

Hoffmann, Svenja Nike; Fromm, Paula

Spannungsfelder sonderpädagogischer Solidarität. Dissertationsprojekte im empirisch-kritischen Dialog

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 8 (2026) 8, S. 196-208



Quellenangabe/ Reference:

Hoffmann, Svenja Nike; Fromm, Paula: Spannungsfelder sonderpädagogischer Solidarität. Dissertationsprojekte im empirisch-kritischen Dialog - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 8 (2026) 8, S. 196-208 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-356652 - DOI: 10.25656/01:35665; 10.35468/6236-12

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-356652>

<https://doi.org/10.25656/01:35665>

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.

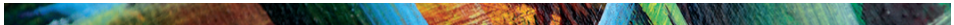


Kontakt / Contact:

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

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



**Heft 8 (2026)
Solidarität und Potenzialentfaltung**

Bibliografie:

Svenja Nike Hoffmann und Paula Fromm:

Spannungsfelder sonderpädagogischer Solidarität:
Dissertationsprojekte im empirisch-kritischen Dialog.

Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 8(8), 196-208

<https://doi.org/10.35468/6236-12>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.eze-zeitschrift.net>

doi.org/10.35468/6236

ISSN 2941-1998 online

ISSN 2629-0170 print

Spannungsfelder sonderpädagogischer Solidarität: Dissertationsprojekte im empirisch-kritischen Dialog

Tensions in (Special) Educational Solidarity:
dissertation projects in empirical-critical dialogue

Svenja Nike Hoffmann^{1} und Paula Fromm²*

¹ Leibniz Universität Hannover

² Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

***Korrespondenz:**

Svenja Nike Hoffmann
Svenja.hoffmann@ifs.uni-hannover.de

Beitrag eingegangen: 30.10.2025
Beitrag angenommen: 11.02.2026
Onlineveröffentlichung: 25.06.2026

ORCID

Svenja Nike Hoffmann
<https://orcid.org/0000-0003-4051-173X>
Paula Fromm
<https://orcid.org/0009-0002-0797-1953>

Zusammenfassung

In diesem Beitrag eröffnen wir mit der Verschränkung zweier Dissertationsprojekte einen empirischen Dialog, der der Frage nachgeht, inwiefern sonderpädagogische Beziehungen inmitten und trotz ungleicher Positionierungen sowie normalisierender, disziplinierender Ordnungs- und Funktionslogiken für Lehrkräfte als auch Schüler:innen solidarisch gestaltet und erlebbar werden können.

Schlüsselwörter: Solidarität, Dialog, Beziehungsgestaltung, Lehrkrafterwartungen, Schüler:innenperspektive

Abstract

In this article, we initiate an empirical dialogue by interweaving two dissertation projects. We want to explore the extent to which educational relationships can be shaped and experienced in solidarity by teachers and students, despite unequal positioning and the normalizing and disciplining logics of order and function.

Keywords: Solidarity, dialogue, educational relationships, teachers expectations, student voice

1 Ausgangslage

Für Schüler:innen, die als normabweichend oder aufgrund ihres Verhaltens als störend wahrgenommen und sonderpädagogisch kategorisiert werden, besteht angesichts neo-liberaler (Herz, 2020), normierender (von Stechow, 2004) und disziplinierend-strafer (Fickler-Stang & Friedrich, 2024) Ordnungs- und Funktionslogiken sowie individualisierender Fähigkeits- und Entwicklungsvorstellungen (Leitner & Thümmel, 2022) das Risiko, stigmatisiert und benachteiligt zu werden (Herz et al., 2015). Es sei nur beispielhaft auf die seit Jahrzehnten stetig steigenden Fallzahlen der Hilfe- und Unterstützungsmaßnahmen der (außer-)schulischen Erziehungshilfe verwiesen (Statistisches Bundesamt, 2025), die das hohe Segregations- und Exklusionsrisiko der Kinder und Jugendlichen aufzeigen. Von einer inklusiven Rückschulung kann – trotz Konzept der Durchgangsschule – nicht als Regelfall ausgegangen werden (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 139); ein Großteil der Schüler:innen, insbesondere aus sozioökonomisch belasteten Familien, verlässt die Bildungsinstitution ohne Hauptschulabschluss (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 170). Angesichts meritokratischer Leitlinien erfahren schulische Bildungsabschlüsse jedoch einen hohen Stellenwert für gesellschaftlich anerkannte Teilhabe (Silkenbeumer & Wernet, 2011, S. 8), sodass Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungs-/Förderbedarf im sogenannten Schwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ (SPF ESE) als „Verlierer:innen im Übergangsprozess“ tituliert werden können (Hascher, 2025, S. 93–96). Von den Lernenden selbst wird Schule mitunter als ausgrenzender, stressbelasteter Raum erfahren, in dem positive Beziehungs- und Lernerfahrungen sowie das Erleben schulischen Wohlbefindens und Zugehörigkeit ausbleiben (Enderle, 2025).

Es überrascht also nicht, dass Solidarität in den Fokus der fachdisziplinären Auseinandersetzung rückt: „Solidarität wird immer wieder dann besprochen, wenn das Unrecht, dass [sic!] einer Gruppe widerfährt, nicht mehr ertragbar erscheint“ (Helfritzsch, 2025, S. 34). Solidarität ist als relationales Geschehen und Beziehungshandeln (Jergus, 2024; Prengel, 2019) zu verstehen und aus befreiungstheoretischer Perspektive nach Freire (1973; 1974) als gemeinsamer, gleichberechtigter Dialog zu konkretisieren. Benachteiligende Bildungsvoraussetzungen sollen also in „gemeinsame[r] Aktion und Reflexion auf die Welt“ (Freire, 1973, S. 95) veränderbar werden. Inmitten ungleicher Positionierungen, Machtverhältnisse und heteronomer, schulischer Ordnungen (Foucault, 1977; 1987) ist jedoch kritisch zu fragen, inwiefern Professionelle solidarisch handeln (können).

In diesem Beitrag wollen wir uns der Frage nach sonderpädagogischen (Un-)Möglichkeitenräumen für Solidarität annähern, indem wir zwei Dissertationsprojekte und die Perspektiven von Schüler:innen und Lehrkräften miteinander verschränken. Trotz unterschiedlicher Forschungsgegenstände – dem Partizipationserleben von jugendlichen Schüler:innen (Hoffmann) sowie Normalitätsvorstellungen und -erwartungen angehender Sonderpädagog:innen (Fromm) – zielen beide methodologisch in der Reflexiven Grounded-Theory (R-GTM; Breuer et al., 2019) verorteten Projekte auf eine machtkritische Auseinandersetzung mit der Produktivität schulischer Ordnungen und Funktionszusammenhänge. Ausgehend von einer theoretischen und metho(dolog)ischen Verortung beider Dissertationsprojekte (2) sowie der analytischen Zusammenführung (3) ausgewählter Forschungsergebnisse¹, bietet der Beitrag einen explorativen „Zwischenraum“, um die empirischen Akteur:in-

1 Die Ausführlichkeit der nachfolgenden Darstellung der Dissertationsprojekte wie auch die subjektiv-selektive Auswahl der Forschungsdatensequenzen erfolgen unter Berücksichtigung der eingeschränkten Diskutierbarkeit im Rahmen der vorgegebenen Rahmenbedingungen des Beitrags.

nenstimmen in einem imaginären Dialog zusammenzubringen. Die kritisch-reflexive Auseinandersetzung wird in eine gemeinsame Diskussion und einen Erkenntnisgewinn (4) überführt, in dem wir abschließend darauf rekurrieren, inwiefern partizipativ-dialogische Aushandlungen (Freire, 1973; 1974) trotz und inmitten normabweichenden, widerständigen Verhaltens als Voraussetzung und Ressource für eine sonderpädagogische Solidarität umgedeutet werden können.

2 Theoretische und metho(dolog)ische Rahmung Dissertationsprojekte

Nachfolgend werden die Dissertationsstudien gerahmt. Divergent konzipiert sind Forschungsgegenstände/-fragen als auch Forschungspartner:innen. Beide Projekte lassen sich jedoch der sonderpädagogischen Schulforschung zuordnen und teilen die Idee eines iterativ-zyklischen und konstruktivistisch verorteten Forschungsdesigns (Breuer et al., 2019). Die machtkritische theoretische Verortung beider Projekte schafft eine Anschlussfähigkeit zur Verschränkung und Diskutierbarkeit der im Weiteren (3) analysierten Materialsequenzen.

2.1 Zur Proklamation und Realisierung schulischer Partizipation: Perspektive und Erleben jugendlicher Schüler:innen mit sog. SPF ESE (Hoffmann)

Partizipationsrechte von Schüler:innen mit SPF ESE sind seit Jahrzehnten Teil pädagogischer und juridischer Diskurse. Daraus entwickelte Implementierungen (UN-KRK, 1989) wahren jedoch einen theoretischen wie auch praktischen Handlungsspielraum: Partizipationsrechte bleiben entsprechend generationaler Ordnungen, Befähigungsvorstellungen, der situativen Bewertung sowie institutioneller, schulischer Machtverhältnisse abhängig von der Entscheidungsmacht Erwachsener (Knauer & Sturzenhecker, 2016, 21). Welche Interaktionen, als partizipativ gelten, ist folglich abhängig „[...] davon, wer sie [die Bewertung] vornimmt und welche Interessen damit verknüpft sind“ (Pluto, 2022, S. 75). Die pädagogische Praxis als auch empirische Partizipationsforschung, die dieser (Forschungs-)frage nachgehen will, ist folglich auf die Perspektive der Schüler:innen angewiesen.

Bislang kann lediglich aufgrund weniger, quantitativer Erhebungen zur „sozialen Partizipation“ davon ausgegangen werden, dass Schüler:innen mit SPF ESE, wie Grosche und Kolleg:innen (2025) aufzeigen, ihre soziale Integration negativer einschätzen als ihre Peers ohne SPF. In dem nun qualitativen Dissertationsprojekt wird Partizipation nicht bloß als Eingebundenheit, sondern als „konkrete Einflussmöglichkeiten“, die „an spezifische Ressourcen und Positionen gebunden“ sind, verstanden (Böhme & Kramer, 2001, S. 179). Das Forschungsvorhaben fragt,

1. wie jugendliche Schüler:innen Partizipation im schulischen Alltag erleben;
2. inwiefern sie Grenzen oder Unterschiede in der Realisierung erleben;
3. inwiefern sie sich eine Veränderung wünschen;
4. und ob sie bei Bedarf päd. Praxisimpulse oder Veränderungsideen formulieren möchten?

In dem iterativ-zirkulär und partizipativ-dialogisch angelegten Forschungsdesign wurde eingangs die Erhebungsmethode des Schulpaziergangs gewählt (Wöhler, 2018). Die Schüler:innen (8/9. Klasse, N=6) einer Förderschule ESE beantworteten die Frage nach (Nicht-)Partizipationsorten narrativ und dokumentierten ihre Antworten fotografisch. Damit wurde der Idee Rechnung getragen, dass Schüler:innen selbst im Zentrum des „Entdecken“ und „Erklärens“ ihrer Lebenswelt stehen können. In anschließenden Fokusgruppendifkussionen (Bär et al., 2020) wurden die Fotografien diskutiert, analysiert und gemeinsam in Impulse zur Veränderung schulischer Praxis überführt. Die daraus hervorgegangenen analytischen Kategorien wurden in erweiternden Reflexions- und Analyseschleife mit Schüler:innen (9. Klasse, N=7) in einer inklusiven Oberschule meta-theoretisch diskutiert und weiterentwickelt. Durch Schulaktenanalysen (Wolff, 2000) wurde eine Kontextualisierung von soziodemographischen und personenspezifischen Informationen vorgenommen. Zur induktiven Theorie- und Modellbildung folgten die Schritte des offenen, axialen und selektiven Kodierens entlang der R-GTM (Breuer et al., 2019). Abbilden lässt sich das Vorgehen wie folgt:

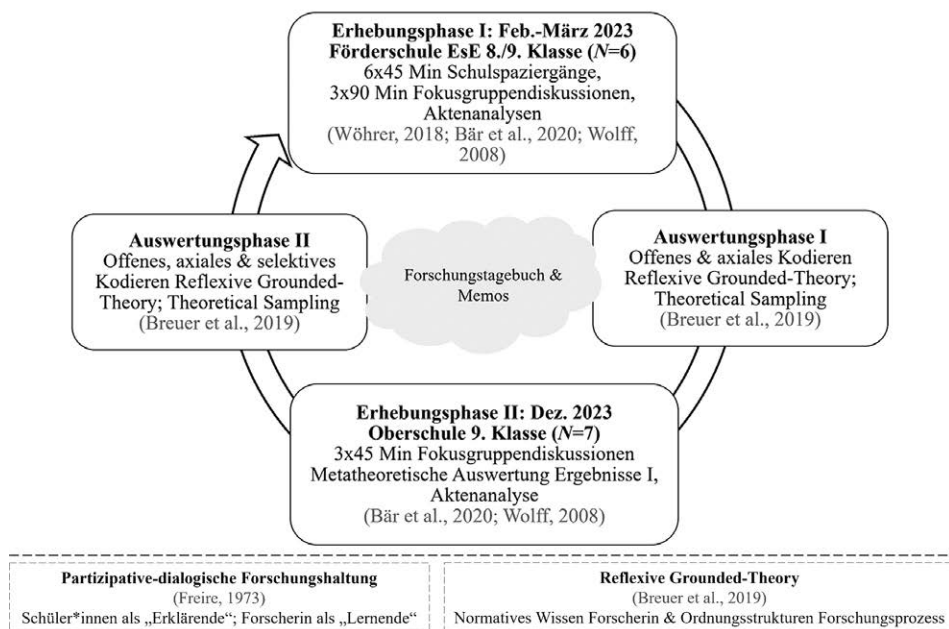


Abb. 1: Systematisiertes Forschungsdesign Dissertation Hoffmann (eigene Darstellung)

2.2 Normalität & Verhalten – Normalitätskonstruktionen und Erwartungen angehender Lehrkräfte im ‚Förderschwerpunkt ESE‘ (Fromm)

Schule (re-)produziert als Sozialisationsinstanz gesellschaftliche Wirklichkeit und gesellschaftliches Wissen (Hummrich & Kramer, 2017) mitsamt hegemonialer Normalitäts- und Differenzvorstellungen (Bergold-Caldwell et al., 2020, S. 114; Foucault, 1977). Der Disziplin der Sonderpädagogik kommt dabei eine besondere Rolle zu: Sie ist u. a. für pädagogische Diagnostik zuständig, die zwar zusätzliche Ressourcen legitimieren und aktivieren kann, aber gleichzeitig eine (institutionalisierte) Praktik der Selektion und

Veränderung von Kindern und Jugendlichen darstellt (Leitner & Thümmeler, 2022). Mit Blick auf den SPF ESE besteht zudem die Besonderheit, dass sich angenommene Differenzen auf Konstrukte wie Psyche, Affekterleben oder Beziehungsgestaltung, also auf innere Prozesse von jungen Menschen in hochbelasteten Lebenssituationen bzw. entsprechende „Wechselwirkungsprozesse“ (Bleher & Gingelmaier, 2019, S. 96) mit dem jeweiligen Umfeld beziehen, die durch situativ gezeigtes Verhalten sichtbar werden. Relevant erscheinen daher nicht nur gesellschaftliche Vorstellungen ‚normaler‘ kindlicher Entwicklung und Erziehung (z. B. von Stechow, 2004; Kelle & Tervooren, 2008), sondern auch „pädagogisches Sehen als [...] Praxis des Be-Deutens“ (Gottuck, 2019, S. 109). Vor diesem Hintergrund fragt das Forschungsvorhaben:

1. nach den Normalitätsvorstellungen und Erwartungen angehender Lehrkräfte, die sich im Bereich ‚ESE‘ qualifizieren;
2. nach Differenzkonstruktionen, schulischen Ordnungen, Machtverhältnissen und Positionierungen, die das Feld strukturieren.

Den methodologischen Rahmen bildet die R-GTM (Breuer et al., 2019), sodass der Forschungsprozess auf eine enge Verknüpfung von Daten und Theoriebildung ausgelegt ist. Um einen ersten Einblick in die Deutungsweisen und Interpretationen der angehenden Lehrkräfte (N=6) zu erhalten, bildeten episodische Interviews (Flick, 2011) den Ausgangspunkt der Datenproduktion. Die nachfolgend eingebrachten Sequenzen sind diesem Datenkorpus entnommen und bringen die Perspektive einer angehenden Lehrkraft im Vorbereitungsdienst, sowie einer weiteren im Qualifizierungsprozess des horizontalen Laufbahnwechsels ein. Angedacht ist eine vertiefende Phase des Dissertationsprojekts, die – ausgerichtet an Relevanz und Notwendigkeit für die Theoriebildung – mit einer weiteren Feldphase zur Datenproduktion einhergehen kann. Das Vorgehen lässt sich wie folgt abbilden:

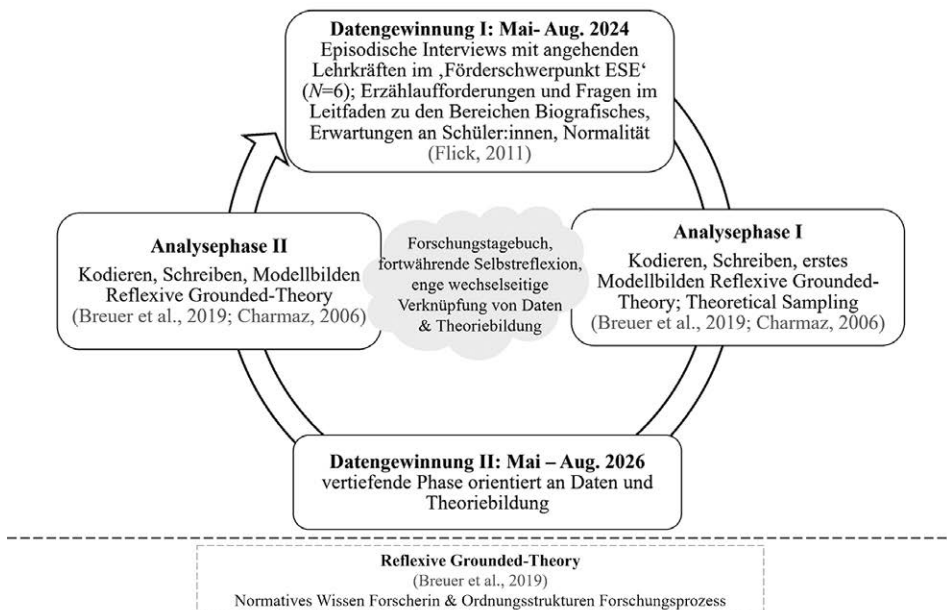


Abb. 2: Systematisiertes Forschungsdesign Dissertation Fromm (eigene Darstellung)

3 Analytische Zusammenführung ausgewählter Ergebnisse

Für die Rekonstruktion des vielfältigen, empirischen Materials ist im Rahmen der R-GTM die Reflexivität der Forschenden als auch die Materialdiskussion mit anderen Forschenden essentiell. Von diesem geteilten methodologischen Standpunkt aus entwickelte sich die Verschränkung der nachfolgenden Materialsequenzen: Beide Dissertationsprojekte und erste zentrale Ergebniskategorien wurden im Rahmen einer vergangenen wissenschaftlichen Tagung vorgestellt. Dadurch wurde sichtbar, dass trotz unterschiedlicher Praxisakteur:innen und Forschungsgegenstände aus unseren Forschungsdaten überlagernde wie auch kontrastive Phänomene emergierten und ein perspektivübergreifender Dialog entstand. In weiteren digitalen Forschungstreffen näherten wir uns unseren Ergebniskategorien vergleichend und tieferführend an. Mit Blick auf die Frage nach Solidaritätsverhältnissen wählten wir nachfolgende Sequenzen für eine empirische Verschränkung und Diskussion sonderschulpädagogischer Beziehungen und funktionaler, disziplinierender Bildungsverhältnisse aus.

3.1 Solidarität durch dialogische Beziehungen?

In den Forschungsdaten lässt sich nachzeichnen, dass eine kommunikative Beziehung von Schüler:innen als auch angehenden Lehrkräften als Wunsch und Voraussetzung für sonderpädagogische Erziehungsverhältnisse verstanden wird. Die Schüler:in Mareike² führt aus:

„wenn du eine Verbindung mit dem Lehrer oder Lehrerin hast, dann. (.) kannst du schon mit der reden, also über Probleme oder so (.) und die hören dir dann auch zu im Gegensatz zu anderen“ (FG_OS_01, 391).

Auch aus der Interviewsequenz mit einer angehenden Lehrkraft im Vorbereitungsdienst kann herausgearbeitet werden, dass diese Kommunikation als Grundlage für die Ausgestaltung pädagogischer Beziehungen versteht – allerdings mit Blick auf eine „Verhaltensklärung“ verknüpft mit dem Wunsch, in ihrer Rolle als Lehrkraft handlungsfähig zu bleiben:

„ich erwarte, dass sie sich, sofern sie's können und nicht vollkommen wütend sind, mir gegenüber äußern, was das Problem ist, oder mir gegenüber äußern: „Ich kann es jetzt nicht äußern“, ähm, und versuchen, respektvoll zu bleiben. [...] Ich erwarte, glaube ich, einfach, dass sie mir kommunizieren, was sie brauchen, (.) und ich dann (.) auch, ähm, reagieren kann“ (B03, 45).

Mit der Beziehungsherstellung gehen also hohe normative Anforderungen an die Schüler:innen einher: Reflexion und Versprachlichung des eigenen emotionalen Erlebens sowie der individuellen Bedürfnisse – auch in potenziell emotional hoch aufgeladenen Situationen. Aus Perspektive von Schüler:innen scheint eine dialogische Bearbeitung des subjektiven Belastungserlebens jedoch auch dann kaum Raum zu finden:

RiRi: Die sollen mehr Verständnis haben, wenn wir Probleme haben.

Justin: (.) Die, die sagen einfach nur so, zum Beispiel, ich würde jetzt sagen „mein Hund ist gestern gestorben“, die würden sagen „Ja, interessiert mich nicht. Ich mach Schule so.“ [...] Mehr Mitgefühl dazu zu (.) zeigen.

2 Schüler:innennamen sind selbstgewählte Pseudonyme.

RiRi: Mehr Herz zeigen.

Justin: Wenn Probleme haben. (FG_OS_03, 1286-1293)

Deutlich formulieren die Schüler:innen ihren Wunsch nach Empathie sowie dem Ernstnehmen und Verstehen außerschulischer Problemlagen durch die Lehrkräfte. Die erwartete Feinfühligkeit der Lehrkräfte und die Priorisierung des Schüler:innenerlebens, die sich in der Qualität der emotional-sozialen Reaktion sowie der Abweichung vom geplanten Unterrichtssetting materialisieren würde, bleibt jedoch unerfüllt.

Ausgehend davon werden exemplarisch Spannungsfelder expliziert, in denen die Realisierung des geteilten Wunsches nach vermeintlich dialogischen, solidarischen Beziehungen von den angehenden Lehrkräften wie auch Schüler:innen als voraussetzungsreich problematisiert wird.

3.2 Solidarische Beziehungen inmitten institutioneller Funktionszusammenhänge?

Anhand der folgenden Ausführungen lässt sich die an Schüler:innen gestellte Anforderung des „Funktionierens“ nachzeichnen:

„Ich glaub‘ ich erwarte immer: „Hey, wenn du hier sitzt und, ähm (...), so: Du kannst hier sitzen, dann funktionierst du auch?“ (B03, 47).

Die interviewte Lehrkraft verweist auf eine binäre Einteilung zwischen „anwesend-funktionierend“ oder aber „abwesend“. Dies kann mit einer weiteren Ausführung konkretisiert werden:

„ich erwarte, dass sie, wenn sie kommen, sich versuchen zu konzentrieren (.) oder mir eben kommunizieren, dass sie’s nicht können, ähm (.) und dass sie/ ich erwarte auch nicht, dass sie sich gegenseitig nicht beleidigen [...] ich erwarte nur, dass man Konflikte danach klären kann. Und ich erwarte [...], schon, dass sie, wenn sie kommen und wenn sie können, dass sie dann mitmachen.“ (B03, 45)

Deutlich wird die gesellschaftliche und institutionelle Erwartung der Leistungsfähigkeit – im Kontext Schule etwa in Form von Konzentration und aktiver Beteiligung am Unterrichtsgeschehen, sowie einer Einhaltung sozialer Normen wie der Kompetenz zur Konfliktbearbeitung. Die Ausführungen der Lehrkraft münden in der „Ass-Trumpfkarte“, dem Schulabschluss, der als Druckmittel zur Erfüllung der gestellten Leistungsanforderungen „ausgespielt“ werden kann:

„Und dann hab‘ ich natürlich immer das Ass im Ärmel: „Abschluss (lacht), ihr müsst das jetzt können“.“ (B03, 45)

Auch die Schüler:innen stellen eine Verknüpfung gesetzter Verhaltens- und Leistungsnormen mit ihren Partizipationsmöglichkeiten in Schule fest. Sie gehen auf ein „Funktionieren“ in Bezug auf eine selbstgesteuerte Verhaltenskontrolle ein, da sonst die Exklusion aus dem Gemeinschaftsgefüge droht:

Stalin: (.) Manche Lehrer sagen einfach: „Krieg das [Verhalten] in Griff“ und manche helfen dem dabei.

RiRi: (.) Und er wird auch rausgeschmissen. (FG_OS_03, 593-595.)

Mit der Perspektive von Abdul kann erweiternd auf ein strategisches Spiel zwischen vermeintlichem „Freiraum“ und Misstrauen sowie Begrenzung rekuriert werden:

„Wenn die Leute in der Klasse sind und übelst viel Scheiße bauen, weißt du? Dann haben die Lehrer auch nicht so viel Vertrauen zu uns [...]. Dann denken die immer, dass wir Scheiße bauen. Und deswegen geben die uns nicht so viel Freiraum.“ (FG_FS_05, 108)

Daraus geht hervor, dass dialogische Aushandlungen mitunter verwehrt werden und Schüler:innen, die über keine ausreichenden emotional-soziale Ressourcen verfügen, von Ausschluss bedroht sind.

3.3 Solidarische Beziehungen inmitten disziplinierender Sanktionierung und Machtasymmetrie?

Im Anschluss an die „Funktionalität“ lassen sich weiterführend disziplinierende Sanktionierungen als geläufige pädagogische Praktiken und Ausdruck schulischer Machtasymmetrie abbilden: Eine angehende Lehrkraft beschreibt, dass die „*Funktion einer Lehrkraft*“ (B03, 59) in einer systembedingten Aufgabe bestünde, schulische Ordnungen aufrechtzuerhalten, indem unerwünschtes, abweichendes Verhalten sanktioniert und Anpassung in einem kausalen Wirkungsverständnis angebahnt wird:

„Also solche/ irgendwie funktioniert ja der ganze Schultag mit Erwartungen, die wir haben und die sie dann ausführen oder nicht, und je nachdem, ob sie sie nicht ausführen, gibt's dann halt Konsequenzen oder 'n Rüffel. Den hören Sie sich dann an, und beim nächsten Mal machen sie's hoffentlich besser.“ (B03, 59)

Die Schüler:innen schildern die Verhängung von Ordnungsmaßnahmen und disziplinierender Notenvergaben, die ohne jugendliche Einflussnahme und dialogische Perspektivdarlegung in der machtvollen Verantwortung der Lehrkräfte liegen:

George Bush: Guck mal, wenn der Lehrer sagt „Halt die Fresse“, dann musst du. [...] Wenn du weiter diskutierst, bekommst du Klassenkonferenz. [...]. Doch, die Lehrer haben Macht. Aus meinen Augen. [...]

Johnny Sins: Mehr Macht als Olaf Scholz?

Stalin: Im gewissen Sinne schon, ja. Wenn Lehrer sagen „Hör auf“, dann musst du aufhören, weil die sind die Lehrer, (.) die sagen, ja die Note kriegst du. [...] (FG_OS_01, 276-306)

Eine hierarchische Überwachung des Raumes wird am Beispiel des Türausbaus des Schulklos dargestellt:

„Es wurd mal sogar die Tür ausgebaut. Weil wir dann so immer Scheiße gebaut haben, wurde die Tür bei die Mädchen und die Jungs ausgebaut. Wisst ihr noch“ (FG_OS_03, 753).

Anhand einer dauerhaften, besonders schamvoller Sichtbarmachung werden die Schüler:innen der Verhaltenskontrolle unterworfen.

Wie unter dem Brennglas tritt die disziplinierend-sanktionierende Machtasymmetrie zudem im häufig genutzten Tokensystem hervor:

„Das heißt, da gibt der ganze Tag dann null Punkte (.), ähm, und der Jugendliche (.) kann dann quasi auch nicht mittags in den Ausgang oder sowas“ (B01, 56).

Die Lehrkraft beschreibt eine punkteabhängige Sanktionierung, die in einem intensivpädagogischen Setting auf die Nicht-Einhaltung schulischer Handlungsnormen folgt. Diese besteht im einseitigen Verfügen über (Frei-)Raum und Zeit der Schüler:innen:

„weil so ein bisschen (.) ähm (.), sag' ich mal, auch 'ne/ 'ne (..) Handlungs-Richtlinie/ wir haben wenig Mittel, ähm, um/ (..) ja, ich find's immer schwierig zu sagen: um Druck auszuüben. Aber um sie zumindest/ (..) manche Jungs werden zumindest durch die Punkte motiviert, was zu tun. (.) Ähm, und kommen dadurch vielleicht dann wieder so ein bisschen in diesen Arbeits-Rhythmus rein.“ (B01, 62)

Das Tokensystem fungiert als Druckmittel zur Aufrechterhaltung der rhythmisierten, schulischen Ordnung, was gleichzeitig hinter der formulierten Vorstellung und Absicht einer „extrinsischen“ Motivation eher verschleiert wird.

Die Schüler:innen entwickeln aus ihrem Unmut über die damit einhergehende Ohnmacht zwar widerständige Ideen zur Sichtbarmachung unerfüllter Bedürfnisse, wie z. B.: *„Ich musste jedes Mal abhauen, wenn ich Auszeit gebraucht habe“* (FG_FS_05, Pos. 486) oder *„Nein, wir machen Protest. (.) Kleben uns fest“* (FG_FS_04, 284). Vor dem Hintergrund (außer-)schulischer Kontroll- und Strafpraktiken bleiben sie jedoch oftmals als Imaginationen zurück:

RiRi: Nein dann steht Polizei vor der Tür.

Stalin: Nein, kann ich nicht. Mein Vater schlägt mich, wenn ich nicht gehe.

Mareike: Ja. Ist so.

Johnny Sins: Ich sag, ich hab Krebs oder so. (FG_OS_01, 119-126).

Lediglich mit der Feststellung klinisch relevanter Krankheitsbilder scheint ein Entziehen aus dem schulischen Zwangskontext imaginativ möglich.

4 Diskussion, Erkenntnisgewinn und Ausblick

In diesem Beitrag wurde explorativ ein Versuch unternommen, zwei Dissertationen und Akteur:innengruppen in einen imaginären Dialog treten zu lassen. Aus der analytisch-theoretischen Perspektivverschränkung leiten wir Folgendes für die Gestaltung einer solidarischen, sonderpädagogischen Praxis ab: Es konnte nachgezeichnet werden, dass von Schüler:innen als auch Lehrkräften das grundlegende Bedürfnis der wechselseitigen Anerkennung (Prengel, 2019) und einer kommunikativ-verstehenden Beziehungsgestaltung formuliert wird (3.1). Mit Jergus (2024) könnte folglich davon ausgegangen werden, dass eine feinfühligere Bearbeitung der individuellen Belastungslagen als solidarische „Praxis der Analyse und des kritischen Engagements gegen leidvolle Verhältnisse“ (S. 104) realisierbar scheint. Entsprechend der empirischen Betrachtung muss jedoch kritisch darauf verwiesen werden, dass dialogisch-transformative Anforderungen (Freire, 1973, S. 95) in diesen Materialausschnitten unerfüllt bleiben. Die Lehrkräfte folgen in der Ausgestaltung schulischer Praxis neoliberalen Zielmaximen von Anpassung, Wettbewerb und Verwertbarkeit (Herz, 2010), sodass eine dialogische, verstehende Beziehungsgestaltung einer Abwehr von Emotionen sowie Tabuisierung dialogischer Konfliktbearbeitung bzw. einer funktionalen, lernzielfokussierten Auslagerung weicht (Herz, 2020) (3.2). Während die Schüler:innen in „einer Zeit- und Raumstruktur verortet und gleichermaßen pädagogischen Praktiken unterworfen [werden], die sie disziplinieren

und gelehrige Haltungen hervorbringen“ (Helsper & Hummrich, 2014, S. 37) sind die Lehrkräfte qua Amt mit Vorrechten ausgestattet. Primär werden von ihnen „Techniken“ angewandt, die eine hierarchische Überwachung und normierende Sanktion (Foucault, 1977) zur aufmerksamen, störungsfreien Teilnahme am Unterricht gewährleisten sollen (3.3). Auf die Sicherstellung von „Normalität“ wird durch Verhaltenskontrolle, Regulation und Modifikation des als unerwünscht klassifizierten Verhaltens hingewirkt. Die Verantwortung für die Anpassung und Erfüllung von Verhaltens- und Leistungsanforderung werden dabei vorrangig auf die Schüler:innen übertagen (Pongratz, 2014, S. 28); Abweichung als mangelnde Selbstkontrolle und Scheitern individualisiert (Rieger-Ladich, 2004, S. 212) und in erwachsene Exklusionsentscheidungen überführt. Die von den schulischen Akteur:innen beschriebene pädagogische Praxis steht einem kritisch-solidarischen Dialog, in dem Verhalten verstehbar und Belastungen bearbeitbar werden könnte, damit deutlich entgegen. Daraus lässt sich schließen:

Ein rhetorisch und praktisch voraussetzungslos angenommener Konsens über eine solidarische Praxis verkennt und verdeckt schulische Ordnungen und institutionelle Machtverhältnisse. Eine dialogisch-solidarische Beziehungsgestaltung, durch die Lernende ihre Lebenswelt, ihr Erleben und Bedürfnisse selbst benennen und in gemeinsamer Bearbeitung mit den Professionellen als veränderbar wahrnehmen und umgestalten können (Freire, 1973; 1974; Pfützner, 2021, S. 172) (3.1), ist immer im Rahmen einer unauflösbaren Machtasymmetrie auszugestalten. Lehrkräfte tragen innerhalb dieser unweigerlich die Verantwortung einer (selbst-)reflexiven Auseinandersetzung mit dem gesellschaftspolitischen und institutionellen Handlungsrahmen, der qua Amt, generational sowie diagnostisch zugewiesenen, ungleichen Positionen von Lehrkräften und Schüler:innen als auch den eigenen hegemonialen, bildungsbürgerlichen Wissensbeständen und Rollenverständnissen (Leonhardt et al., 2022, S. 12). Trotz strukturell-institutionell hergestellter Bildungsbedingungen bedarf es ein Infragestellen und Dekonstruieren ausschließlich technokratischer, auf Anpassung ausgerichteter und zeitökonomisch verkürzter, funktionaler Bildungs- und Erziehungsprozesse (3.2), um verbalisierte und adressierte Schüler:innenperspektiven und -bedürfnisse ernst nehmen zu können (3.1). Gleichzeitig entbindet dies Lehrkräfte nicht davon, auch nicht verbal hervorgebrachtes Belastungserleben wahrzunehmen, in einen subjektiven Verstehensprozess zu übersetzen und in sonderpädagogische Unterstützungsangebote zu überführen (Baumann et al., 2021, S. 97). Dies setzt unserer Ansicht nach eine vom Kind aus gedachte, solidarische Beziehungsherstellung voraus, in der abweichendes, störendes Verhalten im Hinblick auf die geschilderten (bildungs-)biographischen Ohnmachtserfahrungen (3.3) als Form des Widerstands (Foucault, 1983, S. 114-116) verstanden wird. Eine solche anerkennende Perspektive kann einen pädagogischen Dialograum eröffnen, in dem institutionell und normativ unerwünschte Ausdrucksformen als Aneignungsversuche gegenüber benachteiligenden, exkludierenden Bildungsbedingungen und eine daraus entwickelte Handlungsfähigkeit reflektiert und verstehbar werden. Schüler:innen sind folglich angewiesen auf Erwachsene, die nicht nur trotz, sondern gerade im Widerstand „zu ihnen halten“ (Prenzel, 2019, S. 64), um gesellschaftlichen und institutionellen Machtverhältnissen gemeinsam begegnen zu können. Dies setzt die solidarische Motivation der Lehrkräfte voraus, fortlaufend und verbindlich partizipative Dialogräume zu schaffen, die „kein einmaliges Ereignis [darstellen], das abhängig von der Gnade und Befindlichkeit der Erwachsenen ist“ (Reitz, 2015, S. 3), sondern in der sonderpädagogischen Haltung der Individuen wie auch institutionellen Bedingungen verankert ist.

Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2024). *Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2024/pdf-dateien-2024/bildungsbericht-2024.pdf>
- Bär, G., Kasberg, A., Geers, S. & Clar, C. (2020). Fokusgruppen in der partizipativen Forschung. In S. Hartung, P. Wihofszky & M. T. Wright (Hrsg.), *Partizipative Forschung* (S. 207–232). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30361-7_7
- Baumann, M., Bolz, T. & Albers, V. (2021). *Verstehende Diagnostik in der Pädagogik*. Beltz Juventa.
- Bergold-Caldwell, D., Scholle, J. & Maurer, S. (2020). Heterotope Interventionen – von der Notwendigkeit anderer Räume in der diskriminierungssensiblen Bildungsarbeit. In S. Bücken, N. Streicher, A. Velho & P. Mecheril (Hrsg.), *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings: Analysen, Reflexionen, Kritik* (S. 109–126). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28821-1_6
- Bleher, W. & Gingelmaier, S. (2019). Positionspapier zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Wissenschaftliche Jahreszeitschrift Emotionale und soziale Entwicklung (ESE)*, 1, 92–101.
- Böhme, J. & Kramer, R.-T. (Hrsg.). (2001). *Partizipation in der Schule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-94982-0>
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2>
- Enderle, C. (2025). Subjektive Sichtweisen von Jugendlichen mit Verhaltensschwierigkeiten: Was sind unterstützende Faktoren bei der Bewältigung von Schulbesuchsproblemen? *ESE* 7, 16–36. <https://doi.org/10.35468/6178-02>
- Fickler-Stang, U. & Friedrich, S. (2024). „Zwang, Strafen und Grenzsetzung – Punitive und entmündigende Tendenzen in (sonder-)pädagogischen Settings“ – Erste Skizzierungen für ein empirisches Forschungsprojekt. *ESE* 6, 122–132. <https://doi.org/10.35468/6103-08>
- Flick, U. (2011). Das Episodische Interview. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit* (S. 273–280). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4_17
- Foucault, M. (1977). *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses* (1. Aufl.). Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 184. Suhrkamp.
- Foucault, M. (1983). *Sexualität und Wahrheit*, Bd.1 Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Suhrkamp.
- Foucault, M. (1987). Das Subjekt und die Macht. *Widerspruch: Beiträge zu sozialistischer Politik*, 7(14), 5–7.
- Freire, P. (Hrsg.). (1973). *Pädagogik der Unterdrückten. Mit einer Einführung von Ernst Lange* (3. Aufl.). Kreuz Verlag.
- Freire, P. (1974). *Pädagogik der Solidarität: Für eine Entwicklungshilfe im Dialog. Friedenspolitische Konsequenzen: Bd. 2*. Hammer.
- Gottuck, S. (2019). Macht – Sehen – Differenzen (be-)deuten: Cultural Studies als Analyseperspektive im Kontext pädagogischer Professionalisierung. In S. Gottuck, I. Grünheid, P. Mecheril & J. Wolter (Hrsg.), *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung* (S. 95–125). Springer Fachmedien Wiesbaden; Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19496-3_5
- Grosche, M., Schmitt, M., Gresch, C., Labsch, A. & Külker, L. (2026). Entwicklung der sozialen Partizipation von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogische Förderbedarfe im Verlauf der Sekundarstufe I. In C. Gresch, M. Schmitt, M. Grosche, K. Böhme, A. Labsch & L. Külker (Hrsg.), *Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland* (S. 296–301). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-48603-7_9
- Hascher, P. (2025). *Mit dem Förderschwerpunkt EsE in die Ausbildung? Analysen zu förderschulischen Übergangsvorbereitungen und -prozessen* (Bd. 8). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763978434>
- Helfritsch, N. (2025). Solidarität – Oder die Darstellung eines Füreinander zur kollektiven Änderung struktureller Ungerechtigkeiten. In S. Schuppener, J. Budde, M.-A. Boger, N. Leonhardt, A. Goldbach, A. Hackbarth, S. Mackert & A. Doğmuş (Hrsg.), *Sorge und Solidarität* (S. 33–43). Barbara Budrich.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2014). Die Lehrer-Schüler-Beziehung. In C. Tillack, N. Fischer, D. Raufelder & J. Fetzer (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1: Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen* (S. 32–59). Prolog-Verlag.
- Herz, B. (2010). Neoliberaler Zeitgeist in der Pädagogik: Zur aktuellen Disziplinarkultur. In M. Dörr (Hrsg.), *Unkulturen in Bildung und Erziehung* (S. 171–189). VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH.
- Herz, B. (2020). Von der „Verbetriebswirtschaftlichung“ der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe zu Macht und Ohnmacht in pädagogischen Beziehungen. *ESE* 2, 14–27. <https://doi.org/10.25656/01:25195>
- Herz, B., Zimmermann, D. & Meyer, M. (Hrsg.). (2015). *Dialog Erziehungshilfe. „... und raus bist Du!“. Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe*. Julius Klinkhardt. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781554221>

- Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2017). *Schulische Sozialisation. Lehrbuch: Band 5*. Springer VS. <https://doi.org/10.25656/01:21592>
- Jergus, K. (2024). Beziehungen zu Fremden? Solidarität, Vulnerabilität und Pädagogik im Lichte der Problemgestalt einer Relation zu anderen. In R. Mayer, A. Schäfer & M. Schüll (Hrsg.), *Umstrittene Solidarität. Spannungsfelder und Praktiken eines Kampfbegriffs* (S. 101–123). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839464656>
- Kelle, H. & Tervooren, A. (Hrsg.). (2008). *Ganz normale Kinder: Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*. Juventa-Verl. <https://doi.org/10.25656/01:19453>
- Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (Hrsg.). (2016). *Studienmodule Kindheitspädagogik. Demokratische Partizipation von Kindern*. Beltz Juventa.
- Leitner, S. & Thümmler, R. (Hrsg.). (2022). *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik*. Beltz Juventa.
- Leonhardt, N., Goldbach, A., Staib, L. & Schuppener, S. (Hrsg.). (2022). *Macht in der Schule. Wissen – Sichtweisen – Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache*. Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5980>
- Pfützer, R. (2021). Solidarität als widersprüchliche Beziehungsweise in emanzipativen Bildungsprozessen. Eine Replik auf Lukas Eble. *Debatte: Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 4, 165–178. <https://doi.org/10.25656/01:32101>
- Pluto, L. (2022). Partizipation, Mitbestimmung, Selbstbestimmung - drei Stufen einer Leiter? In C. Hollweg & D. Kieslinger (Hrsg.), *Partizipation und Selbstbestimmung in einer inklusiven Erziehungshilfe: Zwischen bewährten Konzepten und neuen Anforderungen* (1. Auflage, S. 66–82). Lambertus.
- Pongratz, L. A. (2014). Vereinnahmung, Widerstand und Teilhabe – Zu den Grenzen der Kontrollbestrebungen im Zuge aktueller Schulreformen. In T. Rihm (Hrsg.), *Teilhabe an Schule* (S. 23–36). Springer Fachmedien.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Verlag Barbara Budrich.
- Reitz, S. (2015). *Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Partizipation: Was aus menschenrechtlicher Sicht im Bildungsbereich getan werden muss*. Bd. 31. Dt. Inst. für Menschenrechte.
- Rieger-Ladich, M. (2004). Unterwerfung und Überschreitung: Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung. In N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (S. 203–223). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-85159-8_11
- Silkenbeumer, M. & Wernet, A. (2011). *Die Mühen des Aufstiegs: Von der Realschule zum Gymnasium: Fallrekonstruktionen zur Formierung des Bildungsselbst: Eine Fallrekonstruktion zur Formierung des Bildungsselbst*. Budrich.
- Statistisches Bundesamt. (2025). *Sozial und Eingliederungshilfe* [Pressemitteilung]. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Sozialhilfe/eingliederungshilfe.html>
- von Stechow, E. (2004). *Erziehung zur Normalität: Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit* (1. Aufl.). Bd. 5. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wöhler, V. (2018). Schulpaziergang (mit Fotos). In V. Wöhler, T. Wintersteller, K. Schneider, D. Harrasser & D. Arzmann (Hrsg.), *Grundlagentexte Methoden. Praxishandbuch sozialwissenschaftliches Forschen mit Kindern und Jugendlichen* (1. Aufl., S. 93–96). Beltz Juventa.
- Wolff, S. (2000). Dokumenten- und Aktenanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (S. 502–513). Rowohlt Taschenbuch Verlag.