



Leseprobe aus Mayer et al., Schule und Pathologisierung,  
ISBN 978-3-7799-7112-2 © 2024 Beltz Juventa  
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/  
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7112-2](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7112-2)

# Inhalt

|  |     |
|--|-----|
| Einleitung<br><i>Ralf Mayer, Ralf Parade, Julia Sperschneider und Steffen Wittig</i>   | 7   |
| Pathologien und Pathologisierung<br>Bemerkungen zur Geschichte eines Konzeptes im Diskurs über Schulen<br><i>Sabine Reh</i>  | 23  |
| Eine Schulform, die krank macht<br>Zur Pathologisierung der Hauptschule und ihrer Schüler:innen in den 1970er Jahren<br><i>Sandra Wenk</i>   | 40  |
| Psychoorganisches Syndrom (POS)<br>Die Wirkung einer psychiatrischen Diagnose in der Schweizer Pädagogik der 1970er Jahre<br><i>Daniel Deplazes und Patrick Bühler</i>   | 59  |
| Psychologie, Prüfung, Persönlichkeit<br>Eine Geschichte der „Kraepelin’schen Arbeitskurve“ zwischen psychologischem Labor und pädagogischer Praxis (1902–1944)<br><i>Jona T. Garz</i>                            | 73  |
| Zur Verwobenheit von Fachwissen und Pathologien<br>Die (Nicht-)Thematisierung von Lese- und Schreibversagen in pädagogischen Handbüchern und psychologischer Forschung<br><i>Daniel Töpfer und Fanny Isensee</i> | 90  |
| Pathologisierung in Sonderschulüberprüfungsverfahren<br>Ein Versuch der Konzeptualisierung durch Fokussierung auf konsultierte Vergleichsgruppen<br><i>Till Neuhaus und Michaela Vogt</i>                        | 109 |
| Die Selbstbestimmung und ihre Feinde<br>Das Motiv bedrohter Selbstbestimmung in der bundesdeutschen Nachkriegspädagogik<br><i>Florian Heßdörfer</i>  | 124 |

|  |     |
|--|-----|
| Problem Digitalisierung?<br>Wie im Modus pathologisierender Untergangsrhetorik über<br>Digitalität in der Schule gesprochen wird<br><i>Sabrina Schröder und Patrick Bettinger</i>  | 143 |
| Vorkehrungen und Verkehrungen<br>Überlegungen zur Struktur und Funktion achtsamkeitsbasierter<br>Programme in der Schule<br><i>Imke Kollmer</i>  | 163 |
| Die Behandlung des ‚Normalen‘<br>Professionssoziologische und gouvernementalitätstheoretische<br>Annäherungen an Coaching im Lehrberuf<br><i>Ralf Parade und Marian Stuchell</i>   | 181 |
| Irritation oder Reproduktion<br>Zur Frage der Pathologisierung und Stigmatisierung als abweichend<br>markierter Kinder und Jugendlicher durch Soziale Arbeit im<br>schulischen Kontext<br><i>Julian Sehmer und Werner Thole</i>                                    | 205 |
| Schule und Diagnostik<br><i>Ralf Mayer, Julia Sperschneider und Steffen Wittig</i>   | 222 |
| Diskursive und organisationale Konstruktionen von<br>Verhaltensstörungen<br>Empirische Zugänge zur funktionalen Bedeutung der<br>Pathologisierung und Normalisierung störenden Verhaltens<br><i>Jonas Becker, Julia Gasterstädt, Jana Helbig und Michael Urban</i> | 237 |
| Die sonderpädagogische Konstruktion von ADHS als<br>institutionalisiertes diskursives <i>making of impairment</i><br><i>Benjamin Haas</i>  | 251 |
| Zur Autorisierung unterrichtlicher Differenzierungen mittels<br>Pathologisierung<br><i>Thorsten Merl</i>   | 265 |
| Die Autor:innen  | 284 |

# Einleitung

Ralf Mayer, Ralf Parade, Julia Sperschneider  
und Steffen Wittig

Es liegt nahe, einen Band, der den Begriff der Pathologisierung im Titel trägt, mit einigen Beobachtungen zu beginnen, die unseren Alltag in den letzten Jahren mit Blick auf die COVID-19-Pandemie thematisieren. So wurde bspw. bereits zu einem frühen Zeitpunkt von einer globalen oder „menschheitsgeschichtlichen“ Krise gesprochen, die es ermöglicht, eine gemeinsame Betroffenheit zu behaupten, die „nahezu alle Menschen und ihre Lebensformen [...] angeht“ (Karakasoglu/Mecheril 2020). Dabei zeigte sich ebenfalls recht schnell, dass die Vorstellung von einer kollektiven Betroffenheit je nach Lebensort und -welt, Alter, Vorerkrankung, sozialer Situation etc. mit sehr unterschiedlichen Konsequenzen und Risiken, mit Ein- und Ausschlüssen u. v. m. einhergehen kann (vgl. ebd.; Küchenhoff 2022). Eine vielfach geteilte Position ist etwa, dass die „Illusion von Unversehrtheit“ (Küchenhoff 2020) brüchig wurde. Diese verweist auf die Erfahrung, dass wir unsere Verletzbarkeit und Abhängigkeiten „von der Natur, von unserem Körper, dass wir krank werden und sterben können, [...] nicht in der Hand haben“ (ebd.). In der Diskussion um sich in der pandemischen Situation ergebende Freiräume oder Privilegien und Entschleunigungsphänomene für einige, über die Zunahme von Risiken, Abhängigkeiten und existenziellen gesundheitlichen wie sozialen Gefährdungslagen für andere, bis hin zu Kämpfen um die Verteilung von Ressourcen und Berichten über unhaltbare Versorgungszustände (etwa in Lagern für Flüchtlinge; vgl. Karakasoglu/Mecheril 2020), wurde sichtbar, dass der Anspruch, unser normales Leben „in die Ausnahme und die Ausnahme in normale Abläufe zu integrieren“ (Charim 2020), sehr unterschiedliche Gestaltungsräume, Zwänge und Problemlagen adressieren kann. Dies gilt ebenfalls für die Frage, wie genau die Ausnahmesituation auch den bisher gewohnten Schulalltag erschwert, verändert oder durchkreuzt (hat) und so auf vielfältige Weise eine Zäsur darstellt (vgl. z. B. Drerup/Schweiger 2020; Fickermann/Edelstein 2021; Friedel et al. 2021).

Schon diese knappen einleitenden Einblicke in Diskurse spielen darauf an, dass medizinische Problemstellungen mit Blick auf die Virus-Erkrankung in öffentlichen und wissenschaftlichen Auseinandersetzungen in konfliktreichen Relationen zu komplexen, heterogenen bzw. ungleichen individuellen Lagen, sozialen Verhältnissen, politischen Interessen sowie zu dominanten Auffassungen von Normalität oder historischen Referenzen situiert werden. Auch wenn die Diskussion entsprechender Situierungen nicht erst seit der Ausnahmesituation der Pandemie Aufmerksamkeit erhält und es daher banal erscheinen mag, die

Relevanz entsprechender Analyseperspektiven zu behaupten, stehen geistes- sozial- und kulturwissenschaftliche Zugänge bis in die Gegenwart in Spannung zu medizinischen Einsätzen.<sup>1</sup> So wäre, um ein weiteres breit diskutiertes Beispiel herauszugreifen, der Diskurs um den Anstieg der Zahl von Kindern und Jugendlichen, die im Laufe der Corona-Pandemie eine Psychotherapie benötigten, im Kontext des im vergangenen Jahrzehnt diagnostizierten Anstiegs von Depressionen, Anpassungsstörungen und schweren Belastungen auch bei jungen Erwachsenen, Jugendlichen und Kindern ab dem Grundschulalter zu diskutieren. Dieser Anstieg verweist nicht zuletzt auf die Bedeutung von Drucksituationen im Zusammenhang mit der Normalität von Arbeit, Ausbildung und Schule (vgl. Barmer Arztreport 2018; 2021). Charakteristisch für diese Krankheitsbilder ist die Diskussion des Spannungsfelds zwischen psychischen Aspekten eines individuellen Leidens und sozialen bzw. so genannten umweltbedingten Faktoren, die sich zwischen (exklusiver) medizinisch-psychiatrischer Klassifikation und (so etwa zuletzt bei Erschöpfungs- und Depressionsphänomenen) einer (allgemeinen) ‚Volkskrankheit‘ bewegen. Entsprechende Einordnungen, Diagnose- und Therapiemöglichkeiten erweisen sich bis in die Gegenwart als umstritten (vgl. z. B. Ingenkamp 2012; Stoppe/Bramesfeld/Schwartz 2006; King/Gerisch/Rosa 2021b). In diesem Zusammenhang wird auch ADHS als die am häufigsten gestellte Diagnose im Bereich der Kinder- und Jugendpsychiatrie kritisch diskutiert (vgl. Liebsch 2009; Haas in diesem Band). In den Debatten werden ebenso Anfragen an die Vorstellung klar eingrenzbarer medizinisch-pathologischer Rubriken formuliert wie an primär medikamentöse Behandlungs- und Therapievarianten. Ein allein medizinischer Fokus auf das Individuum greift demnach zu kurz, wenn entsprechende Symptombildungen immer auch in gesellschaftlichen Zusammenhängen als kulturell und sozial produzierte Phänomene, Deutungskomplexe oder Zuschreibungen diskutierbar erscheinen: etwa im Spannungsverhältnis von Krankheit und Gesundheit sowie hinsichtlich spezifischer Normalitätsvorstellungen und darauf bezogener Abweichungen oder Störungen. Während die Pandemiesituation allerdings etwa unter dem biopolitischen Vorzeichen eines gesellschaftsweiten Sicherheitsdispositivs diskutiert werden kann (vgl. Foucault 2004, S. 73 ff.), lassen sich die letztgenannten pathologisierten Phänomene an-

---

1   Erinnert sei hier nur kurz an die Diskussionen im Kontext der Antipsychiatrie-Bewegung seit den 1960er Jahren (vgl. Cooper 1967; Beyer 2022) oder an aktuelle Reduktionismusvorwürfe, die sich von sozial- oder kulturwissenschaftlicher wie von medizinischer Seite formulieren lassen: z. B. dass biologisierende bzw. naturalisierende Krankheitsverständnisse den Verweisungszusammenhang mit hegemonialen Normalitätsauffassungen und darauf bezogene Formen der Produktion gesellschaftlicher Benachteiligungen und Ausschlüsse abblenden (vgl. Bollmer 2013); oder umgekehrt: dass ein Verständnis von Krankheit als problematischer sozialer Zuschreibungspraxis medizinische Gründe für individuelles Leiden nicht hinreichend ernst nehmen (für eine Position, die beide Reduktionismen in Bezug auf neurowissenschaftliche Positionen zu vermeiden sucht, vgl. Malabou 2006; 2011).

ders prozessieren. Alain Ehrenberg (2011; 2019) und Catherine Malabou (2006) arbeiten in diesem Sinne nicht zuletzt die hegemoniale Bedeutung der Referenz auf kognitive, soziale und emotionale *Fähigkeiten* heraus, die sich *praktisch* – also in Bezug auf Handeln und Interaktion – ‚vermessen‘ lassen und sich jeweils kontextspezifisch zu bewähren haben.<sup>2</sup> Die Autor:innen thematisieren auf jeweils unterschiedliche Weise die Schwierigkeit, Kriterien zur Charakterisierung des individuellen, v. a. psychisch konnotierten Leidens einer Person klar und eindeutig vom sozialen Leid und der Erfahrung von Einschränkungen zu unterscheiden. Die Unschärfe entsteht zum einen „[i]n einem globalen Kontext, in dem psychisches Leid und geistige Gesundheit ein zentrales Anliegen sind, ob im Betrieb und bei der Arbeit oder in Erziehung und Familie“ (Ehrenberg 2019, S. 14). Zum anderen werden auf die Psyche oder neurowissenschaftlich auf Körper und Gehirn bezogene Pathologien über Merkmale ausgezeichnet, die Analogien zur Figur des unternehmerischen Selbst (vgl. Bröckling 2007) aufweisen: Dazu gehören Vorstellungen zu Aktivität und Leistung, zu einem autonomen, flexiblen, anpassungsfähigen Handeln, zu Teilhabe oder auch Einfühlungsvermögen. Krank ist demzufolge derjenige, dessen Fähigkeit, selbstständig, leistungsorientiert, angepasst und motiviert zu handeln und damit Erwartungen in Bezug auf Initiative, Mitwirkung und Teilhabe zu entsprechen, über ein bestimmtes Maß hinaus als beeinträchtigt erscheint bzw. nicht sichtbar ist (vgl. Malabou 2006, S. 70 ff.; Ehrenberg 2011, S. 15 ff., 478). Die Attribuierung einer psychischen Störung erfolgt also weniger über die Adressierung oder Identifizierung der ganzen Person als krank, sondern über die (medizinische, psychologische, psychiatrische) Ordnung, Vermessung und Betrachtung des *Verhaltens* einer Person im Kontext ausdifferenzierter Zuschreibungen individueller Fähigkeiten oder Potenziale (vgl. Ehrenberg 2019, S. 24 ff.). Zugespitzt formuliert: Krank ist, wer „nicht länger als ein Handelnder betrachtet wird“ (Malabou 2006, S. 74) bzw. dessen Handeln nicht den in einem bestimmten sozialen Kontext ‚normalerweise‘ erwartbaren Adressierungen und Zuschreibungen an Haltung und Verhalten entspricht. An dieser Stelle artikulieren sich Krankheit und Gesundheit als nicht eindeutig voneinander abgrenzbare Phänomene, da die Grenze zwischen Gesundheit und Krankheit nicht klar identifizierbar ist.

Wie in Fußnote 1 erwähnt, ließe sich anstelle verschiedener Seiten der Vorwurf einer reduktionistischen Auffassung formulieren oder der Hinweis platzieren, dass die Spezifik der jeweiligen Inanspruchnahme des Fähigkeitsbegriffs (etwa medizinisch oder neurowissenschaftlich vs. einer gesellschaftlich machtvoll-

---

2 Es wäre interessant, genauer zu untersuchen, inwiefern die Pandemie auch deshalb eine massive Herausforderung für die Institution Schule darstellte, weil sie mit politischen Sicherheitsvorgaben Umgangsweisen einforderte, die nur begrenzt in die gewohnten institutionellen Ordnungsraster integrierbar waren. Zu solchen Kriterien gehört eben die Orientierung an individuellen Fähigkeiten.

len Zuschreibung) nicht hinreichend berücksichtigt wird. Malabous diesbezüglich maßgebliche Beobachtung liegt allerdings darin, dass es (aktuell) nicht möglich ist, eine die verschiedenen – somatischen, psychischen, neuronalen und sozialen – Einsätze vollständig verbindende Position zu formulieren. Wir haben es vielmehr mit „theoretischen Brüchen“ (Malabou 2006, S. 94) zu tun, die (nur) darüber bearbeitet werden können, dass *sowohl* naturwissenschaftliche *als auch* sozialwissenschaftliche und philosophische Erklärungsmodelle auf *Interpretation* angewiesen sind. Die Kluft zwischen den differenten Zugängen lässt sich folglich nicht einfach verkleinern oder überbrücken, sondern jeweils auf unterschiedliche und umstrittene Weise diskursiv bearbeiten (vgl. ebd., S. 93 f.).

## 1. Referenz auf Fähigkeiten

In einem nächsten Schritt sollen kurz und exemplarisch zwei heterogene sozialwissenschaftliche Diskurse angesprochen werden, die an die oben skizzierte Unschärfe in der exponierten Inanspruchnahme des Begriffs der Fähigkeit anschließen. So nutzen *erstens* die Disability Studies das Konzept des Ableismus, um vielfältige Benachteiligungsstrukturen in Bezug auf das Fähigkeitsmotiv im Kontext dominanter gesellschaftlicher Anforderungen zu dekonstruieren (vgl. Waldschmidt 2020; Kaiser/Pfahl 2021). Ableistische Differenzordnungen zielen demnach auf ‚fähige‘, mit einem Set als anerkennungswürdig geltender Merkmale ausgestattete Subjekte und konstruieren damit zugleich im Sinne einer Binärlogik ‚nicht fähige‘, als inferior geltende „Anti-Subjekte“ (Reckwitz 2006, S. 45); sie hierarchisieren und (de-)privilegieren diese, versehen sie mit Erwartungen künftigen Fähigkeitserwerbs und fundieren – für den Fall allzu großer Abweichung – Programme, die Befähigung und damit Renormalisierung verheißen (vgl. Buchner 2022, S. 205 ff.). In der hieran anschließenden pädagogischen Inklusionsforschung werden so bspw. über die ‚Normalität‘ von Fähigkeitserwartungen und die Markierung von Differenzen zu Norm und Normalität wirkmächtige Reglementierungen „entlang von *Können* und *Nicht-Können*“ (Merl 2019, S. 13) analysierbar. Dazu gehören insbesondere die Zuschreibung von Defiziten, ungenügenden Fähigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten bis hin zu Pathologisierungsphänomenen (vgl. Buchner/Pfahl/Traue 2015; Boger 2018).

Eine *zweite* Lesart bildet Alain Ehrenbergs (2019) bereits angesprochene Analyse psychologischer, psychiatrischer und neurowissenschaftlicher Diskurse seit den 1960er Jahren, in denen die Anschlüsse an den Bezugspunkt *abilities* im Umfeld von Erkrankungen keiner einfach negativen Orientierung folgen. Der Soziologe interessiert sich dabei für Auffassungen, in denen sich die Zuschreibung eines „individuellen Gebrechens“ (ebd., S. 36) und einer darauf bezogenen Unfähigkeit (frz.: ‚handicapé‘), hin zu einem Potenzial, als einer besonderen, unter Umständen verborgenen *Befähigung* (frz.: ‚handicapable‘)

verschiebt. Die Möglichkeit einer solchen Verschiebung situiert Ehrenberg in einer von unterschiedlichen Ansprüchen – wie denen der Orientierung am Ideal der Persönlichkeitsentfaltung und der Forderung nach Autonomie – geprägten sozialen Wirklichkeit. Ab den 1960er Jahren begannen „[d]er psychiatrische und der neurologische Patient [...] sich als Individuen zu emanzipieren, das heißt, dass ihr Status sich in Richtung eines moralischen und sozialen *Partners* verschob, der *befähigt* ist, seine Autonomie durch eine *Kompetenz* unter Beweis zu stellen“ (ebd., S. 36). In dieser Umschrift greift das *Versprechen*, die in einem spezifischen Zusammenhang diagnostizierte pathologische Schwäche von einer normativen Mangel- oder Defizitzuschreibung zu lösen und als *spezifische Andersheit* durch die praktische Arbeit am eigenen Körper und Selbst produktiv machen zu können. Als wiederkehrendes Beispiel nutzt Ehrenberg etwa die sich seit dieser Zeit entwickelnde Diskussion um Autismusstörungen (vgl. ebd., S. 70 ff.), in der eine spezifische Ausprägung dieser Krankheit im Kontext von Umdeutungsprozessen, insbesondere der Diversifizierung kognitiver, emotionaler oder sozialer Kompetenzen, als besondere Befähigung und verborgenes Potenzial (vgl. ebd., S. 52, 273 ff.) Anerkennung findet. Das „fähige Individuum“ (ebd., S. 26) erscheint so als *kollektives soziales Bild*, als *Adressierung* und *Versprechen*: Es *imaginiert* und *praktiziert* die fortwährende Verwandlung der pathologischen Symptome: vom Fokus auf Leiden, Benachteiligungen und Defizite hin zur leidenschaftlichen Arbeit an den eigenen latenten Befähigungen. Marie-Luise Angerer (2021, S. 104) markiert dies als „Strategie, psychisch-mentale Andersartigkeit als Neuro-Diversität zu umschreiben und dadurch medizinische Diagnosen wie das Asperger-Syndrom nicht länger als Krankheit einzustufen, sondern als eine mögliche andere Form von Wahrnehmung und Handeln – auch als eine mögliche andere Form sozialer Interaktion, die sich nicht so sehr über Empathie, sondern über Objektbezüge und technische Verbindungen herstellt“.<sup>3</sup> Ehrenberg macht jedoch ebenfalls deutlich, dass es sich hier um eine *Projektion* handelt und nicht um eine (soziostrukturell) wirkmächtige gesellschaftliche Entwicklung oder Praxis. Dennoch sei das fähige, tätige Subjekt repräsentativ für die unternehmerische sowie die demokratische Zuschreibung von Autonomie oder die Orientierung an Gleichheitsvorstellungen (vgl. ebd., S. 25, 84 f.). Es wäre allerdings zu kurz, Ehrenbergs Pointierung eines Umdeutungsdiskurses unter das pädagogisierende Vorzeichen der Forderung nach einem einfachen Blickwechsel – von einer

---

3 Angerer nennt ein literarisches Beispiel: In Stieg Larssons Roman *The Girl with the Dragon Tattoo* erinnere Lisbeth Salanders Begabung der Muster- und Strukturerkennung sowie ihre Schwierigkeiten im Umgang mit anderen Menschen an das Asperger-Syndrom (vgl. ebd., S. 103 f.). Im unternehmerischen Kontext ließe sich ebenfalls exemplarisch das seit 2013 bei SAP laufende Programm „Autism at Work“ diskutieren, das die „besonderen Fähigkeiten und Perspektiven von Menschen mit Autismus“ als „Innovation(s)potential“ und „selten genutzte Talentquelle“ fördern will (Quelle: <https://www.sap.com/germany/about/careers/your-career/autism-at-work-program.html> (Abfrage: 01.02.23)).

Defizitorientierung hin zur Fokussierung individueller Stärken – zu stellen. Vielmehr arbeitet er die Dominanz umfassender Zuschreibungen über die (v. a. psychiatrisch und neurowissenschaftlich einsetzenden) Diskurse um Fähigkeiten und Potenziale heraus. Die Adressierung des Einzelnen bleibt elementar und die Referenz auf Fähigkeiten erscheint als eine darauf bezogene rhetorische Strategie, die durchaus an umfassende hegemoniale Steuerungs-, Ordnungs- und Aktivierungsansprüche anschließt.

Bezieht man diese Überlegungen auf die zuvor erwähnten Disability Studies, ließe sich zugespitzt formulieren: ‚Vor‘ der Benachteiligung setzt – modern gesprochen – die Autonomie- und Fähigkeitszuschreibung ein, und zwar in Gestalt des tätigen Menschen, als Potenzial, sich auf spezifische Weise produktiv verhalten zu können. In den genannten Positionen eröffnet die Referenz auf das Fähigkeitsmotiv somit vielfältige und kontroverse Perspektiven, aber kaum eine grundsätzliche Ablehnung dieses Drehpunkts – nicht allein im Umkreis von Pathologisierungsdiskursen.<sup>4</sup>

## 2. Schule und Pathologisierung

Im Sammelband wird zunächst einmal Abstand von diesen aktuellen Bezügen genommen. Allerdings existieren zahlreiche Anchlüsse an Diskussionen und Forschungsperspektiven, die in heterogener Weise das Spannungsverhältnis von Normalisierung und Pathologisierung im Rahmen der Institution Schule eröffnen. Teilt man die Annahme, dass Schule ein von Machtbeziehungen geprägter Ort ist, zeigen sich Nähen zu unterschiedlichen Gesichtspunkten. Es sind nicht nur Fragen von pädagogischer Autorität und Anerkennung, von Bildung oder Leistung, die sich hier aufwerfen lassen (vgl. Reichenbach 2011; Reh / Ricken 2018). Überlegungen und Untersuchungen zu Prozessen der Individualisierung und der Zuschreibung von Fähigkeiten oder gesellschaftliche Debatten zu schulischer Heterogenität und sozialer Ungleichheit markieren ebenso Anchlüsse wie die historische Genese und Relevanz medizinisch-psychiatrischer und psychologischer Diskurse für die Pädagogik. Hieraus ergeben sich vielgestaltige Anfragen an erziehungswissenschaftliche Aspekte im Rahmen der Begriffsbildung, der (ethischen und politischen) Diskussion um Teilhabe, Chancengleichheit oder Bildungsgerechtigkeit sowie an aktuelle Debatten über Bildungssysteme (etwa im Kontext von Inklusion) sowie über Professionsverständnisse.

Einen diesbezüglich pädagogisch ebenso relevanten wie mannigfach rezipierten Theorieeinsatz formuliert Michel Foucault. Im Kontext seiner Vorstellungen

---

4 So ließen sich etwa Anchlüsse zu Resilienzvorstellungen diskutieren (vgl. Graefe 2019) oder zu Optimierungsvorstellungen, insofern diese auf ein geteiltes Feld der Justierung „dessen, was als ‚normal‘ und ‚pathologisch‘ erachtet wird“ (King / Gerisch / Rosa 2021a, S. 7), verweisen.

zur Entwicklung eines Disziplinardispositivs seit dem 19. Jahrhundert ist die Hervorbringung eines autonomen und eigenverantwortlichen Subjekts durchgreifend mit jeweils dominanten Vorstellungen von Normalität verknüpft. Der „Normalmensch“, dessen Vermessung seitdem nicht allein pädagogisch forciert wurde, existiert zwar nur „fiktiv“ – als Effekt einer wissenschaftlichen Skalierung; er besitzt dennoch „die Autorität eines Maßstabes, an dem alle empirischen Individuen sich messen können“ (Heßdörfer 2019, S. 115). Er wird damit auch im Kontext der Schule – v. a. im Zuge ihrer fortwährenden Verschränkung mit Dispositiven der Medizin und einer sich allmählich als akademische Disziplin konstituierenden und expandierenden Psychologie – zum Richtmaß pädagogischer Ansprüche und Interventionen (vgl. Rose/Fuchs/Beddies 2016; Bühler 2018). Eine Grenzbeziehung zu pädagogischen Normalisierungsbestrebungen lässt sich wiederum über den Begriff der Pathologisierung formulieren (vgl. Dörpinghaus 2009). So gewinnen am Übergang zum 20. Jahrhundert in der Auseinandersetzung mit medizinisch-psychiatrischen und psychologischen Diskursen zunehmend diagnostische Ansätze an Bedeutung, die zwischen normal beschulbaren und nicht bzw. gesondert zu beschulenden Kindern unterscheiden (vgl. Reh 2015) und Perspektiven für eine individualisierte Förderung eröffnen wollen, sodass auch von einer ‚therapeutischen Funktion der Schule‘ (vgl. Bühler 2017) gesprochen werden kann. Der Ansatzpunkt am Individuum und die Rede von ‚pathologisierenden Zuschreibungen‘ in schulischen Institutionen verweist nun darauf, dass bspw. das Lern- oder Sozialverhalten eines Kindes oder Jugendlichen in ein Verhältnis zu medizinischen, psychiatrischen u. a. Diskursen gesetzt werden kann, die mit Blick auf entsprechende Normvorstellungen die Frage nach individuellen Potenzialen und Erkrankungen, nach individuellen Fähigkeiten und Störungen usw. verhandeln. Diese Perspektive ist gerade in der Institution Schule im Kontext schulischer Leistungskriterien sowie Förderungs- und Selektionsvorstellungen zu diskutieren. Die Zuschreibung einer Krankheit geht insofern mit einer Differenz zu jeweils dominanten Vorstellungen von Normalität und Norm einher (vgl. Ricken 2015; Idel/Rabenstein/Ricken 2015). Von Interesse sind aus diesem Blickwinkel dann die Arten und Weisen, wie im schulischen Kontext durch Adressierungen, Diagnostizierungs-, Bewertungs- und Vergleichsprozesse ein Kind als ‚beschulbar‘, ‚aufmerksam‘, ‚selbstständig‘ und ‚leistungsfähig‘ oder aber als ‚schwierig‘, ‚auffällig‘ und ‚krank‘ adressiert wird – und welche Maßstäbe und Disziplinen hierbei eine Rolle spielen (vgl. Brusten/Hurrelmann 1973; Asmus/Peuckert 1979; Heinzel 2004; Rabenstein/Reh 2009). Fragen von Macht und Autorität schlagen sich folglich ebenso in unterschieden Verhaltens-, Beteiligungs- und Beurteilungsmöglichkeiten unterschiedlicher Akteur:innen nieder sowie in unterschiedlichen Lesarten von Begriffen wie dem der (Chancen-)Gleichheit, der Gerechtigkeit oder der Emanzipation. Schließlich rücken schulische Funktionär:innen selbst als Adressat:innen von Pathologisierungen in den Forschungsfokus. Bereits am Ende des 19. Jahrhunderts entsteht ein Diskurs über

erschöpfungsbedingte „Lehrerkrankheiten“, der sich – Unterbrechungen und Transformationen eingeschlossen – bis in die heutige Zeit fortsetzt (vgl. Parade 2021). Die häufig als ‚Therapeutisierung des Sozialen‘ umschriebene Expansion medizinisch-psychologischer Deutungsangebote (vgl. etwa Castel/Castel/Lovell 1982; Anhorn/Balzereit 2016; Illouz 2018) findet ihren Niederschlag zweifelsohne ebenfalls in den Selbst- und Weltverhältnissen des Lehrpersonals. Auch hier bestehen Anknüpfungspunkte für diskurs- und subjektivierungsanalytische Studien, die bspw. Phänomene wie Burnout oder Depression im Kontext des Lehrberufs sowie Prozesse der Diagnose einer individuellen Beeinträchtigung oder Störung im Kontext der Frage nach gesellschaftsweiten Zuschreibungen körperlicher und geistiger Belastungen in den Blick nehmen.

### 3. Zu den Beiträgen des Bandes

Die Beiträge gehen überwiegend auf eine im November 2021 an der Universität Kassel durchgeführte Tagung zurück<sup>5</sup>. Die in ihnen geführten Auseinandersetzungen lassen sich um drei Perspektivierungen bündeln, über die das Spannungsfeld von Schule und Pathologisierung auf unterschiedliche Weise in den Blick genommen wird: *Erstens* sammeln sich historische Perspektivierungen, die verschiedene Einsatzpunkte verhandeln. Den Band eröffnet Sabine Reh überblicksartig mit ihrem Beitrag *Pathologien und Pathologisierung*. Sie fragt danach, was die Zuschreibungen ‚Pathologie‘, ‚Pathologisierung‘ und ‚pathologisch‘ als geschichtlich skizzierbare Phänomene produktiv für das Nachdenken über Schule macht. Die Zuschreibungen werden in diesem Essay als etwas sichtbar gemacht, das mit einer Vielstimmigkeit an Bedeutungen besetzt ist. Reh stellt dabei heraus, dass ihre Verwendung an spezifische Bedingungen geknüpft ist. Sie beginnt ihre Untersuchung mit den Auseinandersetzungen der 1970er Jahre rund um die breite Nutzung der vielfältigen (schul-)pädagogischen Gebrauchsweisen von Konzepten der Krankheit und Pathologie. Hiernach verweist sie auf mögliche Implikationen eines Sprechens über Schule als krankmachende Institution. Abschließend bündelt und systematisiert sie ihre Perspektiven und Ergebnisse in Bezug auf die Ansätze des frühen Foucault. Sandra Wenk untersucht in ihrem Beitrag *Schulform, die krank macht* zunächst die Diskurse, die das Modernisierungspotenzial der Hauptschule seit den 1960er Jahren akzentuieren als eine mit pädagogischen und bildungspolitischen Erwartungen konfrontierte Schulform. Durch den Kontrast der Reformanliegen zur schulischen Wirklichkeit zeichnet die Autorin eine Verschiebung der öffentlichen Auseinandersetzungen in den

---

5 Wir danken Luana Bauchspieß, Eva-Charlotte Hesse, Miron Trappmann und Tom Zimmermann für die Unterstützung bei der Tagungsorganisation und Antje Naumann für ihr gewissenhaftes Lektorat.

1970er Jahren nach. Sie analysiert, inwiefern die Hauptschule – durchaus im Rahmen einer allgemeinen Kritik am Bildungssystem – als zunehmend krisenhafte und die Schüler:innen krankmachende Schulform beschrieben wurde. Wenk thematisiert eine historische Konstellation, in der pädagogisches Wissen und Veränderungen im Bildungssystem sowie in bildungspolitischen Ausrichtungen ineinandergreifen. Dieser Zusammenhang ermöglichte es, den Status, die Leistungsfähigkeit und die Motivation von Hauptschüler:innen im öffentlichen Raum über sozialisatorisch begründete Benachteiligungen und Motive eines devianten und pathologischen Verhaltens zu diskutieren. Aufschlussreich erscheinen hier gerade die Deutungskämpfe, in denen die seitdem forcierte Forderung nach einer (sozial-)pädagogischen oder psychologischen Bedarfsorientierung mit einer Kritik an der Individualisierung von Problemlagen einhergeht, deren Ursachen eher auf gesellschaftlich-institutioneller Ebene zu verorten sind. Daniel Deplazes und Patrick Bühler fragen in ihrem Beitrag *Psychoorganisches Syndrom (POS)* nach der Bedeutsamkeit des historischen Vorläufers von ADHS für die Praxis der Heimerziehung der 1970er Jahre. Gerade die Heterogenität und Uneindeutigkeit des POS verleiht diesem einerseits Überzeugungskraft für Einweisungen, Normabweichungen oder die strategische Begründung stationärer Erziehung – was wiederum die große Verbreitung dieser psychiatrischen Diagnose zu erklären vermag. Andererseits kommen konkrete pädagogische Handlungsperspektiven, wie die Autoren anhand empirischer Untersuchungen zu Falldiskussionen im Landerziehungsheim Albisbrunn nachzeichnen, weitgehend ohne inhaltliche Bezugnahmen auf die Diagnose aus. Stattdessen wird auf klassische pädagogische Handlungsmotive zurückgegriffen. An die Untersuchung des schweizerischen Landerziehungsheims Albisbrunn anschließend beschäftigt sich Jona T. Garz in *Psychologie, Prüfung, Persönlichkeit* mit dem epistemischen Wandel, im Zuge dessen der psychometrische Test zur „Kraepelin’schen Arbeitskurve“ innerhalb von vier Jahrzehnten von einem Messinstrument der individuellen ‚Ermüdung‘ schließlich zu einem objektivierenden Instrument der Charakterfeststellung wird. Das von ihm untersuchte Beobachtungszentrum des genannten Landerziehungsheims wird dabei als ein Ort sichtbar, an dem sich spezifische Praktiken des Testens mit pädagogischen Deutungs- und Handlungsperspektiven verknüpfen. Garz’ Ansatz bildet damit sowohl einen Beitrag zu einer kritischen Psychologiegeschichte als auch eine historische Rekonstruktion der institutionellen und diskursiven Interferenzen von Psychologie und Pädagogik auf dem Feld der Persönlichkeitstests. Daniel Töpfer und Fanny Isensee diskutieren dagegen in *Zur Verwobenheit von Fachwissen und Pathologien* anhand von ‚Lehrerhandbüchern‘, die im preußischen Volks- bzw. Elementarschulwesen des 19. Jahrhunderts entstanden sind, wie – vor dem Hintergrund des historischen Bestrebens einer Ausdifferenzierung des Schulsystems – zugleich normative Erwartungen an die Entwicklungen von Schüler:innen sowie mit diesen korrespondierende Normvorstellungen zur Entwicklung des Kindes artikuliert

wurden. Die lehrplanbezogene Ausdifferenzierung, so der Punkt von Töpfer und Isensee, produzierte in bestimmten Schulfächern Defizite bei den Schüler:innen und brachte diskursiv Pathologien hervor, die sich auf partikuläre Unterrichtsfächer bezogen und weiterhin beziehen. Till Neuhaus und Michaela Vogt beginnen ihren Beitrag *Pathologisierung in Sonderschulüberprüfungsverfahren* mit einer nuancierten Betrachtung des Begriffs der Pathologisierung und situieren diesen im Spannungsfeld zwischen einem Modus der Differenzierung zwischen Normalität und Anormalität, einer Identifizierung als unterstützungsbedürftig und einer Hervorbringung als Prozess der Erzeugung von Wissen. Von dieser anfänglichen Unterscheidung ausgehend, leisten Neuhaus und Vogt eine kritische Analyse derartiger Pathologisierungsmodi. Sie untersuchen in einem ersten Schritt gegenwärtige (wie vergangene) Überprüfungsverfahren in ihrer Prozessualität vor dem Hintergrund der Annahme eines ‚making up people‘. Hiernach wird die theoretische Analyse durch die Untersuchung einer historischen Einzelfallstudie vertieft. Florian Heßdörfer schließt die historischen Perspektivierungen ab und beginnt sein systematisches Nachdenken über das Phänomen der Pathologisierung in *Die Selbstbestimmung und ihre Feinde* anhand einer Beobachtung. Die bundesdeutsche Nachkriegspädagogik sah den pädagogischen Raum durch drei mögliche Vereinnahmungen bedroht: die Okkupation des Lebens durch Technik, die Hegemonialisierung einer Marktlogik und das Einführen neuer Staatslichkeitsformen. Heßdörfer fasst diese Formen der Aneignung als ‚Pathologien der Moderne‘. In drei Schritten untersucht er diese diskursiven Auseinandersetzungen aus unterschiedlichen Perspektiven. Zunächst unterscheidet er ‚vier Motive der Bedrohung‘: Technik, Ökonomie, Staat und Masse. In einem zweiten Schritt werden Strategien der Abwehr analysiert, die Herangehensweisen bilden, um diese artikulierten Bedrohungen zurückzudrängen und zu begrenzen. Hierdurch artikulieren sie auf spezifische Weise das, was das Pädagogische genannt werden kann. Drittens wird das Konzept des ‚Ressentiments‘ auf die zuvor erarbeitete Analyse bezogen.

An die historische Perspektivierung des Spannungsfeldes von Schule und Pathologisierung schließen im zweiten Teil Fokussierungen an, die aus der Optik der *Prävention* vorgenommen werden. Sabrina Schröder und Patrick Bettinger eröffnen mit ihrer Analyse mit dem Titel *Problem Digitalisierung?* diesen zweiten Blickwinkel. Sie untersuchen in ihrer explorativ angelegten Studie öffentliche Diskurse zur Digitalisierungskritik im Kontext von Kindheit, Jugend und Schule. Im Ergebnis seien diese durch pathologisierende Erzählstrategien gekennzeichnet, mittels derer Denormalisierungsängste geschürt und ‚Sorgeberechtigte‘ für Prävention sensibilisiert und responsabilisiert werden. Nicht nur die darin aufscheinenden populistischen Rhetoriken oder ein Hang zur Mythenbildung lassen jene Diskurse der Digitalisierungskritik zuweilen in die Nähe neurechter Einsätze rücken. Letztere instrumentalisieren diese, um so Pädagogik einer ignoranten oder falschen Praxis überführen, ihr Unvermögen skandalisieren und damit alternative Erzie-

hungsprogramme in Anschlag bringen zu können. Aus diesem Umstand leiten Schröder und Bettinger die Notwendigkeit einer ‚Diskursintervention‘ ab, die derartige digitalisierungskritische Polemiken künftig nicht ignoriert oder ausgrenzt, sondern sie analytisch enttarnt oder persiflierend vorführt. Imke Kollmer rückt Prävention in *Vorkehrungen und Verkehrungen* auf eine andere Weise in den Fokus ihrer Betrachtungen. Sie erkennt – so die leitende These – in achtsamkeitsbasierten Programmen in der Schule präventiv wirksame, sich selbst camouffierende, pädagogische Normalisierungsstrategien, die letztlich darauf abzielen, im Sinne der, mit Bourdieu gesprochen, ‚sanften Tour‘, Schüler:innen den Anpassungsanforderungen der Schule zu unterwerfen. Deutungsmuster der Implementierung achtsamkeitsbasierter Angebote in der Schule legen – so ein Ergebnis der Analyse von Ratgebern und Praxisbüchern – als Bezugsproblem eine elterliche Erziehungsunfähigkeit nahe, aus welcher abweichendes Verhalten der Kinder resultiere, dem es mit Achtsamkeitsübungen in der Schule zu prävenieren gelte. Den Beitrag beschließt die von der Lektüre Adornos genährte Befürchtung, dass das Positivitätsdiktum der Achtsamkeit, das auf die Auflösung von Ambiguität und Ambivalenzen drängt, womöglich eine neue Stufe regressiver Ideologie darstellen könnte. Ralf Parade und Marian Stuchell wenden in *Die Behandlung des ‚Normalen‘* den Blick dagegen zunächst – ausgehend von der Feststellung eines expandierenden und um Professionalisierung bemühten Coachingsektors für den Lehrerberuf – auf einen Wandel der Therapeutik, in dessen Zuge sich die scheinbaren Grenzen von Pathologischem und Normalem allmählich auflösen und jedwedes Selbst-Welt-Verhältnis ‚behandelbar‘ wird. Nun geht es Parade und Stuchell nicht nur darum, Coaching aus gouvernementalitätstheoretischer Warte als Dispositiv und Element neuer Menschenführungskünste zu dekvrieren sowie aufzuzeigen, dass einhergehend mit der Verbetrieblichung der Schule und der Implementierung von Managementstrukturen Coaching auch hier an Attraktivität gewinnt. Vielmehr heben die Autoren – der Frage nach der spezifischen Anziehungskraft des Coachings auf den Lehrberuf nachspürend – auf Strukturmomente und Risikodiskurse des Lehrberufs als zentrale Anknüpfungspunkte des Coachings ab. Beschlossen wird der Beitrag mit einem Ausblick auf künftige Forschungsarbeiten, die Einsichten der Gouvernementalitätsstudien an empirische Forschungen auf der Mikroebene rückbinden.

*Drittens* lassen sich weitere sozial- und kulturwissenschaftlichen Zugriffe bündeln, die auf heterogene Weise die (Re-)Produktion benachteiligender bis pathologisierender Differenzen oder Bewertungen und damit die Legitimation pädagogischer Interventionen, von Ungleichheit sowie von Ein- und Ausschlüssen in den Fokus rücken. In *Irritation oder Reproduktion*, so der Titel des Beitrags von Julian Sehmer und Werner Thole, wird dabei die Frage aufgenommen, inwiefern Soziale Arbeit zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten, Pathologisierungen und Stigmatisierungen von Schüler:innen beiträgt oder ob und unter welchen Bedingungen es ihr gelingt, diese Zuschreibungen zu irritieren. Empiri-

sche Befunde zu Deutungen von Armut und prekären Lebensbedingungen sowie im Feld des Kinderschutzes verweisen laut den Autoren auf eine Übernahme gesellschaftlicher Abwertungs- und Responsibilisierungsdiskurse von Seiten sozialpädagogischer Fachkräfte. Dennoch betont der Beitrag das Potenzial schulischer Sozialarbeit nicht zuletzt auch für demokratische Bildungsprozesse. Als zentrale Herausforderungen markieren Sehmer und Thole hierbei das Ringen der Sozialen Arbeit um eigenständige und institutionell unabhängige Positionierungen und Handlungsspielräume gegenüber schulischen Arrangements. Ralf Mayer, Julia Sperschneider und Steffen Wittig verdeutlichen in *Schule und Diagnostik*, dass historische wie aktuelle Entwicklungen der modernen Institution Schule mit der zunehmenden Relevanz von Diagnosevorstellungen verknüpft sind. Denn der Diagnosebegriff ermöglicht eine Ausdifferenzierung der Schüler:innen in Referenz auf Normalitätsauffassungen, die zum einen an (kognitive, motorische usw.) Entwicklungskriterien sowie Vorstellungen zum Lernen oder zur Leistung ansetzen. Zum anderen dokumentiert sich hier der wachsende Einfluss medizinischer Deutungen zu erwartbarem oder abweichendem Verhalten. Im Kontext der allgemeinen Relevanz von Differenzierungs- und Bewertungsverfahren für die schulische Praxis zeigen die Autor:innen, dass sich der Streit um die Vermessung, Beurteilung und Förderung individuellen Verhaltens in unterschiedliche Ausrichtungen des Diagnosebegriffs einschreibt. Diesen Streit um die Auszeichnung, die Hervorhebung und die Problematisierung spezifischer Diagnoseaspekte zeichnen Mayer, Sperschneider und Wittig im Rahmen einer explorativen empirischen Untersuchung nach. Jonas Becker, Julia Gasterstädt, Jana Helbig und Michael Urban setzen in *Diskursive und organisationale Konstruktionen von Verhaltensstörungen* mit dem irritierenden Kontrast zwischen einer im letzten Jahrzehnt zu beobachtenden Zunahme sonderpädagogischen Förderbedarfs bei Schüler:innen und dem inklusionspädagogischen Anliegen der Reduktion pathologisierender Ordnungsmotive ein. Dieser Kontrast motiviert die Autor:innen, die Funktion von Pathologisierungsprozessen in der Schule diskursanalytisch genauer in Augenschein zu nehmen. Dabei beschreiben sie eine auch institutionell relevante Entwicklung, in der medizinische und andere pathologisierende Wissensordnungen Problembeschreibungen bieten, die zur Aufrechterhaltung schulischer Funktionsprinzipien genutzt werden. In diesem Kontext thematisieren die Autor:innen zum einen die Stabilität und Ausdifferenzierung pathologisierender Deutungen im sonderpädagogischen Diskurs über Verhaltensstörungen. Zum anderen untersuchen sie den konkreten Umgang mit störendem Verhalten in der inklusiven schulischen Praxis. Das Fazit akzentuiert, dass die Zuschreibung einer Störung eher der Aufrechterhaltung schulischer Normalität gilt als einer sensiblen Reaktion auf individuelle Vulnerabilität. Benjamin Haas' Einsatz in *Die sonderpädagogische Konstruktion von ADHS als institutionalisiertes diskursives ‚making of impairment‘* setzt ebenfalls am Zusammenhang zwischen der normativen Struktur aktueller schulischer Ordnungen

und Pathologisierungsprozesse an und fragt, wie Phänomene der ‚Behinderung‘ diskursiv über pädagogisches Wissen produziert werden. Haas verdeutlicht, in welcher Form institutionalisierte Weisen der Beeinträchtigung im Kontext sonderpädagogischer Diskurse um ein *making impairment* herum hervorgebracht werden. Dies untersucht er am Beispiel von ADHS zunächst im Hinblick darauf, inwieweit ADHS im Sinne der Disability Studies als kulturelle Konstruktion zu verstehen ist. Hieran anknüpfend wird die sonderpädagogische Artikulation des Phänomens als eine rhetorische Konstruktion kenntlich gemacht und zuletzt vor dem Hintergrund der gewonnenen Perspektiven die aktuelle Schulstruktur kritisch diskutiert. Den Band beschließt der Beitrag *Zur Autorisierung unterrichtlicher Differenzierungen mittels Pathologisierung* von Thorsten Merl. Dieser nimmt die Funktionen von Pathologisierungsprozessen im institutionellen Raum der Schule systematisch in den Blick. Dabei wird deutlich, dass die Rede von einer Störung oder Behinderung keine einfache medizinische Diagnose widerspiegelt, sondern als Konsequenz machtvoller Zuschreibungen selbst von Spannungen durchzogen ist: Während in sonder- oder inklusionspädagogischen Diskursen Bemühungen greifen, auf pathologisierende Kategorien zur Kennzeichnung von Abweichungen zu verzichten, erscheinen diese aus unterschiedlichen Gründen in der pädagogischen Praxis weiterhin als Deutungsmuster relevant. So lassen sich damit ebenso ein besonderer Bedarf artikulieren wie reguläre schulische Leistungserwartungen legitimieren. Merl rekonstruiert entsprechend die pathologisierende Markierung von Differenz in konkreten Unterrichtssituationen. Dabei untersucht er insbesondere die Autorisierung einer dauerhaften Abweichung und diskutiert diese abschließend im Kontext der schulischen Norm der Gleichbehandlung.

## Literaturverzeichnis

- Angerer, Marie-Luise (2021): Theoretische und politische Elemente eines affektiven Gefüges. In: Witzgall, Susanne/Kesting, Marietta (Hrsg.) (2021): Politik der Emotionen/Macht der Affekte. Zürich: Diaphanes, S. 99–109.
- Anhorn, Roland/Balzereit, Marcus (2016): Die „Arbeit am Sozialen“ als „Arbeit am Selbst“ – Herrschaft, Soziale Arbeit und die therapeutische Regierungsweise im Neo-Liberalismus: Einführende Skizzierung eines Theorie- und Forschungsprogramms. In: Anhorn, Roland/Balzereit, Marcus (Hrsg.): Handbuch Therapeutisierung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–203.
- Asmus, Hans-Joachim/Peuckert, Rüdiger (1979): Abweichendes Schülerverhalten. Zur Devianz etikettierung in der Schule. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Barmer (Hrsg.) (2018): Arztreport 2018. Schriftenreihe zur Gesundheitsanalyse. Band 7, <https://www.barmer.de/presse/infothek/studien-und-reporte/arztreporte/arztreport2018-1056488> (03.05.2023)
- Barmer (Hrsg.) (2021): Arztreport 2021. Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen. Schriftenreihe zur Gesundheitsanalyse – Band 27, <https://www.barmer.de/presse/infothek/studien-und-reporte/arztreporte/arztreport2021-1059374> (03.05.2023)

- Beyer, Christof (2022): Radikale Psychiatriekritik und die Transformation des Anstaltswesens in der Bundesrepublik. In: Rudloff, Wilfried/Kersting, Franz-Werner/Miquel, Marc von/Thießen, Malte (Hrsg.): Ende der Anstalten? Großeinrichtungen, Debatten und Deinstitutionalisierung seit den 1970er Jahren. Paderborn: Brill/Schöningh, S. 155–173.
- Boger, Mai-Anh (2018): Depathologisierung – Diagnostik der emotionalen und sozialen Entwicklung im inklusiven Kontext. In: Zeitschrift für Inklusion online 3/2018, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/462> (03.05.2023)
- Bollmer, Grant David (2013): Pathologies of Affect. The ‚new wounded‘ and the politics of ontology. In: Cultural Studies 28, 2, S. 298–326.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brusten, Manfred/Hurrelmann, Klaus (1973): Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung. München: Juventa.
- Buchner, Tobias (2022): Ableism Verlernen? Reflexionen zu Bildung und Fähigkeit als Professionalisierungsangebot für Lehrer\*innen im Kontext inklusiver Bildung. In: Akbaba, Yaliz/Buchner, Tobias/Heinemann, Alisha/Pokitsch, Doris/Thoma, Nadja (Hrsg.): Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 203–227.
- Buchner, Tobias/Pfahl, Lisa/Traue, Boris (2015): Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner\_innen. In: Zeitschrift für Inklusion online 2/2015, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273/256>, (03.05.2023)
- Bühler, Patrick (2017): „Diagnostik“ und „praktische Behandlung“. Die Entstehung der therapeutischen Funktion der Schule. In: Reichenbach, Roland/Bühler, Patrick (Hrsg.): Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 176–195.
- Bühler, Patrick (2018): Heil und Heilung. Zur Psychopathologie des Schullebens am Anfang des 20. Jahrhunderts. In: Bühler, Patrick/Bühler, Thomas (Hrsg.): Sakralität und Pädagogik. Bern: Haupt, S. 173–193.
- Castel, Françoise/Castel, Robert/Lovell, Anne (1982): Psychiatrisierung des Alltags. Produktion und Vermarktung der Psychowaren in den USA. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Charim, Isolde (2020): Unerschrocken mit Vorsicht – ein aktuelles Paradoxon. In: taz, 27.10.2020, S. 17.
- Cooper, David (1967): Psychiatry and Anti-Psychiatry. London: Tavistock.
- Dörpinghaus, Andreas (2009): Pathologisierung schulischen Verhaltens. Über die biopolitische Umschrift pädagogischer Deutungsmuster. Ein Essay. In: Nießeler, Andreas/Uphoff, Ina Katharina (Hrsg.): Pädagogische Auffälligkeiten. Deutungsmuster von Verhaltensstörungen und Verhaltensauffälligkeiten – kritisch betrachtet. Würzburg: Königshausen und Neumann, S. 15–30.
- Drerup, Johannes/Schweiger, Gottfried (Hrsg.) (2020): Bildung und Erziehung im Ausnahmezustand. Philosophische Reflexionsangebote zur COVID-19-Pandemie. Darmstadt: WBG.
- Ehrenberg, Alain (2011): Das Unbehagen in der Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp.
- Ehrenberg, Alain (2019): Die Mechanik der Leidenschaften. Gehirn, Verhalten, Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp.
- Fickermann, Detlef/Edelstein, Benjamin (Hrsg.) (2021): Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld. Münster: Waxmann.
- Foucault, Michel (2004): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Vorlesung am Collège de France 1977–1978. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Friedel, Anne-Sophie/Günther, Julia/Kneip, Sascha/Piepenbrink, Johannes/Schetter, Frederik/Seibring, Anne (Red.) (2021): Corona. Pandemie und Krise. Bonn: bpb.
- Graefe, Stefanie (2019): Resilienz im Krisenkapitalismus. Wider das Lob der Anpassungsfähigkeit. Bielefeld: Transcript.

- Heinzel, Friederike (2004): Traktat vom „schwierigen Kind“ oder pädagogischer Optimismus? In: Heinzel, Friederike/Geiling, Ute (Hrsg.): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Wiesbaden: VS, S. 114–125.
- Heßdörfer, Florian (2019): Die Gleichheit des Vergleichs. Pädagogische Gleichheitsfiguren zwischen Ökonomie und Politik. In: Mayer, Ralf/Schäfer, Alfred/Wittig, Steffen (Hrsg.): Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 113–133.
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin/Ricken, Norbert (2015): Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde ethnografischer Beobachtungen. In: Budde, Jürgen/Blasse, Nina/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hrsg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 230–247.
- Illouz, Eva (2018): Die Errettung der modernen Seele. Therapien, Gefühle und die Kultur der Selbsthilfe. 5. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ingenkamp, Konstantin (2012): Depression und Gesellschaft. Zur Erfindung einer Volkskrankheit. Bielefeld: Transcript.
- Kaiser, Mareice/Pfahl, Lisa (2021): Ableism und Verletzlichkeit. Überlegungen zur ‚Erfindung neuer Formen von Subjektivität‘. In: Brehme, David/Fuchs, Petra/Köbsell, Swantje/Wesselmann, Carla (Hrsg.): Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 96–102.
- Karakasoglu, Yasemin/Mecheril, Paul (2020): Stellungnahme: Sars-CoV-2 und die (un)gleiche Vulnerabilität von Menschen, <https://rat-fuer-migration.de/2020/04/14/sars-cov-2-und-dieungleiche-vulnerabilitaet-von-menschen/> (Abfrage: 12.04.2021).
- King, Vera/Gerisch, Benigna/Rosa, Hartmut (2021a): Einleitung: Lost in Perfection – Optimierung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: King, Vera/Gerisch, Benigna/Rosa, Hartmut (Hrsg.): Lost in Perfection. Zur Optimierung von Gesellschaft und Psyche. Berlin: Suhrkamp, S. 7–21.
- King, Vera/Gerisch, Benigna/Rosa, Hartmut (Hrsg.) (2021b): Lost in Perfection. Zur Optimierung von Gesellschaft und Psyche. Berlin: Suhrkamp.
- Küchenhoff, Christine (2020): „Man erkennt Krisen daran, dass das Schwarz-Weiß-Denken zunimmt“ (Interview Volkan Ağar). In: taz 31.03.2020, S. 13.
- Küchenhoff, Joachim (2022): Vom Dringlichen und vom Grundsätzlichen. Psychoanalytische Gedanken zu existenziellen, gesellschaftspolitischen und erkenntnistheoretischen Fragen. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Liebsch, Katharina (2009): Zwischen Enhancement und Stigmatisierung. Medikalisierung kindlichen Verhaltens als (neue) Umgangsform mit sozialer Selektion und Exklusion. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 4/2009, S. 499–511.
- Malabou, Catherine (2006): Was tun mit unserem Gehirn? Zürich/Berlin: Diaphanes.
- Malabou, Catherine (2011): Ontologie des Akzidentiellen. Über die zerstörerische Plastizität des Gehirns. Berlin: Merve.
- Merl, Thorsten (2019): un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Parade, Ralf (2021): Von Nervenschwachen und Ausgebrannten – „Lehrerkrankheiten“ damals und heute. In: Böhme, Nadine/Dreer, Benjamin/Hahn, Heike/Heinecke, Sigrid/Mannhaupt, Gerd/Tänzer, Sandra (Hrsg.): Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule. Wiesbaden: Springer VS, S. 339–345.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2009): Die pädagogische Normalisierung der ‚selbstständigen Schülerin‘ und die Pathologisierung des ‚Unaufmerksamen‘. Eine diskursanalytische Skizze. In: Bilstein, Johannes/Earcius, Jutta (Hrsg.): Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen. Wiesbaden: VS, S. 159–180.
- Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne bis zur Postmoderne. Weilerswist: Velbrück.

- Reh, Sabine (2015): Der „Kinderfehler“ Unaufmerksamkeit. Deutungsmuster zwischen Kulturkritik und professionellen Handlungsproblemen im Schulsystem in Deutschland um 1900. In: Reh, Sabine / Berdelmann, Kathrin / Dinkelaker, Jörg (Hrsg.): Aufmerksamkeit: Geschichte – Theorie – Empirie. Wiesbaden: Springer VS, S. 71–93.
- Reh, Sabine / Ricken, Norbert (Hrsg.) (2018): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS.
- Reichenbach, Roland (2011): Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ricken, Norbert (2015): Was heißt „jemandem gerecht werden“? Zum Problem der Anerkennungsgerechtigkeit im Kontext von Bildungsgerechtigkeit. In: Manitiuss, Veronika / Hermstein, Björn / Berkemeyer, Nils / Bos, Wilfried (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen. Münster: Waxmann, S. 131–149.
- Rose, Wolfgang / Fuchs, Petra / Beddies, Thomas (2016): Diagnose „Psychopathie“. Die urbane Moderne und das schwierige Kind. Berlin 1918–1933. Wien u. a.: Böhlau.
- Stoppe, Gabriela / Bramesfeld, Anke / Schwartz, Friedrich-Wilhelm (Hrsg.) (2006): Volkskrankheit Depression? Bestandsaufnahme und Perspektiven. Heidelberg: Springer.
- Waldschmidt, Anne (2020): Disability Studies zur Einführung. Hamburg: Junius.

# Pathologien und Pathologisierung

## Bemerkungen zur Geschichte eines Konzeptes im Diskurs über Schulen

Sabine Reh

Die Schule hat um die vorletzte Jahrhundertwende herum eine neue Funktion erhalten, eine „diagnostisch-therapeutische Funktion“, wie Patrick Bühler (2017, S. 189) sie, in Interpretation unterschiedlicher Quellen, nennt. In der Schule würden, so beschreibt Bühler die Wirkungen der Psychiatrie und der neu entstehenden Psychopathologie so gut wie die der sich herausbildenden Intelligenzdiagnostik, in der Folge Kinder beobachtet, diagnostiziert, unnormale von normalen Kindern unterschieden, um jene dann vielleicht ‚heilen‘, auf jeden Fall in besonderer Weise behandeln, eben therapeutisieren, zu können. Diese Entwicklung habe zugleich die Gefahr einer „Pathologisierung“ durch die Schule und in der Schule mit sich gebracht, so beschreibt Bühler die Lage um die vergangene Jahrhundertwende (vgl. ebd., S. 90). Charakterisierungen der Schule in der modernen Gesellschaft als pathologisch, die Rede von Pathologien der Schule und einer Pathologisierung durch die Schule, denen bestimmte Vorstellungen über Krankheit und Normalität zugrunde liegen, greifen damit auf Selbstbeschreibungen aus dem pädagogischen Feld in jener Epoche um 1900 zurück, in der zur Referenz der Pädagogik, wie der von Bühler zitierte Tenorth (2006) betont (vgl. Bühler 2017, S. 184), die Medizin wurde. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob und in welcher Weise Konzepte wie das der ‚Pathologie‘, inwieweit ein Adjektiv wie ‚pathologisch‘ und schließlich, davon durchaus zu unterscheiden, das Konzept der ‚Pathologisierung‘ dazu geeignet erscheinen, mit ihrer Hilfe Erziehungsverhältnisse, Phänomene in der Schule und in anderen gesellschaftlichen Institutionen der Gegenwart zu analysieren – oder anders gefragt: Was macht diese aus einem bestimmten Umkreis stammenden und historisch datierbaren Konzepte attraktiv für eine Reflexion der Schule und schulischer Verhältnisse und was ist ihr Potenzial?

Zur Beantwortung dieser Fragen und um das Funktionieren jener Konzepte im pädagogischen Diskurs bzw. im Feld des pädagogischen Wissens zu analysieren, werde ich versuchen, sie ihrer Selbstverständlichkeit zu entkleiden, sie überhaupt als vielfältige Bedeutungen transportierendes Konzept erkennbar zu machen. Ihre Nutzung hat bestimmte Voraussetzungen, die es – distanzierend, indem historisiert wird – zu erkunden gilt. Hinweisen aus den 1970er Jahren ist zu entnehmen, dass der Rückgriff auf das „medizinische Modell“, wie es heißt,

in der Auseinandersetzung mit „Verwahrlosung“, mit abweichendem Verhalten, mit „Problemkindern und sozial auffälligen Jugendlichen“, d. h. in der Sozialpädagogik, in der „Behindertenarbeit“ in diesen Jahren einerseits zunahm und andererseits auch der Kritik ausgesetzt war (Herriger 1978, S. 214): „Es setzte eine intensiv geführte Grundsatzdiskussion ein, in der sich ein zunehmend distanzierteres Verhältnis zum medizinischen Denkmodell artikulierte und sich tiefgreifende Umstrukturierungen im fachlichen Selbstverständnis der ihm verpflichteten Disziplinen anzeigten“ (ebd., S. 213). Vor diesem Hintergrund scheint es vielversprechend, zunächst einen Blick zu werfen auf Veröffentlichungen aus den 1970er Jahren, anhand derer die Breite der Nutzungsmöglichkeiten eines ‚medizinischen Modells‘ und von Konzepten aus dem Umfeld von Krankheit, Pathologien, und für pathologisch oder pathogen erklärten Phänomenen deutlich wird (1) und anschließend Implikationen der Rede über Schule als kranker und krankmachender Institution am Beispiel zweier Bücher zu illustrieren (2). Im Anschluss daran werde ich mithilfe einiger früher Texte Foucaults den Blick auf das historische Umfeld dieser Referenzen auf den medizinischen Wissensbereich lenken und rekonstruieren, welchen wissenschaftlichen Kontext sie transportierten und welche Bedeutungsaspekte ihre Übertragung in andere Bereiche erleichterte (3). Vor dem Hintergrund dieser Historisierung werde ich in einer abschließenden Bewertung Gewinne und Probleme der Nutzung des Konzeptes der Pathologisierung für eine Analyse der gesellschaftlichen Institution Schule sichtbar machen.

## 1. Seit den 1970er Jahren: Institutionelle Pathologien und Therapeutisierung durch die Pädagogik

Ein Blick auf unterschiedliche pädagogische Subdisziplinen wie die Schulpädagogik, die Sozialpädagogik und ein Reflexionswissen, am ehesten eine allgemeine Pädagogik präsentierende Zeitschriften aus den 1970er und der ersten Hälfte der 1980er Jahren führt vor Augen, in welchen semantischen Kontexten und mit welchen Wertungen die Rede von Krankheit und von Pathologien oder pathogenen Zuständen auftaucht. In den zwischen 1970/71 und 1985 erschienenen Bänden der seit 1961 zunächst von Elisabeth Blochmann, Hellmut Becker, Otto Friedrich Bollnow und Martin Wagenschein, später u. a. auch von Hartmut von Hentig herausgegebenen Zeitschrift *Neue Sammlung. Göttinger Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft*, dem schon seit 1897 existierenden, inzwischen von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft herausgegebenen Periodikum *Die Deutsche Schule* (DDS) und der seit 1971 erschienenen Zeitschrift *neue praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik* sind keine Aufsätze zu finden, in deren Titeln der Begriff ‚Pathologisierung‘ auftaucht. Allerdings offenbart vor allem die DDS, wie stark und häufig auf die Schule als eine krankmachende oder

krankte Institution eingegangen wird. Auch wenn auf dieser Grundlage keine verallgemeinernden Aussagen über ‚den‘ Diskurs in ‚der‘ Pädagogik festzumachen sind – zumal die Zeitschriften eher Positionen eines protestantisch-liberalen Reform-Milieus bzw. eines sozialdemokratisch-pädagogischen Milieus der 1960er und 1970er Jahre bedienen –, kann dieser Blick dazu dienen, ein Spektrum von Thematisierungen zu explorieren und aufzufächern.

In der DDS beginnt mit einem im Jahr 1974 publizierten Essay von Heinrich Kupffer der kritische Bezug auf medizinische Konzepte in der Pädagogik mit der Diskussion über Vergleichbarkeiten zwischen der Psychiatrie und der Pädagogik sowie den Möglichkeiten, der Antipsychiatrie, wie sie Italien kenne, eine ‚Anti-pädagogik‘ zur Seite zu stellen. Psychiatrie und Pädagogik wiesen Analogien auf, nicht indem oder weil sie es mit kranken Schüler:innen zu tun hätten, sondern insofern sie totale Institutionen seien – Kupffer greift auf Goffman zurück, bezieht sich aber in einer Bemerkung sowohl auf die Kritische Theorie als auch auf Foucault – und ihre Funktionsweisen bzw. deren Effekte sich als Verdinglichung und Entfremdung beschreiben ließen; zu deren Gegenstück gerinnt die ‚humane Existenzform‘ (vgl. Kupffer 1974). Letztendlich bleibt der Text zurückhaltend kritisch; es gehe in der Pädagogik nicht um die Befreiung der ‚Insassen‘ aus der Anstalt, sondern um die Veränderung von Hierarchien in einem nicht infrage zu stellenden Rahmen. In einigen Artikeln wird in den folgenden Jahren dieser Gedanke der ‚Entfremdung‘ aufgenommen und es wird versucht zu präzisieren, welche institutionellen Strukturen in dieser Weise identifiziert werden können. So stabilisierten ‚pathogene Interaktionsstrukturen‘ autoritäre Verkehrsformen, Minderwertigkeitsgefühle, Interesselosigkeit und Schulentfremdung (vgl. Metz-Göckel 1978; Redlich/Ott 1980). Schüler:innen würden systematisch – durch institutionelle Strukturen – ihrer Aktivitätsräume beraubt – und auf diese Art wirkten sie pathogen: „Nimmt man ihm [dem Schüler, so hier in der männlichen Form; d. A.] die Möglichkeit konkreter Umweltgestaltung und nimmt man ihm die Sozialität, so verbleibt nur noch die Veränderung jenseits jeder Rationalität, d. h. letztlich die Zerstörung gegen sich selbst.“ (Hermann 1980, S. 603)

In anderer Weise, in vorsichtigen Tönen, wird in der DDS über ‚Verhaltenstherapie‘ (Künzel 1976) oder ‚Verhaltensmodifikation‘ (Doerks-Kubenec 1978) berichtet und gefragt, ob diese ‚Hilfe‘ oder ‚Manipulation‘ seien (vgl. Künzel 1976). Kritisiert wird, dass sich interventionistische Maßnahmen auf einen ‚kranken Schüler‘ richteten, am Einzelfall orientiert seien und nicht institutionelle Änderungen anstrebten. Ausgesprochen präsent ist in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre ein weiteres Thema, das mit Krankheit in Verbindung gebracht und empirisch bearbeitet wird, nämlich das Thema Angst in der Leistungsschule, Prüfungsangst, aber auch Angst generell auf Seiten der Schüler:innen und schließlich auch der Lehrkräfte (vgl. Hermann 1978; Lähnemann 1979; Haferkamp/Rost 1980; Krüger 2018). Angst habe verschiedene Ausprägungen, es gebe ‚überängstliche‘ Kinder (vgl. Hermann 1978); insgesamt wird Angst im Zusammenhang mit Neurosen und psychischen

Belastungen genannt. Sie sei eine ‚echte Krankheit‘; eine Grundform psychosozialer Störung (vgl. Wöller 1981). Aus der Vielzahl der Schulangst zum Gegenstand von Beschreibungen, Analysen und Ratschlägen machenden Bücher werden einige rezensiert (vgl. Ulich 1979; Wöller 1981) und es wird über Tagungen zur Gesundheitserziehung, zur Psychohygiene und über die seelische Not von Kindern berichtet (Redaktion DDS 1979, S. 595–597; 1981, S. 699–702).

Die Vielzahl dieser Texte vor allem in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre erzeugt das allgemeine Bild einer krankmachenden Institution, eines psychischen Elends (vgl. Hermann 1980) in der Schule, das auch immer wieder ausdrücklich – aber ohne genaue Angaben, die scheinen sich in dieser Zeit zu erübrigen – als öffentliche Rede referenziert wird. Ein deutlich anderes Bild zeigt sich in den Jahrgängen der Zeitschrift *Neue Sammlung*. Eine grundlegende, ‚systemkritische‘ Sicht auf pathogene Strukturen bzw. Pathologien der Institution fehlt in dieser Reformen des Bildungswesens und den Zusammenhang von Bildungspolitik und Schulreform diskutierenden Zeitschrift. Das Thema der Schulangst ist in diesen Jahren nur einmal ausdrücklich Gegenstand eines Textes (vgl. Steinthal 1977), der eine Art Stellungnahme zu einem *Salzburger Manifest für eine angstfreie Schule*<sup>1</sup> darstellt. Auch wenn zugestanden wird, dass schließlich niemand für eine angsterzeugende Schule sein könne, wird vor dem Hintergrund einer christlich geprägten Anthropologie und eines entsprechenden Erziehungsverständnisses von der Unvermeidbarkeit von Leid und einer existenziellen Angst ausgegangen – es sei demnach verfehlt, diesen Ansprüche auf ein andauerndes Glück entgegenzustellen.

Die Rede von einer Pathologisierung nimmt – ausdrücklich und sehr präzise auf eine medizinische Diagnostik bezogen – erst prominent Doris Bühler-Niederberger (1991) im Titel einer Buchveröffentlichung auf, die auf die 1980er Jahre zurückblickt. Darin beschreibt sie ausgehend von und am Beispiel der „Legasthenie“, Tendenzen, Kinder bzw. Schüler:innen mit auffälligem Verhalten und auffälligem Leistungsbild im Rahmen diagnostischer Verfahren auch offiziell für krank zu erklären und sie zu therapeutisieren. Sie schätzt, dass es sich dabei um etwa 20–30% der Schüler:innen handeln könnte – die Schule sei daher ein ‚Reservoir von Fällen‘, eine Institution der Pathologisierung: „Auf der Suche nach einem Begriff, mit dem man das ganze Geschehen belegen könnte, kann man von einer Pathologisierung respektive einer Klientifizierung im Umgang mit kindlichen Problemen sprechen, ja sogar von einer Pathologisierung der Kindheit überhaupt.“ (Bühler-Niederberger 1991, S. 1)

In der sozialpädagogischen Zeitschrift *neue praxis* beherrscht zunächst das Konzept der Kriminalisierung den kritischen Diskurs, während im sozialpädagogischen Kontext an anderer Stelle sehr wohl über eine pathologische Definition

---

1 Es ist in der Zeitschrift nicht abgedruckt, aber zu dieser Zeit erhältlich als Sonderdruck der *Salzburger Nachrichten* vom 14.05.1977.

der Adressaten durch die soziale Arbeit gesprochen wird (vgl. z. B. Peters 1973). Auch wenn mit der Nutzung eines medizinischen Modells in der sozialarbeiterischen Theorie und Praxis, wie Herriger (1978) in einem in der *neuen praxis* publizierten Aufsatz analysiert, Gewinne zu verzeichnen sind – mit ihm seien die zunächst vorherrschenden, moralisierenden Umgangsweisen und Konzepte wie das der Schuld verabschiedet worden –, so bleibt es, folgt man der Einschätzung Herrigers, doch auch hier bei einer individualisierenden Betrachtung der als problematisch erachteten Verhaltensweisen. Tilman Lutz wird später von ‚Pathologisierung‘ als einem in den 1970er Jahren langsam in die Kritik geratenden professionellen Deutungs- und Handlungsmuster der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik sprechen (vgl. dazu Lutz 2016; 2018). Anhand zweier Veröffentlichungen wird im Folgenden ein kurzer Blick auf den Komplex der Angst auslösenden Schule geworfen.

## 2. Kranke und krankmachende Schule in den 1970er Jahren

Im Laufe der 1970er Jahre entbrannten Debatten um die Humanisierung nicht nur der Arbeitswelt, sondern auch des Schulehaltens (vgl. v. Hentig 1976; z. B. für einen ‚menschlichen‘ Mathematikunterricht Güting 1978); immer häufiger wurde die Frage gestellt, ob die Schule krank mache. Es tauchte zu dieser Zeit – das spiegeln nicht zuletzt empirische Studien zur Wirkung von Schule wie etwa die Projekte von Helmut Fend zur Gesamtschule aus den 1970er Jahren wider – die Idee auf, dass sich die Kinder und Jugendlichen, dass sich Schüler:innen in der Schule wohlfühlen sollten (vgl. Mattes 2017). Viele Buchveröffentlichungen machten die ‚kranke‘ oder krankmachende Schule zum Gegenstand von Erfahrungsberichten und Ratschlägen für Lehrkräfte und Eltern; aber auch empirische Studien wurden durchgeführt. Ich nenne beispielhaft hier eine Veröffentlichung aus dem Jahr 1974 von Almuth Link, *Die kranke Schule*, herausgegeben von Fritz Wiedemann in einem *Institut für Elementar-Psychologie und optimales Verhalten*, und ein auch in der DDS besprochenes Buch (vgl. Wöller 1981) aus dem Jahr 1979 mit dem Titel *Macht die Schule krank? Probleme einer Sozialpathologie der Schule* von Fritz Wandel. Diese beiden Publikationen repräsentieren ein weites Spektrum, in dem die Krankheits-Semantik für die Beschreibung der zeitgenössischen Schule in ambivalenter Weise eingesetzt wird – und sie machen damit zugleich klar, worauf der Erfolg dieser Semantik beruhte.

Link kritisiert die Schule, indem sie bestimmte, problematische bzw. problematisch erscheinende Phänomene mit Hilfe des Konzeptes der Krankheit zu allgemeinen, überzeitlichen Phänomen menschlicher Schwäche ‚naturalisiert‘, jedenfalls nicht als ‚gesellschaftliche‘ Probleme – etwa mit Hilfe sozialwissenschaftlicher Konzepte – entschlüsselt, wie im Vorwort ihres Buches nachgelesen werden kann. Es heißt im Vorwort:

„Die Schule ist krank; sie ist es immer gewesen. Handelte es sich um eine ansteckende Krankheit, an der sich jede Generation von neuem infiziert, so könnte die Gesellschaft mit genauer Diagnose und einer gezielten Therapie der Krankheit vielleicht einmal Herr werden. Daß sie dies trotz aller Reformfreudigkeit nicht zuwege bringt, daß in der schulischen Atmosphäre nach wie vor Feindlichkeit und Angst so laut zu Worte kommen, läßt auf eine ganz besondere Art von Krankheit schließen. Sie hat ihre Wurzel im Bereich der menschlichen Unvollkommenheiten und Schwächen.“ (Link 1974, S. 9)

Hier werden konservative Deutungsmuster – z. B. das der schlechter werdenden gesellschaftlichen Bedingungen, denen das andere, die Natur trotzen muss (vgl. Mannheim 1984, S. 51) – für den Bereich der Erziehung reaktiviert (vgl. Geiss/Reh 2020). Schule ist eine Einrichtung, der fähige und starke Menschen ein menschliches Antlitz zu geben hätten; tatsächlich befindet sich die Schule aber in einem Zustand bössartiger, fremder Welt, verantwortet von unvollkommenen Lehrkräften. Das, was letztlich als krank bezeichnet wird, das Fehlen von Nähe und Liebe – wie es sie etwa in der Familie oder enger Gemeinschaft gibt – sei durch (bildungs-)politische Reformen keinesfalls zu beheben. Ansatzpunkt einer Verbesserung der Situation in der Schule, der Schulen insgesamt seien die Arbeit der Lehrkräfte und deren Persönlichkeiten. Am Ende des Buches lautet die Diagnose: „So haben wir die paradoxe Situation, daß in einer Zeit, in der unsere Kinder ohnehin durch die Umweltbedingungen psychisch gefährdet sind, ausgerechnet die Menschen krank und unfähig gemacht werden, die sich ihrer annehmen wollen.“ (Link 1974, S. 73)

Ganz anders argumentiert Wandel in seinem Buch *Macht die Schule krank?* Wandel. Zunächst stellt er kritisch gegenüber einer sozialwissenschaftlich-empirischen Forschung fest:

„Unter Tatsachenaspekt ist soziale ‚Krankheit‘ nicht mehr als ein Abweichen von einem zufälligen Normverhalten. Wenn dessen Vertreter [der empirischen Wissenschaft; d. A.] den Abweichenden als ‚Kranken‘ *stigmatisieren*, so bringen sie mit dieser Bezeichnung nicht mehr zum Ausdruck, als daß ihnen dessen Verhalten als fremd und ‚unnatürlich‘ erscheint. Außerdem lassen sich mit der Kategorisierung ‚krank‘ soziale Sanktionen rationalisieren, die als notwendige Therapie ausgegeben werden können. Das kann so weit gehen, daß der Bewegungsdrang von Schülern als krankhafte ‚Hyperaktivität‘ eingeordnet und medikamentös behandelt wird, ohne einen Gedanken an naheliegende Gründe wie Langweiligkeit des Unterrichts oder unbequemes Schulmobiliar zu verschwenden.“ (Wandel 1979, S. 11)

Diesem Verständnis von sozialen Krankheiten stellt Wandel nun das „Leiden der Betroffenen“ entgegen (ebd., S. 11). Es gebe Leid und in dem Sinne eben auch bestimmte Formen ‚sozialer Krankheit‘; sie stellten nicht nur und nicht ein-

fach eine Normabweichung dar. Angst, Aggression, „Verhaltensstörungen“ (von Wandel selbst in Anführungszeichen gesetzt) und psychosomatische Symptome, wie sie die empirische Forschung beobachtet, seien leidvolle Erfahrungen. Als Zeichen dafür wertet Wandel Beschreibungen von Einsamkeit, von Beziehungsunfähigkeit und auch von Medienkonsum seitens der Schüler:innen. Wandel identifiziert daher eine insgesamt krankmachende Schule und spricht nun von der ‚Sozialpathologie‘ der Schule, die zu den krankhaften Erscheinungen auf Seiten der Schüler:innen führe. In seiner Diagnose bezüglich der Institution Schule rekurriert er auf einen – im „sozialwissenschaftlichen Schrifttum“ (ebd., S. 38) – bekannten Begriff, nämlich den der „Entfremdung“, ein „philosophische[r] Begriff für soziale Krankheit“ (ebd., S. 40): „Die intuitive Annahme, daß die Schule ‚krank‘ macht, scheint gegenüber den bisher geschilderten Symptomen verständlich.“ (ebd., S. 38) Mit Entfremdung werde, so Wandel, eine Haltung gegenüber sich selbst und anderen beschrieben, die im Zusammenhang einer „Sozialpathologie der Schule als *Beziehungsunfähigkeit*“ (ebd., S. 40) eingeschätzt werden kann: „Das Unvermögen, sich mit einer Person oder Sache zu identifizieren, die Einsamkeit in der Zentriertheit auf das eigene Ich, die Unfähigkeit, durch Identifikation Rücksichten zu nehmen, die Ausbrüche einer destruktiv-brutalen Aggression nicht aufkommen lassen.“ (ebd.)

Einen zentralen Faktor für die krankmachende Wirkung der Schule bildet das Leistungsprinzip; die ‚Leistungsschule‘ wird mitverantwortlich für die Misere gemacht – diese Kritik liegt ganz im Trend der Zeit. So formuliert Gisela Oestreich 1975:

„Staat, Wirtschaft und Schulverwaltung müßten endlich einsehen, daß Bildungsprozesse nicht meßbar sind. Leistungskontrollen haben den Sinn, rückzumelden, ob ein Arbeitsschritt beherrscht wird, um Basis für den nächsten zu sein. Leistung ist, wenn Schüler fähig sind, adäquate Aufgaben aus einem Angebot zu wählen, ihre Schwierigkeit richtig einzuschätzen, Zeit richtig zu kalkulieren und vorherzusagen, wo auf einer Skala erreichbarer Punkte er etwa sich einordnen würde. Wichtiger wäre es, eigene und die Leistungen anderer und ihre Veränderung durch Lernen richtig beschreiben zu können, als sie endgültig abzustempeln.“ (Oestreich 1975, S. 103)

Hier zeigt sich, wie das Konzept der Pathologie wirkt: Etwas, ein bestimmter Kontext, ein bestimmtes Verhalten ist nicht an sich krankhaft, sondern ausschließlich in einer bestimmten Form und Ausprägung als ‚krank‘ zu bewerten. Mit dem immer wieder von Wandel angeführten von Hentig ließe sich sagen:

„Leistung hat es immer gegeben und wird es weiter geben. [...] Daran daß jemand etwas Brauchbares, Ungewöhnliches, Uneigennütziges oder auch nur mehr als andere leistet, ist nichts auszusetzen. Auch das in vielen eigentümlichen Wendungen auftretende Wort ist nicht zu schelten [...] und schon gar nicht die Bemühung darum, daß,

wo immer Leistungen überhaupt beurteilt werden, sie auch richtig, objektiv, nachprüfbar beurteilt werden. Nichts hat unser als staatliche Auslese- und Aufstiegsagentur fungierendes Bildungswesen nötiger, als seine intuitiven, dilettantischen, vorurteilsgetränkten Beurteilungsverfahren durch Messungen zu ersetzen. Die bei uns üblichen Praktiken sind umso gefährlicher, als sie sich objektiv geben [...]. Leistungsmessung also muß es geben [...]. Aber um so sorgfältiger muß man sich überlegen, was man eigentlich messen will und warum, in anderen Worten: ob es sinnvoll ist, alle Vorgänge in der Schule dem Prinzip der Leistung so total zu unterwerfen, wie es heute geschieht [...].“ (Hentig 1969, S. 141)

Es wird davon ausgegangen, dass Kinder sehr wohl lernen wollen und auch etwas leisten können und wollen; Lernen und Anstrengung sind nicht an sich krankmachend, in gewisser Weise stellen sie einen natürlichen Kontext des Aufwachens dar. Pathologisch oder pathogen wirkt geforderte Leistung erst in einer bestimmten Form und Ausprägung, etwa wenn sie erzwungen und objektiv gemessen wird und nicht die subjektiven Bedingungen Berücksichtigung finden, wenn sie den befriedigenden Kontakt zu den Mitschüler:innen durch den vorherrschenden Wettbewerb verändert und einschränkt.

Die Veröffentlichung *Wandel* steht so in einer Linie der Schulkritik; oft werden Bezüge auf von Hentig gemacht, ohne allerdings das 1972 in Deutschland erstmals herausgegebene und von von Hentig mit einem Vorwort versehene Buch Ivan Illichs über die *Entschulung der Gesellschaft* zu erwähnen – eine der radikalen Schulkritiken dieser Zeit, die weder mit einer Krankheits-Metaphorik aufwartet noch Strukturmerkmale der Institution Schule als Pathologien analysiert. Bei *Wandel* wird Pathologie zum kritischen Schlagwort; er versteht ‚soziale Krankheit‘ als Unfähigkeit der Institution, „das menschliche Grundbedürfnis der *Selbstentfaltung* und des Kontakts mit anderen zu befriedigen“ (*Wandel* 1979, S. 12).

In einem ersten Zugriff lassen sich diese Befunde aus der Exploration pädagogischer Diskurse der 1970er Jahre zusammenfassen und ansatzweise systematisieren. In den 1970er Jahren werden zunehmend Begriffe genutzt, die dem semantischen Feld der Medizin entstammen. Dazu zählen Substantive wie ‚Krankheit‘ und ‚Therapie‘, das Adjektiv ‚krank‘ und das Partizip ‚krankmachend‘. Es wird psychisches Leiden, insbesondere Angst, als Krankheit verstanden, das bzw. die in der Schule mitgeschaffen werde und zu behandeln, zu therapeutisieren sei. In diesem Sinne wirke die Schule pathogen bzw. sie zeige krankmachende, ‚pathologisierende‘ Strukturen oder ‚Pathologien‘. Zudem wird in den 1970er Jahren im sozialwissenschaftlich orientierten Diskurs der Sozialpädagogik mit dem hier deklarierten ‚medizinischen Modell‘ eine Umgangsweise mit ‚abweichendem Verhalten‘ – wie ‚Verwahrlosung‘ jetzt heißt – erkennbar, die damit gleichzeitig als ein besonderes Modell der Disziplinierung und Individualisierung durch ‚Pathologisierung‘ kritisiert wird. Die Rede von Krankheiten, von Pathologien, von pathogenen gesellschaftlichen Strukturen und von Pathologisierung enthält dementspre-

chend unterschiedliche Aspekte; sie ist in allen hier aufgeführten Fällen in einen Modus kritischer Reflexion eingebunden, bezieht sich allerdings auf je andere Gegenstände. Dafür haben sich auch unterschiedliche Traditionslinien herausgebildet, die bis heute in unterschiedlichen Feldern fortgeführt werden. Es müssen also zwei Linien der Kritik unterschieden werden:

1. Kritisiert wird ein Tun bzw. ein gesellschaftliches Geschehen, in dem Menschen ‚krank‘ (gemacht) werden und in dem Leid und Leiden hervorgerufen werden. Hier zeigen sich dann ‚Pathologien‘ in den Funktionsweisen von Institutionen oder in entsprechenden gesellschaftlichen Praktiken. Auf den ersten Blick mag die Rede von den Pathologien einer Institution oder einer gesellschaftlichen Praxis als eine Art metaphorischer Sprachgebrauch erscheinen; auf den zweiten zeigt sich allerdings, dass hier Krankheit im Sinne des individuellen Leids als Folge problematischer gesellschaftlicher Verhältnisse gedeutet wird.

Jüngst etwa ist ein solches Verständnis bzw. eine solche Nutzung des Konzeptes der ‚Pathologien‘ bei Pierre Rosanvallon (2022) zu beobachten. Über „Die Prüfungen des Lebens“ schreibend analysiert der Autor den „Zustand der Gesellschaft“, gesellschaftliche Strukturen und Spaltungen und die darin für Einzelne entstehende Situation (vgl. Rosanvallon 2022, S. 7). Definiert als „Hindernisse“, als Konfrontation mit Schwierigkeiten, werden Prüfungen als Prüfungen der „persönlichen Individualität und Integrität“ und „für die sozialen Bindungen“ verstanden (ebd., S. 8). Sie offenbaren gerade als Prüfungen Pathologien, „Pathologien sozialer Beziehungen“ eben und „Pathologien der Gleichheit“ (ebd., S. 8) oder „Pathologien der Einzigartigkeit“ (ebd., S. 118). Pathologien liegen jeweils vor, weil etwas entweder systematisch zerstörerisch wirkt – Beziehungen wirken sich zerstörerisch auf den Einzelnen aus – oder weil ein bestimmter gesellschaftlicher Zustand, der für richtig gehalten wird, verhindert wird, wie etwa die Entstehung von Gleichheit. Offensichtlich wird, dass der Autor dann von Pathologien spricht – und zwar ohne dass dieses Konzept erläutert würde –, wenn für richtig gehaltene Vorstellungen über ein gutes Leben in einer lebenswerten Gesellschaft sich nicht durchsetzen können, wenn sich strukturelle, auf der Seite der Gesellschaft lokalisierte, Hindernisse beobachten lassen.

Mit der Charakterisierung gesellschaftlicher Verhältnisse als strukturell krankmachend greift Rosanvallon – ebenfalls ohne dieses so zu diskutieren – auf ein Muster zurück, das in Deutschland vor allem die Kritische Theorie stark gemacht hatte. Ohne direkt auf empirische Untersuchungen, an denen Adorno in den USA beteiligt war, zurückzugreifen, in denen von psychopathischen Merkmalen und Charaktertypologien gesprochen wurde (vgl. Adorno 1995), gewann die Krankheitssemantik und allemal der Begriff der ‚Pathologie‘ auch bei den Nachfolgern der ersten Generation der Kritischen Theorie zunehmend an Bedeutung. Die im Ausklang der 1970er Jahre geschriebene, 1981 erstmals erschienene *Theorie kommunikativen Handelns* von Jürgen Habermas wurde in diesem Sinne schnell als eine ‚Pathologie‘, eine Systematik krankhafter gesellschaftlicher De-

formationen gedeutet (vgl. Vollrath 1983); Honneth hat diese Deutung später ausdrücklich bestätigt und expliziert (vgl. Honneth 2004; 2007). So nämlich gerinne die Sozialphilosophie zu einer Geschichte kritischer Zeitdiagnosen, in denen Erscheinungen angenommen, dargestellt und diskutiert werden, die als Verformungen, Deformationen und eben ‚Pathologien‘ verstanden und jeweils als Zeichen eines Verfalls in der Moderne, zivilisatorischer Fehlentwicklungen, solcher in der kapitalistischen Gesellschaft, in der von ökonomischen Gesetzen durchherrschen, nur noch instrumentelle Verhaltensweisen und Vernunft ermöglichenden jeweiligen Gegenwart (in der das Triebleben diszipliniert und das sinnliche Vermögen eingeschränkt sei) gewertet werden, als Verdinglichung und Entfremdung, und als die Unmöglichkeit von Selbstverwirklichung, der Verwirklichung eines ‚guten Lebens‘. Der gesamte Zivilisationsprozess werde in kulturkritischer Wendung zu einer Form sozialer Pathologie, der eine Vorstellung von der Normalität eines gesellschaftlichen Lebens als Richtgröße zugrunde liege. In Honneths Beschreibungen wird offensichtlich, dass das Konzept der Pathologie zum Nullpunkt – so ließe sich formulieren – und, da als historisches Konzept undiskutiert, auch zum blinden Fleck der Geschichte der Moderne werde. „Wurde mit ihm anfänglich nur die Lehre von den Krankheiten bezeichnet, so sind damit heute vor allem die anormalen Zustände selber gemeint. Eine Pathologie stellt mithin genau die organische Fehlentwicklung dar, die in der Diagnose erschlossen oder bestimmt werden soll.“ (Honneth 2004, S. 56)

2. Kritisiert wird ein gesellschaftliches Wirken oder Tun, mit dem ein bestimmtes Verhalten von Menschen, ein Zustand, eine Erscheinungsweise des Körpers und seiner Teile oder körperlicher Funktionsweisen als krank ausgewiesen bzw. als krankhaft definiert und damit für notwendig – etwa mit medizinischen Mitteln – zu verändern erklärt wird. Kritisiert wird es, weil mit ihm nicht nur negative Bewertungen einhergehen, sondern individualisierende, weil gesellschaftliche Kontexte ausblendende Behandlungsweisen aufgezwungen werden, mit denen auf spezifische Weisen nicht nur diszipliniert, sondern ebenfalls Leid geschaffen werde.

In dieser Weise genutzt wird der Begriff der ‚Pathologisierung‘ gegenwärtig in bestimmten medizinsoziologischen bzw. gesundheitswissenschaftlichen Feldern, aber eben auch in kulturwissenschaftlich orientierten Studien, wo kritisch eine Pathologisierung von Geschlecht und sexuellem Verhalten diagnostiziert, die problematische Pathologisierung der Homosexualität ebenso untersucht (vgl. Lühring 2016) wird wie die „systematische Pathologisierung der Intergeschlechtlichkeit“ (Gregor 2012) oder auch diejenige bestimmter körperlicher Merkmale und Funktionen, die einem biologischen Geschlecht zugewiesen werden (z. B. Kolip 2000). Gegenstand der Analysen können dann diskursive und andere Praktiken der Pathologisierung werden – so können textuelle Praktiken der Pathologisierung untersucht werden, etwa „Erzählssysteme der Pathologisierung“ (Pinto 2014), d. h. die Art und Weise der Darstellung kranker Frauen in Romanen

von Gabriele Reuter und Elfriede Jelinek – um nur ein Beispiel anzuführen. In vielen dieser jüngeren und meist explizit gesellschaftskritisch perspektivierten Studien beziehen sich die Autor:innen auf die wissenschaftsgeschichtlichen und machtanalytischen Arbeiten Michel Foucaults, in denen dieser sich einerseits mit der Geschichte der Pathologie und der Psychopathologie, also eines bestimmten Wissensfeldes und andererseits später detailliert und auch in einem systematisierenden Versuch mit Techniken der Normalisierung als besonderen Macht- und Regierungstechniken auseinandersetzt (vgl. Foucault 2004). Das wird im Folgenden etwas ausführlicher dargestellt.

### 3. Die Geschichte der Pathologie und der ‚frühe Foucault‘ – Implikationen des Konzeptes der ‚Pathologisierung‘

Die jüngere Medizingeschichte befasst sich mit unterschiedlichen Vorstellungen von Krankheit, die sich im Verhältnis eines jeweiligen Verständnisses von Mensch, Natur und Gesellschaft etablieren. In diesem Deutungs-Raum wird dann – von heute aus rekonstruiert – je historisch und auch geografisch-kulturell unterschiedlich Krankheit verstanden, etwa als Problem der Sünde, der Harmonie, als ein Problem sozialer Beziehungen und – mit der Pathologie – als „natürliche Tatbestände“ im neuzeitlichen wissenschaftlichen Denken (vgl. Labisch 1992, S. 27). Während im Alltagsgebrauch ‚pathologisch‘ einfach als ‚krank‘ oder ‚krankhaft‘, ‚pathogen‘ als ‚krankmachend‘ verstanden wird, ist – das wird bei Labisch deutlich – mit ‚Pathologie‘ eine historisch datierbare, neue Bestimmung von Krankheiten, krankhaften Veränderungen und damit wiederum auch ein bestimmtes Verständnis von Krankheit und die Vorstellung davon verbunden, sie zu heilen bzw. sie auf jeden Fall zu ‚behandeln‘.

Die Besonderheiten dieses sich mit dem Begriff der Pathologie herausbildenden Verständnisses von Krankheit sind dabei genauer und detaillierter nachzuvollziehen, wenn die frühen wissenschaftsgeschichtlichen Arbeiten Foucaults hinzugezogen werden. Vor allem in *Psychologie und Geisteskrankheit* (Foucault 1968), in Frankreich 1954 erschienen, befasst Foucault sich mit der Geschichte der ‚Geisteskrankheiten‘ und ihres Verhältnisses zur allgemeinen Pathologie, der Psychopathologie bzw. deren Verhältnis zueinander und vor allem zur Psychologie. Seine 1960 erschienene Dissertation *Wahnsinn und Gesellschaft* (Foucault 1973) enthält eine materialreiche und viele verschiedene Aspekte umfassende Geschichte des Wahnsinns, in der einerseits Ideen und Befunde zur Wissenschaftsgeschichte aus der Schrift von 1954 wieder aufgenommen werden, es andererseits aber darum geht, in der Hauptsache die Zäsur zu beschreiben, in der die Vernunft von der Unvernunft abgetrennt wird und für deren Beschreibung gerade