

Rehistorisierung in der Schule

Thomas Hoffmann

Behindertenpädagogik 3/2022, 61. Jg., 279–290
<https://doi.org/10.30820/0341-7301-2022-3-279>
www.psychosozial-verlag.de/bp

Zusammenfassung: Obwohl in den letzten Jahren ein gestiegenes Bewusstsein für die Lebenssituation von Schüler*innen mit Gewalterfahrungen, Traumata, Verhaltensauffälligkeiten oder psychischen Erkrankungen wahrzunehmen ist, stellen Ansätze der rehistorisierenden Diagnostik, die genau diese Gruppen adressieren, im schulischen Kontext eher eine Ausnahme dar. Der durch Wolfgang Jantzen geprägte Begriff der ›Rehistorisierung‹ wurde zunächst in außerschulischen Arbeitsfeldern der Behindertenpädagogik und Deinstitutionalisierung entwickelt, eröffnet aber auch für die Schulpädagogik wichtige Perspektiven für eine verstehende Diagnostik der Bildungs- und Erziehungsprozesse von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung, insbesondere bei kognitiven Beeinträchtigungen, Verhaltensauffälligkeiten oder psychischen Erkrankungen. Der Beitrag skizziert dazu ein Rahmenmodell verstehender Diagnostik und hebt die Bedeutung der Rehistorisierung für schulische Arbeitsfelder und ihre Umgestaltung im Sinne inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung hervor.

Schlüsselwörter: Rehistorisierung, Naturalisierung, Schule, Diagnostik, Verhaltensauffälligkeiten

Abstract: Although in recent years there has been an increased awareness of the life situation of students with experiences of violence, trauma, behavioral problems or mental illness, approaches of rehistoricizing diagnostics that address precisely these groups are rather an exception in the school context. The concept of ›rehistoricization‹, coined by Wolfgang Jantzen, was initially developed in nonschool fields of work in special education and deinstitutionalization, but it also opens up important perspectives for school pedagogy for an understanding diagnosis of the educational processes of children and adolescents with disabilities, especially in the case of cognitive impairments, behavioral problems or mental illnesses. The article outlines a framework of understanding diagnostics and emphasizes the importance of rehistoricization for school fields of work and their transformation in terms of inclusive school and teaching development.

Keywords: Rehistoricization, naturalization, school, diagnostics, behavioral problems

Einleitung

Wer über Rehistorisierung in der Schule spricht, darf von Naturalisierung nicht schweigen. Dies gilt auch und vielleicht sogar in besonderer Weise für die sogenannte inklusive Schule im Kontext einer »Pädagogik der Vielfalt« (Prenzel, 2019): Wer Schule zu einem gesellschaftlichen Ort der Befreiung und Antidiskriminierung, der Inklusion und Überwindung sozialer Ungleichheit machen will, darf dabei nicht die Gefahr übersehen, dass in einer sogenannten Leistungsgesellschaft das Versprechen sozialer Mobilität und die damit verbundene »Illusion der Chancengleichheit« (Bourdieu & Passeron, 1971), oft »einer der wirksamsten Faktoren der Aufrechterhaltung der bestehenden Ordnung ist, indem es der sozialen Ungleichheit den Anschein von Legitimität verleiht und dem kulturellen Erbe, dem als natürlich behandelten gesellschaftlichen Vermögen, seine Sanktion erteilt« (Bourdieu, 2018, S. 7).

Pierre Bourdieu (2014) hat diesen ideologischen wie praktischen Begründungszusammenhang anhand des Phänomens des »Rassismus der Intelligenz« näher analysiert, worunter er einen spezifischen Rassismus der herrschenden Klasse versteht, der Unterschiede in der Verfügung über ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital durch natürliche Unterschiede der individuellen Begabung und Leistungsfähigkeit legitimiert.¹

Naturalisierungen von Intelligenz, Leistungsfähigkeit und Bildungserfolgen können in der Schule auch andere Erscheinungsformen annehmen: Bourdieus »Rassismus der Intelligenz« reiht sich dabei in eine Vielzahl spezifischer Ableismen, Sexismen, Klassismen, Ethnozentismen und anderer Diskriminierungsformen ein (siehe Lutz & Wenning, 2001, S. 20), für deren Zusammenwirken und Sich-Überkreuzen die US-amerikanische Rechtswissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw Ende der 1980er Jahre den Begriff der »Intersektionalität« eingeführt hat (vgl. Crenshaw, 1989; Walgenbach, 2017, S. 54–90). Dabei sind all diese »-ismen« nicht die *Ursache*, sondern vielmehr die *Folge* sozialer Ungleichheiten, Hierarchisierungen und Herrschaftsverhältnisse, indem sie deren Rechtfertigung und Reproduktion dienen. Sie sind aber nicht bloß reine Ideologie: Die Schule ist gewiss *auch* ein »Ideologischer Staatsapparat« (Althusser, 2010), aber eben *nicht nur*.

¹ In Deutschland hat dieser Rassismus der Intelligenz seinen in jüngster Zeit wohl populärsten Ausdruck in den Thesen des ehemaligen SPD-Politikers, Managers und Buchautors Thilo Sarrazin gefunden, dessen Buch *Deutschland schafft sich ab* (2010) monatelang die deutschen Bestsellerlisten anführte.

Was Christian Geulen für den Rassismus im Besonderen feststellt, lässt sich in diesem Zusammenhang durchaus auf andere »-ismen« übertragen und somit verallgemeinern: Die durch die unterschiedlichen Diskriminierungsformen erzeugten Naturalisierungen gesellschaftlicher Verhältnisse beruhen jeweils auf spezifischen, unauflösbaren Beziehungen zwischen Ideologie und Praxis, die sich gegenseitig stabilisieren und plausibilisieren (vgl. Geulen, 2014, S. 12):

»Der Ruf ›Ausländer raus‹ etwa ist sowohl die Formel eines angenommenen Naturgesetzes als auch direkte Handlungsaufforderung. Genau damit ist der rassistische [ableistische, sexistische etc.] Slogan generell immer mehr als ›nur‹ Ideologie. [...] Der Rassismus [Ableismus, Sexismus etc.] kreiert weniger ein Bild der Welt, wie sie von Natur aus *ist*, sondern vor allem wie sie von Natur aus sein *sollte*« (ebd.).

Der damit verbundenen Verdinglichung und Entfremdung des Menschen und der Verwandlung sozialer Verhältnisse in eine »zweite Natur« (Lukács, 1984, S. 99) setzt das durch Wolfgang Jantzen seit den 1990er Jahren praktisch wie methodologisch begründete Konzept der Rehistorisierung (Jantzen, 2018) die doppelseitige Entschlüsselung sowohl der ideologischen wie auch der praktischen Seite von Behinderung als Entwicklungsprozess unter isolierenden Bedingungen entgegen (vgl. Hoffmann & Steffens, 2022, i. Dr.). Die zentrale Botschaft rehistorisierender Diagnostik lautet nach Jantzen: »Halte das Feld der Macht offen!« (Jantzen, 1999, S. 38). Seine dialektische Aufhebung fände der Begriff der Behinderung erst in der Rekonstruktion des Widerspruchs von Menschenrechten und gesellschaftlicher Realität:

»Dem entspräche eine Praxis, welche in diesen gesellschaftlichen Verhältnissen Anerkennung theoretisch zu denken und praktisch-politisch zu realisieren weiß und in diesem Prozess nicht in dem bloßen Anerkennungsakt (*sensu* Buber oder Lévinas) verbleibt, der die vorherige Reduktion auf Natur durch Setzung der absoluten Freiheit des Subjekts negiert« (Jantzen, 2020, S. 191).

Die menschliche Natur, so argumentiert Jantzen weiter, sei variabel, die sozialen Verhältnisse jedoch versteinert: Er fordert daher eine sozialwissenschaftlich fundierte Sichtweise, die Behinderung als ein gesellschaftliches Verhältnis begreift, ohne dabei die Rolle des Psychischen oder der Natur zu negieren (vgl. ebd.). Dadurch rücken Entwicklungsprozesse und deren soziale Situiertheit und Kontextuiertheit in das Zentrum rehistorisierender Diagnostik: »Rehistorisierung stellt insofern ein methodisches Verfahren dar, in dessen Mittelpunkt das Werden und Gewordensein eines Menschen steht, d. h. die Rekonstruktion seines Soseins« (Lanwer, 2010, S. 89).

Ein Rahmenmodell verstehender, rehistorisierender Diagnostik

Das folgende Rahmenmodell versucht in komprimierter Form vier Perspektiven verstehender Diagnostik in der Schule darzustellen. Es basiert unter anderem auf Ergebnissen eines Modellprojekts zur »Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung und psychischer Erkrankung« (GBPSY), das von unserer Forschungsgruppe an der PH Ludwigsburg über einen Zeitraum von vier Jahren (2014–2018) wissenschaftlich begleitet worden ist² sowie auf konzeptionellen Überlegungen und ersten praktischen Schritten in einem aktuellen ERASMUS+-Projekt mit dem Titel »Verhalten Macht Sinn – Verhaltensauffälligkeiten von Menschen mit Behinderung verstehen – den Menschen sehen – die Perspektive ändern« (VEMAS), einem auf drei Jahre (2021–2024) angelegten Kooperationsprojekt zwischen der Universität Innsbruck, der Universität Würzburg und der Dienststelle für Selbstbestimmtes Leben (Ostbelgien)³. Weitere Anregungen und Ideen gehen auf intensive Diskussionen des Konzepts der Rehistorisierung im Rahmen verschiedener Fortbildungs- und Lehrveranstaltungen mit Lehrer*innen, Erzieher*innen und Studierenden zurück.

Teile der nun folgenden Abschnitte sind die leicht überarbeitete und teilweise ergänzte Fassung einer 2020 erschienenen Erstveröffentlichung dieses Rahmenmodells (Hoffmann, 2020). Es hat verschiedene Vorläufer und Vorbilder, auf die hier nur kurz Bezug genommen werden kann: Neben seiner vielfach praktisch erprobten Anwendung, basiert es unter anderem auf Lev S. Vygotskijs und Kurt Lewins dynamischen Theorien psychischer Entwicklung und ihrer Behinderung (vgl. Vygotskij, 2002; Lewin, 1982), auf Kurt Goldsteins holistischer Theorie des menschlichen Organismus (vgl. Goldstein, 2014), Alexander R. Lurias neuropsychologischer Syndromanalyse als »Romantische Wissenschaft« (vgl. Lurija, 1993; Sacks, 1987), Franco Basaglias Kritik der Anstaltspsychiatrie und anderer Sondereinrichtungen als Institutionen der Gewalt (vgl. Basaglia, 1978), André F. Zimpels Analyse diagnostischer Beobachtungsstandpunkte (vgl. Zimpel, 1994) und selbstverständlich auf Jantzens Arbeiten zur Methodologie und Praxis rehistorisierender Diagnostik und Intervention (Jantzen, 1999, 2006, 2018) sowie auf den von ihm gemeinsam mit Willehad Lanwer herausgegebenen Fallgeschichten (Jantzen & Lanwer, 2011).

Dieses Rahmenmodell verstehender, rehistorisierender Diagnostik stellt keine unmittelbar anzuwendende Methode oder ein bestimmtes diagnostisches Verfahren vor, sondern soll eine allgemeine und grundlegende Orientierung

2 Leitung: Thomas Hoffmann; wissenschaftliche Mitarbeiter: Jochen Montiegel, Niklas Pesth; gefördert durch das Kultusministerium Baden-Württemberg sowie die Heidehof- und Lechler-Stiftung Stuttgart. Erfahrungsberichte und Materialien zu diesem Projekt können auf der Homepage des Kultusministeriums heruntergeladen werden unter: <https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/uebergreifende-foerderangebote/materialsammlung> (Stand: 6/2022).

3 Leitung: Sophia Falkenstörfer, Thomas Hoffmann, Monique Lambertz; gefördert durch EU-Mittel.

für das Diagnostizieren und den Umgang mit Diagnosen im Kontext schulpädagogischer Praxis liefern. Es stellt somit auch keinen Gegenentwurf zur medizinischen, psychiatrischen oder psychologischen Diagnostik dar und negiert keineswegs deren Beitrag für die Pädagogik. Von diesen eher traditionellen Fachperspektiven unterscheidet es sich jedoch in der Forderung, dass der Prozess des Diagnostizierens durchgängig rückgebunden an die Praxis von Diagnostizierenden und Diagnostizierten bleibt, mit dem Ziel, jene isolierenden Bedingungen, Verdinglichungen und Naturalisierungen ideologisch wie praktisch zu bearbeiten, die die Bildungs- und Teilhabemöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen in der Schule einschränken oder verhindern. Wie Jantzen formuliert, geht es in diesem Prozess darum, »mit Hilfe der Erhebung von diagnostischen Daten eine von sozialer Ausgrenzung oder Reduktion auf Natur bedrohte bzw. ausgegrenzte und reduzierte Person wieder in den Status ihrer Menschen- und Bürgerrechte zu setzen« (Jantzen, 2006, S. 320f.).

Dabei wird von dem Postulat ausgegangen, dass jedes menschliche Verhalten einen persönlichen Sinn hat, den es zu entschlüsseln gilt. Intellektuelle Behinderungen, Verhaltensauffälligkeiten oder psychische Erkrankungen sind in der Regel der verzweifelte Ausdruck permanenter Nicht-Verstanden-Werdens dieses Sinns. Dadurch leben die davon betroffenen Personengruppen oft unter Bedingungen massiver gesellschaftlicher Ausgrenzung, Gewalt und sozialer Isolation. Nicht die Verhaltensmodifikation, Förderung oder »Heilung« ist das Ziel verstehender Diagnostik, sondern eine veränderte Perspektive auf zuvor als unverständlich erlebte Verhaltensweisen und damit die Schaffung neuer gemeinsamer Lern- und Handlungsspielräume durch den Aufbau von Beziehungen, Dialog und Kooperation. Dieses Ziel kann als erreicht gelten, wenn es gelingt, die isolierenden Bedingungen aufzuheben, die die Bildungs- und Teilhabemöglichkeiten einschränken oder verhindern.

Wie das Schaubild in Abbildung 1 verdeutlicht, wird Sinn-Verstehen (innerer Kreis) dabei als das Ergebnis eines zirkulären Prozesses begriffen, in dem Diagnostizierende und Diagnostizierte vier unterschiedliche Positionen und Perspektiven durchlaufen (äußere Kreise): Diese vier Punkte sind

- (1) das Pädagogische Handeln,
- (2) die Position der Außensicht (Normierung, Objektivierung),
- (3) die Position der Innensicht (Subjekt-Standpunkt, Identifikation) und
- (4) die theoretische Rekonstruktion.

Pädagogisches Handeln

Da es sich um einen Kreis handelt, kann der diagnostische Prozess prinzipiell an jedem der vier Punkte einsetzen. Die verschiedenen Positionen müssen auch nicht zwingend in einer bestimmten Reihenfolge durchlaufen werden. Dennoch verbindet sie eine gewisse Logik: Als *pädagogische* Diagnostik ist der Aus-

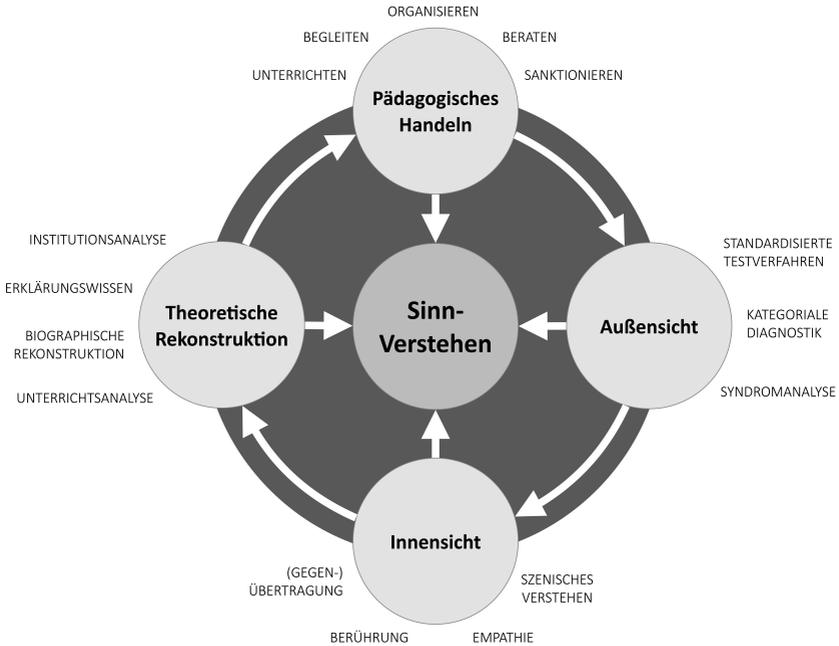


Abbildung 1: Diagnostik als zirkulärer Prozess des Sinn-Verstehens

gangs- und Endpunkt verstehender Diagnostik in der Regel das pädagogische Handeln, das sich beispielsweise in Anlehnung an die empirischen Ergebnisse der PAELL-Studie von Nittel, Tippelt und Schütz (2014, S. 77–98) für den schulischen Bereich in die fünf pädagogischen Kernaktivitäten des Unterrichts, Begleitens, Beratens, Organisierens und Sanktionierens unterscheiden lässt. Diagnostische Fragen tauchen in der Regel dann auf, wenn Lehrkräfte sich bei diesen Kernaktivitäten blockiert, gestört oder infrage gestellt sehen.

Außensicht

Dies führt uns bereits zum zweiten Punkt: zur Position der Außensicht. Läuft beispielsweise das Verhalten einer*s Schüler*in im Unterricht den Erwartungen der Lehrperson und den Regeln des Systems Schule zuwider, so erscheint es schnell als *störend* und zugleich *als* gestört. Als Abweichung von der Norm können individuelle Merkmale, Symptome und Fähigkeiten (Stärken oder Schwächen) durch objektivierende Methoden (Beobachten, Messen, Testen, Klassifizieren) erfasst und ausgewertet werden, die diese Normabweichung dokumentieren und taxonomisch einordnen lassen. Typische Beispiele für die diagnostische Position der Außensicht sind standardisierte Intelligenztests

(z. B. HAWIK/WISC) oder die kategorialen Diagnosen nach DSM-5 oder ICD-11, die durchaus ihre Berechtigung haben mögen, deren Tragweite aus pädagogischer Sicht jedoch sehr begrenzt ist (vgl. Hoffmann, 2020, S. 241). Bleibt man in der Pädagogik bei der Position der Außensicht stehen, so läuft man schnell in Gefahr, jemanden zu einem »Fall von etwas« zu machen und dadurch die gesamte Person und ihr Verhalten auf eine bestimmte Behinderung, Störung oder Krankheit zu reduzieren, ohne der kritischen Frage nachzugehen, was »dahinter« steckt, das heißt welche dynamischen Prozesse und strukturellen Bedingungen die Person tatsächlich antreiben, ihr Verhalten begründen, sie zu dem haben werden lassen, wer sie ist oder wer sie hätte sein können.

Innensicht

Diese Dynamik erschließt sich nur unter Berücksichtigung der dritten Position: der Innensicht. An diesem Punkt geht es darum, die objektivierende Position zu verlassen und bewusst die Perspektive der diagnostizierten Person einzunehmen – sich mit ihr zu identifizieren: Wie würde ich mich an der Stelle des*der Anderen fühlen? In welchen Situationen verhalte ich mich ähnlich oder genauso? Was würde es für mich und mein Leben bedeuten, unter den Bedingungen eines bestimmten Syndroms, einer bestimmten Krankheit oder Behinderung zu leben? Bei der Analyse solcher Fragen können autobiografische Zeugnisse von Menschen Behinderung oder einer psychischen Erkrankung ebenso hilfreich für ein tieferes Verständnis sein wie die Reflexion eigener biografischer Erfahrungen. Vor allem aber geht es darum, die diagnostizierte Person selbst so umfassend wie möglich in den Prozess einzubeziehen, sie zu Wort kommen zu lassen und sowohl an der Datenerhebung, als auch an der Auswertung und Interpretation des Datenmaterials zu beteiligen.⁴

Die Position der Innensicht setzt Empathievermögen und die Bereitschaft voraus, sich von der Situation und der Geschichte der*des Anderen berühren zu lassen. In der Psychoanalyse werden hierfür unter anderem gezielt Phänomene der Übertragung und Gegenübertragung genutzt wie z. B. im Konzept des Szenischen Verstehens (vgl. Lorenzer, 2006; Buchholz, 2019; Themenheft *Menschen*, 2/2022). Eine wichtige Quelle bilden auch biografische Erzählungen der diagnostizierten Person und ihrer Bezugspersonen, die z. B. in Form von narrativen Interviews erhoben werden können.

Allerdings ist auch diese Position nicht unproblematisch: Die Gefahren liegen hier unter anderem in einer Verabsolutierung des Subjekt-Standpunktes: Sich in eine andere Person hineinzusetzen, kann mit Fehldeutungen, Projektionen oder unzulässigen Verallgemeinerungen der eigenen Vorurteile und Erfahrungen

4 Zur partizipatorischen Diagnostik in der Schule siehe auch Gerhartz-Reiter und Reisenauer (2018).

einhergehen, die dann leicht in Gefühle des Ekels, des Mitleids, des Hasses oder des Entsetzens umschlagen. Die Position der Innensicht bedarf daher der Reflexion und Korrektur durch die theoretische Rekonstruktion und Reflexion.

Theoretische Rekonstruktion

Das Ziel der theoretischen Rekonstruktion ist die Verknüpfung und wechselseitige Durchdringung von Außen- und Innensicht. Mit Basaglia geht es darum, einer doppelten Realität gerecht zu werden, die jeder Diagnose einer Behinderung oder psychischen Krankheit anhaftet – der Realität der Beeinträchtigung oder Krankheit auf der einen Seite und der Realität der gesellschaftlichen Ächtung und sozialen Exklusion auf der anderen:

»Wenn der Kranke tatsächlich die einzige Realität ist, mit der wir uns zu befassen haben, so müssen wir uns allerdings mit beiden Gesichtern dieser Realität auseinandersetzen: 1. mit der Tatsache, dass wir einen kranken Menschen vor uns haben, der psychopathologische Probleme aufwirft und 2. mit der Tatsache, dass wir einen Ausgeschlossenen, einen gesellschaftlich Geächteten vor uns haben« (Basaglia, 1978, S. 151).

Basaglia und andere Vertreter*innen der Demokratischen Psychiatrie in Italien unternahmen in den 1970er Jahren breit angelegte Versuche, ihre Patient*innen darin zu unterstützen, sich ihre Lebensgeschichte, die ihnen durch die Anstaltspsychiatrie oft über Jahrzehnte abgesprochen und enteignet worden war, neu anzueignen und sie damit wieder als Subjekte in die Geschichte (individuell wie gesellschaftlich-politisch) einzusetzen. Diese Zusammenführung von Individuum und Geschichte ist das, was Jantzen später als ›Rehistorisierung‹ bezeichnet hat (vgl. Jantzen, 2006, S. 322):

»Erscheint mir der oder die je Andere als Resultat der rehistorisierenden Rekonstruktion nicht mehr als ›Fall von‹ einer Geschichte des Defekts, des Schicksals oder der Krankheit, sondern als Ausdruck seiner Geschichte des Lebens und Erlebens in seiner bzw. ihrer Lebenswelt, wie immer sie durch die Bedingungen des Defekts und der auf diesen aufbauenden sozialen Geschichten sich auch erweist, so wird aus einem ›Fall von‹ eine Geschichte von ›Meinesgleichen‹, die unter Umständen auch meine hätte sein können. Dies heißt aber, dass meine Geschichte ebenso von Ausgrenzung und Verzweiflung, von Schmerz und Ohnmacht, von erfahrener Gewalt und psychischer Umwandlung misslingender sozialer Beziehungen in meine persönliche Schuld gekennzeichnet sein könnte. Berührung und Erschrecken bilden demnach ein widersprüchliches Ganzes, das mich im Augenblick seiner Offenbarung leicht überwältigen kann. Und dies versetzt mich in doppelter Weise in eine Situation, die schwer zu ertragen ist« (ebd., S. 325f.).

Mit der theoretischen Rekonstruktion sollen Antworten auf Fragen wie diese gefunden werden: Worin besteht die primäre Störung oder Beeinträchtigung? Welche sekundären Symptome oder Verhaltensmuster im Sinne von Anpassungs- und Bewältigungsstrategien sind zu beobachten? Welche Auswirkungen hat ein bestimmtes Syndrom oder Krankheitsbild auf die soziale Situation eines Menschen (z. B. in Familie, Schule oder Beruf)? Welche Auswirkungen hat es auf seine kognitive, emotionale und soziale Entwicklung? Welche institutionellen Mechanismen des Ausschlusses und der Verbesonderung, aber auch der subjektiven Widerständigkeit und sozialen Unterstützung spielen in seiner Geschichte eine bedeutsame Rolle?

Ohne medizinisches oder psychologisches Wissen über bestimmte Syndrome, Behinderungsformen und Krankheitsbilder, aber auch ohne sozialwissenschaftliches Wissen über strukturelle Gewalt und deren Auswirkungen auf Entwicklung und Identitätsbildung ist eine rehistorisierende Diagnostik schwer möglich. Theoretische Erklärungen können dabei das empathische Verstehen nicht ersetzen oder an dessen Stelle treten. Aber Erklärungen können dabei helfen, den Kontext und die Bedingungen eines Verhaltens besser zu verstehen und seine Sinnhaftigkeit zu entschlüsseln.

Ob Außensicht, Innensicht, theoretische Rekonstruktion und Reflexion am Ende zu einem stimmigen Ganzen zusammenfließen, muss sich im pädagogischen Handeln erweisen: Mit dem Übergang von der Theorie zur Praxis schließt sich der diagnostische Kreis: Sinn-Verstehen kann dabei immer nur vorläufig und approximalen Charakter haben. Daher wird dieser Kreisprozess in der Praxis meist wiederholt durchlaufen, wobei die Annäherung an ein wechselseitiges Verstehen von Diagnostizierenden und Diagnostizierten im Idealfall immer besser gelingt. Das entscheidende Kriterium für den Erfolg verstehender Diagnostik ist die Veränderung des bisherigen pädagogischen Handlungs- und Bedeutungsraums und damit einhergehend die Schaffung neuer Möglichkeiten der Kommunikation und Kooperation. Sie gelangt an ihr Ende, sobald es gelungen ist, die Isolation, Ausgrenzung und Verdinglichung aufzuheben.

Zusammenfassung und Schluss

Kinder und Jugendliche mit Behinderung lernen in der Schule oft unter massiv isolierenden Bedingungen, die ihre Bildungs- und Teilhabemöglichkeiten erheblich einschränken. Dies gilt besonders für Schüler*innen mit kognitiven Beeinträchtigungen, Verhaltensauffälligkeiten oder psychischen Erkrankungen. Ziel professionellen pädagogischen Handelns muss die Aufhebung ihrer Isolation sein. Dies setzt bei Lehrkräften ein komplexes Verständnis unterschiedlichster Bedingungsfaktoren voraus. Eine Weiterentwicklung behinderten- und inklusionspädagogischer Professionalität bedarf der Stärkung diagnostischer Kompetenzen von Lehrkräften im Hinblick auf ein pädagogi-

sches Verständnis der Lebens- und Lernsituation einzelner Schüler*innen. Das vorgestellte Rahmenmodell mit seinem Fokus auf Rehistorisierung als verstehende Diagnostik kann dazu wichtige Anhaltspunkte geben.

Um Rehistorisierung in die Praxis umzusetzen, so Jantzen (2012), müssen Herrschafts- und Gewaltverhältnisse außer Kraft gesetzt, das Feld der Macht offengehalten und die eigenen Verstrickungen darin analysiert und reflektiert werden (z. B. durch Supervision, kollegiale Fallberatung, Team-Teaching). Dazu muss ein Bewusstsein für die widersprüchlichen Anforderungen der Institution Schule geschaffen werden. Wie in der Einleitung festgestellt wurde, zeigen sich Herrschaft und Gewalt in der Schule unter anderem in den vielfältigen Formen der Naturalisierung individueller Begabungs-, Leistungs- und Erfolgsunterschiede. Diese Formen der Diskriminierung, wie der von Bourdieu analysierte »Rassismus der Intelligenz«, mögen subtiler erscheinen als der Rassismus zur Zeit der Sklaverei oder der biopolitische Rassismus der NS-Zeit. Sie sind deshalb aber nicht weniger brutal oder verdinglichend, insbesondere wenn man nicht nur die Schulzeit betrachtet, sondern auch die nachschulischen Auswirkungen, angefangen bei der unmittelbaren Perspektiv- und Hoffnungslosigkeit vieler Jugendlicher und junger Erwachsener, über die mitunter massiven Barrieren auf ihrem weiteren Lebens-, Ausbildungs- und Berufsweg, bis hin zu den langfristigen gesellschaftlichen Folgen von Gewalt, die in die verschiedensten Richtungen wirken können:

»Man kann den Gewalterhaltungssatz nicht beschummeln: Gewalt geht nie verloren, die strukturelle Gewalt, die von den Finanzmärkten ausgeübt wird, der Zwang zu Entlassungen und die tiefgreifende Verunsicherung der Lebensverhältnisse, schlägt auf lange Sicht als Selbstmord, Straffälligkeit, Drogenmissbrauch, Alkoholismus zurück, in all den großen oder kleinen Gewalttätigkeiten des Alltags« (Bourdieu, 1998, S. 60).

Die Rehistorisierung in der Schule kann hier zu einer wirksamen Gegenkraft werden.

Literatur

- Althusser, L. (2010). *Ideologie und ideologische Staatsapparate. 1. Halbband*. Hamburg: VSA.
- Basaglia, F. (Hrsg.). (1978). *Die negierte Institution oder die Gemeinschaft der Ausgeschlossenen* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1998). *Gegenfeuer: Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion*. Frankfurt a. M.: Büchergilde Gutenberg.
- Bourdieu, P. (2014). Der Rassismus der Intelligenz. In ders., *Soziologische Fragen* (S. 252–256). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2018). Die konservative Schule. In ders., *Bildung. Schriften zur Kulturosoziologie 2* (S. 7–38). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Buchholz, M. B. (2019). Szenisches Verstehen und Konversationsanalyse. *Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse*, 73(6), 414–441.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. *University of Chicago Legal Forum*, 8(1), 139–167.
- Gerhartz-Reiter, S. & Reisenauer, C. (2018). Partizipatorische pädagogische Diagnostik. *Journal für Psychologie*, 26(2), 1–19. [https://doi.org/10.30820/8248.07\(6/2022\)](https://doi.org/10.30820/8248.07(6/2022)).
- Geulen, C. (2014). *Geschichte des Rassismus* (2. Aufl.). München: C. H. Beck.
- Goldstein, K. (2014). *Der Aufbau des Organismus: Einführung in die Biologie unter besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen am kranken Menschen*. Hrsg. und eingeleitet von T. Hoffmann & F. W. Stahnisch. Paderborn: Fink.
- Hoffmann, T. (2020). Verstehende Diagnostik. Pädagogische Erfahrungen mit Verhaltensauffälligkeiten und psychischen Erkrankungen im Kontext von Schule und Behinderung. In J. S. Schwarz & V. Symeonides (Hrsg.), *Erfahrungen verstehen – (Nicht-)Verstehen erfahren* (S. 239–254). Innsbruck: StudienVerlag.
- Hoffmann, T., Montiegel, J., Pesth, N. & Weiser, M. (Hrsg.). (2018). *Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung und psychischer Erkrankung. Erfahrungsberichte, Beiträge und Materialien aus der Praxis*. Stuttgart. [https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/uebergreifende-foerderangebote/materialsammlung\(6/2022\)](https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/uebergreifende-foerderangebote/materialsammlung(6/2022)).
- Hoffmann, T. & Steffens, J. (2022, im Druck). Behinderung und Isolation – Traditionslinien, Forschungsstand und aktuelle Perspektiven kulturhistorisch-materialistischer Behindertenpädagogik. *ZDS – Zeitschrift für Disability Studies*, 3.
- Jantzen, W. (1999). Rehistorisierung. Zu Theorie und Praxis verstehender Diagnostik bei geistig behinderten Menschen. *Behinderte Menschen*, 6, 31–40.
- Jantzen, W. (2006). Rehistorisierung. In E. Wüllenweber, G. Theunissen & H. Mühl (Hrsg.), *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 320–331). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jantzen, W. (2012). Rehistorisierung unverständenen Verhaltens und Veränderungen im Feld. *Behinderte Menschen*, 4/5, 31–43. [http://bidok.uibk.ac.at/library/beh-4-5-12-jantzen-rehistorisierung.html\(6/2022\)](http://bidok.uibk.ac.at/library/beh-4-5-12-jantzen-rehistorisierung.html(6/2022))
- Jantzen, W. (2020). *Geschichte, Pädagogik und Psychologie der geistigen Behinderung* (ICHS, Band 58). Berlin: Lehmanns.
- Jantzen, W. & Lanwer, W. (Hrsg.). (2011). *Diagnostik als Rehistorisierung: Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwer behinderter Menschen* (2. Aufl.). Berlin: Lehmanns.
- Lanwer, W. (2010). Rehistorisierende Diagnostik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Bildung und Erziehung (Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 3)* (S. 89–95). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lewin, K. (1982). *Werkausgabe, Band 6: Psychologie der Entwicklung und Erziehung*. Bern, Stuttgart: Klett.
- Lorenzer, A. (2006). *Szenisches Verstehen. Zur Erkenntnis des Unbewussten*. Marburg: Tectum.
- Lukács, G. (1984). *Die Theorie des Romans: Ein geschichtsphilosophischer Versuch über die Formen der großen Epik* (9. Aufl.). Darmstadt, Neuwied: Luchterhand.
- Lurija, A. R. (1993). *Romantische Wissenschaft: Forschungen im Grenzbezirk zwischen Seele und Gehirn*. Reinbek: Rowohlt.
- Lutz, H. & Wenning, N. (2001). Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In dies. (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 11–24). Opladen: Leske + Budrich.
- Nittel, D., Schütz, J. & Tippelt, R. (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultu-*

- reller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4., um ein aktuelles Vorwort ergänzte Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Sacks, O. (1987). *Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte*. Reinbek: Rowohlt.
- Vygotsky, L. S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft* (2. Aufl.). Opladen, Toronto: Budrich.
- Zimpel, A. F. (1994). *Entwicklung und Diagnostik*. Münster: Lit.

Kontakt

Prof. Dr. Thomas Hoffmann
Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung
Leopold-Franzens-Universität Innsbruck
Fürstenweg 176
A-6020 Innsbruck
E-Mail: Thomas.Hoffmann@uibk.ac.at