ZfI – Zeitschrift für Inklusion

Zum Gewaltpotenzial von Diskursen des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts Emotionale und soziale Entwicklung

Susanne Leitner

Abstract: Der Beitrag diskutiert hegemoniale Wissensordnungen des sogenannten sonderpädagogischen Förderschwerpunkts Emotionale und soziale Entwicklung (FSP ESENT). Dabei werden zwei Argumentationsstränge verfolgt: erstens das Foucault'sche Konzept der Psy-Funktion in neoliberalen Gesellschaftsverhältnissen und zweitens das postkoloniale Erbe der Disziplin ESENT. Der Beitrag schließt mit dem Plädoyer, nicht nur nach Lösungen zu suchen, sondern bei der Kritik noch zu verweilen.

Stichwörter: Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, Neoliberalismus, Postkolonialismus, Diskriminierung

Zitation: Leitner, S. (2026): Zum Gewaltpotenzial von Diskursen des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts Emotionale und soziale Entwicklung. *Zeitschrift für Inklusion, 21*(1), 78-92. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/883

Inhaltsverzeichnis

Einleitung: Das Unbehagen mit dem sogenannten Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (FSP ESENT) 78

1. Der sogenannte sonderpädagogische Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung 78

2. Das Gewaltpotential von Psy-Regimen zur ordnungserhaltenden Regierung im sog. FSP ESENT 79

2.1 Der sog. FSP ESENT als Foucault'sche Psy-Funktion 79

2.2 PsychGewalt und PsychZentrismus 82

3. Sonderpädagogische VerAnderung und das postkoloniale Erbe des sog. FSP ESENT 83

3.1 Binäres Denken und (post)koloniale Vermessungslogiken 83

3.2 Rassismus und intersektionale Diskriminierung als Aschenputtel der Sonderpädagogik 85

4. Abschluss: Verweilen bei der Kritik 87

Literatur 88

Kontakt 92

Einleitung: Das Unbehagen mit dem sogenannten Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (FSP ESENT)

Der Beitrag reflektiert ein Unbehagen gegenüber dem Konstrukt „Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung“ (FSP ESENT), das auf einer disziplinären De-Thematisierung mit inhärentem Gewaltpotential beruht. Unbehagen verstehe ich dabei nicht als persönliches Problem sondern mit Zembylas (2023) als sich im Individuum nur zeigendes, aber im Kern politisches und soziales Geschehen, das in spezifischen Begegnungen, Machtverhältnissen und historischen Konstellationen hervorgebracht wird und hier als Resonanz auf ein Diskursfeld in Erscheinung tritt. Diese Resonanz erfolgt auf eine eigene berufliche Sozialisation in das und institutionelle Situiertheit im Feld des sogenannten FSP ESENT, die durch (verspätete) Auseinandersetzung mit struktureller Diskriminierung, machtkritischen Theorien und Decolonial Studies nachhaltig irritiert wurde. Meine Sprecherinnenposition ist die einer *weißen* privilegiert-bürgerlich aufgewachsenen Cis-Person, die selbst nie von sonderpädagogisierender Anrufung betroffen oder bedroht war. Es handelt sich bei diesem Text nicht um eine Kritik bestimmter sonderpädagogischer Maßnahmen und auch nicht um eine Fortsetzung der Debatte um separierende oder integrierende Beschulungsformen sondern um eine Kritik an dieser zugrunde liegenden Wissensordnungen. Der sog. FSP ESENT wird hier nicht (nur) als Reaktion auf ex ante bestehende Probleme junger Menschen (vgl. KMK 2024; Leitner, Weitkämper & Albers i. V.), sondern (auch) als Ort der Produktion von sonderpädagogisierender Differenz diskutiert. Den theoretischen Rahmen dieses Textes bilden nach einer kurzen Gegenstandsdefinition (1) eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Foucault’schen (2015) Psy-Funktionen für den sog. FSP ESENT in einer neoliberalen Ordnung (2) sowie ein Blick auf das postkoloniale Erbe der Disziplin (3). Entgegen der oft zu hörenden Forderung, Kritik müsse auch Lösungsvorschläge liefern, kann das Fazit hier nur vage bleiben – ich vertrete die These, dass Kritik in diesem Feld noch lange nicht auserzählt ist und als epistemischer Ungehorsam (Mignolo 2009) selbst bereits transformatives Potential in sich trägt (4).

1. Der sogenannte sonderpädagogische Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Der sogenannte FSP ESENT bezeichnet eine “Verwaltungskategorie” (Boger 2018, o.S.) der deutschen Sonderpädagogik, also einen schul- und organisationsbezogenen Ordnungsbegriff, mit dem sonderpädagogischer Förderbedarf in bestimmten Entwicklungsbereichen beschrieben, diagnostisch festgestellt und mit erzieherischen sowie unterrichtlichen Aufgaben verknüpft wird (vgl. Stein, 2026). Ein solcher Förderschwerpunkt erfüllt aus Sicht der KMK die Funktion, im Sinne eines Nachteilsausgleiches Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote für diejenigen Schüler*innen bereitzustellen, die, so die Erzählung, im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können (KMK, 1994, 2000, 2024). Für den Bereich Emotionale und soziale Entwicklung konkretisieren die KMK-Empfehlungen diesen Unterstützungsbedarf über Beeinträchtigungen des emotionalen Erlebens, des sozialen Handelns und der Selbststeuerung; die aktuelle Fassung hebt zusätzlich die Bedeutung von Selbst- und Fremdwahrnehmung, psychosozialer Entwicklung, sozialer Interaktion, Konfliktfähigkeit und Selbstwertgefühl für schulisches Lernen hervor (KMK, 2000, 2024). Schüler*innen, bei denen diese Beeinträchtigungen diagnostiziert werden, sollen entsprechend spezielle Förderung erhalten, die sie befähigen soll, dennoch an Bildung teilzuhaben (Stein 2026; KMK, 2000, 2024) Die Disziplin des sog. FSP ESENT bezeichnen Bleher und Gingelmaier (2019) als multidisziplinär und menschenrechtlich orientiert; sie ziele

auf einen gleichberechtigt-partizipativen Zugang zu Bildung und Erziehung ohne Stigmatisierungseffekte für junge Menschen mit erhöhtem Förderbedarf im emotionalen Erleben und sozialen Handeln. Vertreter*innen von differenztheoretischer und machtkritischer Inklusionspädagogik, die eher die Herstellung von Differenz und Ungerechtigkeit im Schulsystem selbst in den Blick nehmen (Schmitt & Uçan 2021), setzt Ahrbeck (2014) entgegen, dass es besondere Expertise benötige, um jenen Kindern, die sonst auf der Strecke blieben, Teilhabe an Bildung zu ermöglichen. Die Sonderpädagogik im sog. FSP ESENT nimmt damit so etwas wie die Rolle der Retterin in einem unauflöslichen transaktionsanalytischen Dramadreieck (Redfern 2021) ein, bei der die Regelschule als Verfolgerin und die belasteten, psychisch kranken* Kinder als Opfer positioniert werden. Bereits Boger (2018, o.S.) äußert eine gewisse Skepsis an dieser karitativen Argumentation:

> „Zahlreiche – auch schwerwiegende! – Störungen der emotionalen und sozialen Entwicklung wie zum Beispiel Essstörungen, selbstverletzendes Verhalten oder Suizidalität, die im schulischen Kontext verschwiegen und von niemanden erkannt werden, erinnern daran, dass offensichtlich nur jene Störungen für den Förderschwerpunkt relevant sind, die andere – und zwar vorwiegend die Lehrkräfte – stören."

2. Das Gewaltpotential von Psy-Regimen zur ordnungserhaltenden Regierung im sog. FSP ESENT

Im folgenden Abschnitt wird der erste Strang der Kritik ausgebreitet. Dabei argumentiere ich, dass der sog. FSP ESENT unter dem Namen unterstützender Förderung als Foucault'schE Psy-Funktion verstanden werden kann und zu einer Festigung neoliberaler und kapitalistischer Strukturen beiträgt. Ich skizziere dabei zunächst die Psy-Funktion mit Blick auf neoliberale Regime der emotionalen Kompetenz (3.1) und spitze meine Argumentation anschließend mit Blick auf als a-normal angerufene junge Menschen zu, indem ich mich auf das aus den MadStudies stammende Konzept von PsychZentrismus/PsychGewalt berufe (3.2).

2.1 Der sog. FSP ESENT als Foucault'sche Psy-Funktion

Entgegen der oben dargestellten sonderpädagogischen Perspektive als helfende Instanz ließe sich der sog. FSP ESENT auch als Teil einer Foucault'schen *Psy-Funktion* (Foucault 2005) lesen. Mit Psy-Funktionen bezeichnet Foucault ein Disziplinardispositiv, das sich im 19. Jahrhundert im Zuge der Entwicklung von sozialer Fürsorge und Psychiatrie entwickelt (Burmeister 2021). Sie bewirken, dass psychologisches Wissen zu einer umfassend akzeptierten Realität wird, deren Erzeugtheit durch eine *bestimmte* Art des Wissens unsichtbar wird.

> „Sie finden diese psychiatrische Macht, das heißt diese Intensivierungsfunktion des Realen, überall da wieder, wo es notwendig ist, die Realität als Macht funktionieren zu lassen. Wenn Sie sehen, wie Psychologen in der Schule, der Fabrik, in den Gefängnissen, in der Armee usw. auftauchen, dann, weil sie sich genau in dem Moment eingeschaltet haben, in dem jede dieser Institutionen genötigt war, die Realität als Macht funktionieren zu lassen, oder auch, um die Macht, die innerhalb dieser Institutionen ausgeübt wurde, als Realität gelten zu machen" (Foucault 2005, S. 272)

Mit Blick auf Institutionen bedeutet dies, dass diese nicht nur auf Abweichungen reagieren, sondern diese durch Beobachtung, Klassifikation, Dokumentation und Intervention überhaupt erst in bestimmter Weise hervorbringen. „So funktioniert das Wissen als Macht, und diese

Macht des Wissens gibt sich als Realität, innerhalb deren das Individuum platziert wird" (Foucault 2005, S. 273). Die Psy-Funktion steht in engem Zusammenhang mit zunehmenden wissenschaftlichen Diskursen über kindliche Entwicklung, wobei sich in Verbindung statistisch gemessenen Entwicklungsschritten und Vorstellungen über die linear abzuarbeitenden Phasen mit Vorwärts- und Steigerungslogik binäre Vorstellungen über A/Normalität herausbilden. Burmeister (2021) spricht in Anlehnung an Foucault von einer umfassenden "Ver(natur)wissenschaftlichung des Problems Kind, die von der verallgemeinerten Psy-Funktion ausgeht; insbesondere drei Bereiche lassen sich dabei unterscheiden: die Vermessung der kindlichen Seele, die Psychologisierung und die Psychiatrisierung des Kindes" (S. 242). Die Psy-Funktion formt und reguliert Vorstellungen einer Normentwicklung, von der sich als anormal betrachtete Verhaltensweisen unterscheiden lassen. Burmeister weist darauf hin, dass diese naturwissenschaftliche, an statistischen Durchschnittswerten orientierte Norm-Logik auch in der Spätmoderne nur scheinbar durch sozialwissenschaftliche, reflexivere und subjektivitätsorientierte Zugänge abgelöst, in Wahrheit aber nur ihnen überlagert wird, und gleichzeitig selbst existent bleibt. Dass eine Hinwendung zum Subjekt in der Schule noch keine Abkehr von Normorientierung auf naturwissenschaftlicher Basis ist, lässt sich u. a. in Response-to-Intervention-Verfahren erkennen. Bei diesen werden regelmäßig Screenings und diagnostische Messungen durchgeführt, um

> „die akademischen, verhaltensbezogenen und sozial-emotionalen Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler durch einen proaktiven und präventiven Ansatz zu fördern und unerwünschten Verhaltensweisen, wie externalisierendem Problemverhalten oder internalisierenden Problemen entgegenzuwirken" (Nitz et al. 2023, S.5).

Subjektorientierung erscheint damit nicht als Gegenmodell zur Normalisierung, sondern als deren subtilere Form: Das einzelne Kind soll mit seinen Bedürfnissen wahrgenommen werden – dies geschieht, indem seine Performanz genauer beobachtbar, vergleichbar und optimierbar gemacht wird. Das Individuum wird nicht mit sichtbarer Gewalt einer Normierung unterzogen, aber im Namen Bildungsteilhabe und der subjektorientierten individuellen Förderung auf die oben genannten und von außen/oben definierten *unerwünschten Verhaltensweisen* hin panoptisch ausgeleuchtet. Hinzu kommt die Ambivalenz, dass zwar eine binäre Logik des A/Normalen imaginiert wird, die individuelle kindliche Entwicklung sich dabei aber auf einem Kontinuum bewegt, was zu Verunsicherung, „Denormalisierungsängste[n]"[1] (Burmeister 2021, S. 253) und dem ängstlichen Bestreben, Noch-Normalität zu sichern, führt. Techniken zur Disziplinierung des Anormalen werden flexibler und teilweise als (z. B. emotionale) Kompetenz in die Verantwortung des Kindes selbst übertragen, wobei ihnen der Aspekt von Prävention und Optimierung eingeschrieben wird. Dieser lässt sich nicht nur in Bezug auf akademische Performanz, sondern insbesondere auch im Konstrukt der emotionalen Kompetenz finden:

[1] An anderer Stelle (Leitner 2024) stelle ich die These auf, dass sich derartige Ängste bei Sonderpädagog*innen nicht nur bezogen auf Kinder sondern auch auf die eigene Person finden lassen und die scheinbar eindeutige Nicht/Diagnose als Distinktionsfunktion in Bezug auf A/Normalität zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen gelesen werden kann

> „Das spätmoderne Subjekt wird im Konzept der emotionalen Kompetenz auf sich selbst zurückgeworfen, insofern es eigenverantwortlich ist für das Können seiner Emotionen. Dabei sind es gerade die Emotionen, mit denen die herrschende Ordnung in der Spätmoderne hergestellt wird, ist doch bereits die Vorstellung einer mit emotionaler Kompetenz ausgestatteten Innerlichkeit Ausdruck wie Bedingung dieser Ordnung“ (Burmeister 2021, S. 280).

Der Erwerb emotionaler Kompetenz wird mit Techniken der Psy-Funktion überwacht. Diese entstammen psychologischer und psychiatrischer Logik, sind aber so „omnipräsent und in einem Maße selbstverständlich“ (Burmeister 2021, S. 281) geworden, dass sie im Alltag gar nicht mehr auffallen. Sie dienen letzten Endes der Herstellung von Employability des (emotional) kompetenten Individuums im Kapitalismus. Ähnlich argumentiert auch Han (2014), der neoliberale Aufforderungen zur Selbstoptimierung wie emotionales „Healing“ (S. 43) gerade in ihrer Gestalt der „Permissivität, ja in ihrer Freundlichkeit“ (S. 26) (im Gegensatz zu Zwang) als gewaltvolle, kapitalistische Ausbeutung kritisiert. Smoliak et al. (2025) betrachten Emotionsregulation aus einer Foucault’schen Gouvernementalisierungsperspektive als neoliberale Selbstoptimierungsstrategie und bedeutende Dimension von employability im Kapitalismus. Unter Neoliberalismus kann in diesem Zusammenhang mit Rückgriff auf Foucault (2006) und Böhmer (2016) die Anwendung marktwirtschaftlicher Prinzipien auf die Organisation des gesamten gesellschaftlichen und politischen Lebens unter Vorzeichen des Kapitalismus verstanden werden. Dabei wird das Individuum als frei angerufen, zugleich aber genötigt, Prinzipien kapitalistischer Marktwirtschaft auf sich selbst anzuwenden, sich permanent zu verbessern und zu optimieren. Gouvernementalisierungsperspektiven auf Neoliberalismus arbeiten heraus, wie das Individuum dazu gebracht wird, selbst „Einfluss auf seine spezifische Ausformung zu nehmen“(Biebricher 2018, S. 170). Die neoliberale Ausrichtung des Schulsystems führt dann dazu, dass Gründe für Scheitern und Misserfolg nicht in der Struktur, sondern im Indviduum gesucht werden (Wellgraf 2021). Smoliak et al. (2025) führen drei Argumente an, gesellschaftliche Rufe nach Steigerung der individuellen Fähigkeit zu Emotionsregulation als Teil dieses Ordnungssystems zu begreifen. Erstens erfülle Emotionsregulation eine Art Distinktionsfunktion: Wer sie beherrsche, werde in der Ausübung von beruflichen wie privaten Rollen angesehen und akzeptiert. Zweitens sei sie eine Individualisierungstechnik, durch die Verantwortung, emotionale und soziale Effekte des Neoliberalismus (wie Arbeitslosigkeit, Zwangsmigration etc.) auf Individuen bzw. Familien übertragen werde. Drittens sei Emotionsregulation ein Mittel zur Anhäufung affektiven Kapitals, das wiederum in andere Kapitalsorten umgewandelt werden könne, indem es Passung in den kapitalistischen Arbeitsmarkt sicherstelle. Bezogen auf das Feld der Paar- und Familientherapie stellen Smoliak et al. (2025) Emotionsregulation in Zusammenhang mit neoliberalen Gouvernementalitätsregime. Emotionsregulation, so argumentieren sie, beinhalte das Risiko, einer „neoliberal worldview that encourages clients to mobilize neoliberal techniques to become self-improving, entrepreneurial subjects, responsible for their happiness and well-being“ (S. 1). Belastungen, die durch kapitalistische Gesellschaftsstrukturen hervorgebracht werden (etwa Arbeitslosigkeit, Flucht, Vereinsamung) könnten durch die Aufforderung der Emotionsregulation individualisiert werden. Daher verstehen die Autor*innen Emotionsregulation als „affective governmentality tactic of power“ (Smoliak et al. 2005, S.1) Meines Erachtens treffen sie hier einen sensiblen Punkt, der für die Pädagogik des sog. FSP ESENT ebenfalls von Bedeutung hat: Durch die Bereitwilligkeit, mit der Deutungshoheit über menschliche Belastungslagen den Psy-Disziplinen überlassen wird, „verengt das Wahrheitsspiel emotionaler Kompetenz den

Korridor legitimer Seinsweisen und bringt ein kontrolliert-emotionales Selbst hervor“ (Burmeister 2021, S. 241). Fuchs (2017) beschreibt diese Dynamik am Beispiel der im sog. FSP stark rezipierten Traumadiskursen mit der Wortneuschöpfung des „Neuroliberalismus“ (S. 307). Damit bezeichnet er eine doppelte Bewegung: zum einen werden soziale und politische Problemlagen über eine Überbetonung neuropsychologischer Erklärungsmodelle in der Traumapädagogik scheinbar naturwüchsig gemacht – Ungleichheit, Gewaltfolgen oder Verluste erscheinen als individuelle Störungen oder Defizite. Zum anderen wird Regulation traumatisch bedingter Emotionen zur Aufgabe des Individuums. Dieses soll an sich arbeiten, sich stabilisieren, leistungsfähig bleiben und seine Affekte so managen, dass sie mit den Anforderungen institutioneller Normalität kompatibel werden. Globale und gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die traumatische Belastungslagen erzeugen, geraten aus dem Blick - und das, obwohl die Pionierin der Traumapädagogik, Wilma Weiß (2013) doch auch mit Bezug auf Freire gesellschaftliche Dimensionen anmahnt: „Trauma ist immer politisch“ (o. S.). Neurowissenschaften, so Fuchs, genießen besondere epistemische Legitimation und fungieren damit und Regierungswissen, das die Förderung von Selbstregulationskompetenz als Stärkung des Individuums gegenüber strukturellen Zumutungen nahelegt. Emotionsregulation wird nicht nur pädagogisch gefordert, sondern epistemisch gerahmt – als „gute“, weil wissenschaftlich unterlegte Selbstführung.

Betrachtet man sonderpädagogische Förderung emotionaler Kompetenz wie die der Emotionsregulation aus diesem Blickwinkel, gesellt sich also zu den intendierten helfenden, Teilhabe und Wohlbefinden fördernden Aspekten auch Lesarten gewaltvoller Unterwerfung mit *freundlichem* Gesicht. Zugespitzt werden diese im Konzept von *PsychGewalt und PsychZentrismus (*Lüthi 2020).

2.2 PsychGewalt und PsychZentrismus

Mit den Termini *PsychGewalt und PsychZentrismus* bezeichnet Lüthi (2020) ein „emanzipatives Analysemodell“ (S.103), das untersucht, wie in psychiatrische Diagnostizierbarkeit durch hegemoniale und alltägliche Diskurse hergestellt wird. Lüthi bezieht dabei nicht nur klinische Psychologie oder medizinische Psychiatrie, sondern explizit auch Disziplinen wie, Soziale Arbeit und Pädagogik in ihre Diskurskritik mit und verweist auf deren Kompliz*innenrolle. Mit dem Begriff der PsychGewalt wird die Gewaltförmigkeit psychologischer und psychiatrischer Deutungsregime nicht als Ausnahme, sondern als strukturelles Verhältnis lesbar. Lüthi beschreibt damit die Vorherrschaft von „Psych-Verständnissen (S. 110)“, die Wahrnehmen, Fühlen und Verhalten definierbar machen und andere Deutungsweisen verdrängen. Dabei legen Normen fest, welches Erleben als reguliert, angemessen, rational und gesund gilt; wer davon abweicht, kann pathologisiert, disqualifiziert oder zum Objekt professioneller Intervention werden. Lüthi (2020, S. 110) stellt diese Zusammenhänge in einem Gedicht dar, dass konventionelle Grenzen der wissenschaftlichen bzw. nicht wissenschaftlichen Textsorten herausfordert:

> Ich unterscheide Psych-Zentrismus in vier verschiedene Formen,
> die sich mit einander verbinden und verbünden zu Gewalt.
> So unterscheide ich zwischen flüssiger und fester Gestalt,
> zwischen festem Gesetz geformt aus flüssigen Normen.
>
> Flüssige Gewalt, die Wissen und Normen bestimmt,
> und so vielem Wissen, die Berechtigung wegnimmt.
> Flüssig genannt, weil es ungreifbar ist
> und sich unendliche Wege durch den Alltag frisst,

Feste Gewalt, in Diagnosen und Gesetze gesetzt,
Eine Gewalt, die das Flüssige in Regeln fest_setzt
Wo das Flüssige und Feste das Fundament bestimmt
und sich gemeinsam Wege durch Alltagswelten spinnt.

Zwischenmenschliche Gewalt spielt zwischen Personen,
die sich im Normierten und Gesetzten Legitimationen holen.
Von dem Festen gestützt und vom Flüssigen getragen,
findet sie sich zwischen-‚menschlichem' Tun und Sagen,

Und die vierte Form, die verinnerlichte Gewalt,
verankert Psych_zentrismus in meiner Gestalt
Gesetzte Gesetze und normalisierte Normen
funktionieren auch hier als bestimmende Formen.

Für den sog. FSP ESENT bedeuten PsychZentrismus und PsychGewalt, dass sychologisierende und individualisierende Deutungen häufig jene Perspektive bereitstellen und diskursiv verfestigen, durch die soziale Widersprüche überhaupt erst als innere Defizite des Kindes erscheinen. Das Problem wird dann nicht als Ausdruck von Rassismus, Armut, Gewalt, Kapitalismus oder schulischer Exklusion lesbar, sondern als Störung in der emotional-sozialen Entwicklung des einzelnen Subjekts.

3. Sonderpädagogische VerAnderung und das postkoloniale Erbe des sog. FSP ESENT

In meinem zweiten Strang der Kritik wende ich mich dem postkolonialen Erbe des sog. FSP ESENT zu (Post-) Kolonialismus verstehe ich dabei nicht als vergangenes Herrschaftsverhältnis, sondern als Ursprung einer bis in die Gegenwart reichenden Ordnung, in der die Weltbevölkerung entlang der Idee von race sozial klassifiziert und hierarchisiert wird (Quijano, 2000; Mbembe, 2017). Mit Blick auf den sog. FSP ESENT geht es einerseits darum, die Logiken und Techniken der sonderpädagogischen Differenzproduktion historisch zu rekontextualisieren und vor dem Hintergrund ihrer Verstrickungen mit dem Kolonialismus zu reflektieren (4.1). Andrerseits wird das ambivalente Verhältnis des FSP ESENT zu den Niederschlägen von strukturellem Rassismus und institutioneller Diskriminierung in den adressierten Individuen diskutiert (4.2).

3.1 Binäres Denken und (post)koloniale Vermessungslogiken

Eine der für sonderpädagogische Debatten produktivsten Einsichten post- und dekolonialer Ansätze liegt im Konzept des *Othering* (Said 1978), also das machtvolle Herstellen von Anderen aus einer scheinbar neutralen Position heraus. Said entwickelt sein Verständnis von Othering aus der Dekonstruktion des Orients, den er nicht als gegebene Realität, sondern als machtvolle westliche Konstruktion entlarvt. In ihr wird das Andere gezielt in den Fokus gerückt, markiert und zur Projektionsfläche rassistischer Stereotype gemacht: des Wilden, Unzivilisierten, Unbeherrschten und Hypersexualisierten. Das *weiße*, westliche Selbst bleibt demgegenüber unsichtbar und unbenannt, weil es stillschweigend als das Normale, Rationale und Zivilisierte vorausgesetzt wird. Die Bedeutung der Analyseperspektive des *Othering* für die kritische Reflexion binär gedachter Konstrukte wie das des Förderbedarfs ist für die Sonderpädagogik schon mehrfach ausgeführt worden (Lindmeier 2019; Leitner 2022). So hält Lindmeier (2019) fest,

> dass einige der schulrechtlichen Begriffe, die den überarbeiteten Empfehlungen zugrunde liegen, sowohl mit Blick auf – ‚Othering-Prozesse' verstärkende und ableistische Tendenzen fördernde – binäre Differenzkonstruktionen als auch mit Blick auf diagnostische (inkl. Leistungsmessung und -beurteilung) und didaktisch-methodische Fragen noch einmal geprüft werden sollten. (Lindmeier 2019, S.298)

Noch weniger von sonderpädagogischen Diskursen rezipiert als das Konzept des Otherings (hier übersetzt als VerAnderung) ist das (post-)koloniale Erbe der Wissenspraktiken selbst, die dieses hervorbringen. Tißberger (2022) weist darauf hin, dass Praktiken des Vermessens von Menschen in Bezug auf Leistungsfähigkeit und kognitive oder mentale Ressourcen historisch mit Kolonisierung und Sklaverei in Verbindung stehen.

> 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. (Tißberger, 2002, S. 34)

Obwohl etwa die Anwendung psychometrischer Testverfahren und deren statistische Auswertung zumeist integraler Bestandteil des Studiums der Sonderpädagogik sind, wird die mit Rassismus und Kolonialismus verflochtene Geschichte dieser Tests nur selten kritisch untersucht. So gilt Francis Galton als einer der Gründer der Differenziellen Psychologie und prägte, das Feld der Anthropometrie maßgeblich. Fancher (2004) weist darauf hin, dass Galton sich selbst als „african explorer" (S. 51) bezeichnete, die Auffassung vertrat, Afrikaner*innen seien weniger intelligent als Europäer*innen; und eugenischen Phantasien anhing. Wenngleich es falsch wäre, der heutigen Sonderpädagogik ähnliche Ideen vorzuwerfen, soll dennoch die aufgeworfen werden, inwieweit jene angehenden Lehrkräfte, die später testbasierte Diagnostik anwenden werden, im Studium dazu angeregt werden, in einem tieferen philosophischen Sinne über das Wesen des Messens menschlicher Merkmale und über die historischen Kontexte - von Kolonialismus und Sklaverei bis zu „T4"-Morden im Nationalsozialismus (Hänsel 2024) - reflektieren, in denen solche Messungen eingesetzt wurden. Aber auch nicht-messende Praktiken der Diagnostik, die eher auf Beobachtung und fachliche Einschätzung basieren, sind aus einer dekolonial informierten Perspektive nicht frei von rassistischem Wissen aus (post-)kolonialem Erbe. Auf den sog. FSP ESENT bezogen muss etwa reflektiert werden, inwiefern (implizite) Normvorstellungen des „sozial-emotional kompetenten" Kindes als Kontrastfolie zum sonderpädagogisch-förderbedürftigen, wenngleich ungewollt so doch wirksam an kolonial- orientalisierende Narrative des *weißen* vernunftbegabten Mannes* in Abgrenzung zur nicht-*weißen*, emotionsgesteuerten Frau* (Ahmed 2014) reproduzieren. So hat Amirpur (2023) aufgezeigt, wie sonderpädagogische Diskurse und Zuweisungen im sog. FSP ESENT mit antimuslimischem Rassismus verschränkt sind. Aus dieser Perspektive können Praktiken und Diskurse des sog. FSP ESENT als Mitwirkung an einer Ordnung gelesen werden, in der bestimmte Kindheiten, nämlich insbesondere die von nicht-*weiß*/westlich und muslimisch gelesenen Kindern, leichter als abweichend und problematisch einstufbar werden als andere.

3.2 Rassismus und intersektionale Diskriminierung als Aschenputtel der Sonderpädagogik

Nachdem ich argumentiert habe, dass sich die Disziplin des sog. FSP ESENT (stärker) mit den Spuren des Kolonialismus in der eigenen Praxis auseinandersetzen müsste, möchte ich auf einen weiteren Aspekt hinweisen, nämlich den Niederschlägen von strukturellem Rassismus und intersektionaler Diskriminierung auf das Befinden von verAnderten Individuen. Struktureller Rassismus, das Fortwirken von kolonialen, rassifizierenden Klassifikationen als gesellschaftliche Ordnungs- und Strukturlogik (Quijano, 2000). Intersektional verschränkte Diskriminierungs- und Herrschaftsverhältnisse verweisen darauf, dass rassistische Ordnungen nicht isoliert wirken, sondern mit weiteren Machtachsen wie Geschlecht, Klasse und Sexualität zusammenwirken - oder besonders relevant in sonderpädagogischen Kontexten: Sanismus, Ableismus, Klassismus und Adultismus - und sich in dieser Verschränkung unterschiedlich ausprägen (Crenshaw, 1991). Während die Forschungslage zu Belastungserleben von Individuen, die durch strukturelle Diskriminierung bedingt sind, sich längere Zeit auf den angloamerikanischen Raum konzentriert hat, liegen inzwischen durchaus auch für Deutschland Befunde vor, die aufzeigen, dass Rassismus und intersektional verschränkte Diskriminierung als reale psychosoziale Belastungsfaktoren zu betrachten sind (DeZIM, 2023; Fuchs et al., 2025; Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2019). Der NaDiRa-Monitoringbericht (2025) zeigt Zusammenhänge zwischen Diskriminierungserfahrungen und Belastungserleben in der mentalen Gesundheit im Sinne klinischer Klassifikationen auf. So berichten Personen mit häufiger Diskriminierungserfahrung signifikant häufiger depressive und Angstsymptome. „Besonders betroffen sind muslimische und asiatische Menschen: Jede dritte Person derjenigen, die häufig Diskriminierung erleben, berichtet von moderaten oder schwerwiegenden Symptomen – im Vergleich zu rund 10 % unter denjenigen, die keine Diskriminierung erleben“ (Fuchs et al., 2025, S. 10). Mit Blick auf Jugendliche in Deutschland zeigt darüber hinaus eine KiGGS-Auswertung, dass ein Viertel der 14- bis 17-jährigen Befragten Diskriminierung in Schule, Ausbildung oder Arbeit berichteten und dass Verhaltensprobleme bei Jugendlichen mit Diskriminierungserfahrungen häufiger vorkamen als bei Jugendlichen ohne solche Erfahrungen (Blume et al., 2022). Eine u. a. vom Max-Planck-Institut durchgeführte qualitative Studie zu Black German children zeigt schließlich, dass Kinder rassistische Markierungen bereits von früher Kindheit an alltäglich erleben und diese Identität und Gesundheit beeinflussen. „These experiences create chronic stress, often forcing children to navigate racialized realities beyond their developmental capacity“ (Aikins et al., 2025, S. 5).

> Wenn nun die Disziplin des sog. FSP ESENT für sich in Anspruch nimmt, jene Fachrichtung der Pädagogik zu sein, die sich in besonderem Maße und sogar anwaltschaftlich den Bedarfen junger Menschen mit psychosozialen Belastungen annimmt (Bleher & Gingelmaier 2019), so läge die Vermutung nahe, dass die aus strukturellem Rassismus und intersektionaler Diskriminierung hervorgehenden Belastungen ebenfalls Aufmerksamkeit erfahren (vgl. Leitner 2022). Wenngleich sich die Sonderpädagogik insgesamt in den letzten Jahren doch langsam für diese Themen geöffnet und die Universität Bielefeld exemplarisch sogar einen eigenen Lehrstuhl für die Schnittstelle von Sonderpädagogik und Rassismus eingerichtet hat, hält sich insbesondere der sog. FSP ESENT hier auffallend bedeckt (vgl. Becker 2025). In den KMK-Empfehlungen (2024) werden immerhin neben anderen auch gesellschaftlichen Bedingungen ausdrücklich als relevante Entstehungskontexte emotionaler und sozialer Belastungen benannt. Eine explizite diskriminierungs- oder rassismuskritische Reflexion bleibt jedoch vage:

> Verwendet wird der nicht näher definierte und offenbar außerhalb der (Sonder-)Pädagogik verortete Terminus „soziale Marginalisierung" (S. 5). Schule als Ursache von Belastungen wird vor allem im Kontext von Überforderung in der Regelschule genannt, sodass die Sonderpädagogik ESENT als heilende Instanz auftreten kann. Die eigene Verstricktheit von Schule und Sonderpädagogik in gesellschaftliche Verhältnisse von Rassismus und intersektionaler Diskriminierung sowie in VerAnderungsprozesse (4.1) wird kaum reflektiert. Das jüngst von zentralen Akteuren der Fachcommunity herausgegebene umfassende Handbuch (Markowetz et al. 2026) enthält durchaus Einträge, die sich mit diesen Themen befassen (Rauh, Penkwitt & Abelein 2026; Leitner 2026; Thümmler, Amann & de Oliveira Käppler 2026). In ihrem Vorwort zum Handbuch merkt Herz (2026) jedoch kritisch an, dass sozialwissenschaftliche Adressierungen von Verteilungsungerechtigkeit und Exklusionsdynamiken darin insgesamt „nur peripher anzutreffen sind" (Herz, 2026, S. 26). Dass sich schulische Bildung selbst in „kulturalisierenden Ausschließungsprozessen" (S. 24) verstrickt, blenden die meisten Diskurslinien aus. Eine Ausnahme bildet dabei der mit „Rassismus" überschriebene Beitrag (Bloch 2026). Er ist einer Autorin verfasst, die sich als Praktikerin im FSP ESENT zu erkennen gibt und betont die Relevanz dieses Themas nicht nur, aber insbesondere für dieses Feld – zieht dabei aber ein ernüchterndes Fazit: Ein weiterer wichtiger Aspekt speziell im Kontext des FSP esE, stellt m. E. eine Tendenz unter Sonderpädagog:innen dar, welche – auf Grund der vermeintlich berufsgegebenen toleranten und demokratischen Haltung – eine Thematisierung von diskriminierungssensiblen und rassismusrelevanten Praktiken gar nicht für notwendig erachten. (Bloch, 2026, S. 527)

Auch in einer den medizinischen Sprachgebrauch aufgreifend als „epidemiologisch" bezeichneten Studie (vgl. Schwarzer et al. 2025), die in breit gestreuten Items und Skalen das Wohlbefinden von Schüler*innen mit offiziell festgestelltem FSP ESENT in Baden-Württemberg erfasst, werden zwar einzelne soziale bzw. demografische Aspekte wie Wohnsituation, Muttersprache oder Fluchterfahrung erhoben sowie in der Rahmung sozioökonomische Marginalisierung erwähnt; strukturelle Diskriminierung wird jedoch nicht systematisch als eigenständige Erhebungs- oder Analysekategorie ausgewiesen.

Als gewaltförmig kann der sog. FSP ESENT damit auch insofern kritisiert werden, als die gesellschaftlichen Bedingungen ihres Leidens psychologisiert, entpolitisiert oder außerhalb seiner eigenen Zuständigkeit verortet. Besonders problematisch ist, dass gerade diejenigen Kinder*, die durch strukturelle Diskriminierungsverhältnisse stärker belastet sind, zugleich leichter als auffällig, defizitär oder förderbedürftig lesbar werden. Nicht trotz, sondern gerade wegen seines fürsorglichen und unterstützenden Selbstverständnisses der Individuumszentrierung läuft der sog. FSP ESENT so Gefahr, an einer Ordnung mitzuwirken, in der die Folgen von Rassismus und Diskriminierung in den Kindern* lokalisiert werden, während die Verstrickung von Schule und Sonderpädagogik in diese Verhältnisse unsichtbar bleibt.

4. Abschluss: Verweilen bei der Kritik

In einer Disziplin, die wie die Pädagogik notwendigerweise zukunfts- und handlungsorientierte Perspektiven braucht, folgt auf die Äußerung von Kritik und Unbehagen oft die Aufforderung, auch mit einer Lösung aufzuwarten. Ich kann damit nicht nur nicht dienen, sondern stelle auch diesen Imperativ infrage. Zwar lassen sich aus der Perspektive einer machtkritischen und inklusionsorientieren Pädagogik (Schmitt & Uçan, 2021) durchaus Vorschläge formulieren, die in die Richtung gingen, binäre Förderbedarfskonstruktionen zu dekonstruieren, zu betrauern und zu überwinden. Wissensbestände aus dem sog. FSP ESENT könnten dabei sogar hilfreich sein: Pädagogische Konzepte, um jungen Menschen zu helfen, innerlich wahrgenommene Belastungen verstehen und im Alltag mit ihnen umzugehen (Gingelmaier et al. 2018) , oder die Lehrer*innen dabei helfen, Schule zu einem nicht-angsteinflößenden Ort zu machen (Zimmermann 2017) und Unterricht so zu gestalten, dass auch Schüler*innen ihm gut folgen können, die traumatische Erfahrungen gemacht oder eine wie auch immer erschwerte Kindheit durchleben (Stein & Stein 2020), könnten wesentlicher Bestandteil einer inklusionsorientierten Pädagogik zu sein.

Das Beharren auf den oben beschriebenen Mechanismen scheint mir aber nahezulegen, dass es (noch) gar nicht darum gehen kann, nach Lösungen zu suchen. Noch, meine ich, braucht es Kritik. Foucault (1992) hat Kritik einmal bezeichnet als

> „Bewegung, in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin. Dann ist die Kritik die Kunst der freiwilligen Unknechtschaft, der reflektierten Unfügsamkeit. In dem Spiel, das man die Politik der Wahrheit nennen könnte, hätte die Kritik die Funktion der Entunterwerfung “ (Foucault 1992, S. 15)

Ein unfügsam-kritischer Blick auf den sog. FSP ESENT als Teil des Schulsystems zeigt symptomatisch auf, dass Kritik an Letzterem noch viel radikaler gedacht werden und seine Verhaftungen in althergebrachten, kolonial-gewaltförmigen Ordnungssystemen (vgl. Leitner et al. i.p.) noch deutlicher benannt werden müssen[2], um schulbezogene Diskurse in die Nähe einer Transformation zu sozialer Gerechtigkeit zu bringen. Statt einer Lösung braucht es daher mehr Kritik, mehr epistemischen Ungehorsam (Mignolo 2009): einen Bruch mit Wissensordnungen, die sich selbst als universal, neutral und helfend setzen und mehr Auseinandersetzung mit dem Unbehagen (Zembylas 2023).

[2] In dieser Klarheit ist mir das erst bewusst geworden durch die Gespräche mit Anselm Böhmer und Nicanora Wächter

Literatur

Ahmed, S. (2014). *The cultural politics of emotion* (2nd ed.). Edinburgh University Press.

Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion: Eine Kritik*. Kohlhammer.

Aikins, M. A., Ansah, W., Goosby, B., & Raffington, L. (2025). Everywhere and every day: The impact of navigating racialization on Black German children's mental health. *Frontiers in Public Health, 13*, 1658945. https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1658945

Amirpur, D. (2023). Die westliche Diagnostik und ihr Anderes. Migrantisierte Kindheiten und die „Umsetzung von Inklusion". In A. Heinemann, Y. Karakaşoğlu, T. Linnemann, N. Rose, & T. Sturm (Hrsg.), *Ent|grenz|ungen. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 37–52). Barbara Budrich. https://doi.org/10.25656/01:28006

Antidiskriminierungsstelle des Bundes. (2019). *Diskriminierung an Schulen erkennen und* vermeiden: Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule (4. Aufl.). https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Leitfaeden/leitfaden_diskriminierung_an_schulen_erkennen_und_vermeiden.pdf

Becker, J. (2025). Vulnerabilität und Flucht/Migration. In T. Müller & P. Schreier (Hrsg.), *Auffallend verletzt!? Vulnerabilität und Vulneranz als Themen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 267–276). Verlag Karl Alber. https://doi.org/10.5771/9783495990759-267

Biebricher, Th. (2018). *Neoliberalismus zur Einführung*. 3. überarb. Aufl. Junius

Bleher, W., & Gingelmaier, 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: ESE, 1*(1), 92–100. https://doi.org/10.25656/01:25185

Bloch, T. (2026). Rassismus. In R. Markowetz, T. Hennemann, D. Hövel, & G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung* (S. 525–528). Beltz Juventa.

Blume, M., Koschollek, C., Kajikhina, K., Waldhauer, J., & Hövener, C. (2022). Perceived discrimination and mental health among adolescents in Germany. *European Journal of Public Health, 32*(Suppl. 3). https://doi.org/10.1093/eurpub/ckac130.205

Böhmer, A. (2016). Bildung der Arbeitsgesellschaft: Intersektionelle Anmerkungen zur Vergesellschaftung durch Bildungsformate. transcript.

Boger, M.-A. (2018). Depathologisierung – Diagnostik der emotionalen und sozialen Entwicklung im inklusiven Kontext. *Zeitschrift für Inklusion, 3*. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/462

Burmeister, C. T. (2021). *Das Problem Kind: Ein Beitrag zur Genealogie moderner Subjektivierung*. Velbrück Wissenschaft.

Castro Varela, M. do M. (2021). Kontrapunktische Bildung, Critical Literacy und die Kunst des Verlernens. In S. O. Dankwa, S.-M. Filep, U. Klingovsky, & G. Pfruender (Hrsg.), *Bildung.Macht.Diversität: Critical Diversity Literacy im Hochschulraum* (S. 111–130). transcript Verlag. https://doi.org/10.14361/9783839458266-008

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review, 43*(6), 1241–1299.

Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung. (2023). *Rassismus und seine Symptome: Bericht des Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitors*. https://www.dezim-institut.de/publikationen/rassismus-und-seine-symptome/

Felder, F. (2026). Würde, Anerkennung und Gerechtigkeit. In R. Markowetz, T. Hennemann, D. Hövel, & G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung* (S. 279–281). Beltz Juventa.

Foucault, M. (2006). *Die Geburt der Biopolitik: Geschichte der Gouvernementalität II. Vorlesungen am Collège de France 1978/1979* (M. Senellart, Hrsg.; J. Schröder, Übers.). Suhrkamp.

Foucault, M. (2005*). Die Macht der Psychiatrie* (J. Lagrange, Hrsg.; C. Brede-Konersmann, Übers.). Suhrkamp.

Foucault, M. (1992). *Was ist Kritik*? Merve.

Freire, P. (2021). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed.* Bloomsbury Academic.

Fuchs, C. (2017). Trauma und Neuroliberalismus. In M. Jäckle, B. Wuttig, & C. Fuchs (Hrsg.), *Handbuch Trauma - Pädagogik - Schule* (S. 307–329). transcript. https://doi.org/10.1515/9783839425947-014

Fuchs, L., Gahein-Sama, M., Kim, T. J., Mengi, A., Podkowik, K., Salikutluk, Z., Thom, M., Tran, K., & Zindel, Z. (2025). *Verborgene Muster, sichtbare Folgen: Rassismus und Diskriminierung in Deutschland. NaDiRa-Monitoringbericht 2025*. Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung. https://www.rassismusmonitor.de/fileadmin/user_upload/NaDiRa/Publikationen/Verborgene_Muster_Monitoringbericht/NaDiRa_Monitoringbericht_2025_FINAL__1_.pdf

Gingelmaier, S., Taubner, S., & Ramberg, A. (Hrsg.). (2018). *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Han, B.-C. (2014). Psychopolitik: Neoliberalismus und die neuen Machttechniken. S. Fischer. D. Hänsel (2024). Die maßgebliche Beteiligung der Hilfsschullehrerschaft am Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses. *Zeitschrift für Sozialpädagogik, 22*(4), 434–446. https://doi.org/10.3262/ZFSP2404434

Herz, B. (2026). Vorwort. In R. Markowetz, T. Hennemann, D. Hövel, & G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung* (S. 23–27). Beltz Juventa.

Kultusministerkonferenz. (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland.* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlungen-sonderpaedagogische-Foerderung.pdf

Kultusministerkonferenz. (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-Empfehlungen-Foerderschwerpunkt-emotionale-soziale-Entwicklung.pdf

Kultusministerkonferenz. (2024). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_12_13-Empfehlung-EmSoz-Entwicklung.pdf

Leitner, S., Wächter N. Waghid, Z., Gulati, N., Jain, M. Kriger, S. & Böhmer, A. (i. p.). *Decolonize Teacher Education - in global perspectives.* Beltz.

Leitner, S., Weitkämper, F., & Albers, S. (in Vorbereitung). Regulierte Emotion oder politischer Protest? Wut in der Grundschule zwischen Emotionsmanagementregime und resistant anger. [*Manuskript in Vorbereitung für ZSE].*

Leitner, S. (2026). Flucht und Migration – ein Thema für den Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung? In R. Markowetz, T. Hennemann, D. Hövel, & G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung* (S. 249–251). Beltz Juventa.

Leitner, S. (2024). „Ei ja! Da bin ich wirklich froh! Denn, Gott sei Dank! Ich bin nicht so“: Von der Notwendigkeit der machtkritischen Selbstthematisierung in der Pädagogik mit sonderpädagogisch VerAnderten. In F. Beier, A. Epp, M. Hinrichsen, I. Kollmer, J. Lipkina, & P. Vehse (Hrsg.), *(Neue) Normalitäten: Erziehungswissenschaftliche Auslotungen, Kontextualisierungen und Explikationen* (S. 182–194). Beltz Juventa.

Leitner, S. (2023). „Wie so’n Sieb und die großen Steine sind so die Guten und die kleinen sickern durch“. Hegemoniekritische Perspektiven auf sonderpädagogische VerAnderung im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen: ESE, 5*(5), 150–159. https://doi.org/10.35468/6021-10

Leitner, S. (2022). Rassismuskritisches und verAnderungssensibles Denken als notwendiges Paradigma für Pädagogik im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. *Sonderpädagogische Förderung heute, 67*(3), 310–323

Lindmeier, C. (2019). Differenz – Othering – sonderpädagogischer Bildungsbedarf. *Sonderpädagogische Förderung heute, 64*(3), 291–301.

Lüthi. S. (2020). Psychiatrische Zusammenhänge machtkritisch begreifen. Überlegungen zu einem möglichen Analysemodell. In D. Brehme, P. Fuchs, S. Köbsell, & C. Wesselmann (Hrsg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum: Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung* (S. 103-112). Beltz Juventa.

Markowetz, R., Hennemann, T., Hövel, D., & Casale, G. (2026). Einleitung. In R. Markowetz, T. Hennemann, D. Hövel, & G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung* (S. 28–33). Beltz Juventa.

Mbembe, A. (2017). *Critique of Black reason*. Duke University Press.

Mecheril, P. (2016). Migrationspädagogik: Ein Projekt. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch* Migrationspädagogik (S. 8–31). Beltz.

Mignolo, W. D. (2009). Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom. *Theory, Culture & Society, 26*(7–8), 159–181. https://doi.org/10.1177/0263276409349275

Nitz, J. & Niederelz, A. & Hanisch, C. & Hennemann, T. (2023). Herausforderungen und Gelingensbedingungen erfolgreicher Implementation eines mehrstufigen Förderansatzes an Grundschulen. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 75*. 4-17.

Quijano, A. (2000). Coloniality of power, eurocentrism, and Latin America. Nepantla: Views from South, 1(3), 533–580.

Rauh, B., Penkwitt, M., & Abelein, P. (2026). Intersektionalität und Diversität. In R. Markowetz, T. Hennemann, D. Hövel,) & G. Casale (Hrsg.), Handbuch Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (S. 267–269). Beltz Juventa.

Redfern, E. (2021). The drama triangle and healthy triangle in supervision. Irish Journal of Counselling and Psychotherapy, 21(1), 24–29.

Said, E. W. (1978). Orientalism. New York: Pantheon Books.

Schmitt, C., & Uçan, Y. (2021). Inklusion machtkritisch denken: Eine Verhältnisbestimmung aus sozial- und erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In N. Hericks (Hrsg.), *Inklusion, Diversität und Heterogenität: Begriffsverwendung und Praxisbeispiele aus multidisziplinärer Perspektive* (S. 57–78). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32550-3_4

Schwarzer, N.-H., Dees, P., Köstler, S., Gingelmaier, S., & Buhl, K. (2025). *Abschlussbericht: Epidemiologische Informationen im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (EpIE-Studie)* [Abschlussbericht]. Pädagogische Hochschule Heidelberg; Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.

Smoliak, O., Rice, C., Rudder, D., Tseliou, E., LaMarre, A., LeCouteur, A., Gaete, J., Davies, A., & Henshaw, S. (2025). Emotion regulation as affective neoliberal governmentality. *Family Process, 64*(1), e13064. https://doi.org/10.1111/famp.13064

Stein, R. (2026). Emotional-soziale Entwicklung und Verhalten – Zugänge, Definitionen und Verständnis. In R. Markowetz, T. Hennemann, D. Hövel, & G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung* (S. 35–39). Beltz Juventa.

Stein, R., & Stein, A. (2020). *Unterricht bei Verhaltensstörungen: Ein integratives didaktisches Modell* (3., überarb. u. aktual. Aufl.). utb.

Thümmler, R., Amann, N., & de Oliveira Käppler, C. (2026). Armut und soziale Ungerechtigkeit. In R. Markowetz, T. Hennemann, D. Hövel, & G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt* emotional-soziale Entwicklung (S. 255–258). Beltz Juventa.

Weiß, W. (2013, 5. Februar). Die Selbstbemächtigung als Methode der Traumapädagogik. *medico international.* https://www.medico.de/die-selbstbemaechtigung-als-methode-der-traumapaedagogik-14485?utm

Wellgraf, S. (2021). *Ausgrenzungsapparat Schule. Wie unser Bildungssystem soziale Spaltungen verschärft*. Transcript.

Yeboah, A. (2017). Rassismus und psychische Gesundheit in Deutschland. In K. Fereidooni, & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 143–161). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1_9

Zembylas, M. (2023). Revisiting “pedagogy of discomfort” through the combined lenses of Lauren Berlant’s “inconvenience” and recent work on affect. *Philosophical Inquiry in Education, 30*(3), 193–206.

Zimmermann, D. (2017). *Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht: Ein Praxisleitfaden für Lehrkräfte* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Beltz.

Kontakt

Susanne Leitner, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Juniorprofessorin für Inklusionspädagogik im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung, Fakultät für Teilhabewissenschaften, Reuteallee 46., 71634 Ludwigsburg

E-Mail: susanne.leitner@ph-ludwigsburg.de

Weitere Angaben zur Autorin

Susanne Leitner ist Juniorprofessorin für Inklusionspädagogik an der PH Ludwigsburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind diskriminierungskritische und dekoloniale und re-politisierende Perspektiven auf die Arbeit mit jungen Menschen in psychosozial belasteten Lebenslagen.

Dieser Text ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung - 4.0 International Lizenz.