: Springer, S. 529-547.
- Schuhmann, 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, S. 168-177.
- Somm, Irene (2001): Eine machtanalytische Revision von Oevermanns Professionalisierungstheorie aus sozialpädagogischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47, H. 5, S. 675-691.
- Stein, Roland & Stein, Alexandra (2014): Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell. 2., überarb. und akt. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Teigler, Leonie & Flory, Lea (2019): Wer ist hier schutzbedürftig?! Junge Geflüchtete zwischen Selbstbestimmung, Trauma und Sicherheitsdiskurs in der psychosozialen Versorgung. In: Forum Erziehungshilfen, 25, S. 271-276.
- Tißberger, Martina (2022): „Not quite/not white“. Eine Critical Whiteness-Perspektive auf die Rehabilitationspädagogik. In: Thümmler, Ramona & Leitner, Susanne (Hrsg.): Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 44-63.
- Velho, Astride (2015): Die psychische Form der Macht. Oder wie Rassismuserfahrungen und „Afrika“-Bilder wirken und Subjekte bilden. Interview mit Astride Velho. In: Marmer, Elina & Sow, Papa (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. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 72-85.
- Voß, Heinz-Jürgen (2011): Geschlecht. Wider die Natürlichkeit. Stuttgart: Schmetterling.
- Willmann, Marc (2012): De-Psychologisierung und Professionalisierung in der Sonderpädagogik. Kritik und Perspektiven einer Pädagogik für „schwierige“ Kinder. München: Reinhardt.
- Zimmermann, David (2012): Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen. Gießen: Psychosozial.

Autorin

Leitner, Susanne, Dr.

ORCID: 0000-0002-1423-3847

Juniorprofessorin für Inklusionspädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Forschungsschwerpunkte: diskriminierungskritische Perspektiven auf die Arbeit mit jungen Menschen in hochbelasteten Lebenslagen.

susanne.leitner@ph-ludwigsburg.de