

Reichert, Maren [Hrsg.]; Gollub, Patrick [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Veber, Marcel [Hrsg.]
Historische und bildungshistorische Perspektiven auf Inklusion und Heterogenität in Erziehung, Bildung und Schule

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, 274 S. - (Heterogenität aus schulpraktischer Perspektive)



Quellenangabe/ Reference:

Reichert, Maren [Hrsg.]; Gollub, Patrick [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Veber, Marcel [Hrsg.]: Historische und bildungshistorische Perspektiven auf Inklusion und Heterogenität in Erziehung, Bildung und Schule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, 274 S. - (Heterogenität aus schulpraktischer Perspektive) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-343120 - DOI: 10.25656/01:34312

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-343120>

<https://doi.org/10.25656/01:34312>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Heterogenität aus schulpraktischer Perspektive



Maren Reichert / Patrick Gollub
Silvia Greiten / Marcel Veber
(Hrsg.)

Historische und bildungs- historische Perspektiven auf Inklusion und Heterogenität in Erziehung, Bildung und Schule

Reichert / Gollub / Greiten / Veber

**Historische und bildungshistorische
Perspektiven auf Inklusion
und Heterogenität in Erziehung,
Bildung und Schule**

Heterogenität aus schulpraktischer Perspektive

herausgegeben von

Silvia Greiten, Marcel Veber, Patrick Gollub
und Teresa Schkade

Maren Reichert
Patrick Gollub
Silvia Greiten
Marcel Veber
(Hrsg.)

Historische und bildungs- historische Perspektiven auf Inklusion und Heterogenität in Erziehung, Bildung und Schule

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

k

*Die Finanzierung der Kosten für das Open Access erfolgte aus Mitteln der
Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau.*



Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek. Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2025. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Coverabbildung: © Maren Reichert, Leipzig.

Satz: Johannes Eder, Bad Tölz.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6176-2 digital

doi.org/10.35468/6176

ISBN 978-3-7815-2715-7 print

Inhaltsverzeichnis

Maren Reichert, Patrick Gollub, Silvia Greiten und Marcel Veber

Historische und bildungshistorische Perspektiven auf Inklusion in Erziehung, Bildung und Schule	7
--	---

Konstrukte

Till Neuhaus und Michaela Vogt

Intelligenzdiagnostik und der konzeptionelle Wandel des ,Hilfsschulkindes‘ (ca. 1830–1930) – Eine historische Fallstudie	12
---	----

Lisa Sauer

Das Hilfsschulaufnahmeverfahren in Hessen in den 1950er bis 1970er Jahren – eine Untersuchung der Zuverlässigkeit von Beschulungsentscheidungen	32
---	----

Josefine Wagner

Spektrum statt Polarität? Konstrukte von Fähigkeit im Wandel	50
--	----

Schule

Sophie Schubert

„Arbeit, nicht Mitleid!“ – Ziele Wiener Sonderschülerziehung zu Beginn des 20. Jahrhunderts	69
--	----

Viktoria Gräbe

(Reformpädagogische) Schulversuche in der bundesdeutschen Nachkriegszeit (1945–1959): Inklusion in sozialer und intersektionaler Perspektive	88
--	----

Patrick Gollub, Marie van Roje und Andreas Oberdorf

„Schule – als Abbild des umfassenden Lebens“. Die Schulbauten Hans Scharouns in Nordrhein-Westfalen und ihre (architektonischen) Potenziale für eine inklusive Schule	109
---	-----

Einfüsse

Ursula Reitemeyer

Perfektibilität als anthropologisches Grundprinzip inklusiven Unterrichts 136

Anke Redecker

Inklusionspädagogik mit Montessori.

Chancen, Grenzen und Perspektiven eines ambivalenten Konzepts 152

Tillmann F. Kreuzer, Pierre-Carl Link, Robert Langnickel

Siegfried Bernfelds Kinderheim Baumgarten und der soziale Ort als Paten für Inklusion und Heterogenität 170

Abrisse

Robert Pfützner

Zum Status von und Umgang mit Heterogenität im deutschsprachigen Schulwesen Rumäniens zwischen 1918 und 1989 191

Michaela Vogt

Grundlegende Bildung als Vorläuferidee und Ansatzpunkt Inklusiver Bildung? 212

Ute Geiling und Toni Simon

Ein Blick in die Zeitgeschichte: Eine theoretische Analyse zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht zur Zeit der deutsch-deutschen Teilung am Beispiel der Differenzlinien (Dis)Ability und Gender 231

Andrea Holzinger und David Wohlhart

Inklusive Bildung in Österreich – ein starker Beginn mit offenem Ausgang 251

Autor*innenverzeichnis 270

*Maren Reichert, Patrick Gollub, Silvia Greiten
und Marcel Veber*

Historische und bildungshistorische Perspektiven auf Inklusion in Erziehung, Bildung und Schule

Der Kontext

Das gesamtgesellschaftliche Konzept der Inklusion hat sich international in den letzten Jahrzehnten als ein zentrales Leitbild in Erziehung, Bildung und Schule etabliert. Es verfolgt u. a. das Ziel, allen Menschen – unabhängig von ihren individuellen, sozialen oder kulturellen Zugehörigkeiten und Unterschieden – eine gleichberechtigte Teilhabe am Bildungssystem zu ermöglichen. Eine Betrachtung des Transformationsprozesses aus historischer und bildungshistorischer Perspektive zeigt, dass sich die Verwirklichung inklusiver Bildung nicht als linearer Prozess beschreiben lässt.

Menschen mit Behinderungen oder Lernschwierigkeiten, soziale Minderheiten und andere von einer normativen Setzung abweichende Gruppen wurden über Jahrhunderte hinweg aus Bildungsprozessen und -systemen ausgeschlossen und teilweise in eigenen Einrichtungen separiert. Zurückgehend bis in die Antike und das Mittelalter waren Menschen mit Beeinträchtigungen oftmals stigmatisiert und sozial ausgegrenzt. Bildung galt per se als Privileg, war einer Elite vorbehalten und nicht allen Menschen zugänglich. Erste Ansätze zur Veränderung entwickelten sich im Kontext sozialer Reformbewegungen der Aufklärung. Die Rechte des Individuums wurden zunehmend betont und im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen erweiterte sich die Bildungsteilhabe. Dennoch blieb der Zugang zu Bildung für Menschen aufgrund ihres Geschlechtes, ihrer sozialen Zugehörigkeit oder ihrer individuellen Voraussetzungen weiterhin begrenzt. Im 19. und frühen 20. Jahrhundert dominierte in vielen Ländern ein segregierendes Bildungssystem. Mehr oder weniger spezialisierte Förderschulen und Heime wurden als Institutionen zur Unterstützung oder Verwahrung für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen oder besonderen Bedürfnissen etabliert. Die Separation wurde oftmals mit der Notwendigkeit besonderer Förderung begründet, führte jedoch dazu, dass diese Gruppen dauerhaft aus dem gesellschaftli-

chen Leben exkludiert wurden. Die Einführung der allgemeinen Schulpflicht in Ländern Europas und Nordamerikas brachte zwar Fortschritte, jedoch blieben inklusionsorientierte Ansätze zunächst eine Randerscheinung.

Erst nach dem Zweiten Weltkrieg und insbesondere im Kontext der internationalen Menschenrechtsbewegungen der 1960er- und 1970er-Jahre gewann die Inklusion an Bedeutung. Die Verabschiedung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte 1948 und die UN-Behindertenrechtskonvention 2006 stellten wichtige Wendepunkte dar, die die Rechte auf Bildung für alle Menschen betonten und erstmals international die Forderung nach inklusiven Bildungssystemen formulierten. Auseinandersetzungen mit den Begriffen der Integration und Inklusion sowie die bildungspolitische Erweiterung des Diskussionsraums von bis dato favorisierten Förderschulsystemen in Regelschulsysteme und Variationen von Berufsbildungsprozessen und Erwerbstätigkeit veränderten die Perspektiven auf Inklusion. Diese Entwicklungen beeinflussten auch die Bildungspolitik in Deutschland und anderen europäischen Ländern erheblich und setzten einen Reformprozess in Gang, der noch immer andauert.

Internationale Perspektiven auf Inklusion zeigen deutliche Unterschiede in der Umsetzung. In skandinavischen Ländern wie Schweden und Norwegen wurden schon früh integrative Schulmodelle entwickelt, die als Vorreiter inklusiver Bildung gelten. In den USA führte die Bürgerrechtsbewegung neben der Aufhebung der Rassentrennung auch zu wichtigen rechtlichen Veränderungen, die den Weg für die Integration und spätere Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen ebneten. In Großbritannien wurde die Idee der Inklusion durch umfassende Bildungsreformen unterstützt, die sich auf das Konzept der „Comprehensive Schools“ gründeten und eine verstärkte Berücksichtigung individueller Lernbedürfnisse zum Ziel hatten.

Die historische und bildungshistorische Betrachtung zeigt, dass Inklusion als Bildungsprinzip kontinuierlich in Aushandlungsprozessen verortet ist, die u. a. von gesellschaftlichen Wertvorstellungen, politischen Entscheidungen und pädagogischen Konzepten geprägt werden. Inklusion bleibt eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die tiefgreifende strukturelle Veränderungen im Bildungssystem erfordert und als nicht abgeschlossener Prozess zu konstatieren ist.

Der gesellschaftliche und wissenschaftliche Diskurs zur Inklusion erfährt insbesondere seit der Salamanca-Erklärung von 1994 und der UN-Behindertenrechtskonvention von 2006 eine argumentative wie inhaltliche und partizipative Öffnung und wird zunehmend nicht mehr nur innerhalb der Sonderpädagogik und Rehabilitationswissenschaft geführt, sondern verstärkt auch in der gesamten Erziehungswissenschaft sowie anderen (angrenzenden) Disziplinen und den Fachdidaktiken. Das inhärente Ziel des Diskurses ist eine angemessene Umsetzung der in den Menschenrechten verbrieften Partizipation aller Mitglieder einer Gesellschaft am gesellschaftlichen Leben. Einen großen Anteil daran haben

Aushandlungen für die Bereiche der Erziehung, Bildung und Schule sowie der damit verbundenen Institutionen, Praktiken und Verfahren. Unstrittig ist, dass der Diskurs um Partizipation aller an der Gesellschaft sowie an Bildung älter ist als multinationale Absichtserklärungen und Vereinbarungen.

Die Beiträge in diesem Band brechen im Sinne einer Zeitkapsel aus der bildungswissenschaftlichen Perspektive der letzten 25 Jahre aus und eröffnen explizit historische Einsichten. So werden beispielsweise Konzepte, Modelle, Theorien und Entwicklungen aus dem 19. Jahrhundert, neuzeitliche, aufklärerische und humanistische Verständnisse thematisiert, die sich nach heutiger Lesart den Diskursen um Heterogenität und Inklusion zuschreiben lassen und eine interdisziplinäre Öffnung des Diskurses zur Inklusion intendieren. Bislang liegen einzelne Studien, Arbeiten und Sammelbände vor, die aus historischer und teils auch bildungshistorischer Perspektive Inklusion thematisieren. Sie sind jedoch mehrheitlich disziplinär in der Erziehungswissenschaft, den Fachwissenschaften und den zugehörigen Fachdidaktiken verortet. Der Band zielt auf die Sprengung dieser „Grenzen“ ab, um Inklusion und Heterogenität aus historischer und bildungshistorischer Perspektive trans-, inter- und intradisziplinär zu beleuchten, um diesen – trotz partiell vorliegender aktueller Forschungsergebnisse sowie einzelner zur Thematik zu verzeichnender Forschungsprojekte – bislang eher randständig betrachteten historischen Diskursabschnitt zu würdigen.

Der Band

Verbunden mit dem gewollt trans-, inter- und interdisziplinären Blick auf historische Perspektiven von Inklusion geht die „Problematik“ einher, dass eine Gliederung eines Bandes ungleich schwieriger ist als üblich. Eine Aufteilung anhand von Unteraspekten, Thematiken oder Diskurssträngen ist bei der thematischen Breite der Beiträge nicht zielführend. Auch die von uns anfangs angedachte chronologische Ordnung genügt zwar dem Verlangen nach einer solchen, bleibt aber hinter den Möglichkeiten zurück, die wir im jetzt vorgenommenen Arrangement gesehen haben. Leitend war dabei der Gedanke, die Beiträge gemäß ihrer Grundimpulse anzuordnen und so zu einer – im Diskurs zu Inklusion umstrittenen – Kategorisierung oder verlegerisch besser Kapitelbildung zu gelangen. Anstelle von Überschriften haben wir uns bei der Akzentuierung bewusst für Substantive entschieden, die die Grundimpulse der Beiträge widerspiegeln und Ihre Neugier wecken sollen.

KONSTRUKTE – SCHULE – EINFLÜSSE – ABRISSE

Die Gliederung

Das erste Kapitel zu KONSTRUKTEN fasst drei Beiträge zusammen, die sich auf vielfältige Weise mit diagnostischen Verfahren auseinandersetzen. So nehmen *Till Neuhaus* und *Michaela Vogt* Verfahren der Intelligenzdiagnostik zwischen 1830–1930 in den Blick und akzentuieren dies vor dem Hintergrund des Identifikationswillens ‚abweichender‘ Kinder. Daran schließt der Beitrag von *Lisa Sauer* an, die die Zuverlässigkeit von Beschulungsentscheidungen am Beispiel des Hilfschulaufnahmeverfahrens im Bundesland Hessen in den 1950er bis 1970er Jahren untersucht. Zum Abschluss des Kapitels beleuchtet *Josefine Wagner* die (gegenwärtige) Ambivalenz der Konstrukte Spektrum und Polarität und kontrastiert dies mit einem historischen Beispiel.

Im folgenden Kapitel SCHULE sind Beiträge zusammengefasst, die Inklusion nicht als Gegenstand akademischer Aushandlungsprozesse betrachten, sondern die sich beispielhaft mit Entwicklungen in den Schulsystemen auseinandersetzen. Zu Beginn skizziert *Marie Sophie Schubert* die Besonderheiten der Wiener Sonderschülerziehung in den 1920er und 1930er Jahren und bindet dafür die Beiträge eines Sonderschuldirektors in einer Zeitschrift ein. Darauf folgend zeichnet *Viktoria Gräbe* (reformpädagogische) Schulversuche der jungen Bundesrepublik Deutschland und die soziale Inklusion im reformpädagogischen Kontext nach. Das Kapitel endet mit einem Beitrag von *Patrick Gollub*, *Marie van Roje* und *Andreas Oberdorf*, die die Frage nach einer inklusiven Schularchitektur beispielhaft an zwei Schulbauten Hans Scharouns in Nordrhein-Westfalen erörtern und dabei die Überlegungen des Architekten in Verbindung bringen mit den Anforderungen des gegenwärtigen Schulsystems.

Die drei Beiträge im Kapitel EINFLÜSSE thematisieren Diskurse erziehungswissenschaftlicher Subdisziplinen, die vordergründig keinen (direkten) Bezug zum Thema Inklusion haben, aber dennoch in der jeweiligen Aufarbeitung die hohe Aktualität mehr als deutlich zeigen können. *Ursula Reitemeyer* verbindet den für den Humanismus zentralen Aspekt der Perfektibilität nach Rousseau mit den Grundprinzipien inklusiven Unterrichts und erkennt dabei (abermals) die Aktualität eines bildungshistorischen Klassikers. Auf ähnliche Weise verfährt *Anke Redecker*, die die reformpädagogischen Ansätze Montessoris in Beziehung setzt zu aktuellen Diskursen der Inklusionspädagogik. Auch *Tillmann F. Kreuzer*, *Pierre-Carl Link* und *Robert Langnickel* verfolgen in ihrem Beitrag diese Symbiose, wenn sie darstellen, welchen Gewinn die psychoanalytische Pädagogik für den Umgang mit Inklusion und Heterogenität hat.

Der Band schließt mit dem Kapitel ABRISSE, das Beiträge zusammenführt, die inklusive Entwicklungen in Schulsystemen oder Ländern über einen längeren Zeitraum nachzeichnen. *Robert Pfützner* zeichnet in seinem Beitrag den Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität im deutschsprachigen

Bildungswesen im heutigen Rumänien des 20. Jahrhunderts nach. *Michaela Vogt* thematisiert das Potenzial des Konstrukts der Grundlegenden Bildung an Grundschulen der Weimarer Republik als Vorläuferidee Inklusiver Bildung. *Ute Geiling* und *Toni Simon* nehmen sich der Problematik des Umgangs mit sowie der (Re)Produktion von Differenz(en) beziehungsweise Ungleichheit(en) im und durch das Bildungswesen zur Zeit der deutsch-deutschen Teilung an. Abschließend problematisieren *Andrea Holzinger* und *David Wohlhart* die Entwicklung der Inklusiven Bildung in Österreich vom Beginn der 1980er-Jahre bis in die Gegenwart.

Unser Dank

Unser besonderer Dank gilt den Reviewer*innen, die es durch ihr Feedback und ihre Unterstützung ermöglicht haben, die Auseinandersetzung an und mit den Beiträgen zu intensivieren und die Qualität zu steigern. Zu nennen sind:

- Dr. Nicole Balzer, Universität Münster
- Apl. Prof.in Dr. Monika Fiebert, Universität Osnabrück
- Prof.in Mag. Christina Imp, BSc PhD, Pädagogische Hochschule Innsbruck
- Prof. Dr. Rolf Göppel, Pädagogische Hochschule Heidelberg
- Prof. Dr. Daniel Hofstetter, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
- Prof. Dr. Dieter Katzenbach, Goethe Universität Frankfurt am Main
- Prof. i. R. Dr. Reimer Kornmann, Pädagogische Hochschule Heidelberg
- Prof. Dr. Frank J. Müller, Universität Bremen
- Dr. Barbara Müller-Naendrup, Universität Siegen
- Dr. Andreas Oberdorf, Universität Münster
- Eva Prammer-Semmler, M. A., Pädagogische Hochschule Oberösterreich
- Prof. Dr. Sebastian Ruin, Karl-Franzens-Universität Graz
- Prof.in Dr. Ada Sasse, Humboldt-Universität zu Berlin
- Prof.in Dr. Karin Terfloth, Pädagogische Hochschule Heidelberg
- Prof. i. R. Dr. Ewald Terhart, Universität Münster
- Dr. Christian Timo Zenke, Universität Bielefeld
- JProf. Dr. Tim Zumhof, Universität Trier

Leipzig, Münster, Heidelberg und Landau im Februar 2025

Till Neuhaus und Michaela Vogt

Intelligenzdiagnostik und der konzeptionelle Wandel des ‚Hilfsschulkindes‘ (ca. 1830–1930) – Eine historische Fallstudie

Zusammenfassung:

Der nachstehende Beitrag betrachtet die Entwicklungen rund um die Identifikation von ‚abweichenden‘ Kindern im Feld der akademischen Performanz sowie deren assoziierten Schulformen. Diese Entwicklungen werden von ihren Anfängen (ca. 1830) bis in die 30er Jahre des 20. Jahrhunderts nachvollzogen. Mit Hilfe weiterführender Kontextualisierungen wird versucht, schulsystemische und weitere gesellschaftliche Umstände mit den verwendeten Identifikationsmodi sowie den dahinter befindlichen Vorstellungen ‚des normalen Kindes‘ zu synchronisieren. Einen besonderen Fokus stellt die Emergenz von Intelligenzdiagnostik dar, die mithilfe einer zeitauthentischen Quelle dargestellt und weitergehend diskutiert wird.

Schlagworte: Intelligenztest, Simon-Binet, Hilfsschule, Magdeburger Verfahren, Bethel

Abstract:

The following chapter addresses developments surrounding the identification processes of ‘deviant children’ regarding academic performance as well as the associated schools. These developments will be traced back from their early beginnings (ca. 1830) to the 1930s. Through further historical contextualization it will be attempted to describe diverging modes of identification and bring these together with underlying ideas about ‘normal children’. A special focus will be dedicated to the emergence of IQ-diagnostic which will not just be presented in its historical emergence but also discussed by presented an authentic source.

Keywords: IQ-test, Simon-Binet, special schools, precursors to SEN, Bethel

1 Annäherungen an Heterogenität und Inklusion – Einleitung

Im pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird dem Begriff der Heterogenität spätestens seit der PISA-Studie 2001 erheblich mehr Aufmerksamkeit gewidmet (vgl. Budde 2012). Auf den ersten Blick mag der Begriff klar definiert sein, so legen bspw. Prengel und Heinzel (2012, o. S., Herv. i. O.) folgende konzise sowie voraussetzungsvolle und folgenreiche Definition vor: „Mit dem Begriff der Heterogenität werden *Verhältnisse zwischen Verschiedenen, die einander nicht untergeordnet sind*, gefasst.“ In der Forschung findet sich allerdings eine Vielzahl von different angelegten Studien; daher konkludiert bspw. Budde (2012, o. S.), dass sich „in den Thematisierungen von Differenz und Gleichheit sowie im Verhältnis zu Homogenität zahlreiche Widersprüche und Unklarheiten identifizieren [lassen], sodass Heterogenität als Containerbegriff erscheint“. Ähnlich verhält es sich mit dem Konzept der *Inklusion*, deren Ratifizierung im Rahmen der UN-BRK (2009) zweifelsohne gleichsam als Diskursereignis sowie persistenter Referenzpunkt betrachtet werden kann. Allerdings setzt sich auch hier die bereits beobachtete definitorische Vagheit fort. So charakterisiert Dederich (2020, 527) Inklusion als „aktuellste Chiffre für die umfassenden und nicht-exklusiven Teilhabeversprechen der Moderne“. Die Unklarheit, die mit dem gewählten Vokabular einhergeht, ist besonders für historische Arbeiten von Relevanz, da mit (anteilig) neuen Konzepten, Verständnissen, normativen Setzungen und Ansprüchen auf die Vergangenheit geschaut wird. Gleichzeitig können ebenso Kontinuitätslinien ausgemacht werden, wenn bspw. Boger, Bühler, Neuhaus und Vogt (2021, 10) ausführen, dass „[v]iele der Phänomene, Dinge, Praktiken, die heutzutage als ‚inklusive‘ bezeichnet werden, [...] sich in früheren Diskursen unter anderen hoffnungsvollen Zeichen wie z. B. ‚Teilhabe‘, ‚soziale Gerechtigkeit‘ oder ‚Demokratie und Menschenrechte‘ gebündelt [fanden]“. Tentativ kann erst einmal festgehalten werden, dass Heterogenität und Inklusion die Identifikation von wahrgenommenen Differenzen sowie den Umgang damit – bspw. zwischen einem Individuum und der wahrgenommenen oder imaginierten Mehrheit – thematisieren (vgl. Häcker & Walm 2015, 83).

Nimmt man diesen Gedanken ernst, so ist eine historische Perspektive durchaus instruktiv, schließlich wurden verschiedene Arten von Differenz, Abweichung oder Devianz nicht nur zu unterschiedlichen Zeitpunkten als relevante Differenzmarker im Kontext Schule thematisiert, sondern ebenso different wahrgenommen und bearbeitet. So konnte bspw. Horlacher (2021) zeigen, dass sog. *Taub(stumm)heit* im 18. und frühen 19. Jahrhundert als relevanter Differenzmarker ausgemacht und durch spezialisierte Einrichtungen, deren Ziel es war, den „Kindern Lautsprache [zu] vermitteln[n] und damit eine Teilnahme an der Gesellschaft [zu] ermöglich[en]“ (Horlacher 2021, 142), adressiert worden ist. Die Emergenz solcher Arrangements und Institutionen setzt aber nicht nur ein Bewusstsein für

Differenz voraus, sondern es werden auch Identifikationsinstrumente benötigt und Definitionen bzw. Grenzwerte müssen formuliert werden, ab wann ein Kind einer solchen Institution überstellt werden kann bzw. sollte. Im Fall von auditiven, visuellen oder sprachlichen Devianzen mag der Prozess der Identifikation vergleichsweise gradlinig sein und über die historische Betrachtung lediglich geringen Schwankungen unterliegen, dies gilt aber bei weitem nicht für alle Formen von Differenz und Heterogenität. So widmet sich dieser Aufsatz einer Heterogenitätsform, die sich durch mangelnde akademische Performanz in schulischen Arrangements (u. a. als Schulversagen, Lernbehinderung o. Ä. bezeichnet) manifestiert und zu verschiedenen Zeiten unterschiedlich betitelt, identifiziert und institutionell bearbeitet worden ist.

Um die in diesen Themenbereich eingeschriebene Kontingenz zu skizzieren und das dazugehörige Identifikationsinstrumentarium vor der Reflexionsfolie einer fortschreitenden Professionalisierung im Feld der kognitiven Schwäche auf Schüler*innenseite zu diskutieren, verfolgt dieser Text folgende zentrale Fragestellungen:

- 1) Wie gestaltete sich die ‚Vorgeschichte‘ der Hilfsschule bzw. welche kontextuellen Faktoren begünstigten das Aufkommen dieses segregierenden Schulformates und wie fand in dieser Frühphase die Identifikation von Schüler*innen statt?
- 2) Anhand welcher Fragestellungen vollzog sich der konzeptuelle Wandel bzw. die konzeptuelle Ausdifferenzierung des Konstruktes *des Hilfsschulkindes* und inwiefern machte dies neue Identifikationsmechanismen notwendig?
- 3) Wie bediente die Intelligenzdiagnostik nach Binet-Simon diese aufkommenden Notwendigkeiten und woraus speiste sich das neuentwickelte Testinstrument?

Um die hier skizzierten Forschungsfragen bearbeiten und anteilig beantworten zu können, verfolgt dieser Text folgende Struktur: Eingangs werden die Phänomene Schulversagen sowie, daraus resultierend, alternative Beschulungsoptionen von ihren Anfängen (ca. 1830 bis 1887) an skizziert und durch systemische Perspektiven, die das Aufkommen von Nachhilfeklassen oder Hilfsschulen notwendig machten, ergänzt (Abschnitt 2.1). Diese Art der Vorgeschichte wird in einem zweiten Schritt um institutionelle Ausdifferenzierungs- und Professionalisierungsdynamiken (Abschnitt 2.2) ergänzt, die u. a. zeigen, dass die Identifikation und Behandlung des schulisch schwachen Kindes zwischen verschiedenen disziplinären Zuständigkeiten pendelte, denn die Thematik war seit ihrem Aufkommen „keine genuin pädagogische, sondern zunächst eine juristische und im 19. Jahrhundert eine psychiatrische entlang des Phänomens der ‚Idiotie‘“ (Moser & Frenz 2022, 21) bevor sie später von der (Sonder-)Pädagogik adressiert wurde. Der hier angedeutete Wandel der dahinter befindlichen disziplinären Zuständigkeiten und damit einhergehenden Vorstellungen wird unter

besonderer Berücksichtigung der Identifikationsmechanismen von *zu schwachen Schüler*innen* skizziert (Abschnitt 3) und – für spätere Zeitpunkte (ca. 1920–1940) – mit exemplarischem Quellenmaterial (Abschnitt 4.2) ergründet sowie kontextuell unterfüttert (Abschnitt 4.1). Die bis dato dargestellten Dynamiken werden in einem letzten Schritt vor dem Hintergrund des *Magdeburger Verfahrens*¹ kritisch diskutiert (Abschnitt 5). Dabei handelt es sich um das erste multiprofessionelle Verfahren zur Identifikation von Hilfsschüler*innen, das mehrere Expertisen sowie Testverfahren subsumiert, gleichzeitig aber im hochgradig kritischen Kontext des Dritten Reiches etabliert worden ist. Dabei „sollte mit diesem Verfahren die neu bestimmte nationalsozialistisch-völkische Sonderpädagogik den herkömmlichen psychiatrienahen Ansatz dieser Disziplin vollends verabschieden“ (Hänsel 2019, 56). Im Rahmen dieser Diskussion werden Fragen und Desiderata für zukünftige Forschung generiert (ebenso Abschnitt 5).

2 Nachhilfeklassen als Vorläufer der Hilfsschule (ca. 1830–1887)

2.1 Systemische Faktoren und praktische Umsetzung

Im Verlauf des 19. Jahrhunderts kamen mehrere Faktoren zusammen, die zur Ausdifferenzierung des schulischen Sektors führten und die Etablierung von alternativen und/oder segregierenden Institutionen beförderte. So setzte sich der preußische Staat das Ziel, die Schulpflicht zu etablieren, teils mithilfe von „drastischen Maßnahmen“, was in der „reale[n] sowie breite[n] Durchsetzung der Schulpflicht im preußischen Staatsgebiet um 1800 resultierte“ (Neuhaus, Jacobsen & Vogt 2021, 237). Die Durchsetzung der Schulpflicht führte zu einem Prozess, der als *mass schooling* (vgl. Neuhaus & Jacobsen 2022) bezeichnet werden könnte und neue Organisationsmodi in diesem Feld notwendig machte. Die in diesem Rahmen entwickelten Organisationsmodi und Werkzeuge – u. a. Jahrgangsklassen (vgl. Hofmann 2017), Noten (vgl. Neuhaus & Jacobsen 2022), Curricula, Abschlusstests oder Schulstatistiken – resultierten allesamt darin, dass Schüler*innen, Institutionen und (Bildungs-)Regionen miteinander verglichen werden konnten und so jene, die von implizit angelegten Normen abwichen, überhaupt erst beobachtbar bzw. sichtbar wurden (vgl. Hofmann 2017). Aber auch die in den Bildungsinstitutionen angelegten Normen wandelten sich. Dies geschah primär durch die externe

1 Das Magdeburger Verfahren wurde 1942 vollständig publiziert, allerdings erschien bereits am 02. März 1940 ein einheitlicher Personalbogen, der die Überprüfung von potenziellen Hilfsschüler*innen anleiten sollte. „[D]ie Formblätter des neuen Personalbogens, die die Umschulung betreffen, [waren] bis auf einige wenige Unterschiede denen entsprechen, die bisher beim ‚Magdeburger Verfahren‘ angewandt wurden“ (Lenz & Tornow 1942, 11), sodass nicht taggenau festgestellt werden kann, wann vorherige Identifikationsmechanismen durch das Magdeburger Verfahren ersetzt worden sind.

Rückkopplung des Bildungssystems an die Arbeitswelt, welche ihrerseits durch die industrielle Revolution transformiert worden ist. So argumentiert Brill (2019 102), dass die Schaffung und Etablierung der Hilfsschule in Deutschland „u. a. als Folge der Industrialisierung im 19. Jahrhundert“ einzuschätzen sei, wobei besonders die „erhöhte[n] Anforderungen an die Volksschule“ und „das massenhafte pädagogische Scheitern“ als Problemlagen ausgewiesen werden können, die wiederum durch „pädagogische Hilfsangebote“ sowie die Entlastung der Volksschule durch die Hilfsschule adressiert worden seien. So argumentiert bspw. die Branchenzeitschrift *Die Hilfsschule* (1908), dass die Hilfsschule für die reguläre Volksschule eine „Befreiung von schwachbegabten Schülern [darstelle], die den Unterrichtsfortschritt hemmen und die Stimmung herabdrücken“, denn diese Schüler*innen werden nun „nicht mehr unverdienterweise getadelt, bestraft und verachtet, sondern als Kranke behandelt“ (Die Hilfsschule 1908 zit. in Pfahl, 2008).

Diesen Ausführungen folgend, kann das Bildungssystem im Generellen und die Emergenz des Hilfsschulsystems im Speziellen auch als „die Kontrolle der Massen in den anwachsenden Städten der Industrialisierung“ (Garz, Moser & Wünsch 2021, 30) gelesen werden, denn „[i]n einer Zeit der ökonomischen Expansion und der Industrialisierung konnte man der Migration nicht Einhalt gebieten, ja, sie war sogar notwendig – bedurfte jedoch der Kontrolle, der Zählung, Platzierung und sozialen Indizierung“ (Maier 2012, 175). Die industrielle Revolution veränderte aber nicht nur die Arbeitswelt und mit ihr die Anforderungen in der und an die Volksschule. Ebenso wandelten sich die Lebensräume der Menschen, die nun städtischer, gedrängter und kompetitiver wurden. So resümiert Frenzel (1921, 44) hinsichtlich Kindern, die kognitiv den gesteigerten Anforderungen nicht gewachsenen zu sein schienen:

Denn einerseits machte sich infolge dieses Umstandes die geistige Minderwertigkeit als hemmender Faktor auch in solchen Fällen bemerkbar, die bei den früheren einfacheren Erwerbs- und Lebensverhältnissen kaum aufgefallen wären, andererseits steigerten sich immer mehr die die Entwicklung der geistigen Kräfte hemmenden und die Entstehung des Schwachsinnus fördernden Einflüsse (Vererbung, Entbehrung, Volksseuchen, Alkoholismus usw.)

Durch die hier skizzierten Gegebenheiten wird eine Gruppe von Kindern erzeugt, „welche in der Volksschule nicht aufgenommen wurden oder nicht deren Lernansprüchen genügen“ (Gebhardt 2021, 22) und die durch den Abgleich mit ihren *peers* identifiziert werden konnten (dazu kritisch: Garz u. a. 2021). Da es sich hierbei nicht nur um Einzelfälle handelte, – Brill (2019, 102) spricht u. a. vom „Sitzenbleiberelend“ – etablierten sich seit den 1820er Jahren vereinzelte Projekte und Schulen, die unterstützende Maßnahmen entwickelten, um diese Gruppe von Kindern zu unterstützen (z. B. Nachhilfeklassen). So „wurden zuerst Nachhilfeklassen in der Grundschule, dann später erste Hilfsschulklassen (Elberfeld 1879,

Braunschweig 1881 und Leipzig 1881) und noch später die ersten Hilfsschulen gegründet“ (Gebhardt 2021, 22). Selbsterklärtes Ziel dieser Unterstützungsangebote war die spätere Rückführung der Kinder in den regulären Unterricht, ein Ziel, das nicht realisiert werden konnte und vergleichsweise früh verworfen wurde (vgl. Gebhardt 2021, 22). An Stelle der Rückführung in den regulären Schulbetrieb trat baldig ein anderes Ziel der Hilfsschule, wie die Ausführungen von Füßel (1987, 22) eindrücklich zeigen: „Diese Schüler sollten nach ihrer schulischen Vorbildung in der Lage sein, ‚Hilfsarbeiten‘ zu verrichten, in der Hierarchie der Arbeitswelt also die untersten Plätze zu besetzen“ (Füßel 1987, 22) – ein Vorwurf, der bis heute in Richtung sonderpädagogischer Einrichtungen artikuliert wird (vgl. Pfahl 2011) und auch statistisch belegbar zu sein scheint (vgl. u. a. Marquardt 1977). Die Befähigung zur Ausübung von Hilfsarbeiten sollte vor allem geschehen, um den Staat von Unterstützungsleistungen zu entlasten.

Während die Geschwindigkeit der Etablierung und des Ausbaus der oben genannten Strukturen anfänglich eher langsam und der Prozess vornehmlich lokal organisiert war, ist zu beobachten, dass der Ausbau des Hilfsschulsektors ab 1864 gradliniger verfolgt wurde (vgl. Füßel 1987, 25). Bereits 1879 wurde die erste Hilfsschule gegründet, die auch so hieß und „[e]ine Reihe gleichartiger Anstalten folgte, sie alle wurden in Industriestädten gegründet“ (Füßel 1987, 25). Darüber hinaus professionalisierten sich auch die Organisationsstrukturen² (u. a. Lehrer*innenverbände, vgl. Garz u. a. 2021), was ebenso „die beeindruckende Verbreitung des Hilfsschulwesens in den industrialisierten Städten Deutschlands (von ca. 2.000 Schülern und Schülerinnen im Schuljahr 1893/94 zu ca. 35.000 im Schuljahr 1910/11)“ (Garz u. a. 2021, 30) anteilig zu erklären vermag.

2.2 Zur Identifikation von akademisch schwachen Schüler*innen

Hinsichtlich der Identifikation von schwachen Schüler*innen bzw. später Hilfsschüler*innen lässt sich festhalten, dass diese – zumindest in diesen frühen Phasen des Hilfsschulsektors – den praktisch orientierten Duktus der Aktanten widerspiegeln, sodass explizit pädagogische Referenzen, Wissensbestände und/oder Begründungen in der Charakterisierung des Hilfsschulkindes vergeblich

2 Ähnlich kritisch argumentiert Hänsel (2005, 111), wenn sie zu widerlegen versucht, dass die Hilfsschule aus gegebenen Notwendigkeiten entstanden sei und stattdessen als Produkt organisierter Verbandsinteressen betrachtet werden sollte; schließlich waren es „Hilfsschullehrer und ihr Verband, die den Zwangsausschluss der Kinder aus der Volksschule durchsetzten, die mit ihren Ausschlusskriterien bestimmten, welche Kinder in die Hilfsschule gehören und welche nicht, die dadurch unerwünschte Kinder in der Volksschule belassen oder sich von ihnen durch Ausschluss aus der Hilfsschule entlasten konnten und die die Kinder, die sie als ‚bildungsunfähig‘ und ‚unbrauchbar‘ behaupteten, nicht nur ihrer schulischen Bildungsmöglichkeiten beraubten. Das alles lässt sich an der frühen Geschichte der Braunschweiger ‚Musterschule‘ studieren.“

gesucht werden können (vgl. Moser 2016). So konstruiert Heinrich Kielhorn³ (1887) in seiner Rede auf dem Deutschen Lehrertag das zu behandelnde Kind wie folgt:

Schwachsinnige Kinder, d. h. Kinder, welche die Spuren des Schwachsinnns in solchem Grade in sich tragen, daß ihnen nach mindestens zweijährigem Besuch der Volksschule ein Fortschreiten mit geistig gesunden Kindern nicht möglich ist, müssen besonderen Schulen (Hilfsschulen, Hilfsklassen) überwiesen werden (Kielhorn 1887, 313 zit. in Garz u. a. 2021)

Diese, vor allem an schulpraktischen Gegebenheiten orientierte, Definition bzw. Identifikation *des Hilfsschülers* zeigt eindrucksvoll, dass die Thematik „keine genuin pädagogische [war], sondern zunächst eine juridische und im 19. Jahrhundert eine psychiatrische entlang des Phänomens der ‚Idiotie‘“ (Moser & Frenz 2022, 21). Ein Umstand, der dadurch unterstützt wird, dass im preußischen Kultusministererlass von 1894 ebenso das zweimalige Verfehlen des Klassenziels als zentraler Identifikationsmechanismus von Hilfsschüler*innen ausgewiesen wurde (vgl. Füssel 1987, 24). Es können klare Parallelen zwischen dem preußischen Erlass und Kielhorns Ausführungen ausgemacht werden, wie die nachstehende Textpassage illustriert: Demnach sind jene als schwachbegabt zu kategorisieren und auf die Hilfsschule zu überführen, „die während eines ein- bis zweijährigen Besuches der Volksschule gezeigt haben, daß sie zwar unterrichtsfähig, aber zur erfolgreichen Mitarbeit mit den normal beanlagten Kindern nicht genügend begabt sind“ (Centralblatt 1894, 568) – ein Mechanismus, der erstaunliche Persistenz in der weiteren Geschichte von Überprüfungsverfahren aufweist (vgl. Vogt & Neuhaus 2023). Bezüglich der Identifikation von *Hilfsschüler*innen* konkludiert Füssel (1987, 24) daher, dass „die Zuweisung zur Hilfsschule bereits am Ende des 19. Jahrhunderts eine in erster Linie definitorische Maßnahme [darstellte], die sich in ihrer Diagnose medizinischer Begriffe bediente“.

3 Heinrich Kielhorn wird in verschiedenen Geschichtsschreibungen als Gründungsvater und Leitfigur der Hilfsschule stilisiert. Die Kielhorn-Rede von 1887 war insofern von enormer Relevanz, als dass sie die Hilfsschule von anderen Institutionen abgrenzte und Widerstände bzw. Ressentiments der Lehrerschaft brach (vgl. Hänsel 2005).

3 Der konzeptionelle Wandel des ‚Hilfsschulkindes‘ vom 19. zum 20. Jahrhundert

Wie im vorangegangenen Abschnitt anteilig gezeigt werden konnte, stand in der Vor- und Frühphase des Hilfsschulsektors weniger die exakte Identifikation von Schüler*innen im Vordergrund, stattdessen wurden diese im Abgleich mit ihren Gleichaltrigen als deviant ausgemacht; hinzu kamen institutionelle Normen, die an das Kind angelegt wurden, so bspw. Schulnoten. Das Wissen über die so konstruierte Gruppe war zu diesem frühen Zeitpunkt vergleichsweise undifferenziert, ebenso wie die Gruppe selbst. Stattdessen wurden „[s]oziale, moralische und medizinisch-biologische Begrifflichkeiten [...] verwendet, um das Phänomen des Volksschulversagens ursächlich zu begründen“ (Pfahl 2008, 16). Der geringe Grad an Differenziertheit drückt sich ebenso in den diversen verwendeten Bezeichnungen aus (Idiotie, Schwachsinn, Kretinismus o. ä.), wobei „[a]llen Begriffen [...] eine negative Definition [gemeinsam ist], durch die die Gruppe der Hilfsschüler den ‚normalen Kindern‘ gegenübergestellt und in Relation zu diesen als ‚minder oder schwach‘ bezeichnet wird“ (Pfahl 2008, 15). Im Verlauf der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts vollzog sich allerdings eine wissenschaftliche Ausdifferenzierung der bis dato monolithisch diskutierten Gruppe, die sowohl mit institutionell-praktischen Implikationen einer akademischen als auch Perspektivverschiebung einhergingen. Diese Dynamiken fassen Moser und Frenz (2022, 22) wie folgt zusammen:

Die Fragen nach der Abgrenzung von Idiotie zur Geisteskrankheit sowie Genese und Behandlung dieses Phänomens waren im 19. Jahrhundert im Kontext von Psychiatrie und Heilpädagogik angesiedelt, verbunden mit der Erforschung der hirnorganischen Lokalisierung des Psychischen wie Denken, Fühlen, Wollen, Sprache. Neben dieser Abgrenzungs- und Verursachungsdiskussion entwickelte sich aber auch eine allmähliche Perspektivverschiebung im 20. Jahrhundert – nämlich von einem moralischen Diskurs der Zurechnungsfähigkeit und sittlichen Vervollkommnungsmöglichkeit hin zur Frage der Intelligenz.

Zu einer ähnlichen Einschätzung kommt auch Tenorth (2006, 513), wenn er feststellt, dass sich in diesem Zeitraum das „wissenschaftliche[...] Referenzsystem“ der Pädagogik hin „zu[r] Medizin, Psychologie und Psychopathologie⁴“ orientierte, wobei sich dieser Wandel zunächst in der Sonderpädagogik bzw. deren Vorgängerinnen vollzog und von dort aus auch Einzug in weitere pädagogische Bereiche hielt. Die Ausdifferenzierung der Gruppe an Kindern, die negativ

4 Diese Tendenz gilt nicht nur für leistungsschwache bzw. in negativer Form von der Norm abweichende Kinder, sondern gleichsam für besonders leistungsstarke Kinder. Im Zuge dieser Ausdifferenzierung des Wissens über (abweichende) Kinder wird häufig das Aufkommen der Begabungsforschung (vgl. Heinemann 2021) nachrangig behandelt, die sich ebenso im frühen 20. Jahrhundert auftrat und aus ähnlichen epistemischen Quellen speiste.

von institutionellen Normen abwich, hatte durchaus praktische Implikationen, denn während einige dieser Kinder – bspw. in alternativen Beschulungsmodi – Fortschritte machten und Lernerfolge erzielten, fruchteten diese Bemühungen nicht im gleichen Maße bei allen Kindern. Auf Basis solcher Beobachtungen kam das Konzept der *Bildungsunfähigkeit* auf, „eine pädagogisch-psychiatrische Variante des Mündigkeitsproblems“ (Moser & Frenz 2022, 21), anhand dessen abweichende Kinder weiter ausdifferenziert wurden. „In diesem Wissensfeld waren sowohl Psychiater als auch Pädagog*innen an der Hervorbringung von ‚Idiotie‘-Wissen beteiligt. Zentral hierfür war es, Wege zu (er-)finden, dem Problem, dass der Ort, an dem der Sitz der ‚Idiotie‘ vermutet wurde – im Kopf –, nicht einsehbar war, zu begegnen“ (Garz 2022, 48). Denn während Schulversagen im 19. Jahrhundert noch durch moralische, soziale und/oder (pseudo-)wissenschaftliche Argumente ontologisch er- bzw. verklärt worden ist, verlangte das neu aufgekommene Forschungsfeld reliablere und reproduzierbarere Identifikationsmechanismen, schließlich ging es um nichts weniger als die Frage, ob ein Kind noch bildungsfähig – und damit potenziell in der Lage, sich später durch eigene Arbeit zu versorgen – oder ein Fall für caritative Einrichtungen war. Im ersteren Fall wurde das Kind zum ‚Behandlungsobjekt‘ von Pädagog*innen, im letzteren von Mediziner*innen und Psychiater*innen. Garz (2021, 59) kommt zu einem ähnlichen Schluss, wenn er feststellt, dass „[s]pätestens mit der Errichtung von Hilfsschulen um 1900 [...] sich wortwörtlich eine Dreiteilung der ‚Idiotie‘ in ‚blödsinnig‘, ‚schwachsinnig‘ und ‚schwachbefähigt‘ [zementierte], für die dann jeweils eine eigene Institution in Form von Verwahranstalt, Erziehungsanstalt und Hilfsschule existierte“.

Es bleibt das Problem, dass am Anfang des 20. Jahrhunderts ein reliables, wissenschaftlich anerkanntes und reproduzierbares Messinstrument fehlte, um die Überweisung an die Hilfsschule zu legitimieren bzw. deren Richtigkeit zu *beweisen*. Damit einhergehend, fehlt ebenso eine Möglichkeit, die diverse Gruppe, aus der sich bis dato die Hilfsschüler*innen rekrutieren, weiter auszudifferenzieren (vgl. u. a. Kuhl u. a. 2012), um diese entweder vom pädagogischen oder medizinisch-psychologischen Sektor ‚behandeln‘ zu lassen (vgl. Moser 2005). Vor diesem Hintergrund ist das Aufkommen von Intelligenzdiagnostik inklusive standardisierter Testverfahren und Auswertungsmethodik nicht nur ein Novum an und für sich, sondern eine Technologie, die prädestiniert für die Bearbeitung des skizzierten Problems ist. De facto wurde der erste Intelligenztest von Binet und Simon 1904/1905 entwickelt, um akademisch schwache Kinder zu identifizieren (vgl. Wolf 1973) und „die Grenze zwischen Bildungsfähigkeit und Bildungsunfähigkeit zu bestimmen“ (Moser & Frenz 2022, 21). Im folgenden Abschnitt wird auf die Entstehungsgeschichte – im Sinne eines weiten Kontextes – des Tests eingegangen, bevor in einem zweiten Schritt das Quellenmaterial aus einem Hilfsschulüberprüfungsverfahren skizziert, analysiert und diskutiert wird.

4 Intelligenzdiagnostik und Hilfsschulüberprüfungsverfahren

Im Folgenden wird eine Quelle betrachtet, skizziert und diskutiert. Der Abschnitt gliedert sich in zwei Teile: Die Skizzierung des weiten und engen Kontextes – strenggenommen müssten die bis hierhin getätigten Ausführungen auch dem weiten Kontext zugerechnet werden – sowie die anschließende Darstellung und Diskussion des Quellenmaterials. Unter Rückbezug auf Sauer (2024) stellt die Annäherung über weiten (d.h. gesellschaftlichen, sozialen etc.) und engen (institutionellen, disziplin-orientierten) Kontext ein angemessenes methodisches Vorgehen für die Betrachtung und historische Kontextualisierung (vgl. Vogt & Neuhaus 2023, 189) von Hilfsschulüberprüfungsverfahren dar und wird daher auf die hier diskutierte Quelle transferiert.

4.1 Der Binet-Simon-Test – Geschichte und Ablauf

Wie bereits ausgeführt, wurde der erste Intelligenztest von Binet und Simon – quasi als Auftragsarbeit des französischen Erziehungsministeriums (vgl. Esping & Plucker 2015) – im Jahr 1904/1905 entwickelt, denn auch Frankreich verzeichnete als „Folge der Einführung der Schulpflicht [...] im Jahr 1882“ ein ausgeprägteres Maß an Heterogenität in den Klassenzimmern „und es wurde die Notwendigkeit der separaten Beschulung von besonders leistungsschwachen Kindern gesehen“ (Kuhl, Wittich & Schulze 2022, 131). Das französische Erziehungsministerium erhoffte sich durch die Entwicklung eines solchen Tests, nicht mehr auf subjektive Lehrer*inneneinschätzungen zurückgreifen zu müssen (vgl. Esping & Plucker 2015) – eine klare Parallele zu den Dynamiken in Deutschland. Während Beobachter*innen in der Entwicklung des ersten Intelligenztestes – vor allem aufgrund ihrer Wirkmächtigkeit in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen (u. a. Schule, Militär, Arbeitswelt etc.) – eine *test revolution* (vgl. Kaplan & Saccuzzo 2017) sehen, argumentieren andere (vgl. Gibbons & Warne 2019, 16), dass der Test von Binet und Simon eher als Zusammennahme bereits bekannter bzw. verwendeter Elemente betrachtet werden sollte. In einer historisch orientierten Studie konnten Gibbons und Warne (2019, 15) einzelne Items des Tests hinsichtlich ihrer Herkunft klassifizieren, wie das nachstehende Zitat verdeutlicht:

While the majority did have roots in the creation of cognitive tests, others have their origin in games (the delayed response subtest, the object assembly subtest), classroom lessons (the block design subtest), the study of a feral child (form boards and related subtests), school assessments (vocabulary subtest) and more. To us, this means that items on intelligence tests often have a connection with the real world – even when they are presented in a standardized, acontextual testing setting.

Ähnlich skizzieren Kuhl, Wittich und Schulze (2022, 131) das grundsätzliche Design des Binet-Simon-Tests und verorten den diagnostischen Mehrwert des Tests wie folgt:

Es wurden daher entsprechend lebensnahe Aufgaben entwickelt und nach Schwierigkeit gestaffelt. Aufgaben, die 70 % einer Altersstufe lösen konnten, wurden zu einer Altersreihe zusammengefasst. Konnte nun ein Kind die Aufgabenreihe seiner Altersgruppe lösen, entsprach das s.g. Intelligenzalter dem Lebensalter. Konnte ein Kind weniger oder mehr Aufgaben lösen, wurde ihm ein entsprechend niedrigeres oder höheres Intelligenzalter zugewiesen. Die Intelligenzleistung eines Kindes konnte so als die Differenz zwischen Lebens- und Intelligenzalter beschrieben werden.

Auf Basis dessen folgten noch partielle Weiterentwicklungen, so u. a. durch William Stern und David Wechsler. Stern schlug vor, das Intelligenzalter durch das Lebensalter zu dividieren und – der besseren Lesbarkeit wegen – mit 100 zu multiplizieren, der sogenannte Intelligenzquotient. Wechsler hingegen macht die Beobachtung, dass sich bestimmte Formen der Intelligenz mit fortschreitendem Alter nicht in gleicher Art und Weise weiterentwickeln bzw. ansteigen. Um die IQ-Werte vergleichbarer zu machen, mittelte er auf Basis des Alters die Ergebnisse, sodass 100 IQ-Punkte den Durchschnitt einer bestimmten Altersgruppe darstellten und 15 Punkte eine Standardabweichung vom Durchschnitt konstituierten (vgl. Baudson 2012). Sowohl die Kommunikation von Intelligenz qua IQ sowie die Mittelung nach Alter sind auch heute noch gängige Praktiken. Von Binet und Simon wurden diese Faktoren anfangs allerdings außer Acht gelassen. Und obwohl IQ-Tests von verschiedenen Akteur*innen⁵ und hinsichtlich diverser Aspekte kritisiert worden sind, wurden und werden sie global für verschiedene, auch pädagogische, Anliegen genutzt. Die Transmission des Intelligenztests fand in Deutschland im Jahr 1911 statt, als Otto Bobertag den Binet-Simon-Test ins Deutsche übersetzte, anteilig kommentierte und so verschiedenen Professionen im Landesgebiet zur Verfügung stellte (vgl. Heinemann 2021, 123).

5 Die Kritik, die IQ-Testungen erfahren haben, sind vielfältig und können nicht umfänglich im Rahmen dieses Textes diskutiert werden. Zentrale Kritiklinien versammeln sich allerdings um die Frage(n), was genau Intelligenz ist (bspw. fluide Intelligenz vs. kristalline, g-factor vs. gs-factor oder integrative Intelligenzmodelle, vgl. Rost 2008) und unter Verwendung welches Testinventars diese sinnvoll zu erheben sei (vgl. Mülberger 2020).

4.2 Intelligenztests als zentraler Bestandteil des

Hilfsschulüberprüfungsverfahren – Eine historische Fallstudie

Der im Rahmen dieses Aufsatzes skizzierte und analysierte Test ist Teil eines größeren Quellenkorpus⁶, das im Hauptarchiv der v. Bodelschwinghsche Stiftungen Bethel in Bielefeld geborgen werden konnte. Das Korpus besteht aus Patientenakten von zum Zeitpunkt der Einlieferung Minderjährigen, die mindestens sechs Monate dort aufgenommen und behandelt worden sind. Insgesamt umfasst das Korpus 2741 Patientenakten, die sich über den Zeitraum von 1935 bis 1988 erstrecken, wobei – aufgrund des zeitlichen und inhaltlichen Zuschnittes – nicht alle Akten für dieses Vorhaben von Interesse sind. Es wurde Akten von Kindern gesichtet, die vor dem Jahr 1942 hinsichtlich einer Hilfsschulbedürftigkeit getestet worden sind⁷; diese Akten wurden unter besonderer Berücksichtigung des genutzten Analyseinstrumentariums betrachtet. Das Korpus nimmt insofern eine Sonderstellung ein, als dass die Einrichtung Bethel „1867 als ‚Anstalt für Epileptische‘ gegründet“ wurde (Martin, Fangerau & Karenberg 2016, 25) und damit dort – auch in den 1930er Jahren – eine vorselektierte Gruppe vorzufinden war. Allerdings bietet sich dieses Korpus nichtsdestotrotz für erziehungswissenschaftliche Forschung an, denn „[a]nders als in den Universitätskliniken und Akutkrankenhäusern haben die Epilepsiezentren immer neben der Versorgung ihrer Epilepsiekranken auch Beschulung, Arbeit und Wohnen dieser Menschen im Auge gehabt“ (Mayer 2015, 68).

Der Ansatz, der in Bethel in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu beobachten war, kann als vergleichsweise ganzheitlich und progressiv betrachtet werden, wie die Ausführungen von Grewe, Siedersleben und Bien (2017, 17) nahelegen:

It was realized that a majority of patients coming to Bethel were mentally or physically severely disabled and did not fulfill the original criterion of being able to undergo education or – in modern terms – rehabilitation and integration in Bielefeld. Pastor von Bodelschwingh thus, recognized that what the institution needed to do was provide ‘asylum’ (i.e., a place to live and work), not only for patients with epilepsy, but also for the homeless or unemployed.

Dieser Schutzraum umfasste – wie bereits an früherer Stelle angeführt – die Möglichkeit der Beschulung und/oder Arbeit mit dem Ziel, trotz vorhandener Benachteiligung(en), den größtmöglichen Grad an Selbstbestimmtheit und

6 Das Quellenkorpus wurde von Lenhard-Schramm, Dietz Rating und Rotzoll (2022) geborgen und erstanalysiert, allerdings hinsichtlich der Frage, ob, wann und in welchem Umfang ungetestete medizinische Präparate an Patient*innen erprobt worden sind.

7 Im Rahmen der Betrachtung wurde vornehmlich geschaut, wann Änderungen oder Brüche hinsichtlich des in Hilfsschulüberprüfungsverfahren verwendeten Testinstrumentariums aufgetreten sind. Für den Zeitraum von 1935 bis 1941 stellt das hier diskutierte Verfahren eine repräsentative Variante eines solchen Verfahrens dar; ab 1942 wurden Instrumente verwendet, die dem Magdeburger Verfahren (Lenz & Tornow 1942) zugerechnet werden können.

Freiheit zu ermöglichen, denn bereits 1884 „Bethel had grown to an institution with 18 different buildings and farm houses where patients with epilepsy could live independently in ‘colonies’.“ (Grewe, Siedersleben und Bien 2017, 17). Damit galt „Bethel“, die „Stadt der Barmherzigkeit“, [...] in Kreisen der Inneren Mission jahrzehntelang als christlicher Gegenentwurf zur Verstädterung in der modernen Industriegesellschaft“ (Mayer 2015, 67).

Nach den Annäherungen über den weiten Kontext – die Entstehungsgeschichte des Binet-Simon-Tests – sowie Ausführungen hinsichtlich des engeren Kontextes (Institution v. Bodelschwingh / Bethel), kann nun das verwendete Testinstrumentarium exemplarisch betrachtet werden. Der eingesetzte Test ist überschrieben als „Intelligenzprüfung nach Binet-Simon-Bobertag (1914)“ (Bethel_HAV, 1), wurde von der Gesellschaft für Heilpädagogik herausgegeben sowie in Zusammenarbeit mit der „Carl Marhold, Verlagsbuchhandlung, Halle a. S.“ vertrieben (Bethel_HAV, 1) und umfasst insgesamt acht Seiten. Neben dem Testinventar bzw. den einzelnen Testitems (Seite 2–7) werden eingangs Personendaten des Prüflings sowie seiner Eltern erhoben, Informationen zum bisherigen Schulbesuch vermerkt und die Ergebnisse der Vorprüfung – Untersuchungen zur Schleistung, dem Gehör, potenzieller Sprachpathologien und vergangener Krankheiten – notiert (vgl. Bethel_HAV, 2–7). Der Intelligenztest verortet den Prüfling auf einer Intelligenzaltersspanne zwischen drei und 12 Jahren, wobei für jedes Jahr Intelligenzalter fünf Items zwecks Testung zur Verfügung stehen. Die Ausnahme bildet das zusammengefasste Altersjahr 11/12, für das acht Items verwendet werden, womit der Test insgesamt aus 48 Items besteht. Jedes korrekt beantwortete Item der Altersklasse drei bis 10 wird mit 1/5 Jahr Intelligenzalter berücksichtigt, in der Fragestaffel 11/12 wird für jede korrekte Antwort ¼ Lebensjahr an Intelligenzalter addiert (vgl. Bethel_HAV, 8). Die Addition aller Ergebnisse ergibt das Intelligenzalter des Prüflings. Ebenso wird in den „Bemerkungen“ auf der letzten Seite erläutert, ab welchem Intelligenzquotienten – Intelligenzalter dividiert durch Lebensalter – der Prüfling in welche Kategorie einzustufen sei. Zur Auswahl stehen „nicht schwachsinnig“ (IQ: 85–99), „fraglich debil“ (80–84), „debil“ (70–79) und „imbezill“ (60–69). Die Kategorisierung wird aufgerufen mit Verweis auf die Vorgaben von William Stern (vgl. Bethel_HAV, 8). Für den in diesem Dokument begutachteten siebenjährigen Prüfling ergibt sich ein Intelligenzalter von „gut 5“ (Bethel_HAV, 1), sodass eine ca. 2-jährige Differenz zwischen Intelligenz- und Lebensalter ausgemacht werden kann.

Bezüglich der einzelnen Testitems lässt sich festhalten, dass diese äußerst standardisiert sind. So wird bspw. dem/der Prüfer*in vergleichsweise genau vorgeschrieben, welche Impulse oder Fragen dem Prüfling zu stellen sind und was als korrekte Antwort gewertet werden kann. Darüber hinaus können auch die Ausführungen von Gibbons und Warne (2019) bestätigt werden, dass viele Items in ihrer Anlage schulischen Aufgaben und/oder (Gedächtnis-)Spielen entlehnt sind. So befinden

sich in den niedrigeren Intelligenzaltern vergleichsweise viele Fragen, bei denen der Prüfling Dinge/Gegenstände korrekt benennen soll oder einen Satz bzw. eine Zahlenreihe nachsprechen muss, wobei die Länge der Abfolge bei fortgeschrittenem Intelligenzalter zunimmt. Items, die einem fortgeschrittenem Alter zugerechnet werden, sind zunehmend komplexer. So soll der Prüfling bspw. im Intelligenzalter 11/12 „Absurditäten kritisieren“, bspw. in dem Aussagesatz: „Ich habe drei Brüder, Paul, Ernst und ich – kann man so sagen? Warum nicht?“ (Bethel_HAV, 7). Eine Sonderstellung im Test nimmt das Item „Bildbetrachtung“ (Bethel_HAV, 2) ein, das für die Intelligenzalter drei, sechs, neun und 11 verwendet wird, wobei für die korrekte Beantwortung im Alter drei genügt, je drei Gegenstände/Teile in einem Bild zu benennen, im Intelligenzalter 11 hingegen müssen zwei Bilder „spontan richtig erklärt werden“ (Bethel_HAV, 2).

Neben den 48 Testitems beinhaltet der Prüfungsbogen noch Bereiche, die neben dem erzielten IQ als „[b]esonders zu beachten und zu untersuchen“ seien (Bethel_HAV, 8). Bei diesen Beobachtungsbereichen handelt es sich vermutlich um Abwandlungen des Beobachtungsbogens von Martha Muchow, die zusammen mit William Stern Kriterien und Anleitungen verfasste, die Intelligenzdiagnostik begleiten, ergänzen und ganzheitlicher gestalten sollten. Heinemann (2021, 124) fasst die Entwicklung innerhalb der Psychologie um die Verkürzung des Faktors IQ sowie die daraus resultierenden Ergänzungen wie folgt zusammen:

Die Forderung nach ergänzenden Methoden bezog Stern in erster Linie auf die – psychologisch angeleitete – Lehrerbeobachtung, die neben dem psychologischen Test integraler Bestandteil der von ihm selbst konzipierten und erstmals 1918 in Kooperation mit der Hamburger Oberschulbehörde durchgeführten schulischen Auswahlverfahren war. Wichtigstes Instrument war dabei der von Martha Muchow entworfene Beobachtungsbogen für Lehrkräfte, der ca. 50 Fragen enthielt.

William Stern und Martha Muchow arbeiteten vornehmlich an der Identifikation extrem begabter Kinder; die hier aufgeführten ergänzenden Beobachtungsbereiche sollten daher als Derivate und/oder Abwandlung ebendieses Beobachtungsbogens für ein differentes Publikum betrachtet werden. Am vermutlich unteren Ende der Begabungskurve wurden folgende Bereiche als zusätzlich beobachtungswürdig ausgewiesen: Sprachverständnis, Sprechen, Lesen/Schreiben, Rechnen, Bewegung/motorische Fähigkeiten/praktisches Verhalten, Abstrahieren/Denken/Urteilen, Aufmerksamkeit, Auffassung, Merkfähigkeit und Gedächtnis, Kombinationsfähigkeit und Phantasie, Gefühle, Wille, psychopathische Züge und sonstige Störungen und Krankheiten (vgl. Bethel_HAV, 8). Für jeden dieser Bereiche wird im Bogen Platz für nichtangeleitete bzw. freie Beobachtungen eingeräumt. Die hier skizzierte Quelle kann als zeithistorische Fallstudie einige der bislang aufgeworfenen Fragen anteilig beantworten. So zeigt sie, dass IQ-Tests in der Zeit vor 1942 durchaus die Basis von Hilfsschulüberprüfungsverfahren konstituier-

ten. Gleichzeitig zeigt die Quelle aber auch, dass zusätzliche Überprüfungs- bzw. Beobachtungsbereiche als relevant ausgewiesen worden sind. Letztlich bestätigt sie die Beobachtungen von Gibbons und Warne (2019), die Intelligenztests als Pastiche bzw. Zusammennahme bereits existierender Teiltests charakterisierten.

5 Desiderata von Hilfs- bzw. Sonderschulüberprüfungsverfahren ab 1942

Dieser Aufsatz begann u.a. mit der Beobachtung, dass jene Gegenstände, Konstrukte und Verfahren, die heute unter den Überschriften *Heterogenität* und / oder *Inklusion* gefasst und diskutiert werden, in der historischen Betrachtung durchaus einen enormen Grad an Kontingenz aufweisen. Unter besonderer Berücksichtigung der Identifikationsmarker und -verfahren von *devianten* Kindern im Feld der Lernschwäche (bzw. ähnlich gelagerter Derivate) wurde eine kurze Geschichte der Hilfsschule dargestellt, die Bedeutung und Herkunft von Intelligenzdiagnostik diskutiert und eine historische Fallstudie – exemplarisch für den Zeitraum der 1930er Jahre – einer Hilfsschulüberprüfung skizziert.

Die Geschichte besonderer Beschulungsformen wird von einem weiteren Diskursereignis massiv geprägt: Der Machtübernahme durch die bzw. -übergabe an die Nationalsozialisten, die alle Lebensbereiche durchdrang und auch Einfluss auf die Hilfsschule und ihre Instrumente hatte. Im Zuge dieser Dynamiken wurde von Lenz und Tornow (1942) mit dem *Magdeburger Verfahren* auch ein neuer Identifikationsmechanismus für Hilfsschüler*innen entwickelt, der die bis dato gebräuchlichen Instrumente ersetzte und gleichzeitig eine Neudefinition des Konzeptes *Hilfsschüler*in* durchsetzte (vgl. Hänsel 2019). Dass das Verfahren ähnliche Fragen wie im Rahmen der bereits skizzierten Intelligenzdiagnostik zu beantworten versucht, wird durch die von Lenz und Tornow (1942, 8) getätigte Charakterisierung der Hilfsschule ersichtlich, die sie ihren Verfahrenserläuterungen vorangestellt haben: Die „Hilfsschule betreut vielmehr Kinder, die bildungsfähig sind, dem allgemeinen Bildungsgang der Volksschule aber wegen ihrer Hemmungen in der körperlich-seelischen Gesamtentwicklung und ihrer Störung im Erkenntnis-, Gefühls- und Willensleben unterrichtlich und erziehlich nicht zu folgen vermögen“.

Das Magdeburger Verfahren ist bislang noch nicht grundständig untersucht worden. Hänsel (2019, 56) argumentiert allerdings, dass „[d]ie wichtigsten Veränderungen [...] gegenüber dem herkömmlichen Ausleseverfahren“ darin bestanden, dass die „Reihenfolge [der Begutachtung, Anm. d. A.] von Arzt und Hilfsschullehrer“ umgekehrt wurde, „Verhaltensbeobachtung von Kindern in der Gruppe anstelle individueller Intelligenztests“ herangezogen wurde und dass nun „Gruppenprüfungen“ eingesetzt wurden, „welche die individuellen Prüfungen

ablösen, um mehr Kinder in kürzerer Zeit als bislang beurteilen und damit die Auslesequote erhöhen zu können“. Basierend auf den bisherigen Erkenntnissen und im Sinne eines Ausblicks auf zukünftige Forschung, identifiziert dieser Aufsatz abschließend zwei Desiderata hinsichtlich des Magdeburger Verfahrens. So ist *erstens* zu fragen, in welchem Verhältnis Intelligenzdiagnostik und Magdeburger Verfahren sowie die sich daraus entwickelten Überprüfungsverfahren stehen. Denn während Lenz und Tornow – sicherlich auch von strategischen Überlegungen motiviert – den IQ als „Mißbrauch der Mathematik“ (1942, 59) charakterisierten und betonten, dass „Hilfsschulbedürftigkeit [...] aber auf keinen Fall gleich Intelligenz- oder Geistesschwäche zu“ setzen sei (1942, 10), berücksichtigt das Magdeburger Verfahren trotzdem psychotechnische Prüfungen, aber nur, um „den notwendigen Raum des Personalbogens nicht unbenutzt zu lassen“ (1942, 60). Dieses ambivalente Verhältnis zur Intelligenzdiagnostik, bestehend aus umfassender Kritik an IQ-Tests⁸ bei gleichzeitiger Anwendung ebendieser Diagnostik wird gleichsam verschärft, wenn man einzelne Items des Magdeburger Verfahrens betrachtet. So schlagen Lenz und Tornow (1942, 49) die Nutzung eines Bildertests vor, dessen Bewertung sie an Normvorgaben knüpfen. Die Parallelen zu Items aus dem Binet-Simon-Inventar sind frappierend wie die folgenden Ausführungen unterstreichen: „Für die untere Leistungsstufe wird ein Aufzählen genügen, für die mittlere ein Beschreiben und für die obere ein Erklären der Bilder. Unter Berücksichtigung des Lebensalters kann man etwa folgendermaßen sagen: Mit ungefähr 6 Jahren Angabe der Tätigkeiten, mit 9 Jahren Erfassen des Inhalts mit Hilfe von Fragen, mit 11 Jahren selbständige Erklärung.“ Die sich aus diesen vorläufiger Beobachtungen ergebenden Desiderata verweisen auf zwei Aspekte. So sollte zukünftige Forschung untersuchen, in welchem Verhältnis IQ-Diagnostik und Magdeburger Verfahren⁹ stehen und, quasi in einem zweiten Schritt, herauszufinden versuchen, wie groß der Neuheitswert des Magdeburger Verfahrens wirklich war.

Als *zweites Desideratum* kann eine Frage aus dem Bereich der Professionalisierung ausgewiesen werden, denn während das Magdeburger Verfahren multiple

8 Lenz und Tornow folgend seien IQ-Tests lediglich singuläre Überprüfungen quantitativer Natur, was sie sowohl anfällig für „Zufälligkeiten, Mißverständnisse[...] oder sonstigen Mängel[...]“ (1942, 10) mache und gleichzeitig könnten sie nicht die qualitativen, „seelischen Eigenarten“ (1942, 59) des Kindes erfassen, geschweige denn ausdrücken.

9 Das Magdeburger Verfahren bildete die Basis für Überprüfungsverfahren in Deutschland und wurde erst 1963 (Westdeutschland) bzw. 1973 (Ostdeutschland) weiterentwickelt (vgl. Vogt & Neuhaus 2023). Gleichzeitig lassen sich im Sinne der Pfadabhängigkeit enorme Persistenten identifizieren (vgl. Neuhaus & Vogt 2022), sodass die Frage zum Verhältnis von IQ-Diagnostik und sonderpädagogischen Überprüfungsverfahren auch für die Gegenwart von Relevanz zu sein scheint. So konnten bspw. Langfeldt und Prücher (2001) herausfinden, dass lediglich 21 % der untersuchten Schüler*innengutachten im Bereich geistige Entwicklung den IQ erheben bzw. auf diesen im Gutachten referenzieren.

Professionen – Regelschullehrkräfte, Sonderpädagog*innen und Mediziner*innen – zu Wort kommen lässt, so sinkt gleichzeitig der Grad an Standardisierung und Normierung. Dies wiederum steht diametral zum Sinn und Zweck der Intelligenzdiagnostik, schließlich wollte man sich mit dem IQ-Test von subjektiven Lehrer*innenurteilen lösen (vgl. Esping & Plucker 2015). Das Magdeburger Verfahren hingegen verortet viel Kompetenz und damit einhergehend Entscheidungsgewalt in der Person des Sonderpädagogen sowie dessen (subjektiven) Erfahrungen. Exemplarisch dafür ist folgende Ausführung: „Der Anfänger mag ruhig noch mehr Aufzeichnungen machen. Er wird mit fortschreitender Erfahrung bald wissen, was festzuhalten für ihn wichtig ist, und was er für die Gesamtbeurteilung braucht.“ (Lenz & Tornow 1942, 48) Zukünftige Forschung sollte daher die Frage bearbeiten, ob die Substitution des IQ-Tests als Identifikationsmechanismus von Hilfsschüler*innen durch multiprofessionelle Überprüfungsverfahren als disziplinäre Ausdifferenzierung und, damit einhergehend, Professionalisierung zu betrachten ist oder – der Argumentation Hänsels (2019) folgend – vornehmlich als Manifestation von Verbands- bzw. Professionsinteressen, die Zuständigkeiten und damit Relevanz und Macht an bestimmte Disziplinen delegierte.

Literaturverzeichnis

- Baudson, T. G. (2012): 100 Jahre Intelligenzquotient. In: *MinD-Magazin* 87, 8-10.
- Boger, M.-A. J., Bühler, P., Neuhaus, T. & Vogt, M. (2021): Re/Historisierung als Re/Chiffrierung. In: M. Vogt, M.-A. Boger & P. Bühler (Hrsg.): *Inklusion als Chiffre?*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 9-19.
- Brill, W. (2019): Die Situation der schulischen Integration von Kindern mit Behinderung in Deutschland. In: *Italian Journal of Special Education for Inclusion* 7 (1), 101-120.
- Budde, J. (2012): Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* Forum 13 (2).
- Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen (1859). Hrsg. vom Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten. Berlin.
- Dederich, M. (2020): Inklusion. In: G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Wiesbaden: Springer VS, 527-536.
- Esping, A., & Plucker, J. A. (2015): Alfred Binet and the Children of Paris. In: S. Goldstein, D. Prinziotta, & J. A. Naglieri (Hrsg.): *Handbook of Intelligence*. New York: Springer, 153-161.
- Frenzel, F. (1921): *Geschichte des Hilfsschulwesens*. 2. Aufl. Halle: Marhold.
- Füssel, H. P. (1987): *Elternrecht und Sonderschule: ein Beitrag zum Umfang des Elternrechts in der Schule für Lernbehinderte*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Online unter: https://pure.mpg.de/rest/items/item_2103365/component/file_2103364/content (Abrufdatum: 31.10.2024).
- Garz, J. (2021): Schriftproben von schwachsinnigen resp. idiotischen Kindern. In: S. Reh, P. Bühler, M. Hofmann & V. Moser (Hrsg.): *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 47-62.
- Garz, J., Moser, V. & Wünsch, S. (2021): Die „Kielhorn-Rede“: Ursprungsmythos der deutschen Hilfsschule. In: S. Reh, P. Bühler, M. Hofmann & V. Moser (Hrsg.): *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 29-46.

- Gebhardt, M. (2021): Inklusiv- und sonderpädagogische Pädagogik im Schwerpunkt Lernen. Eine Einführung (Version 0.4). Universität Regensburg. <https://doi.org/10.5283/e-pub.45609>
- Gibbons, A. & Warne, R. T. (2019): First publication of subtests in the Stanford-Binet 5, WAIS-IV, WISC-V, and WPPSI-IV. In: *Intelligence* 75, 9-18.
- Grewe, P., Siedersleben, C. & Bien, C. G. (2017): Epilepsy Center Bethel, Bielefeld, Germany. In: *Epilepsy & Behavior* 76, 17-20.
- Häcker, T. & Walm, M. (2015): Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 26 (51), 81-89.
- Hänsel, D. (2005): Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (1), 101-115.
- Hänsel, D. (2019): Die Magdeburger Hilfsschule und ihre Lehrkräfte im Nationalsozialismus. In: *IJHE Bildungsgeschichte* 9 (1), 47-65.
- Heinemann, R. (2021): Im „Mittelpunkt sowohl der theoretisch-psychologischen wie der angewandten psychologischen Arbeit“. Das personalistische Begabungskonzept William Sterns. In: S. Reh, P. Bühler, M. Hofmann & V. Moser (Hrsg.): *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 113-133.
- Hofmann, M. (2017): Schwachbegabt, schwachsinnig, blödsinnig – Kategorisierung geistig beeinträchtigter Kinder um 1900. In: *IJHE Bildungsgeschichte* 7 (2), 142-156.
- Horlacher, R. (2021): Gesellschaftliche Inklusion durch getrennte Beschulung: das Beispiel der Näf'schen „Taubstummenerziehung“ in Yverdon. In: M. Vogt, M.-A. Boger, P. Bühler (Hrsg.): *Inklusion als Chiffre? Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt*, 139-148.
- Kaplan, R. M., & Saccuzzo, D. P. (2017): *Psychological testing: Principles, applications, and issues*. Mason: Cengage Learning.
- Kuhl, J., Krizan, A., Sinner, D., Probst, H., Hofmann, C. & Ennemoser, M. (2012): Von der sonderpädagogischen Diagnostik zur pädagogisch-psychologischen Diagnostik im Dienst schulischer Prävention. In: V. Moser (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Behinderten- und Integrationspädagogik: Institutionelle Felder*. Weinheim und Basel: Juventa.
- Kuhl, J., Wittich, C. & Schulze, S. (2022): Intelligenz – Konstrukt und Diagnostik. In: M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.): *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik*. Regensburg: Universitätsbibliothek, 131-146.
- Langfeldt, H. P. & Prücher, F. (2001): »Porträts« geistig behinderter Kinder – Eine Inhaltsanalyse von Experten-Gutachten. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 15, 28-37.
- Lenhard-Schramm, N., Dietz Rating, & Rotzoll, M. (2022): *Göttliche Krankheit, kirchliche Anstalt, weltliche Mittel: Arzneimittelprüfungen an Minderjährigen im Langzeitbereich der Stiftung Bethel in den Jahren 1949 bis 1975*. Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte.
- Lenz, G. & Tornow, K. (1942): *Das Magdeburger Verfahren*. München: Deutscher Volksverlag.
- Maier, C. S. (2012): Leviathan 2.0. Die Erfindung moderner Staatlichkeit. In: A. Iriye & J. Osterhammel (Hrsg.): *Geschichte der Welt*, 5. Bd.: 1870-1945. Weltmärkte und Weltkriege. München: Beck, 33-286.
- Mayer, T. (2015): Geschichte der diakonischen Epilepsiezentren in Deutschland. In: *Zeitschrift für Epileptologie* 28 (1), 66-73.
- Marquardt, R. (1977): *Sonderschule - und was dann? Zur Situation von Sonderschülern auf dem Arbeitsmarkt und im Beruf*. Frankfurt/M.: Campus Verl.
- Martin, M., Fangerau, H. & Karenberg, A. (2016): Neurologie und Neurologen in der NS-Zeit. In: *Der Nervenarzt* 87, 18-29.
- Moser, V. (2016): Die Konstruktion des Hilfsschulkindes – ein modernes Symbol zur Regulation des Sozialen?. In: C. Groppe, G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.): *Bildung und Differenz*. Wiesbaden: Springer VS, 255-276.
- Moser, V. (2005): Diagnostische Kompetenz als sonderpädagogisches Professionsmerkmal. In: V. Moser & E. von Stechow (Hrsg.): *Lernstands- und Entwicklungsdiagnosen: Diagnostik und Förderkonzeptionen in sonderpädagogischen Handlungsfeldern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 29-41.

- Moser, V. & Frenz, S. (2022): Profession und normative Ordnungen in der Entstehung der urbanen Hilfsschule. In: V. Moser & J. T. Garz (Hrsg.): Das (A)normale in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 17-50.
- Mülberger, A. (2020): Biographies of a scientific subject: The intelligence test. In: *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*.
- Neuhaus, T. & Jacobsen, M. (2022): The Troubled History of Grades and Grading. In: *Formazione & Insegnamento* 20 (3), 588-601.
- Neuhaus, T., Jacobsen, M. & Vogt, M. (2021): Der verdeckte Megatrend?. In: *Kölner Online Journal für Lehrer:innenbildung* 4 (2), 233-252.
- Neuhaus, T. & Vogt, M. (2022): Historical and International-Comparative Perspectives on Special Needs Assessment Procedures. In: B. Amrhein & S. Naraian (Eds.): *Reading Inclusion Divergently*. Bingley: Emerald Publishing, 35-48.
- Pfahl, L. (2008): Die Legitimation der Sonderschule im Lernbehinderungsdiskurs in Deutschland im 20. Jahrhundert. Diskussionspapier am WZB für Sozialforschung, Berlin.
- Pfahl, L. (2011): Techniken der Behinderung: der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: transcript Verlag.
- Prenzel, A. & Heinzel, F. (2012): Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. In: *Zeitschrift für Inklusion*, (3).
- Rost, D. H. (2008): Multiple Intelligenzen, multiple Irritationen. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22 (2), 97-112.
- Sauer, L. (2024): Zur Zuverlässigkeit des Hilfsschulaufnahmeverfahrens in der BRD: Eine Untersuchung professioneller Gutachten zwischen 1958 bis 1977. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Tenorth, H.-E. (2006): Bildsamkeit und Behinderung. In: L. Raphael & H.-E. Tenorth (Hrsg.): *Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit*. München: Oldenbourg, 497-519.
- Vogt, M. & Neuhaus, T. (2023): Der Wandel sonderpädagogischer Wissensordnungen in Prüfungsverfahren. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 69 (2), 186-199.
- Wolf, T. H. (1973): Alfred Binet. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Unveröffentlichte Quellen

- Bethel_HAV (1936): Intelligenztest/Hilfsschulüberprüfung aus dem v. Bodelschwingh Stiftungsarchiv Bethel, Bielefeld.

Autor*innen

Neuhaus, Till

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, AG 11 ‚Schulpädagogik in komparatistischer Perspektive‘, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Inklusion/Exklusion, Identifikation von abweichenden Kindern.

E-Mail: till.neuhaus@uni-bielefeld.de

Vogt, Michaela, Dr., Prof.in

AG 11 ‚Schulpädagogik in komparatistischer Perspektive‘, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: inklusionssensible Lehr- und Lernmaterialien, international-vergleichende Lehrer*innenausbildung, historische Bildungsforschung.

E-Mail: michaela.vogt@uni-bielefeld.de

Lisa Sauer

Das Hilfsschulaufnahmeverfahren in Hessen in den 1950er bis 1970er Jahren – eine Untersuchung der Zuverlässigkeit von Beschulungsentscheidungen

Zusammenfassung:

Historisch wie aktuell findet eine ausgrenzende Sonderbeschulung an Förderschulen statt. Diese schulische Exklusion aus der Regelschule erfährt zwar unter den Vorzeichen schulischer Inklusion Kritik, allerdings fundiert durch eine mehrheitlich ahistorische Argumentationslinie. Es wird dabei vernachlässigt, sich für die Vergangenheit über den Vollzug schulischer Selektion sowie Exklusion durch spezielle formalisierte Selektionsverfahren und deren Zuverlässigkeit zu vergewissern. Mit diesem Desiderat setzt sich der vorliegende Beitrag auseinander. Er befasst sich aus bildungshistorischer Perspektive mit der Zuverlässigkeit von Entscheidungen über den weiteren Beschulungsort, die im Hilfsschulaufnahmeverfahren (HAV) an der institutionellen Schnittstelle zwischen Primar- und Hilfsschule in Hessen in den 1950er bis 1970er Jahren getroffen wurden. Im Fokus stehen dabei die Rekonstruktion und Kontextualisierung der Konsistenz – und hiervon abgeleitet der Zuverlässigkeit – derartiger Beschulungs- bzw. Exklusionsentscheidungen, was ausgehend von der Analyse professioneller Gutachten aus dem HAV sowie zeitgenössischer kontextualer Publikationen vorgenommen wird. Damit widmet sich der Beitrag einer Facette schulischer Exklusion und einem für den Sammelband essenziellen Bezugspunkt.

Schlagworte: Überprüfungsverfahren; Hilfsschule; schulische Selektion; schulische Exklusion; professionelle Gutachten

Abstract:

Historically and currently, the schooling of children with special educational needs in special education schools takes place. Although this exclusion from regular schools is criticized in the context of school inclusion, it is mostly based on an ahistorical line of argument. It neglects to ascertain the past implementation of school selection and exclusion through special formalized selection procedures and their reliability. This article addresses this desideratum. From an educational-historical perspective, it deals with the reliability of decisions on further schooling that were made in the special needs assessment procedure, the ‚Hilfsschulaufnahmeverfahren‘ (HAV), at the institutional interface between primary and auxiliary schools in Hesse in the 1950s to 1970s. The focus lays on the reconstruction and contextualization of the consistency – and, derived from this, the reliability – of such schooling and exclusion decisions, which is undertaken based on the analysis of professional evaluations from the HAV and contemporary contextual publications. Thus, the article is dedicated to a facet of school exclusion and an essential point of reference for the anthology.

Keywords: assessment procedure; auxiliary school; school selection; school exclusion; professional evaluations

1 Einleitung

„Sonderschule!“ (M_1_1949-1958_9_Fra;D.5), „Volksschule!“ (M_1_1951_1958_70_Fra;E) – mit derartigen Konstatierungen wurde in der Vergangenheit in Westdeutschland schuladministrativ über Schullaufbahnen von Kindern an der institutionellen Schnittstelle von Regel- und Sonderschule entschieden. Auch gegenwärtig finden derartige Selektionsentscheidungen statt, die eine Beschulung von Kindern mit besonderem Förderbedarf in Förderschulen zur Folge haben. Diese exkludierende „pädagogische Sonderbehandlung“ (Rohrmann 2013, 113) erfährt zwar im Rahmen der schulischen Inklusionsdebatte durchaus Kritik. Dieser mangelt es allerdings an einer historischen Vergewisserung darüber, wie über lang- und kurzlebig formal regulierte Selektionsverfahren in der Vergangenheit die separierende Sonderbeschulung und damit die Exklusion aus der Regelschule legitimiert wurde und wie zuverlässig dies erfolgte (vgl. u. a. Katzenbach 2015; Kottmann, Miller & Zimmer 2018). Diesem Desiderat widmet sich der vorliegende Beitrag und nimmt hierzu das in Hessen in den 1950er bis 1970er Jahren unter multiprofessioneller Beteiligung durchgeführte Hilfsschulaufnahmeverfahren (HAV) in den Blick. Dieses Verfahren diente der Überprüfung auf eine Hilfsschulbedürftigkeit von Kindern mit Auffälligkeiten im Lernen und Verhalten, um unter der Prämisse der individuenadäquaten Förderung den für sie geeigneten Ort der Beschulung

zu bestimmen. Dies konnte für die in Hessen als hilfsschulbedürftig eingestuften Kinder – dies traf in den 1950er bis 1970 Jahre im Durchschnitt auf ca. 3 % zu – entweder eine Sonderklasse an der Regelschule sein oder die von der Regelschule separierte Hilfsschule (vgl. u. a. KMH 1962; Dietze 2019).¹ Eine Eröffnung des HAV konnte sowohl vor der Einschulung als auch während der Primarschulzeit erfolgen (vgl. u. a. KMH 1962). In letzterem Fall geschah dies durch die Primarschullehrkraft basierend auf ihren unterrichtlichen Beobachtungen zum Kind sowie seinem Leistungsstand (vgl. u. a. KMH 1962). Zusätzlich zur Primarschullehrkraft waren darüber hinaus im HAV auch eine Hilfsschullehrkraft und eine Schülärztin involviert. Während Erstgenannte zunächst die geistig-seelischen und körperlichen Anlagen, den schulischen Leistungsstand sowie das Arbeits- und Sozialverhalten des Kindes überprüfte, hatte die Schülärztin im Anschluss die Aufgabe, seinen Gesundheitszustand festzustellen (vgl. u. a. KMH 1962). Basierend auf ihren Überprüfungs- und Untersuchungsergebnissen sollten sowohl die Hilfsschullehrkraft als auch die Schülärztin eine Empfehlung zum weiteren Beschulungsort abgeben. Wie auch die Primarschullehrkraft mussten sie ihre Überprüfungsergebnisse schriftlich in Form von Gutachten dokumentieren (vgl. u. a. KMH 1962). Damit lag für jedes im HAV überprüfte Kind ein Konglomerat an professionellen Gutachten vor. Ausschließlich auf Basis eines solchen Gutachtenkonglomerates, jedoch ohne eine persönliche Sichtung des Kindes, traf die zuständige Schulrät*in die Entscheidung über seinen weiteren Beschulungsort. Speziell der Frage nach der Zuverlässigkeit dieser schuladministrativ getroffenen Beschulungsentscheidungen inklusive ihrer zeithistorischen Kontextbedingungen und Erklärungszusammenhänge geht der vorliegende Beitrag nach. Er präsentiert hierzu Ergebnisse einer abgeschlossenen Studie², in deren Fokus die Untersuchung der Zuverlässigkeit von Entscheidungen über den weiteren Beschulungsort von Kindern stand, die nach der regulären Einschulung während ihrer Primarschulzeit das HAV in Hessen durchlaufen haben (vgl. Sauer 2024).³ Mit dieser bildungshistorischen Perspektive auf ein institutionelles und professionelles Selektions- und Exklusionsverfahren im schulischen Kontext widmet sich der vorliegende Beitrag einer Facette schulischer Exklusion. Sein Ziel ist es, nicht nur für die Vergangenheit, sondern auch für die schulischen Inklusionsbestrebun-

1 Obgleich in Hessen in den 1950er bis 1970er Jahren Sonderklassen von hoher Bedeutung waren (vgl. Dietze 2019), fokussiert der Beitrag im Folgenden Entscheidungen im HAV, die sich mit der Frage der institutionell getrennten Beschulung auseinandergesetzt haben und einen Verbleib an der Regelschule oder eine Überweisung an die Hilfsschule zur Folge hatten.

2 Die diesem Beitrag zugrundeliegende Studie stellt ein Teilprojekt des DFG geförderten Projekts VO 2220/1 dar, welches als innerdeutsch-vergleichend angelegtes Projekt zudem auch ein Teilprojekt zur DDR umfasst (vgl. Floth 2024; Sauer 2024).

3 Ausgehend vom Untersuchungsfokus auf institutionell schulische Selektionen, fanden Entscheidungen über eine direkte Hilfsschulüberweisung vor bzw. mit der regulären Einschulung keine Berücksichtigung.

gen der Gegenwart ein Wissen über sowie ein kritisches Bewusstsein für potenziell exkludierende Modi zu schaffen, womit er an essenzielle Bezugspunkte dieses Sammelbandes anknüpft.

In seinem Aufbau skizziert der Beitrag zunächst überblicksartig die ihm zugrundeliegende Untersuchung in ihrer Anlage. Daraufgehend geht er auf die Erkenntnisse zur festgestellten Zuverlässigkeit der im HAV in Hessen getroffenen Beschulungsentscheidungen, eingebettet in den zeithistorischen Kontext, ein. Darüber hinaus zeigt er auch das dem hessischen HAV immanente Risiko für unzuverlässige Entscheidungen auf. Abschließend wagt der Beitrag einen resümierenden Ausblick, in dem er das HAV in seiner Legitimität als ein potenziell exkludierendes Selektionsverfahren der Vergangenheit im gegenwärtigen Kontext schulischer Inklusion kritisch reflektiert.

2 Untersuchungsanlage

Ausgehend vom *Erkenntnisinteresse*, Aussagen über die Zuverlässigkeit der im HAV getroffenen Beschulungsentscheidungen treffen zu können, erfolgte in der diesem Beitrag zugrundeliegenden Untersuchung eine Analyse der im HAV von den beteiligten Primar- und Hilfsschullehrkräften sowie Schulärzt*innen verfassten Gutachten inklusive der finalen Beschulungsentscheidung der Schullrätin. Hierbei war es Ziel, eine Rekonstruktion und Kontextualisierung der Entscheidungskonsistenz vorzunehmen. Besonders im Fokus standen dabei ggf. auftretende Inkonsistenzen. Diese wurden in Summe projektspezifisch als sog. ‚Grenzzone‘ zwischen Primarschulfähigkeit (PSF) und Hilfsschulbedürftigkeit (HSB) verstanden und als Anzeichen für unzuverlässige Beschulungsentscheidungen interpretiert. Konsistente Beschulungsentscheidungen bzw. solche inkonsistenter Art im Sinne der ‚Grenzzone‘ wurden dabei hinsichtlich ihres diachronen Auftretens im Zusammenhang mit dem zeithistorischen kontextualen Gesamtgefüge untersucht und charakterisiert. Das *Quellenkorpus* hierfür bildeten neben zeitgenössischen bildungspolitischen sowie fachwissenschaftlichen Kontextquellen⁴ eine Zufallsstichprobe von Schüler*innenpersonallbögen (SPB) von Kindern, die während der ersten Jahrgangsstufe das HAV durchlaufen haben.⁵ Diese SPB enthalten die analyserelevanten Gutachtenkonglomerate der am HAV beteiligten Professionen inklusive deren Empfehlung zum weiteren Beschulungsort sowie die final administrativ getroffene Entscheidung über eine HSB oder eine PSF. Die Stichprobe entstammte dabei

4 Diese umfassten Quellen medizinischer, psychologischer, primar- und hilfsschul- bzw. sonderpädagogischer Provenienz, wie z. B. monographische Fachbücher und fachwissenschaftliche Handbuch- oder Zeitschriftenartikel.

5 Die Eingrenzung auf im HAV überprüfte Kinder aus der ersten Jahrgangsstufe ergab sich durch die Parallelisierung des vorliegenden Projekts mit dem DDR-Projekt aus dem jeweils vorliegenden Aktenbestand von SPB.

einem schullokalen Komplettestand einer ehemaligen Hilfsschule in Frankfurt am Main⁶ und umfasste in einer disproportionalen Schichtung insgesamt 32 SPB von Jungen (n = 18) und Mädchen (n = 14) mit der schuladministrativen Entscheidung einer HSB (n = 20) und von solchen mit einer PSF (n = 12).⁷

Mit dem skizzierten Erkenntnisinteresse der Zuverlässigkeit jener im HAV getroffenen Beschulungsentscheidungen bewegte sich die Untersuchung an einer interdisziplinären Schnittstelle *im Forschungsfeld* von jeweils historisch ausgerichteter nationaler wie internationaler Kindheits- und Schulforschung (z. B. Hofsäss 1993; Reschly 2002; Moser 2016; Garz 2022; Vogt & Neuhaus 2023) wie ebenso pädagogisch-psychologischer Diagnostik (z. B. Ingenkamp 1990; Bühler 2022). Existierende Studien tangieren dabei zwar thematisch die vorliegende Untersuchung; keine der Studien untersucht jedoch dezidiert aus historischer Perspektive Selektions- und Exklusionsmodi im HAV und deren Zuverlässigkeit und dies ausgehend von der theoretischen Idee einer ‚Grenzzone‘ zwischen einer PSF und einer HSB.

Dementsprechend widmete sich die Untersuchung einem expliziten Forschungsdesiderat, welches sie für den *Untersuchungszeitraum* 1958 bis 1977 bearbeitete. Dieser Zeitraum ist in Westdeutschland durch eine Phase des starken Wandels, v. a. innerhalb des Sonderschulsystems gekennzeichnet. Er konnte deshalb kontextual als geeignet legitimiert werden, um gemäß dem Erkenntnisinteresse der Untersuchung Zusammenhänge zwischen Entscheidungskonsistenzen bzw. -inkonsistenzen – im Sinne der projektspezifischen ‚Grenzzone‘, und kontextualen Gegebenheiten aufzudecken.⁸ So fällt in den gewählten Zeitraum zum einen die ab Mitte der 1950er Jahre vom Verband Deutscher Hilfsschulen initiierte und ab Beginn der 1960er Jahre bildungspolitisch forcierte institutionelle Ausdifferenzierung des Sonderschulsystems in bis zu zwölf Sonderschulen für multiple kör-

6 Die Quellenrecherche gestaltete sich als schwierig aufgrund der grundsätzlich kurzen gesetzlichen Aufbewahrungsfristen für die analyserelevanten professionellen Gutachten aus dem HAV bzw. die SPB. Letztendlich lieferte ein Zufallsfund an der ehemaligen Hilfsschule in Frankfurt am Main einen untersuchungsgeeigneten Quellenbestand. Bedingt durch seine lokalspezifische Herkunft können die Ergebnisse der Untersuchung jedoch nicht als repräsentativ für Westdeutschland und auch nur eingeschränkt für Hessen angesehen werden.

7 Der Komplettestand umfasst insgesamt 1204 SPB von Kindern, die in den Jahren 1954 bis 1988 während ihrer Primarschulzeit im HAV überprüft wurden. Die quantitative Verteilung der SPB zeigt sich dabei bezüglich der Beschulungsentscheidung, des Geschlechts sowie der während des HAV besuchten Jahrgangsstufe wie folgt: HSB: n = 856, PSF: n = 348; Jungen: n = 691, Mädchen: n = 513; 1. Jahrgangsstufe: n = 382, 2. Jahrgangsstufe: n = 443, 3. Jahrgangsstufe: n = 252, 4. Jahrgangsstufe: n = 127. Ausgehend von dieser quantitativen Verteilung wurde eine disproportional geschichtete Stichprobe gebildet, um die SPB mit der Beschulungsentscheidung einer PSF und solche von Mädchen, die jeweils in geringerem Umfang vorliegen, nicht in den Hintergrund treten zu lassen und gleichgewichtet mitberücksichtigen zu können (vgl. u. a. Kromrey 2009).

8 Für die Festlegung des Untersuchungszeitraums waren zusätzlich die quantitativen Auswertungsergebnisse des vorliegenden Quellenkorpus wie auch, bedingt durch die innerdeutsch-vergleichende Anlage des Gesamtprojekts, die des Quellenkorpus aus der DDR ausschlaggebend.

perliche und seelische Beeinträchtigungen (vgl. VDH 1955; KMK 1960).⁹ Zum anderen erfolgt im festgelegten Untersuchungszeitraum ein massiver Ausbau der Sonderschulen, wobei speziell die Anzahl von Hilfsschulen auf Bundesebene von 680 im Jahr 1955 auf 1822 im Jahr 1976 nahezu um das Dreifache anstieg und im Jahr 1976 einen Anteil von ca. 66 % an allen Sonderschularten ausmachte (vgl. Dietze 2019). Speziell im Bundesland Hessen stieg die Anzahl von 21 Hilfsschulen im Jahr 1958 auf 33 im Jahr 1977 an (vgl. Dietze 2019). Neben diesen quantitativen Entwicklungen ist darüber hinaus für den gewählten Untersuchungszeitraum auch die im Rahmen der westdeutschen Bildungsreform ab Beginn der 1970er Jahre einsetzende Phase der hinterfragenden Auseinandersetzung mit der institutionell separaten Sonderbeschulung, v. a. unter der Perspektive einer ggf. möglichen bzw. anzustrebenden integrativen Beschulung in der Regelschule, kennzeichnend (vgl. u. a. DBR 1973). Schulorganisatorisch resultieren aus dieser Integrationsdebatte Modellversuche von Einzelintegration sowie verschiedener Varianten von Integrationsklassen (vgl. u. a. KMK 1972; Vogt 2018). Eine schulsystemische Zusammenfassung von Sonder- und Regelschulen findet hingegen nicht statt (vgl. u. a. KMK 1972; Vogt 2018).

Ausgehend von der skizzierten Auswahlbegründung wurde für den Untersuchungszeitraum 1958 bis 1977 die Zuverlässigkeit von Beschulungsentscheidungen im HAV über die Analyse der Entscheidungskonsistenzen und -inkonsistenzen bzw. der ‚Grenzzone‘ zwischen PSF und HSB theoretisch und methodisch regelgeleitet untersucht. Dabei erfolgte bezüglich der metatheoretischen Grundlagen die *gegenstandstheoretische Setzung* mit der der Begrifflichkeit der ‚Grenzzone‘ in Teilen in Anlehnung an Links „Normalitätsgrenze“ (Link 1997, 339) in seinem Ansatz des flexiblen Normalismus, die darüber hinaus durch die Idee der Grenzdynamik Treptows (2009) konkretisiert wurde.¹⁰ Hieraus ergab sich das projektspezifische Verständnis der ‚Grenzzone‘ als ein Überschneidungsbereich, in dem sich Beschulungsentscheidungen über eine PSF und eine HSB inhaltlich nicht in konsistenter Form voneinander trennen lassen und somit unzuverlässig getroffen wurden. Darüber hinaus wurde davon ausgegangen, dass sich dieser Bereich zwischen zwei, in ihrem Verlauf potenziell dynamischen, Grenzlinien bewegt. Deren Außenbereich ist dabei durch die Gesamtheit der im diachronen Verlauf konsistenten, zuverlässig getroffenen Beschulungsentscheidungen gekennzeichnet. Die Erhebung von Erkenntnissen zu einer derartig verstandenen ‚Grenzzone‘ zwischen einer PSF und einer HSB inklu-

9 In diesem Zusammenhang wird im Jahr 1961 erstmals im Bundesland Hessen sowie in zeitlicher Sukzession auch in allen anderen Bundesländern eine gesetzliche Umbenennung der Hilfsschule in Sonderschule für Lernbehinderte sowie die Abschaffung des Begriffs der Hilfsschulbedürftigkeit und die Einführung des der Sonderschulbedürftigkeit im Bereich Lernen vorgenommen (vgl. KMH 1962; Hofsäss 1993). Aus Gründen der sprachlichen Vereinheitlichung werden in diesem Beitrag im Folgenden jedoch konstant die Bezeichnungen Hilfsschule und Hilfsschulbedürftigkeit verwendet.

10 Details zur gegenstandstheoretischen Setzung sind nachzulesen bei Sauer (2024).

sive ihrer Grenzl意思en und dementsprechend zur (Un-)Zuverlässigkeit der im HAV getroffenen Beschulungsentscheidungen wurde *methodologisch* mithilfe der ‚Familienähnlichkeit‘ nach Wittgenstein (1958) vorgenommen. Dies ermöglichte eine Gruppierung der zu einem im HAV überprüften Primarschulkind vorliegenden professionellen Gutachtenkonglomeraten, die projektspezifisch jeweils einen Fall darstellten, zu verschiedenen ‚Familien‘¹¹. Dies geschah ausgehend von ähnlichen Gutachteninhalten – repräsentiert durch ähnliche Merkmalskombinationen – ohne Berücksichtigung der letztlichen Beschulungsentscheidung. Diese wurde erst im Anschluss an die Fallgruppierung herangezogen und mit den zu Familien gruppierten Fällen abgeglichen, um so Aufschluss über die Konsistenz der Beschulungsentscheidungen zu erhalten. Hierbei zeigten diejenigen Familien eine Konsistenz, deren zugehörige Fälle einheitlich mit der gleichen Beschulungsentscheidung verbunden waren. Bei Familien, innerhalb derer sich uneinheitliche Beschulungsentscheidungen auffanden und die somit trotz ähnlicher Merkmalskombinationen sowohl Fälle mit einer attestierten PSF als auch solche mit einer diagnostizierten HSB umfassten, lag eine Inkonsistenz vor. Letztgenannte Familien galten dabei als Manifestation der ‚Grenzzone‘, wovon die Unzuverlässigkeit im HAV getroffener Beschulungsentscheidungen abgeleitet wurde.

Der Transfer dieser angeführten metatheoretischen Grundannahmen erfolgte *forschungsmethodisch* über die historisch-kontextualisierende Inhaltsanalyse (Vogt 2015), die im Bereich der Korpusanalyse um eine Typenbildung mittels qualitativem Fallvergleich erweitert wurde (Gerhardt 1986). Hierbei erfolgte in einem ersten Schritt eine abduktiv-kategoriale¹² Erschließung der in den professionellen Gutachten zum überprüften Primarschulkind dokumentierten Merkmale – unabhängig von der final im HAV getroffenen Beschulungsentscheidung. Ausgehend hiervon wurde in einem zweiten Schritt ein qualitativer Fallvergleich vorgenommen, wobei Fälle mit ähnlichen Merkmalskombinationen zu Typen zusammengefasst wurden.¹³ Im Nachgang der Typenbildung erfolgte in einem dritten Schritt eine Typenanalyse, wobei zum einen der inhaltliche Kernpunkt der jeweiligen Typen herausgearbeitet wurde, der sich aus den in allen bzw. in der Mehrheit der jeweils zu einem Typen gruppierten Fälle auftretenden Merkmale ergab. Abgeleitet von der professionellen Herkunft der mehrheitlich zugeschriebenen Merkmale konnten zum anderen die damit einhergehende schwerpunktmäßige professionelle Beurteilungsperspektive sowie darüber hinaus auch ggf. auftretende Diskrepanzen

11 Hierbei ist nicht die Familie im biologischen Sinne zu verstehen, sondern jegliche Form einer Gruppierung (vgl. Wittgenstein 1958).

12 Details zum Kategoriensystem sind nachzulesen bei Sauer (2024).

13 Bei der Fallgruppierung war nicht die Häufigkeit des Auftretens eines Merkmals innerhalb eines Falls von Relevanz, sondern lediglich das generelle Auftreten.

in den professionellen Beurteilungen aufgedeckt werden.¹⁴ Der im vierten Schritt vorgenommene Abgleich der zu Typen gruppierten Fälle mit der jeweils vorliegenden finalen Beschulungsentscheidung gab Auskunft über Konsistenzen bzw. Inkonsistenzen, woraus sich Aussagen über die Existenz einer ‚Grenzzone‘ und somit über die (Un-)Zuverlässigkeit der im HAV erfolgten Selektion von primarschulfähigen und hilfsschulbedürftigen Kindern ableiten ließen. Durch die parallel zu den inhaltsanalytischen Schritten abgelaufene Kontextanalyse konnten die Erkenntnisse des Abgleichs dann in das zeitgeschichtliche Gesamtgefüge eingebettet und kontextualisiert werden. Die so gewonnenen Erkenntnisse wurden dabei *wissenschaftstheoretisch* orientiert an den Annahmen des Sozialkonstruktivismus nach Berger und Luckmann (1969) interpretiert. Demnach galten sie als sozial konstruiert und als ein in engem Zusammenhang mit kontextualen Einflüssen stehender sowie in semantischen Feldern gespeicherter und exklusiv zwischen den am HAV beteiligten Professionen geteilter Wissensvorrat (vgl. Berger & Luckmann 1969).

3 Beschulungsentscheidungen im hessischen HAV in den 1950er bis 1970er Jahren

3.1 Zur festgestellten Zuverlässigkeit der Beschulungsentscheidungen

Die zunächst ohne Berücksichtigung der final administrativ getroffenen Beschulungsentscheidung vorgenommene Analyse der professionellen Gutachtenkonglomerate deckte für den Untersuchungszeitraum 1958 bis 1977 einen unverändert konstant auftretenden Grundtyp des im HAV überprüften Primarschulkindes sowie vier auf diesen aufbauende Typen auf. Die Charakteristik des Grundtyps wird durchweg primär von den Primarschullehrkräften in ihrer Funktion als die das HAV einleitende Profession zugeschrieben. Dementsprechend bestimmen sie im Untersuchungszeitraum maßgeblich die grundtypische Charakteristik eines potenziell von Exklusion aus der Regelschule bedrohten Primarschulkindes. Dieses ist gekennzeichnet durch eine mehrheitlich deutsche Herkunft und ausgehend von der Erwerbstätigkeit der Eltern, eine überwiegende Zugehörigkeit zur sozialen Unterschicht¹⁵ sowie vornehmliche Defizite in den kulturtechnischen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens (vgl. u. a. M_1_1960-1968_15_Fra). Die sich aufbauend auf diesen Grundtyp her-

¹⁴Die professionelle Herkunft der zugeschriebenen Merkmale konnte über die zur Datenauswertung genutzte QDA-Software ATLAS.ti rekonstruiert werden.

¹⁵Der sozioökonomische Status konnte durch die in den SPB erfasste berufliche Erwerbstätigkeit der Eltern erhoben werden (vgl. Sauer 2024). Die schichtspezifische Zuordnung erfolgte dabei in Orientierung an der zeithistorischen Einteilung der Gesellschaftsschichten nach Kleinig und Moore (1960).

auskristallisierten vier Typen von im HAV überprüften Primarschulkindern treten ebenfalls im diachronen Verlauf durchweg unverändert auf. In ihrer Charakteristik sind sie überwiegend durch eine defizitorientierte Perspektive der Primar- und Hilfsschullehrkräfte bestimmt, wobei sich deren Beurteilungen weitestgehend auch mit denen der Schulärzt*innen decken. Auch die professionellen Beschulungsempfehlungen sind mehrheitlich kongruent. Darüber hinaus zeigt der finale Abgleich mit der jeweils vorliegenden schuladministrativen Beschulungsentscheidung überwiegend Konsistenzen auf. Dies betrifft im Speziellen drei von vier Typen. Im diachronen Verlauf des Untersuchungszeitraums erhält dabei Typ 1 mit multiplen personenbezogenen Defiziten im Leistungs-, Sprach- und Arbeitsverhaltensbereich sowie im Bereich der Kognition mit einem niedrigen IQ von max. 83 konstant übereinstimmend die professionelle Empfehlung einer Beschulung an der Hilfsschule sowie konsistent in allen Fällen die schuladministrative Attestierung einer HSB (vgl. u. a. M_1_1965-1974_34_Fra). Eine professionell kongruente Hilfsschulempfehlung und eine konsistent schuladministrativ zugeschriebene HSB erhält auch Typ 2 mit multiplen personen- und umfeldbezogenen Defiziten im Kognitions-, Begabungs- und Entwicklungsbereich sowie in den familiären Schulunterstützungs- und Aufwachsensverhältnissen (vgl. u. a. W_1_1952-1959_17_Fra). Im Gegensatz hierzu wird Typ 3 mit lediglich singulären personen- und umfeldbezogenen Defiziten im Sprach- sowie Sozial- und Arbeitsverhaltensbereich sowie in der schulbezogenen familiären Haltung mehrheitlich von den am HAV beteiligten Professionen eine Beschulung an der Primarschule empfohlen sowie konsistent in allen Fällen schuladministrativ eine PSF attestiert (vgl. u. a. M_1_1951-1960_75_Fra). Eine Ausnahme bezüglich der Kongruenz der professionellen Beurteilungen und Empfehlungen sowie der Konsistenz der Beschulungsentscheidungen bildet hingegen der vierte Typ. Diesem werden zwar professionell übereinstimmend multiple personenbezogene Defizite im Leistungs-, Entwicklungs- sowie im Sozial- und Arbeitsverhaltensbereich und auch im Bereich der Kognition mit einem eher niedrigen IQ von max. 88 zugeschrieben und in der Regel hiervon ausgehend professionell eine Hilfsschulempfehlung ausgesprochen sowie schuladministrativ eine HSB attestiert (vgl. u. a. W_1_1953-1961_53_Fra). In Einzelfällen liegen zu Beginn und gegen Ende der 1960er Jahre sowie zum Ende des Untersuchungszeitraums jedoch Diskrepanzen in den Beurteilungsergebnissen und/oder Beschulungsempfehlungen der Primar- und Hilfsschullehrkraft vor. Im Gegensatz zur Primarschullehrkraft stellt die Hilfsschullehrkraft ausreichende Fähigkeiten in den Bereichen der Sprache, des Lesens und Schreibens fest und/oder äußert die Empfehlung des Verbleibs an der Primarschule. Dieser Empfehlung schließt sich die Schulärztin in ihrer zeitlich der Überprüfung der Hilfsschullehrkraft nachgelagerten Untersuchung an. Genau in diesen Fällen mit diskrepanten Beurteilungsergebnissen der am HAV beteiligten Lehrkräfte und/oder professionellen Beschulungsempfehlungen attestiert die

Schuladministration abweichend von der sonst zugeschriebenen HSB eine PSF. Damit beschließt sie inkonsistent den Verbleib an der Primarschule, womit sie vorrangig der Empfehlung der Hilfsschullehrkräfte folgt (vgl. u. a. W_1_1953-1961_51_Fra). Unter Rückbezug auf die gegenstandstheoretische Setzung der diesen Beitrag fundierenden Untersuchung existiert somit eine ‚Grenzzone‘ zwischen PSF und HSB. Diese manifestiert sich allerdings nur über einen einzigen Typ mit in Ausnahmefällen zu Beginn und zum Ende der 1960er Jahre sowie zum Ende des Untersuchungszeitraums inkonsistent getroffenen Beschulungsentscheidungen. Dadurch, dass die ‚Grenzzone‘ in ihren Außenbereichen im diachronen Verlauf konstant von konsistenten Beschulungsentscheidungen flankiert ist, kann mit Blick auf ihre sie rahmenden Grenzlinien bzw. ihre Gestalt ein Wandel festgestellt werden: So kommt es im Verlauf der 1960er sowie von Beginn bis Mitte der 1970er Jahre zu ihrer Auflösung und zur Formation einer Grenzlinie zwischen einer HSB und einer PSF. Demnach werden im untersuchten Zeitraum von 1958 bis 1977 die Beschulungs- bzw. Exklusionsentscheidungen mehrheitlich zuverlässig getroffen.

3.2 Der Verfahrensmodus des HAV als Garant zuverlässiger Beschulungsentscheidungen

Die festgestellte überwiegende Zuverlässigkeit der Entscheidungen lässt sich mit einem im Untersuchungszeitraum unverändert bleibenden eigenen Modus des HAV erklären. Dieser etabliert sich sowohl im Zusammenhang mit dem zeithistorischen Kontext, v. a. mit bildungspolitischen Vorgaben, als auch völlig dekontextualisiert, wobei primär neue fachwissenschaftliche Erkenntnisse überwiegend einflusslos bleiben. Dies betrifft v. a. solche, die das HAV generell schulsystemkritisch in seiner Funktion als ein die exkludierende Beschulung fundierendes Selektionsverfahren in Frage stellen oder speziell seine Verfahrensstruktur und die ihr zugrundeliegenden Theorien kritisch in den Blick nehmen (vgl. u. a. Radigk 1968; Begemann 1972; Kautter 1975). Infolge dieser Kontextualisierung bzw. Dekontextualisierung ist der im Zeitraum 1958 bis 1977 mehrheitlich zuverlässige Beschulungs- und damit einhergehend auch Exklusionsentscheidungen hervorbringende Verfahrensmodus des HAV gekennzeichnet durch:

- 1) *spezielle professionelle Ziele, Rollen und Zuständigkeiten*: Im HAV sind im untersuchten Zeitraum, kontinuierlich wie bildungspolitisch vorgeschrieben, Primarschul- und Hilfsschullehrkräfte sowie Ärzt*innen beteiligt – dies jedoch auf Basis unabhängig voneinander wahrgenommener Zuständigkeiten und ohne jegliche Form professioneller Zusammenarbeit (vgl. u. a. KMH 1962). Das primäre professionelle Ziel ist es dabei, mit den Überprüfungsergebnissen die Grundlage für eine rechtssichere und -gültige schuladministrative Entscheidung über die individuenadäquate Beschulung an der Primar- oder

Hilfsschule zu ermöglichen (vgl. u. a. KMH 1962). Ohne Einfluss bleibt dabei die ab Beginn der 1970er Jahre einsetzende Kritik an der separaten und aus der Regelschule exkludierenden Beschulung hilfsschulbedürftiger Kinder an Hilfsschulen. Diese wird im Rahmen der Bestrebungen zur Reformierung des westdeutschen Schulsystems bildungspolitisch von Seiten des Deutschen Bildungsrates sowie auch von den schulpädagogischen Fachwissenschaften geäußert sowie gleichzeitig eine integrative Beschulung mit einer individualisierenden und differenzierenden Unterrichtsorganisation an der Regelschule gefordert (vgl. DBR 1973; Kautter 1975). Somit stellt das HAV vorrangig ein verwaltungsadministratives Selektionsverfahren dar. In diesem sind es allerdings im Gegensatz zu den bildungspolitischen Vorgaben und in Anlehnung an die im hilfsschulpädagogischen Diskurs zugeschriebenen professionellen Kompetenzen primär die Primarschullehr- und Hilfsschullehrkräfte und weniger die Schulärzt*innen, die den Selektionsprozess im untersuchten Zeitraum bestimmen und für den Verfahrensmodus leitend sind (vgl. Matthes 1960; Kautter 1975). So trifft die Primarschullehrkraft als ‚gatekeeper‘ des HAV eine erste Auswahl derjenigen Kinder mit einer vermuteten HSB. Die Hilfsschullehrkraft nimmt hingegen mit ihrer in ihrem Gutachten vorgenommenen Bestätigung oder Widerlegung dieser Vermutung die Rolle als Expertin für die Feststellung einer HSB und als ‚decision influencer‘ der Schuladministration ein. Diese fällt letztendlich als ‚decision maker‘ die finale Entscheidung über eine PSF oder eine HSB und somit über den weiteren Beschulungsort. Der beteiligten Ärzt*in kommt im HAV allenfalls eine die pädagogischen Ergebnisse, v. a. die der Hilfsschullehrkraft, stützende Rolle zu.

- 2) *die Aufnahme von Primarschulkindern zum HAV durchweg basierend auf bestimmten grundtypischen ‚Eintrittsmerkmalen‘*: Defizite im Beherrschen der grundlegenden Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens inklusive der Zugehörigkeit zur sozialen Unterschicht mit deutscher Herkunft legen durchweg im diachronen Verlauf des Untersuchungszeitraums die Vermutung einer HSB nahe und bilden somit die ‚Eintrittsmerkmale‘ zum HAV. Dies steht dabei zwar in einem Erklärungszusammenhang mit dem im diachronen Verlauf konstant im bildungspolitischen Diskurs vorherrschenden theoretischen Verständnis einer HSB als ein schulisches Leistungsversagen mit einem mindestens zweijährigen, an der Primarschule nicht aufholbaren, Leistungsrückstand (vgl. u. a. KMH 1962). Mit der Zugehörigkeit zur sozialen Unterschicht mit deutscher Herkunft bleibt jedoch zum einen die im diachronen Verlauf des untersuchten Zeitraums konstant vorherrschende bildungspolitische Distanz von der Idee einer milieubedingten HSB unberücksichtigt (vgl. u. a. KMH 1962). Ebenfalls keinen Einfluss nimmt zum anderen die ab Beginn der 1970er Jahre im fachwissenschaftlichen Diskurs einsetzende Kritik an gesetzmäßig ange-

nommenen schicht- und schulleistungsbezogenen Relationen inklusive des Fokus auf schulsystemische Benachteiligungen bedingt durch eine vorrangige Orientierung der Regelschule an deutschen, aus der Mittelschicht stammenden Durchschnittsschüler*innen (vgl. Begemann 1972; Muth 1973)

- 3) *die Auswahl von primarschulfähigen und hilfsschulbedürftigen Kindern im HAV durchweg basierend auf bestimmten ‚signature‘-Merkmalen:* Jenseits der grundtypischen Merkmale weisen die Typen von im HAV überprüften Kindern mitunter auch ähnliche Defizite im sprachlichen Bereich sowie im Arbeits- und Sozialverhalten auf und dies trotz ihrer differierenden Beschulungsentscheidung (s. Typ 1–3). Über diese Merkmale kann somit im HAV im untersuchten Zeitraum durchweg nur eine unscharfe Differenzlinie zwischen einer HSB und einer PSF ausgemacht werden. Als Erklärung hierfür dient die bereits seit Mitte der 1950er Jahre fachwissenschaftlich diskutierte und ab Beginn der 1960er Jahre bildungspolitisch unter dem Konstrukt der Lernbehinderung festgeschriebene Ausweitung des Theorieverständnisses einer HSB mit seinen angenommenen Ursachen und Symptomen (vgl. u. a. Bernart 1958; KMK 1960; KMH 1962). Neben einem im Grad der Debität vorliegenden Schwachsinn, einhergehend mit einer Intelligenzschwäche und Minderbegabung, wird eine HSB nun auch mit einer ggf. unabhängig von einer Intelligenzschwäche auftretenden mindestens zweijährigen Entwicklungsverzögerung sowie einem auffälligen Sozial- und Arbeitsverhalten ursächlich und symptomatisch in Verbindung gebracht (vgl. KMK 1960, 27). Mit diesem derartig variablen Bedingungsgefüge geht allerdings eine kontextual feststellbare Vagheit und Unschärfe mit Blick auf die theoretisch angeführte Charakteristik des hilfsschulbedürftigen und in der Folge auch des primarschulfähigen Kindes einher (vgl. KMK 1960, 27; Radigk 1968; Begemann 1972). Hierbei mangelt es im Verlauf des Untersuchungszeitraums durchweg an einem bildungspolitisch sowie fachwissenschaftlich einheitlichen und konsensualen Kriterienkatalog zur Festlegung der konstant proklamierten „Eigenart“ (KMK 1960, 27) des Hilfsschulkindes, v. a. mit Blick auf seine sprachlichen Fähigkeiten sowie sein Arbeits- und Sozialverhalten, aber auch hinsichtlich seines sozial-familiären Umfeldes (vgl. KMK 1960, 27). Beeinflusst von dieser kontextual bedingten Unklarheit bezüglich der Differenzkonstituierung über diese Merkmale beruht die letztendlich mehrheitlich konsistente und zuverlässige Unterscheidung zwischen einer HSB und einer PSF im Untersuchungszeitraum durchweg auf bestimmten mehrheitlich operationalisierbaren und quantifizierbaren personenbezogenen ‚signature‘-Merkmalen, über die eine ggf. vorliegende Normabweichung sichtbar gemacht werden kann. Diese umfassen den allgemeinen schulischen Leistungsstand des Kindes, seine kognitiven Fähigkeiten inklusive des IQ sowie seine Begabung. Ebenso dazu zählen sein

Alter und Entwicklungsstand im Zusammenhang mit dem Durchlaufen schulischer Kompensationsmaßnahmen vor dem HAV. Diese ‚signature‘-Merkmale stellen dabei genau diejenigen dar, die im bildungspolitischen sowie fachwissenschaftlichen Kontext im Verlauf des Untersuchungszeitraums konsensual als determinierende Merkmale einer HSB bzw. einer PSF angeführt werden (vgl. KMK 1960, 27). Dass allerdings ab Ende der 1960er Jahre der Deutsche Bildungsrat wie auch die (Primar-)Schul- und Hilfsschulpädagogik die damit einhergehende einseitig ursächlich in der Anlage des Kindes begründete HSB als Intelligenzschwäche und Minderbegabung und damit die defizitorientierte Sichtweise zunehmend kritisieren, hat jedoch bei der Unterscheidung zwischen den in der Untersuchung aufgezeigten hilfsschulbedürftigen Typen und dem primarschulfähigen Typ keinen Einfluss (vgl. u. a. DBR 1973; Muth 1973). Bei dieser Differenzierung ebenfalls einflusslos bleibt die im Zusammenhang mit der Kritik am Konstrukt einer HSB thematisierte Vorstellung eines dynamischen, durch Umweltfaktoren, mitunter auch schulischer Art, beeinflussbaren Intelligenz- und Begabungsbegriffs (vgl. u. a. DBR 1973; Muth 1973). Des Weiteren werden die im untersuchten Zeitraum kontinuierlich im fachwissenschaftlichen Diskurs auftretenden Verweise auf die nur unzureichende Reliabilität und prognostische Aussagekraft des IQ als Diagnosegrundlage einer HSB, gerade wenn dieser an der Grenze zur durchschnittlichen Intelligenz liegt, ausgeblendet (vgl. u. a. Gehrecke & Göing 1959; Rost & Klemm 1969) – so bleibt bei den aufgedeckten hilfsschulbedürftigen und dem primarschulfähigen Typ der IQ ein maßgeblich differenzkonstituierendes Merkmal.

3.3 Der Verfahrensmodus des HAV als potenzielles Risiko für unzuverlässige Beschulungsentscheidungen

Mit dem skizzierten eigenen Verfahrensmodus, der v. a. in Orientierung an bildungspolitischen Vorgaben und überwiegend unter Vernachlässigung von neuen fachwissenschaftlichen Erkenntnissen durchgeführt wird, gelingt es im HAV in Hessen im untersuchten Zeitraum von 1958 bis 1977, mehrheitlich zuverlässige Entscheidungen über den weiteren Beschulungsort und damit auch über eine ggf. erfolgende Exklusion aus der Regelschule der überprüften Primarschulkinder zu fällen. Die Existenz der ‚Grenzzone‘ belegt allerdings, dass dieser Modus gleichsam anfällig ist für ‚Störmomente‘ und nur bedingt Reaktionsmöglichkeiten auf diese bietet bzw. diese ggf. selbst hervorrufen und damit unzuverlässig getroffene Beschulungs- und Exklusionsentscheidungen verursachen kann. Derartige unzuverlässige Entscheidungen bedingende ‚Störmomente‘ betreffen dabei zum einen Diskrepanzen in den professionellen Überprüfungsergebnissen und/oder Beschulungsempfehlungen, die aufgrund der (1) *speziellen professionellen Ziele, Rollen und Zuständigkeiten* und des damit einhergehenden fehlenden expliziten professionellen Austausches im HAV nicht aufgeklärt werden können. Zum

anderen zählen als ‚Störmomente‘ das gemeinsame Auftreten der (2) *grundtypischen ‚Eintrittsmerkmale‘*, die zur Aufnahme in das HAV führen, mit den (3) *‚signature‘-Merkmalen* einer HSB, ggf. jedoch mit einem nicht eindeutig interpretierbaren Intelligenztestergebnis, zusammen mit solchen Merkmalen, über die im zeithistorischen Kontext kein vollumfänglicher Konsens über deren Wertung bei der Feststellung einer HSB und einer PSF herrscht (vgl. u. a. KMH 1962; Radigk 1968; Begemann 1972). Letztendlich lassen all diese Störmomente, v. a. im Zusammenspiel auftretend, keine eindeutige Differenzkonstruktion zwischen einer HSB und einer PSF zu und resultieren in einer unsicheren Selektionsgrundlage. Diese führt zu Zweifeln der Schuladministration in ihrer Entscheidung über das Vorliegen einer HSB, auf die sie mit der inkonsistenten Beschulungsentscheidungen in Form einer ‚in dubio pro PSF‘ reagiert (vgl. Sauer 2024). Obgleich eine solche Reaktion letztlich nur in einzelnen Ausnahmefällen auftritt (vgl. Sauer 2024), zeigen jedoch genau diese Fälle wie ein Brennglas auf, dass mit dem fehlenden Austausch der am HAV beteiligten Professionen als gleichberechtigte Expert*innen, der Reduzierung der Charakteristik des hilfsschulbedürftigen Kindes im Unterschied zum Primarschulkind vorrangig auf einzelne ‚signature‘-Merkmale und der darüber hinaus vorherrschenden Unsicherheiten hinsichtlich ihrer Differenzierung, aber auch mit dem Heranziehen des IQ als Selektionskriterium dem hessischen HAV das Risiko für unzuverlässige Beschulungs- und damit schulische Exklusionsentscheidungen grundlegend immanent ist.

4 Resümee und Ausblick

Zusammenfassend belegt die diesen Beitrag fundierende Untersuchung nicht nur die Zuverlässigkeit der im hessischen HAV in den 1950er bis 1970er Jahren getroffenen Entscheidungen über den Beschulungsort und damit einhergehend auch über eine Exklusion aus der Regelschule. Sie weist darüber hinaus auch dem in Hessen durchgeführten HAV ein generell inhärentes Risiko für unzuverlässige Beschulungsentscheidungen nach. Diese (potenzielle Un-)Zuverlässigkeit kann mit dem eigenen Verfahrensmodus des hessischen HAV erklärt werden, der sich im diachronen Verlauf des Untersuchungszeitraums unverändert und primär schulsystemerhaltend zeigt. Mit diesen Ergebnissen kann die Untersuchung an bereits vorliegende bildungshistorische Befunde, aber auch an solche mit Gegenwartsbezug anknüpfen (vgl. Hofsäss 1993; Moser 2016; Kottmann u. a. 2018; Wocken 2000; Bühler 2022; Ellinger & Kleinhenz 2022; Garz 2022). Dabei zeigt sich, dass der aufgedeckte Modus des HAV nicht nur in den 1950er bis 1970er Jahren in Hessen Anwendung findet, sondern in Deutschland trotz zeithistorisch spezifischer Varianten und Bezeichnungen sowie Rahmenbedingungen historisch tradiert mitunter seit Gründung der ersten Hilfsschulen Ende des

19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart gehandhabt wird. So hat sowohl im HAV seit den Gründungsjahren der Hilfsschule bis also auch bis heute im Verfahren zur Überprüfung auf einen sonderpädagogischen Förderbedarf die Hilfsschullehrkraft bzw. die Sonderpädagog*in die Definitionsmacht einer HSB bzw. eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich Lernen inne, womit sie vordergründig die Rolle der alleinigen Diagnose- und damit auch Exklusions- und Inklusionsexpert*in einnimmt (vgl. Moser 2016; Kottmann u. a. 2018; Garz 2022). Als historisch tradiert kann in diesem Zusammenhang auch der fehlende professionelle Dialog in den Überprüfungsverfahren, v. a. zwischen den Primar- und Hilfsschullehrkräften bzw. Sonderpädagog*innen, angeführt werden (vgl. Moser 2016; Kottmann u. a. 2018; Garz 2022). Historische Kontinuitäten zeigen sich zudem bezüglich der mehrheitlichen Zugehörigkeit zur sozialen Unterschicht der überprüften und in der Folge als hilfsschulbedürftig bzw. mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen eingestuften Kinder sowie die Feststellung und Legitimation einer derartigen Einstufung mitunter standardmäßig basierend auf dem IQ (Wocken 2000; vgl. Moser 2016; Kottmann u. a. 2018; Bühler 2022; Ellinger & Kleinhenz 2022). Dass die Kinder mit einer attestierten HSB bzw. einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen jenseits des potenziell unzuverlässigen und nur eingeschränkt reliablen IQ sowie der ‚signature Merkmale‘ als „diffuse[n] Merkmale[n] der Abweichung“ (Garz, 2022, 214) „in gewisser Hinsicht [...] fast kein[en] Unterschied“ – wie bereits Hofmann (1961, 676) konstatiert – zu den Kindern mit einer zugeschriebenen PSF aufweisen, ist ebenfalls kontinuierlich sowohl für die Vergangenheit als auch gegenwärtig festzustellen (vgl. Hofmann 1961, 676). Zur kritischen Reflexion dieses (potenziell un-)zuverlässigen Verfahrensmodus, der bis in die Gegenwart hinein schulische Exklusion aus der Regelschule bedingt, möchte der Beitrag ausblickend einen Impuls geben. Anliegen ist es, nicht nur retrospektiv, sondern v. a. auch für die Gegenwart unter den Vorzeichen schulischer Inklusion einen kritischen Blick auf die Legitimität des Verfahrensmodus zu lenken. Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte hierbei zum einen dem von ihm ausgehenden und v. a. soziale Randgruppen betreffenden Risiko, aus der Regelschule ausgeschlossen zu werden. Hierbei geht es insbesondere darum, die damit verbundene institutionelle Diskriminierung und Benachteiligung anzuerkennen. Hieraus folgend gilt es, die Regelschule mit ihrer Orientierung an einem „bildungsbürgerlich‘ vorgeprägten“ (Rosa 2016, 417) Schüler*innenklientel „als Entfremdungszone [für Kinder aus bildungsfernen Schichten]“ (Rosa 2016, 417) zu hinterfragen. Zum anderen ist mit Blick auf die Legitimität des Verfahrensmodus kritisch zu reflektieren, dass erst durch ihn mitunter eine ‚vermeintliche‘ exklusionslegitimierende Heterogenität von Schulkindern professionell wie auch schulisch institutionell hervorgebracht bzw. verstärkt wird. Im Zusammenhang mit den Fragen nach der Legitimität des Verfahrensmodus ist auch eine kritische Auseinanderset-

zung mit der Konstruktion pädagogischer Differenzlinien angebracht. Besonderes Augenmerk sollte hierbei auf die Restrukturierung differenz erzeugender pädagogischer Konstrukte gelegt werden (vgl. Walgenbach 2018). Eine solche sollte einerseits auf eindeutig festgelegten Kriterien basieren sowie an individuellen „pädagogischen Problemen“ orientiert sein und nicht an „personenbezogenen Defizitdiagnosen“ (Walgenbach 2018, 27), die vorrangig auf dem IQ als Standardreferenzgröße fußen. Andererseits sollte eine Konstruktrestrukturierung auch unter Berücksichtigung multiprofessionell geteilter Theorieverständnisse erfolgen, um sich explizit der pädagogischen „Frage, *wie* Problemschüler am besten unterrichtet werden können [...]“ widmen und die schulorganisatorische „Frage [nach dem] *wo*“ (Sander 1991, 140; Herv. i. Orig.) endlich in den Hintergrund treten lassen zu können. Hierdurch könnten die Regel- wie auch die Sonderschullehrkräfte eine gemeinsame Rolle als Inklusionsexpert*innen auf „Fachkollegen-Niveau“ (Arndt & Werning 2016, 171) etablieren. Dies könnte den Verzicht auf diskriminierende „separierende und personenbezogene Organisationsmodi von Schule“ (Walgenbach 2018, 27) ermöglichen und ein in professioneller Verantwortlichkeit liegendes inklusives Lernen voranbringen (vgl. Arndt & Werning 2016). Damit ließe sich zum einen die historisch wie aktuell unablässig geführte Debatte über Selektion im deutschen Schulsystem hinsichtlich der exkludierenden Beschulung in Sonder- bzw. Förderschulen endgültig für obsolet erklären. Zum anderen könnte speziell die Grundschule als Regelschule dem seit ihrer Gründung nicht vollumfänglich eingelösten Anspruch gerecht werden, eine Schule für alle Kinder zu sein (vgl. Vogt, 2018).

Literaturverzeichnis

Ungedruckte Quellen

M_1_1949-1958_9_Fra; M_1_1951_1958_70_Fra; W_1_1952-1959_17_Fra;
M_1_1951-1960_75_Fra; M_1_1965-1974_34_Fra; M_1_1960-1968_15_Fra;
W_1_1969-1977_72_Fra; W_1_1953-1961_51_Fra; W_1_1953-1961_53_Fra

Gedruckte Quellen

- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In: V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.): *Schulische Inklusion* (62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim: Beltz Juventa, 160-174.
- Begemann, E. (1972): Zum Verständnis der „Lernbehinderten“ Diagnostische Probleme einer Sonderschule im Wandel. In: *Sonderpädagogik* 2 (3), 97-105.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1969): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Bernart, E. (1958): *Sorgenkinder der Volksschule*. München: Christian Kaiser Verlag.

- Bühler, P. (2022): IQ-Test als „Wegweiser“. Basler Hilfsklassen 1910-1930. In: V. Moser & J. Garz (Hrsg.): *Das (A)normale in der Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 97-110.
- DBR (Deutscher Bildungsrat) (1973): *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Stuttgart: Klett.
- Dietze, T. (2019): *Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern. Empfehlungen und Organisationsbedingungen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ellinger, S. & Kleinhenz, L. (2022): *Soziale Benachteiligung und Resonanzerleben: Entfremdungsprozesse in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Floth, A. (2024): *Zwischen Primarschulfähigkeit und Hilfsschulbedürftigkeit. Eine historische Untersuchung von professionellen Gutachten aus dem Hilfsschulaufnahmeverfahren in der DDR*. Bielefeld: Universität Bielefeld. Online unter: <https://doi.org/10.4119/unibi/2986596> (Abrufdatum: 19.07.2024).
- Garz, J. T. (2022): *Zwischen Anstalt und Schule. Eine Wissensgeschichte der Erziehung »schwachsinniger« Kinder in Berlin, 1845-1914*. Bielefeld: transcript.
- Gehrecke, S. & Göing, F. (1959): Intelligenzquotient und Hilfsschulbedürftigkeit. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 10 (2), 73-80.
- Gerhardt, U. (1986): *Patientenkarrieren. Eine medizinsoziologische Studie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hofmann, W. (1961): Besondere Fragen der Hilfsschule. In: A. Blumenthal (Hrsg.): *Handbuch für Lehrer*. Bd. 2. Gütersloh: C. Bertelsmann Verlag, 673-688.
- Hofsäss, T. R. (1993): *Die Überweisung von Schülern auf die Hilfsschule und die Schule für Lernbehinderte. Eine historisch-vergleichende Untersuchung*. Berlin: Marhold.
- Ingenkamp, K. (1990): *Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1885-1932*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Katzenbach, D. (2015): De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichts auf Etikettierung. In: C. Huf & I. Schnell (Hrsg.): *Inklusive Bildung in Kita und Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer, 33-54.
- Kautter, H. (1975): Zur Klassifikation und schulischen Platzierung von Lernbehinderten. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 26 (5), 222-238.
- Kleining, G. & Moore, H. (1960): Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten in Deutschland. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 12 (1), 86-119.
- KMH (Kultusministerium Hessen) (1962): *Verfahrensvorschriften zur Einweisung*. In: K.-H. Hevekerl: *Die Einweisung in die Hilfsschule. Rechtsvorschriften und Grundsatzentscheidungen der Gerichte*. Berlin-Charlottenburg, 24-29.
- KMK (Ständige Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1960): *Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens*. Bonn: Carthaus.
- KMK (Ständige Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1972): *Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens*. Nienburg, Weser: Schulze.
- Kottmann, B., Miller, S. & Zimmer, M. (2018): Macht Diagnostik Selektion? In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 11 (2), 23-38.
- Kromrey, H. (2009): *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung*. Stuttgart: UTB.
- Link, J. (1997): *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*. Göttingen: Westdeutscher Verlag.
- Matthes, K. (1960): Die Bedeutung der Aussage des Hilfsschullehrers bei der Auslese hilfsschulbedürftiger Kinder. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 11 (3), 171-175.
- Moser, V. (2016): Die Konstruktion des Hilfsschulkindes – ein modernes Symbol zur Regulation des Sozialen? In: C. Groppe, G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.): *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem*. Wiesbaden: Springer, 255-276.
- Muth, J. (1973): Lernbehinderte Kinder in der Grundschule – Aussonderung oder Integration? In: *Die Grundschule* 5 (4), 231-236.

- Radigk, W. (1968): Handreichungen für den Lernbehindertenunterricht. Hannover: Verband Deutscher Sonderschulen.
- Reschly, D. J. (2002): Change Dynamics in Special Education Assessment: Historical and Contemporary Patterns. In: *Peabody Journal of Education* 77 (2), 117-136.
- Rohrmann, E. (2013): Aussonderung – Integration – Inklusion. Die Inklusionsdebatte im Spannungsfeld zwischen dreigliedrigem Schulsystem und Sonderschulen. In: E. Rohrmann (Hrsg.): *Aus der Geschichte lernen, Zukunft zu gestalten. Inklusive Bildung und Erziehung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft*. Marburg: Tectum-Verlag, 109-119.
- Rosa, H. (2016): *Resonanz: Eine Theorie der Weltbeziehung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Rost, D. & Klemm, S. (1969): Zum Problem der Gruppierung nach Intelligenzkriterien („ability grouping“). In: *Die Deutsche Schule* 7/8, 463-473.
- Sauer, L. (2024): Zur Zuverlässigkeit des Hilfsschulaufnahmeverfahrens in der BRD. Eine Untersuchung professioneller Gutachten im Zeitraum 1958 bis 1977. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Treptow, R. (2009): Grenzen der Entgrenzung. Aspekte einer Wechselbeziehung. In: J. Jerg & M. Hummel (Hrsg.): *Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 23-39.
- VDH (Verband deutscher Hilfsschulen) (1955): Denkschrift zu dem Ausbau des heilpädagogischen Sonderschulwesens. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 6 (1), 4-43.
- Vogt, M. (2015): Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR. Untersuchung der Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe“ im Zeitraum 1954 bis 1964. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Vogt, M. (2018): Grundschule als Ort heterogenen bzw. inklusiven Lernens? Historische Fallbeispiele und gegenwartsrelevante Schlussfolgerungen zum Potenzial der Grundschule im Umgang mit Inklusion. In: J. Kahlert (Hrsg.): *Die inklusionssensible Grundschule. Vom Anspruch zur Umsetzung. Inklusion in Schule und Gesellschaft*. Stuttgart: Kohlhammer, 45-69.
- Vogt, M. & Neuhaus, T. (2023): Der Wandel sonderpädagogischer Wissensordnungen in Überprüfungsverfahren – Ein Vergleich zwischen DDR und BRD (1959 – 1975). In: *Zeitschrift für Pädagogik* 69 (2), 186-199.
- Walgenbach, K. (2018): Dekategorisierung -Verzicht auf Kategorien? In: O. Musenberg, J. Riegert & T. Sansour (Hrsg.): *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 11-39.
- Wocken, H. (2000): Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichend Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 51 (12), 492-503.
- Wittgenstein, L. (1958): *Philosophische Untersuchungen*. Oxford: Blackwell.

Autorin

Sauer, Lisa, Dr.

Akademische Rätin, Arbeitsgruppe für Grundschulpädagogik,
Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Universität Erfurt.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Historische) Grundschul- und
Kindheitsforschung, Schulische Überprüfungs- und Diagnoseverfahren,
Inklusives Lernen und seine Vorläufervarianten.

E-Mail: lisa.sauer@uni-erfurt.de

Josefine Wagner

Spektrum statt Polarität? Konstrukte von Fähigkeit im Wandel

Zusammenfassung:

Dieser Beitrag beleuchtet Spektrum und Polarität als Konstruktionen menschlicher Fähigkeit. Einerseits wird der Begriff der ‚Bildungsunfähigkeit‘ basierend auf dem Archivmaterial einer Überlebenden des NS ‚Krankenmords‘ rekonstruiert und mit bisherigen Forschungsarbeiten zu diesem Begriff diskutiert (Pfahl 2011; Hänsel 2014; Powell 2010; Feuser 2009), um die pädagogischen Implikationen, die für ein so benanntes Individuum galten, herauszuarbeiten, d. h. welches pädagogische Wissen floss in die Definition der Diagnose ‚bildungsunfähig‘ ein und was bedeutete es konkret am anderen Pol von ‚Fähigkeit‘ zu existieren? Die Betroffenen-Erzählungen werden als oral archive (McKay 2016) genutzt, um herauszuarbeiten, wann pädagogisches Wissen der Untermauerung vermeintlicher ‚Bildungsunfähigkeit‘ diene. Diese Erzählungen tragen auch dazu bei, theoretische Definitionen in ihrer Wirkmächtigkeit auf das Individuum zu verstehen. Dem Konstrukt der Polarität menschlicher Fähigkeiten soll in einem weiteren Schritt eine Alternative gegenübergestellt werden. Somit setzt sich dieser Beitrag andererseits mit dem Begriff des Spektrums menschlicher Fähigkeiten, wie am Beispiel der Neurodiversität dargestellt wird, auseinander. Dieser Beitrag diskutiert, ob das Spektrum eine zeitgemäße Ablösung von Polaritätskonstruktionen bietet und welche Chancen dieses als Behinderungsbe-
griff für die Inklusive Pädagogik bietet. Dabei wird sowohl der Historizität der Neurodiversitätsbewegung Rechnung getragen als auch ein kritischer Blick auf einen Begriff geworfen, der sich momentan hoher Beliebtheit erfreut. Dieser Beitrag zeigt ein großes Kampfgebiet der Behindertenrechtsbewegung auf, das sich auf dem Terrain des „Benannt-werdens“ und des „Benennens“ (Zola 1993) abspiel(t)e und möchte sich auf inklusionspädagogischer Ebene der Evolution eines Konstrukts von Fähigkeit annehmen.

Schlagnworte: Bildungsunfähigkeit, Neurodiversität, Behindertenrechtsbewegung, Inklusive Pädagogik

Abstract:

This contribution focuses on 'spectrum' and 'polarity' as two concepts that describe human ability and that have evolved over time. The author pursues two goals: First, she explores the special pedagogical diagnosis of 'ineducability' through archival material provided a survivor of the NS 'Krankenmorde'. Her accounts will be contextualized within existing research on 'ineducability' (Pfahl 2011; Hänsel 2014; Powell 2010; Feuser 2009) in order to develop a better understanding of how pedagogical knowledge contributed to stigmatizing and declaring life as invalid during the Nazi period. This part also explores existence of people at the pole of ascribed 'inability' and how alternatives to framing human ability as a binary of 'capable' or 'incapable', 'valuable' or 'invaluable', 'good' or 'bad' have emerged over time. By drawing on first-person accounts, the author seeks to create empathetic engagement with pedagogical literature that has had violent implications for the ones that were labeled through its categories. Second, the article zooms in on the notion of neurodiversity as a spectrum of human ability and weighs the chances it offers for the understanding of disability that agrees with the values and goals of inclusive education. Therefore, the text traces some of the origins of the neurodiversity movement and covers the existing literature on neurodiversity to understand with regard to whom it pertains and to whom it is likely a difficult concept to work with. Summing up, this paper, gives insights into one of the big areas of disability activism around 'naming' and 'being named' (Zola 1993) and wants to contribute to understanding the evolution of a concept that is of great importance to the field of inclusive education.

Keywords: Ineducability, neurodiversity, disability rights movement, inclusive education

1 Einleitung

Als Elvira Manthey, geborene Hempel, im Alter von neun Jahren von der Landesheilanstalt Uchtspringe in die Tötungsanstalt Brandenburg an der Havel im September 1940 überstellt wird, entgeht sie der Selektion vor der Gaskammer nur knapp. Sie gibt an:

Und deshalb habe ich überlebt, weil ich trotz schlechter Erbanlage: angeboren schwach-sinnig, erbkrank, abartig, verwahrlost, bildungsunfähig und dieses Zigeunerleben von Otto [Vater] habe ich wohl geerbt, haben die Nazipsychiater gesagt und weil ich aber trotz dieser schlechten Erbanlagen arbeitswillig und arbeitsfähig bin, habe ich überlebt. (USHMM, 00:24:19-00:25:10, RG-50.718.0008.04.04).

Auch in seinem Buch *Die Belasteten* (2012) zitiert Götz Aly aus Frau Mantheys Lebenserinnerungen (83–85) und ordnet diese neben weiteren Berichten von Überlebenden zu einem „Archipel Gaskammer“ an. Hierbei handelt es sich nicht um Berichte von jüdischen Überlebenden der Vernichtungslager, die im Zuge der Aktion Reinhard auf besetztem polnischem Gebiet errichtet wurden, sondern um die heimischen Heil- und Pflegeanstalten, die Orte von Ermordung durch Gas, Vernachlässigung oder Injektion im Rahmen der Aktion T4 wurden. Trotz personeller und methodischer Überschneidungen an beiden Schauplätzen nationalsozialistischen Vernichtungswahns (vgl. Berger 2013) verlangt die Ermordung innerhalb der Grenzen der „Heimatfront“, d. h. zuerst Nazi Deutschlands und ab März 1938 auch dem angeschlossenen Österreich, eine eigene Tatbestandsanalyse. Brandenburg an der Havel war eines von sechs Tötungsanstalten (Bernburg, Hartheim, Sonnenstein, Hadamar und Grafeneck), die während der Phase der ‚zentralen Euthanasiemorde‘ 1940–1941 aktiv waren. Wie sich in den Worten Elvira Mantheys erkennen lässt, galten für sogenannte ‚arische‘ Kinder eigene Regeln, wenn es um ihre Wertbestimmung für die ‚deutsche Volksgemeinschaft‘ ging. Manthey, geborene Hempel, wird 1938, im Alter von sieben Jahren, mit ‚erblichem Schwachsinn‘ diagnostiziert und für ‚bildungsunfähig‘ erklärt. Obwohl sie der Ausführung dieses Todesurteils entgeht, leidet sie auch nach dem Ende der NS-Diktatur unter den Zuschreibungen, die sich hinter einer sogenannten ‚Bildungsunfähigkeit‘ verbergen. Sie fordert, dass die ‚Krankenakte‘ der Nazi-Psychiater zerstört wird und ihre Diagnosen als ungültig erklärt werden. Noch im Jahr 2003 gibt Frau Manthey in ihrem Interview für das Jeff and Toby Herr Oral History Archive an, eine Person zu sein, die von deutschen Behörden immer noch als ‚erbkrank‘ klassifiziert wird: „Ich kämpfe für meine Rechte. Ich bin nicht rehabilitiert. Ich bin das noch, wozu mich die Nazis verurteilt haben.“ (00:06:19-00:09:34, RG-50.718.0008.03.04) Als sie nach der Wende auf das Gebiet der ehemaligen DDR zurückkehrt und sich 1990 im Sachsen-Anhaltinischen Uchtsprings ihren Erinnerungen stellt,

kriegte ich eine Kopie der Akte. Man sagt Krankenakte. Ich sage ‚NS Akte‘ oder ‚Psychiatrieakte‘, denn die Mörder waren ja Psychiater. Und da habe ich das volle Ausmaß erstmal gelesen. Ich bin geisteskrank. Ich war nie geisteskrank. Ich habe so gekämpft und ich bin geisteskrank. Das hat mich fast umgehauen, diese Lügen und dass das immer noch gültig ist. (00:00:34-00:03:42, RG-50.718.0008.04.04)

Erst im Jahr 1999 werden Verurteilungen aus der NS-Zeit für illegitim erklärt, doch die ‚Krankenakten‘ behalten ihre Gültigkeit (Andresen 1999), eine Tatsache, die Kathrin Braun und Svea L. Herrmann als „Unrecht zweiter Ordnung“ bezeichnen (2015).

In diesem Aufsatz, der sich einreicht in historische und bildungshistorische Perspektiven auf Inklusion und Heterogenität, geht es mir um zweierlei

Schwerpunkte. Ich möchte den Begriff der ‚Bildungsunfähigkeit‘ basierend auf Elvira Mantheys Quellenmaterial in Ansätzen rekonstruieren und mit der Vielzahl bisheriger Forschungsarbeiten zu diesem Begriff diskutieren (Pfahl 2011; Hänsel 2014; Powell 2010; Feuser 2009). Dabei geht es mir darum, die pädagogischen Implikationen, die für ein so benanntes Individuum galten, herauszuarbeiten, d. h. welches pädagogische Wissen, bezüglich der Aneignung von Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen), floss in die Definition der Diagnose ‚bildungsunfähig‘ ein und was bedeutete es konkret am anderen Pol von Fähigkeit zu existieren? Zentral erscheint mir diese Rekonstruktion der „Polarität“ menschlicher Fähigkeit als „fähig“ – „unfähig“, „gut“ – „schlecht“, „wertvoll“ – „wertlos“, um nachvollziehen zu können, welche alternativen Konstrukte menschlicher Fähigkeit seitdem entstanden sind.

Als Einschub sei hier erwähnt, dass der Begriff der ‚Polarität‘ häufig in heil- bzw. sonderpädagogischen Diskursen verwendet wird, um Krankheitsbilder zu benennen, wie beispielsweise die „bipolare Störung“ (Koch, Schweikardt, Weber & Kupferschmid 2017) oder „unipolare Depression“ (Heinz & Öhrlich 2012). Hans Asperger verwendete den Begriff ‚Polarität‘ in den späteren Jahren seiner fraglichen Karriere (Czech 2020), um die Motivation menschlichen Verhaltens an unterschiedlichen Polen zu verorten, d. h. zwischen „triebgesteuert“ und rational-reflektiert (1965, 68). Polarität ist somit ein Konstrukt, das Extreme benennt und heilpädagogischen Diskursen diente in der Bezeichnung des „Problemkindes“ (vgl. Mehringer 2013, 10).

Um zu zeigen, welche Konsequenzen es haben konnte, einem solchen Extrempol zugeordnet zu sein, ziehe ich Fragmente aus Elvira Mantheys Interview heran, das ich im Jahr 2020 transkribierte.¹ Ich nutze Frau Mantheys Erzählungen als *oral archive* (McKay 2016), um herauszustellen, wann pädagogisches Wissen² zu Lernständen und Aneignungsstrategien des Kindes herangezogen wurden, um eine vermeintliche ‚Bildungsunfähigkeit‘ zu attestieren und um den beleidigenden Begrifflichkeiten, mit denen Individuen markiert wurden, eine menschliche Leidensgeschichte gegenüberzustellen. Diese methodische Herangehensweise soll eingängig die stigmatisierende Wirkung von Zuschreibungen darstellen, die sich

1 Ich danke dem Mandel Center for Advanced Holocaust Studies in Washington DC und dem Institut für Zeitgeschichte in München für die Finanzierung meines Aufenthalts am United States Holocaust Memorial Museum. Besonderer Dank gilt Patricia Heberer-Rice und David Mitchell, die mir Zugang zu Elvira Hempels Interview ermöglicht haben und Juliet Golden für unsere intensiven Diskussionen darüber, wie man über Betroffene von Gewalterfahrungen würdevoll schreibt. Ich danke für die sorgfältige Begutachtung. Für verbleibende Fehler und Verfehlungen bin ich selbstverständlich allein verantwortlich.

2 Synonym mit sonderpädagogischem Diagnosewissen, vgl.: Gebhardt, Scheer & Schurig 2022.

sonst als steril und nüchtern in den Sprachgebrauch eingeschlichen haben (z. B.: idiotisch/Idiotie).³

Der zweite Schwerpunkt setzt sich mit der Frage auseinander, ob der Begriff der Neurodiversität als Spektrum menschlicher Fähigkeiten, eine zeitgemäße Ablösung von Polaritätskonstruktionen darstellt und welche Chancen das Spektrum für die Inklusive Pädagogik (IP) bietet? Der Text beruft sich auf ein Verständnis von IP, das von einer pädagogischen Perspektive ausgeht, die Vielfalt als Normalität beschreibt und Schule als Ort für jedes Kind begreift (Prenzel & Heinzel 2012; Ainscow & Miles 2008). Der Text möchte außerdem der Historizität der Neurodiversitätsbewegung Rechnung tragen und einen kritischen Blick auf ein hoch populärmediales Konstrukt von Fähigkeit werfen. Dieser Aufsatz gibt kurzum Einblicke in eines der großen Kampfgebiete der Behindertenrechtsbewegung, die sich auf dem Terrain des „Benannt-werdens“ und des „Benennens“ (Zola 1993) abspiel(t)en und möchte sich auf inklusionspädagogischer Ebene der Evolution eines Konstrukts von Fähigkeit annehmen. Ob sich hier tatsächlich von einer Ablösung von Polarität durch Spektrum sprechen lässt, bleibt abzuwarten.

Vergleiche zwischen pädagogischen Diskursen, die schwerwiegende Konsequenzen in einer faschistischen Diktatur nach sich zogen und jene, die in einer demokratischen Gesellschaft existieren, scheinen ein ungleiches Unterfangen zu sein. So ist doch in unserer heutigen Gesellschaft kein Kind mehr von Gewalt oder Verfolgung bedroht aufgrund einer pädagogischen Diagnose – möchte man annehmen. Wie Dagmar Hänsel jedoch darstellt, hielt „auch nach der NS-Zeit [...] der Hilfsschulverband am Ausschluss der als bildungsunfähig behaupteten Kinder aus der Hilfsschule fest.“ (2014, 17). Weitere Arbeiten zeigen, dass Konzepte „morphieren“ können und in Teilen, Nuancen und Wandlungen weiterwirken (Powell 2010, 249). Hier seien Petrik und Pokitschs Beitrag zur Betrachtung von Schulfähigkeit (2020) genannt, Wiezorek und Pardo-Puhlmanns Aufsatz zu Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit (2013) oder aber auch Arbeiten, wie die von Erol Yildiz (2014), die sich u. a. mit dem ‚bildungsunfähigen‘ Subjekt in der Migrationsgesellschaft auseinandersetzen. Sehen wir im aufstrebenden Diskurs der Neurodiversität eine Überwindung von plus und minus?

2 Polarität

Auf Elvira Hempels Schicksal wurde jüngst in internationalen Veröffentlichungen Bezug genommen (Mitchell & Snyder 2022; Robertson, Ley & Light 2019; Knittel 2016), da die von ihr verschriftlichten Beobachtungen, wie Mitchell und Snyder es beschreiben: „the closest document to a direct eye-witness account and

3 Ich schließe hiermit an Studien an, die dokumentieren, wie sonderpädagogische Zuschreibung als Beschämung erfahren werden, vgl. Pfahl 2011; Schumann 2007.

what life was like at the killing centers“ darstellen (2022, 329). Bislang fokussieren diese Texte auf Hempels Beschreibungen, die sie zu den Kinderfachabteilungen gab, um Aufschluss über die Abläufe und die Täter und Täterinnen zu gewinnen, d. h. dem psychiatrischen Personal und den Krankenschwestern, die tödliche Injektionen gaben und Gewalt an Kindern verübten. In diesen Einrichtungen kamen bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges – und auch noch Wochen danach – 5,000 Kinder zu Tode. Von Frau Hempels ursprünglicher Diagnose der ‚Bildungsunfähigkeit‘ wird in diesen englischsprachigen Publikationen keine Notiz genommen. Dort ist zwar die Rede davon, dass ihre Familienmitglieder als „asocial“ und „her parents as ‚work-shy““ (Knittel 2016, 76; Mitchell & Snyder 2022, 328) klassifiziert wurden bzw., dass Elvira Hempel für ‚schwachsinnig‘ erklärt wurde („had been declared as ‚feeble-minded““, Robertson u. a. 2019, 10), direkte Bezüge zu einer Mittäterschaft pädagogischer Diskurse in der Konstruktion von Elvira Hempel als ‚lebensunwert‘, bleiben indirekt. Dabei erwähnt das Autor*innenteam Robertson, Ley und Light, jedoch, dass „Elvira and Lisa Hempel [sisters] were persecuted on the basis of a perceived disability, victimized by the medical, social, economic and educational forms of structural violence that had been enacted to fulfil the aims of the Krankenmorde“ (2019, 163).

Diese „educational forms of structural violence“ sollen in diesem Aufsatz in den Vordergrund treten. Dafür bedarf es zuerst einer Annäherung des Begriffskomplexes der ‚Bildungsunfähigkeit‘, um ihn anschließend an Elvira Hempels Schicksal anlegen zu können.

„Bildungsunfähigkeit“ – Existenz am Ende der Leistungshierarchie

Während bereits im 19. Jahrhundert in Verbindung mit den sogenannten ‚Idiotenanstalten‘ Vorstellungen von Menschen als ‚nicht-bildbar‘ zur Klassifizierung von Patient*innen herangezogen wurden (Laehr 1874), erfährt dieser Terminus im frühen 20. Jahrhundert eine stärkere Ausdifferenzierung und spielt in den Professionalisierungsbestrebungen der Heil- und Sonderpädagogik eine besondere Rolle. Lisa Pfahl führt in ihrer Diskursanalyse zum Verbandsorgan Die Hilfsschule folgende Verkettung von armutsbezogenen Zuschreibungen und Vermutungen intellektueller Fähigkeiten zusammen. Aus Archivmaterial von 1908 zitiert sie wie folgt:

Durch Armut erschöpft, bedrückt, erdrückt, können die Kinder an den Volksschulen nicht gesund heranwachsen. Grundsätzlich intelligent, sind die Hilfsschüler und Hilfsschülerinnen durch Krankheit eingeschränkt. Hinzu kommt ein bestimmtes Verständnis von ‚Unbegabtheit‘: Es handele sich um Kinder, denen die geistige Arbeit schwerfalle, um ‚willensschwache‘ oder ‚debile‘ Kinder (2011, 87).

Jene eng verwobenen Diskurslinien „sozialer, moralischer und medizinischer Hilfsschulbedürftigkeit“, die Pfahl für die Heilpädagogik der Kaiserzeit he-

rausarbeitet, bilden also im Nationalsozialismus die Startrampe, von der aus die eugenische Verwertungslogik rasant aufsteigen konnte (Powell 2010, 243). Wie Herwig Czech hervorhebt, konnte dieser Begriff zur Einleitung fataler Überweisungen und Prozeduren führen: „Seine Prognose [Arzt], die unter den gegebenen Umständen einem Todesurteil gleichkam, lautete: ‚voraussichtlich dauernd bildungsunfähig und pflegebedürftig‘“ (2014, 205). Durch Binding und Hohes Text über die „Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens“ (1920), so Georg Feuser, wird die „gesellschaftliche ‚Nutzlosigkeit‘ an ethische ‚Wertlosigkeit‘ gekoppelt und somit das Urteil ‚lebensunwert‘ hergeleitet“ (Feuser 2009, 235). Dagmar Hänsel legt dar, dass führende Sonderpädagog*innen im Nationalsozialismus erreichten, dass die Unterscheidung des Hilfsschulklientels in Leicht-, Mittel- und Schwerschwachsinnige damit einher ging, dass der Ausschluss letzterer Gruppe aus der Hilfsschule, gesetzlich festgelegt wurde (2014, 17). Somit war faschistische Ideologie und Pädagogik im Gleichschritt angekommen. Feuser spricht noch in den 1980er Jahren davon, die „Dogmen der Regel- und Sonderpädagogik zu brechen, d.h. der Verpflichtung an eine fiktive und nur als gesellschaftliches Normen- und Wertsystem vorstellbaren Normalität, sowie der vermeintlichen Bildungsunfähigkeit und Therapieresistenz einiger [...] Menschen“ (1984/1987, 43).

Aus Elvira Mantheys Schicksal gehen jene Diskurslinien hervor, die sich insbesondere an der Überschneidung von Armut, staatlicher ‚Wohlfahrt‘ und heilpädagogischer Intervention zeigen. Sie schildert:

Wir waren noch nicht auffällig geworden [1933]. Wir haben uns noch selbst ernährt. Erst wenn man zum Staat gegangen ist und um Geld gebeten hat, dann ist man auffällig geworden. [...] Meine Mutter ist zur Fürsorge gegangen, also Jugendamt und bat um Unterstützung. [...] Wir kriegten Unterstützung und das wurde gleichzeitig dem Jugendamt gemeldet und dann waren Hempels aktenkundig. Also hier ist eine minderwertige Familie. Und so nahm das seinen Lauf. Meine Brüder wurden abgeholt. Sie kamen nach Thüringen in ein katholisches Kinderheim. Ich kam zu meinen Großeltern und dann wurde ich vom Jugendamt entführt aus dem Krankenhaus. Dann kam ich in Magdeburg ins Kinderheim. Ich war vier Jahre alt [im Jahr 1935] (USHMM, 00:04:09-00:06:27, RG-50.718.0008.01.04).

„Aktenkundig“ bedeutete somit, aufgenommen zu sein in die bürokratische Verwaltungslogik, der sich die Opfer des Nationalsozialismus nicht mehr entziehen konnten. Vor den Tötungsanstalten kamen die ‚Meldebögen‘ und Beobachtungsprotokolle. Diese basierten auf Tabellen, Ankreuzfeldern und Kurznotizen des medizinischen/psychiatrischen Personals. Diese Bestandaufnahme von Fähigkeiten und Unfähigkeiten bildeten weiterhin das Kerngeschäft sonderpädagogischer und schulpsychologischer Diagnoseverfahren in der heutigen Ermittlung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Als Bewohnerin des Kinderheims beginnt Elvira ihre Schulzeit. Sie erfährt Schikanen und Gewalt von Seiten der Betreuerinnen, die ihr u.a. ihr eingeknastetes Bettlaken um den Kopf wickeln und sie damit zur Schule schicken. Sie wird in ein anderes Kinderheim versetzt, das „mit den Nazis zusammengearbeitet hat.“ (00:00:34-00:03:42, RG-50.718.0008.04.04) Elvira Hempel wird dem Psychiater Fünfgeld vorgestellt, der ihr die Diagnose ausstellt, die Robertson, Ley und Light vorliegt.

Hieraus lässt sich folgende Darstellung entnehmen:

Seelisches Empfinden, Gesamteindruck: Debität – Psychopathie.

Welche Mängel bestehen? Rechenschwäche!

Abnahme der geistigen Kräfte? Nicht genau zu prüfen, da Antworten nicht gegeben werden. Sicher unterwertige, geistige Fähigkeiten, beschäftigt sich wie ein Kleinkind mit Bausteinen.

Charakterveränderungen? Auf der Abteilung sonst artig, folgsam (bisher!) Häufiges Einnässen.

(aus Robertson u. a. 2019, 18)

Die angenommene „Debität-Psychopathie“, die Elvira Hempel hier ausgestellt wird, beruht auf ärztlichen Beobachtungen, die ihre angebliche Rechenschwäche, ihr ‚primitives‘ Spielverhalten mit Bausteinen, ihre mangelnden sprachlichen Fähigkeiten zu einem Gesamturteil zusammenfügen, das ihr eine „unterwertige, geistige Fähigkeit“ attestiert. Das „häufige Einnässen“ und die warnende Bemerkung des „bisher!“ artigen und folgsamen Verhaltens bahnen eine Persönlichkeitsdarstellung an, die mit dem Gesamtbild des ‚bildungsunfähigen‘ Kindes übereinstimmt und darüber hinaus ein potentiell gefährliches Individuum markiert. Ihr wird nicht nur kognitive Leistung abgesprochen, sondern ein abweichendes und möglicherweise bald schon regelbrechendes Wesen unterstellt, dem früher als später beizukommen ist. Sowohl das psychopathische Krankheitsbild des ‚Schwachsinn‘ als auch der ‚Bildungsunfähigkeit‘ stellen hier wirkmächtige Diskurse dar, die Feuser auch „zum Mythos verdichtete[n] Tradition erziehungswissenschaftlichen und medizinisch-psychiatrischen Denkens“ (2009, 203) erklärt. Diese mythenhafte Qualität drückt den Anspruch der Prophezeiung aus, die diesen eugenischen Diskursen innewohnt, beanspruchen sie doch den Werdegang eines Menschen hervorsagen zu können, anhand der erblichen Grundlagen, die sich innerhalb der Familie befinden. Dass Frau Hempels Vater Straßenmusikant ist, dass „15 Kinder waren geboren und es lebten nur immer 6, es ist jedes Jahr ein Kind geboren und jedes Jahr starb eins“ (00:04:09-00:04:47, RG-50.718.0008.01.04) wird der Tochter als vererbtes Defizit ausgelegt. Das Umfeld

wird in diesen Diskursen vollends in „naturalistischen Dogmen“ (Feuser 2009, 233) gefasst und ihr als ‚Erbkrankheit‘ genetisch eingeschrieben.

Herauszustellen ist in diesem Zusammenhang die Fortschreibung der ‚Debilität‘, die sowohl in Pfahls Zeitschriften aus dem Jahr 1908 herangezogen wird, um die Andersartigkeit der Hilfsschulkinder zu markieren, als auch in Elviras Akte, eine Diagnose formuliert, die für sie letztlich den Ausschluss aus dem regulären Schulsystem bedeutet und sie somit der Verwahrung bzw. Vernichtung aussetzt. Weniger jedoch eine Intelligenzminderung wird die ‚Debilität‘ als Unfähigkeit zu Urteilen dargestellt und beschreibt somit sowohl eine kognitive Beeinträchtigung als auch eine moralische, womit eine gewisse Gefährlichkeit des Individuums unterstellt wird. Im Lehrbuch der Psychiatrie aus dem Jahr 1918 schreibt Eugen Bleuler zu ‚Debilität‘: Unter Debilität fassen wir alle jene leichteren geistigen Schwachzustände zusammen, für welche eine Herabsetzung der Urteilsfähigkeit in intellektueller und in ethischer Hinsicht charakteristisch ist (1918, 85).

In einer weiteren Passage verdeutlicht Bleuler, dass ‚Debile‘ in der Lage sind, sich an Gelerntes zu erinnern und dieses zu reproduzieren, allerdings: „während er [der ‚Debile‘] dort versagt, wo es sich um selbständiges Denken handelt“ (Bleuler 1918, 85). Wie in Elviras Beispiel fokussiert Bleuler seine Ausführungen auf mathematische Fähigkeiten, die ‚Debile‘ lediglich durch „mechanisches Zählen“ zeigen, nicht jedoch durch Logik:

Dies zeigt sich insbesondere beim elementaren Rechnen, das sich entweder in ein mechanisches Assoziieren von Zahlwörtern ohne Zahlbegriffe und Zahlvorstellungen, oder in ein ebenso mechanisches Zählen innerhalb der durch die Rechenaufgabe gegebenen Grenzen auflöst (Bleuler 1918, 86).

Elviras anscheinend ziellose „Beschäftigung mit Bauklötzen“ in der Beobachtungssituation lassen darauf schließen, dass ihre ‚Debilität‘ darin begründet ist, dass sie nicht den Eindruck macht, ihr Handeln sei auf Urteil oder Logik zurückzuführen. Somit gewinnt eine zutiefst defizitorientierte Sichtweise auf das Kind Deutungshoheit über ihr Verhalten. Obwohl sie sich trotz dramatischer familiärer Umstände zu behaupten weiß und, wie sie später unter Beweis stellt, exakt kombinieren kann, wann und von wem die Kinder auf der Kinderfachabteilung durch Injektionen ermordet werden, überwiegt die Vermutung einer „ethischen“ Minderung, womit die Straf-, Korrektur- und „Ausmerzungsverantwortung“ des nationalsozialistischen Staates auf den Plan gerufen wird. Elvira entgeht diesem Schicksal, bleibt jedoch stigmatisiert durch ihre NS-Akte, die sie weiterhin als ‚erbkrank‘ und ‚schwachsinnig‘ deklariert. Aus Angst davor, dass weitere Generationen ihrer Familie ein ähnliches Schicksal ereilt, stellt sie in den 1990er Jahren zahlreiche Anträge auf Tilgung ihrer Akte. Erst im Jahr 1996 erklärt die Bundesrepublik Deutschland Elvira Mantheys Diagnose, ‚angeboren schwachsinnig‘ für ungültig. Sie verstirbt im Jahr 2014 (Robertson, Ley & Light 2020, 243).

Justin J.W. Powell zeigt, dass jene Kategorisierungen, die 1933 bis 1945 galten und in den Bereichen sozialer und intellektueller Beeinträchtigungen lagen, in den späteren Jahrzehnten der Bundesrepublik in die Förderschwerpunkte „Soziale und Emotionale Entwicklung“ und „Geistige Entwicklung“ aufgingen (2010, 254). Diese gehören auch heute noch zum Repertoire des Sonderpädagogischen Förderbedarfs innerhalb eines Schulsystems, das sich seit der Ratifizierung der UN Behindertenrechtskonvention im Jahr 2008 als „inklusiv“ interpretiert.

3 Spektrum

Ob *„being on the spectrum“* bedeutet, dass jemand mit einer „krankhaften Störung“ oder einer „neurologischen Variation“ lebt (Berdelmann 2023, 29), zeigt das Spannungsfeld auf, in dem sich Diskurse der Neurodiversitätsbewegung entspannen: Zwischen „Disability Pride“ (Bogart, Lund & Rottenstein 2018) einerseits und dem Anspruch durch eine anerkannte Behinderung Ressourcen, Rechte und Unterstützung erheben zu dürfen. Dazu gehört einerseits internationale Klassifikation (DSM), andererseits selbstbewusste Selbstrepräsentation, gemäß *„nothing about us without us“* (Charlton 2000), damit die medizinisch-psychiatrische Perspektive nicht den Blick auf das Individuum verstellt. Dabei ist das Spektrum selbst jedoch Schwankungen unterlegen, die seinen Radius an Dazugehörigen mal enger und mal weiter werden lässt. Es empfiehlt sich eine Sichtung jener Diskurse vorzunehmen, die Neurodiversität und dem Spektrums-gedanken Konturen geben. Zum einen scheint das Spektrum kooptiert von der Autismus-Spektrum-Störung (ASS) zu sein, worunter drei große Hauptkategorien fallen: „Autistic Disorder, Asperger Syndrom, and PDD-NOS [tiefgreifende Entwicklungsstörung, nicht näher bezeichnet].“ Zum anderen wird das Spektrum synonym für weitläufige Ausprägungen der Neurodiversität verwendet und zeichnet sich u. a. dadurch aus, dass sich Menschen diesem selbst zuordnen können. An eben dieser Spannungslinie, „Selbstbenennung“ und „Benannt-zu-werden“ zeigt sich, anders als in der schicksalhaften Zeit Elvira Mantheys, die ihren totalen Zuschreibungen weder entkommen noch diese *„claimen“* konnte, dass die Neurodiversitätsbewegung eigenes, spannendes Territorium beschreitet.

Erst die aktuelle Version des Diagnostischen und Statistischen Manual psychischer Störungen, das DSM-5, bot den Aktivist*innen der Neurodiversitätsbewegung: *„the opportunity to weigh in on the criteria that governed who the medical community considered autistic“* (Kapp & Ne’eman 2020, 169). Die Definitionen und Beschreibungen der Vorläuferversion, DSM-4, schien bisher die Bedürfnisse und Ausprägungen einer kleinen Betroffenenengruppe zu entsprechen. So halten Kapp und Ne’eman fest: *„While the Workgroup did have another goal of improving identification in women and girls, racial and ethnic minorities, and*

adults-admitting the DSM-IV worked best for five-to-eight-year old white boys” (2020, 169). Auffallend scheint, dass die Neurodiversitätsbewegung von einem Sprachduktus geprägt ist, der auf Gemeinsamkeit, statt Trennschärfe setzt, worin Autismusselbstvertreter*innen eine Angriffsfläche sehen. Während Austin und Pisaro in ihrem Text zu Neurodiversität als Wettbewerbsvorteil festhalten, dass: „Everyone is to some extent differently abled (an expression favored by many neurodiverse people), because we are all born different and raised differently” (Austin & Pisaro 2017), identifizieren sich manche Autismusselbstvertreter*innen mit der Neurodiversitätsbewegung in Maßen: „I’m thrilled to see our community have a voice,“ warnen aber davor: „the neurodiversity movement doesn’t have much to say about lower-functioning autistics, who are decidedly less inspirational“ (Kansen 2016). Den Worten Kansens lässt sich der Vorwurf entnehmen, dass Neurodiversität, in Semantik und Praktiken, Autist*innen ignoriert oder ausschließt, deren Ausprägung eine weniger „quirky“ Ergänzung in der Arbeitswelt der Start-ups und höchst individualisierten Techcompanies darstellt und stattdessen mit Fürsorge und Betreuung einhergeht. Im Folgenden soll der Begriff der Neurodiversität kontrastiert und herausgearbeitet werden, anhand expliziter Handbücher aus den Disability Studies und der Inklusiven Pädagogik, aber auch durch eine Annäherung aus dem Feld heraus, um zu sehen, wie sich Neurodiversität bzw. *„being on the spectrum“* inszeniert und von Selbstrepräsentant*innen portraitiert wird.

Neurodiversität – Neurodivers – Neurotypisch: Selbsteinordnung in menschliche Vielfalt

Als das erste Manifest der Neurodiversitätsbewegung gilt der Aufsatz „Don’t mourn for us“ des Amerikaners Jim Sinclair von 1993 (Pripas-Kapit 2020). In diesem richtet Sinclair sich an die Eltern von Kindern mit Autismus und legt dar, warum die Diagnose kein Unglück für die Betroffenen ist und Eltern lernen sollten, ihren Schmerz um das Kind, das sie sich gewünscht hätten und jenes, das nun ihr ist, zu überwinden (1993, 2). Sinclair hält fest: „autism is a way of being. It is not possible to separate the person from the autism” (1993, 5). Der Aufsatz verdeutlicht, den Anspruch auf Subjektivität und das Recht darauf die Welt individuell empfinden und erleben zu können. Ein Manifest gewissermaßen gegen den Polaritätsgedanken, das jedoch stark auf die Autismus Diagnose ausgerichtet ist. Ein Veteran der Bewegung hält jedoch fest, dass die vergangenen dreißig Jahre eine Entwicklung innerhalb des Neurodiversitätsgedanken hervorbracht haben, der nun auf eine Vielzahl intellektueller Erscheinungen Bezug nimmt. Rückblickend definiert Eric Garcia die Kampfrichtung der Neurodiversitätsbewegung folgendermaßen:

The notion was society should accept and accommodate people with autism, dyspraxia, ADHD, or other conditions considered an abnormality. Neurodiversity wasn't diminishing the specific challenges of autistic people but rather, [...] like other disability rights movements before it, society should welcome neurodivergent people and give them the tools necessary to live a life of dignity (2022, 234).

Aus Garcias Darstellung lässt sich ein pädagogischer Auftrag ableiten, neurodivergente Menschen mit „Werkzeugen“ auszustatten, die ihnen ein Leben in Würde ermöglichen. In der UN-Behindertenrechtskonvention findet dieser Ansatz Resonanz. Dort heißt es in Artikel drei, dass die Grundprinzipien der Konvention folgendes verlangen: „respect for difference and acceptance of persons with disabilities as part of human diversity and humanity“ (Art 3, para. d). Dieser Fassung von Menschlichkeit und menschlicher Diversität wird auch in Artikel 24 zum Thema Bildung Rechnung getragen indem die Vertragsstaaten dazu aufgerufen sind innerhalb eines inklusiven Schulsystems Sorge dafür zu tragen, dass menschliche Diversität respektiert und geschützt wird.⁴ Der Begriff des Spektrums, d.h. dem Ansatz unterschiedliche Fähigkeiten und Ausprägungen als „menschliche Diversität“ zu bezeichnen und in Schule zu fördern und sichtbar zu machen, findet jedoch in den jüngeren Werken der Disability Studies oder der Inklusiven Pädagogik spärlichen Eingang.

Von den Begriffen „Spektrum“ und „Neurodiversität“ ist im Sachregister des Handbuchs Inklusion und Sonderpädagogik (2016), herausgegeben von Hedderich, Biewer, Hollenweger und Markowetz nichts zu finden. Ähnlich verhält es sich mit dem Handbuch Inklusion international (2021), herausgegeben von Klöpfer, Powell und Zahnd. In dem jüngst erschienen Handbuch der Disability Studies (2022), herausgegeben von Waldschmidt, lässt sich ein Verweis auf den Begriff „Neurodiversität“ im Aufsatz von Laura Dobusch zu Diversity Studies und Disability Studies (460) finden. Dieser Text stellt einen interessanten Bezug zu der Arbeit von Robert Austin und Gary Pisano her, die sich mit „neurodiversity as a competitive advantage“ (2017) beschäftigen. Rebecca Maskos Aufsatz im Handbuch der Disability Studies erwähnt den Spektrumsgedanken, in dem sie klarstellt, dass Polarität ein haltloses Konzept darstellt, denn: „In der Tat würde eine eindeutige Teilung von Menschen in ‚behindert‘ und ‚nichtbehindert‘ schwer fallen angesichts des Kontinuums zwischen den beiden Kategorien und des breiten Spektrums von Beeinträchtigungen“ (2022, 486). Der Disability Studies Reader von Lennard Davis aus dem Jahr 2013 enthält zwei Aufsätze, die sich mit „neurodiversity“ auseinandersetzen. Hervorzuheben seien hier die Ausführungen zu „Autism as culture“ von Joseph Straus und „Defining mental disability“ von Margaret Price. Während Price herausstellt, dass „neurodiversi-

⁴ State parties shall ensure [...] the full development of human potential and sense of dignity and self-worth, and the strengthening of respect for human rights, fundamental freedoms and human diversity (UNCRPD Art. 24, para. 1 (a)).

ty“ die Übermacht psychiatrischer Diskurse in Frage stellt und mit Susanna Antonetta argumentiert, dass „neurodiversity acts as a positive force in human evolution, enabling alternative and creative ways of thinking, knowing, and apprehending the world“ (2013, 303), arbeitet Straus den Aspekt der Depathologisierung heraus, den „Neurodiversität“ als Konzept so attraktiv macht. Straus spricht von Neurodiversität als Subkultur all jener, die als sich als autistisch verstehen: „One can become autistic in a variety of ways, including medical diagnosis, personal choice and self-identification, and even casual classification“ (2013, 467). Neurodiversität beschreibt er als eine Überzeugung (belief), dass „autism is not a defect or pathology, but rather an aspect of naturally occurring and inherently desirable human variability“ (2013, 467). Diese „wünschenswerte menschliche Vielfalt“ diskutiert Straus in Verbindung mit „distinctively autistic cognitive style and creative imagination“ (ibid.). Neurodiversität also als Wettbewerbsvorteil, als Marker für Kreativität und als besondere kognitive Verarbeitungsfähigkeit.

Im deutschsprachigen Sammelband zu Neurodiversität und Autismus (2023) von Lindmeier, Grummt und Richter ist von einem „Neurodiversitätsparadigma“ (Grummt 2023, 11) und von „Neurodiversität als pädagogische Grundhaltung“ (Richter 2023, 102) zu lesen, womit insbesondere für die Inklusive Pädagogik spannende Angebote unterbreitet werden, hinsichtlich einer Schule für alle und der damit einhergehenden Normalisierung von Beeinträchtigung. An dieser Stelle lässt sich auch auf Torben Rieckmann verweisen, der aufgrund seiner schulpraktischen Erfahrungen argumentiert, den Begriff der Neurodiversität als eine Alternative zur „Pathologisierung des Downsyndroms“ heranzuziehen (2022, 5). Rieckmanns Buch setzt sich mit der Unzulänglichkeit des Sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) im deutschen Schulsystem auseinander, denn Schüler*innen, die mit dem Down-Syndrom leben, werden entweder mit dem SPF Geistige Entwicklung, Lernen oder Sprache diagnostiziert (Rieckmann 2022, 18). Diese Zuordnung wirke willkürlich und hänge stark von den Fördermaßnahmen, die im Vorfeld einer solchen Diagnose erfolgt sind, ab. Rieckmann verweist auf unbefriedigende Diagnosen und deren stigmatisierende Konsequenzen und empfiehlt eine generelle Hinwendung zur Neurodiversitätszuordnung, basierend auf der These, „dass Menschen mit Trisomie 21 unsere Umwelt auf eine radikal andere Weise verarbeiten und ihre Form des Lernens von den neurotypischen Personen abweicht“ (Rieckmann 2022, 18).

Dem lässt sich aus neurobiologischer Sicht hinzufügen, dass es tatsächlich kein einziges Gehirn auf der Welt gibt, das dem anderen als Standard dient. Thomas Armstrong fragt deshalb im Journal of Ethics der American Medical Association in seinem Artikel The Myth of the Normal Brain (2015): „given that this is the case, how do we decide whether any individual human brain or mind is abnormal or normal?“ (Armstrong 2015, 348). Unterschiedliche Gehirne machen also Kategorisierungen überflüssig und ebnen den Weg in das Spektrum.

Wissen über Neurodiversität entsteht auch durch aktivistische Portraits von Selbstrepräsentant*innen, wie beispielsweise Jenara Nerenbergs *Divergent Mind: Thriving in a world that wasn't designed for you* (2021). Darin beschreibt die Autorin, wie sie zu der Erkenntnis gelangt, dass sie „neurodivergent“ ist und was diese Bezeichnung für sie bedeutet:

I started to imagine a world in which the richness of the human interior – what we call one's 'inner life' – is acknowledged and respected with the same awareness of diversity that we see in terms of outer categories of identification such as race, culture, sexuality expression, and gender. [...] It didn't take me long to find the term neurodiversity, which means recognizing and celebrating the diversity of brain make-ups instead of pathologizing some as 'normal' and others as 'abnormal' (Nerenberg 2021, 8).

Nerenberg, Absolventin der Harvard School of Public Health und UC Berkeley, verheiratet, mit Kind stellt eine grundsätzlich andere Biographie zu der von Elvira Manthey dar. Viele der Frauen, die Nerenberg in ihrem Buch heranzieht, um neurodiverse Facetten herauszuarbeiten, werden als „gifted“ (talentiert) beschrieben, ihr Arbeitsleben scheint ihnen trotz Einschränkungen, einen Lebensstil zu bescheeren, der ihnen die Inanspruchnahme von therapeutischen Angeboten (psychotherapie, occupational therapy) ermöglicht, ebenso wie: „going to the gym is her ‚best medicine of all““ (2021, 86). Was jedoch aus ihrer Perspektive deutlich wird, ist das „being neurodivers“ mit einer Überwindung binärer Strukturen einhergeht, die sie als befreiend wahrnimmt und in die Tradition von Befreiungskämpfen stellt, die Desegregation und geschlechtliche Akzeptanz ermöglicht haben.

Während Nerenberg eine Emanzipationsgeschichte erzählt, die sich durch die Annahme der Zuschreibung als „neurodivers“ vollzieht, leidet Elvira Hempel extrem unter dem Stigma ihrer NS Krankenakte und den gewaltvollen Erfahrungen, mit denen sie Zeit ihres Lebens kämpft. Mehrere Suizidversuche und häusliche Gewalt prägten ihr Erwachsensein. Am vermeintlichen Gegenpol von Fähigkeit zu existieren, zeigt andauernde psychische und emotionale Belastungserscheinungen. Das Neurodiversitätsspektrum setzt auf radikale Selbstzuordnung und will gewaltvolle Benennungserfahrungen vermeiden. Denn „the power of naming,“ so Irving Zola, „was thus recognized not only as a personal issue but a political one as well“ (1993, 167). Doch lässt sich der Eindruck nicht vermeiden, dass Neurodiversität kompatibel scheint mit der kapitalistischen Produktivitätsmaxime, der eine neuerliche Hierarchie innewohnt. Neurodiversität als „verwertbare“ Disposition, die deshalb wertvoll und wertschaffend ist, weil sie in die potentielle Produktivität des „normalen“ Menschen einzugliedern ist, wirft Fragen auf. Läuft die Wandelbarkeit des Neurodiversitätsangebots, die darin innewohnende Flexibilität, die auf dem Arbeitsmarkt gewünscht und fetischisiert ist, Gefahr den eigenen Emanzipationsanspruch zu untergraben?

4 Fazit: Anregungen für die Inklusive Pädagogik der Gegenwart

Der Beitrag *Spektrum statt Polarität? Konstrukte von Fähigkeit im Wandel* nähert sich dem Thema des Sammelbandes, eine historische Perspektive auf Inklusion und Heterogenität in Erziehung, Bildung und Schule zu werfen, mittels zweier Schwerpunktsetzungen an. Dabei beleuchtet der Text einerseits, was es für Kinder bedeutet am Pol der Unfähigkeit eingestuft zu sein. Elvira Mantheys Lebensgeschichte zeigt deutlich, dass sich Betroffene solcher Klassifizierungen kaum der Wirkmächtigkeit von Zuschreibungen entziehen können. Sie wehrt sich ihr Leben lang gegen „educational forms of structural violence“ (Robertson, Ley & Light 2019, 163), d. h. die Diagnosen und das pädagogische Wissen, das herangezogen wurde, um ihr „unterwertige, geistige Fähigkeiten“ zu attestieren. Sie ist damit im Alter von acht Jahren am negativen Extrempol menschlicher Fähigkeiten eingestuft, was im politischen System der damaligen Zeit ein Todesurteil für sie war.

Fähigkeit als Polarität zu verstehen, die entweder vorhanden ist oder nicht, stellt ein eugenisches Argument dar, denn es schafft über Fähigkeitskonstruktionen von plus und minus eine Hierarchisierung und Wertigkeit von menschlicher Existenz. Dabei entsteht eine vereinfachende Perspektive, die sich an Normierungen orientiert, die als objektiv und neutral epistemische Gewalt ausüben. Elvira's psychiatrisches Gutachten unterstellte dem Kind ein mechanisches Spiel mit Bauklötzen. Der Verdacht der Debität wird aufgrund dieser Annahme und dem gegenwärtigen heilpädagogischen Wissensbestand festgestellt. Dass Elvira eventuell nicht gelernt hat mit einem solchen Spielzeug zu spielen in einem Haushalt, der von extremer finanzieller Armut geprägt war, zeigt die klassistische Prägung (Richter 2023), die einer solchen diagnostischen Beweisführung unterliegt. Sie ist somit keinesfalls objektiv und verlässlich, womit dieser Beitrag auch mahnende Worte für die fortwährende Klassifizierung von Kindern und Jugendlichen finden will, die häufig in ihrer Gesamtheit als „schlecht“ und „lernbehindert“ bezeichnet werden. Auch heutzutage erhalten Kinder ganzheitliche Beurteilungen ihrer schulischen Fähigkeiten durch diverse Vergabeverfahren eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (Gasteiger-Klicpera u. a. 2023). Nicht selten wird auch bei diesen Gutachten der Verdacht auf Behinderung rationalisiert unter Bezugnahme auf das soziale, finanzielle oder kulturell-linguistische Umfeld des Kindes.

Zweitens beleuchtete der Beitrag den Begriff des Spektrums als mögliche Alternative in der Konstruktion menschlicher Fähigkeit. Hier war es ein Anliegen Spektrum auf die Forderungen der Behindertenrechtsbewegung nach Selbstbezeichnung, Partizipation, Inklusion etc. abzuklopfen. Dieser Text stellt die These auf, dass das Polaritätskonstrukt vom Gedanken des Spektrums menschlicher Vielfalt abgelöst wurde, nicht zuletzt auch dadurch, dass ein menschenrechtsbasiertes Modell von Behinderung durch die UN-BRK wesentlicher Bestandteil

pädagogischer Reformen in deutschsprachigen Ländern und darüber hinaus geworden ist. Von einer solchen Ablösung kann in der schulischen Praxis jedoch nur im Ansatz die Rede sein, denn dort wird weiterhin die Eingliederung in einen Förderschwerpunkt genutzt, um das Individuum jener Schüler*innenschaft gegenüberzustellen, das ohne Förderung, dem Unterrichtsgeschehen folgen kann. Polarität und Spektrum jedoch in den Mittelpunkt dieses Texts zu setzen, ermöglicht Erkenntnisse der Neurodiversitätsbewegung herauszustellen, der sich die Inklusive Pädagogik verpflichtet fühlt und einen tatsächlichen Paradigmenwechsel zur traditionellen Sonder- und Heilpädagogik anstrebt. So sticht hervor der Wunsch nach De-Pathologisierung der Betroffenen, der Wunsch „sich selbst zu benennen“, statt benannt bzw. klassifiziert zu werden, eine Sicht auf das Individuum zu entwickeln, die nicht nur auf die Defizite fokussiert, sondern auf Zugänge und Artikulationswege, die als „wertvoll“ und „dazu gehörig“ beschrieben werden. Hinzu kommt ein Selbstbewusstsein, dass als „Disability Pride“ zu bezeichnen ist und, das sich im menschenrechtlichen Modell von Behinderung wiederfindet, d. h. der Akzeptanz menschlicher Existenz ohne, dass vorher therapiert, korrigiert oder verändert werden muss (Aly, Aly & Tumler 1981), um Anspruch auf Rechte erheben zu können.

Das pädagogische Wissen, das somit in die Konstruktion des Spektrums einfließt, lässt einen Spalt breit offen, um dem Zwang der Normalität entfliehen zu können und bietet theoretisch allen Schüler*innen, die Möglichkeit Unterstützungsangebote wahrzunehmen, flexibel Anspruch auf Ressourcen zu erheben, um ein Gespür dafür zu entwickeln, wann man wieviel Hilfe annehmen möchte – möglichst frei von Stigma and Pathologie. Am Ende bleibt jedoch die Frage auch mit Hinblick auf „Neurodiversität als Wettbewerbsvorteil“, wann ein ‚Label‘ nur eine weitere Differenzkategorie darstellt, mit der sich Unterscheidungen treffen lassen, die wiederum den ‚Letzten‘, die ‚Uninkludierbare‘, die ‚Unfähigen‘ reproduzieren, die es auch innerhalb eines Spektrums und auch des funkelnden Neurodiversitätsspektrums geben kann. Ohne Beziehungsarbeit – gleich welcher Bezeichnung – ist alles nichts.

Literaturverzeichnis

- Ainscow, M. & Miles, S. (2008): Making education for all inclusive: Where next? In: *Prospects* 38 (1), 15-34.
- Aly, M., Aly, A., & Tumler, G. (1981): *Kopfkorrektur*. Berlin: Rotbuch Verlag.
- Aly, G. (2012): *Die Belasteten: „Euthanasie“ 1939-1945. Eine Gesellschaftsgeschichte*. Frankfurt/M.: S. Fischer Verlag.
- Andresen, U. (1999): Die Akte Hempel. In: TAZ. Online unter: <https://taz.de/Die-Akte-Hempel/1276537/> (Abrufdatum: 03.08.2023).
- Asperger, H. (1965): *Heilpädagogik: Einführung in die Psychopathologie des Kindes für Ärzte, Lehrer, Psychologen und Fürsorgerinnen*. Wien: Springer Verlag.
- Austin, R. D., & Pisano, G. P. (2017): Neurodiversity as a competitive advantage. In: *Harvard Business Review* 95 (3), 96-103.
- Berger, S. (2013): Experten der Vernichtung: Das T4-Reinhardt-Netzwerk in den Lagern Belzec, Sobibor und Treblinka. Hamburg: Hamburger Edition HIS.
- Bleuler, E. (1918): *Lehrbuch der Psychiatrie*. Heidelberg: Springer Verlag Berlin.
- Bogart, K. R., Lund, E. M. & Rottenstein, A. (2018): Disability pride protects self-esteem through the rejection-identification model. In: *Rehabilitation Psychology* 63 (1), 155-159.
- Charlton, J. (2000): *Nothing about us without us: Disability Oppression and Empowerment*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Czech, H. (2014): Der Spiegelgrund-Komplex: Kinderheilkunde, Heilpädagogik, Psychiatrie und Jugendfürsorge im Nationalsozialismus. In: *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften* 25 (1-2), 194-219.
- Czech, H. (2020): Hans Asperger and National Socialism: contours of a controversy. In: *Monatsschrift Kinderheilkunde* 168, 163-175.
- Davis, L. (Hrsg.) (2013): *The Disability Studies Reader*, fourth edition. New York and London: Routledge.
- Dobusch, L. (2022): Diversity Studies und Disability Studies. In: A. Waldschmidt (Hrsg.): *Handbuch Disability Studies*. Wiesbaden: Springer VS, 453-470.
- Feuser, E. (2009): *Bildungsunfähigkeit*. In: M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.): *Behinderung und Anerkennung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 233-238.
- Garcia, E. M. (2020): Covering the politics of neurodiversity: And Myself. In: S. K. Kapp (Ed.): *Autistic Community and the Neurodiversity Movement: Stories from the frontline*. Basingstoke: Palgrave Mcmillan, 233-242.
- Gasteiger-Klicpera, B., Buchner, T., Erik, F., Grubich, R., Hawelka, V., Hecht, P., Hoffmann, M., Hoffmann, T., Holzinger, A. [...], Wagner, J. & Wohllhart, D. (2023): *Evaluierung der Vergabepraxis des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) in Österreich*. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. Online unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/spf_eval.html (Abrufdatum: 06.09.2024).
- Gebhardt, M., Scheer, D. & Schurig, M. (2022): *Sonderpädagogische Diagnostik – Eine Einführung*. In: M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.): *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung*. Regensburg: Universitätsbibliothek, 7-16. Online unter: <https://doi.org/10.5283/epub.53149>.
- Hänsel, D. (2014): *Sonderschullehrerausbildung im Nationalsozialismus*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J., & Markowetz, R. (Hrsg.) (2022): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Stuttgart: UTB.
- Heinz, A. & Öhrlich, W. (2012): *Inklusion fördernde Behandlung*. In: P. Weiß & Aktion Psychisch Kranke (Hrsg.): *Psychiatriereform 2011... der Mensch im Sozialraum*. Bonn, 69-76.

- Kapp, S.K. & Ne'eman, A. (2020). Lobbying Autism's Diagnostic Revision in the DSM-5. In: S.K. Kapp (Hrsg.): *Autistic Community and the Neurodiversity Movement*. S. K. Kapp (ed.), *Autistic Community and the Neurodiversity Movement*. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-981-13-8437-0_13.
- Kansen, G. (2016): What the neurodiversity movement gets wrong about autism. In: *Pacific Standard*. Online unter: <https://psmag.com/news/what-the-neurodiversity-movement-gets-wrong-about-autism> (Abrufdatum: 30.06.2023).
- Knittel, S. (2016): *Autobiography, Moral Witnessing and the Disturbing Memory of Nazi Euthanasia*. In: S. Bird, M. Fulbrook, J. Wagner & C. Wienand (Hrsg.): *Reverberations of Nazi Violence in Germany and Beyond: Disturbing Pasts*. London: Bloomsbury Publishing, 65-84.
- Klöpfer, A., Powell, J. J. W. & Zahnd, R. (Hrsg.) (2021): *Handbuch Inklusion international: Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Koch, I., Schweikardt, M., Weber, C. & Kupferschmid, S. (2017): Depressionen im Kindes- und Jugendalter. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 23 (2), 15-23.
- Laehr, H. (1874): *Die Idioten-Anstalten Deutschlands und der benachbarten deutschen Länder*. Berlin: Gg. Reimer.
- Lindmeier, C., Grummt, M. & Richter, M. (Hrsg.) (2023): *Neurodiversität und Autismus*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Maskos, R. (2022): Identität und Identitätspolitik: Welche Bedeutung haben sie für behinderte Menschen? In: A. Waldschmidt (Hrsg.): *Handbuch Disability Studies*. Wiesbaden: Springer VS, 485-500.
- McKay, N. (2016): *Curating Oral Archives: From Interview to Archive*. London: Routledge.
- Mehringer, A. (2013): *Eine kleine Heilpädagogik: Vom Umgang mit ‚schwierigen‘ Kindern*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Mitchell, D. T. & Snyder, S. L. (2022): A "Stretchier" Kind of Witnessing: Turning Nazi Psychiatric Killing Centers into Memorials. In: *Journal of Literary & Cultural Disability Studies* 16 (3), 317-337.
- Nerenberg, J. (2021): *Divergent mind: Thriving in a world that wasn't designed for you*. New York: Harper Collins Publishers.
- Petrík, F. & Pokitsch, D. (2022): "Schulreif ist ein Kind, wenn..." Eine ableismuskritische Betrachtung von „Schulfähigkeit“. In: Y. Akbaba, T. Buchner, A. M. B. Heinemann, D. Pokitsch & N. Thoma (Hrsg.): *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen: Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 349-372.
- Pfahl, L. (2011): *Techniken der Behinderung: Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiographien*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Powell, J. J. W. (2010): Change in disability classification: Redrawing categorical boundaries in special education in the United States and Germany, 1920-2005. In: *Comparative Sociology* 9, 241-267.
- Pregel, A., & Heinzl, F. (2012): Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. In: *Zeitschrift für Inklusion* 3. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/39> (Abrufdatum: 06.09.2024).
- Price, M. (2013): Defining mental disability. In: L. Davis (Hrsg.): *The Disability Studies Reader*, fourth edition. New York and London: Routledge, 298-307.
- Pripas-Kapit, S. (2020): Historicizing Jim Sinclair's 'Don't mourn for us': A cultural and intellectual history of neurodiversity's first manifesto. In: S. K. Kapp: *Autistic Community and the Neurodiversity Movement: Stories from the frontline*. Basingstoke: Palgrave Mcmillan, 23-40.
- Richter, H. (2023): *Figurierungen von Gefährlichkeit: Ungleichheitsverhältnisse entlang von Behinderung, Klasse, Ethnizität und Geschlecht*. *Zeitschrift für Inklusion*. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/700> (Abrufdatum: 06.09.2024).

- Rieckmann, T. (2022): Internalisierbare Mengenbilder im individualisierten Mathematikunterricht: Eine Studie zur Entwicklung eines Lernmaterials für Personen mit Besonderheiten in der Simultanerfassung. Wiesbaden: Springer VS.
- Robertson, M., Ley, A. & Light, E. (2019): The first into the dark: The Nazi persecution of the disabled. Sydney: UTS ePRESS.
- Schuhman, B. (2007): "Ich schäme mich ja so!": die Sonderschule für Lernbehinderte als Schonraum-fälle. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Sinclair, J. (1993): Don't Mourn for Us. In: The Voice 1 (3), 1-5.
- Straus, J. N. (2013): Autism as culture. In: L. Davis (Hrsg.): The Disability Studies Reader, fourth edition. New York and London: Routledge, 460-484.
- UN General Assembly (24 January 2007): Convention on the Rights of Persons with Disabilities: resolution / adopted by the General Assembly, A/RES/61/106.
Available at: <https://www.refworld.org/docid/45f973632.html> [accessed: 7 August 2023].
- United States Holocaust Memorial Museum. Jeff and Toby Herr Oral History Archive. Oral History Interview with Elvira Manthey. Accession Number: 2003.485.8. RG Number: RG-50.718.0008.
- Wiezorek, C. & Pardo-Puhlmann, M. (2013): Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit: Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in pädagogischen Normalitätsvorstellungen. In: F. Dietrich, M. Heinrich, N. Thieme (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit: Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu 'PISA'. Wiesbaden: Springer VS, 197-214.
- Yildiz, E. (2014): Vom hegemonialen zu einem diversitätsbewussten Blick auf die Migrationsgesellschaft. In: E. Tschernokoshewa (Hrsg.): Beziehungsgeflecht Minderheiten. Münster: Waxmann Verlag, 131-144.
- Zola, I. K. (1993): Self, identity and the naming question: reflections on the language of disability. Social Science and Medicine 36 (2), 167-173.

Autorin

Wagner, Josefine, PhD

Postdoc in Educational Sciences (Teacher Education), Faculty of Humanities, Education and Social Sciences, University of Luxembourg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik;

Lehrer*innenbildung; Ethnographie.

E-Mail: josefine.wagner@uni.lu

Sophie Schubert

„Arbeit, nicht Mitleid!“ – Ziele Wiener Sonderschulerziehung zu Beginn des 20. Jahrhunderts

Zusammenfassung:

Die 1920er und 1930er Jahre in Österreich sind in Bezug auf Sonderschulerziehung interessant, da sie mit der „Entwicklung einer staatlich verantwortlichen Fürsorge für Krüppel“ (Fuchs 1999, o. S.) in Verbindung stehen. Die Situation in Wien sticht durch Glöckels Schulreform heraus, welche mit verschiedenen Formen der Versuchsschule arbeitete und sowohl strukturell als auch methodisch an einer gemeinschaftsorientierten Bildungs- und Erziehungsarbeit interessiert war (vgl. Engelbrecht 1995, 287).

Die Zeitschrift „Der Krüppel“ erschien in den Jahren 1927 bis 1938 im sogenannten Roten Wien. Sie stellt als Mitteilungsblatt der „Ersten österreichischen Krüppelarbeitsgemeinschaft“ ein Organ von Menschen mit Behinderungen dar, die über ihre Situation berichteten. Im Rahmen einer Analyse von Einzelbeiträgen des Sonderschuldirektors Radl wird deutlich, welche Erziehungsziele die Wiener Sonderschule verfolgte und inwieweit Erziehungsfragen für Kinder mit Behinderungen an Institutionen, gesellschaftliche Verhältnisse und politische Positionen geknüpft waren. Erwerbsfähigkeit durch Gemeinschaftserziehung sticht als das große Erziehungsziel für Kinder mit Behinderungen heraus. Dies wird bereits durch das Motto der Zeitschrift „Arbeit, nicht Mitleid! Arbeit, nicht Siechenhaus!“ deutlich. Die gesellschaftliche Teilhabe behinderter Menschen sollte durch Erwerbstätigkeit sichergestellt werden. Insbesondere durch die Institution Schule sollte für die *Erziehung in die Gemeinschaft* gesorgt werden.

Schlagworte: Sonderschule, Körperbehinderung, Rotes Wien, 20. Jahrhundert, Historische Quelle

Abstract:

The 1920s and 1930s in Austria are interesting for questions about special school education, as they are associated with the „development of state-responsible care for cripples“ (Fuchs 1999, n. p.). The situation in Vienna stands out due to Glöckel's school reform, which worked with various forms of experimental school and was interested in community-oriented educational work both structurally and methodically (cf. Engelbrecht 1995, 287).

The magazine „Der Krüppel“ was published between 1927 and 1938 in the so-called Red Vienna. As a newsletter of the „Ersten österreichischen Krüppelarbeitgemeinschaft“, it was an organ of people with disabilities who reported on their situation. An analysis of individual articles by special school director Radl reveals the educational goals pursued by the Viennese special school and the extent to which educational issues for children with disabilities were linked to institutions, social conditions, and political positions. Earning capacity through community education stands out as the major educational goal for children with disabilities. This is reflected in the magazine's motto „Arbeit, nicht Mitleid! Arbeit, nicht Siechenhaus!“. The social participation of disabled people should be ensured through gainful employment. The institution of school was to provide education in the community.

Keywords: Special school, physical disability, Red Vienna, 20th century, historical source

1 Einleitung

Im Forschungsfeld der Disability Studies wird zunehmend diskutiert, inwiefern Menschen mit Behinderung als Expert*innen ihrer Situation zu Themenfeldern wie Behinderungen, Inklusion, Sonderschulerziehung o. Ä. (mit)forschen sollten. In der Wissenschaft sollen somit auch Betroffenheitsperspektiven berücksichtigt werden. U. a. aus forschungsethischer Sicht wird diese Perspektivierung diskutiert, kritisiert, befürwortet, abgelehnt, aber auch gefordert (siehe hierzu z. B. Vobbe & Kärrgel 2022; Boger 2019). Gerade in Bereichen der Aufarbeitung von sozialer Ungerechtigkeit sollen Betroffene aus ihrer Perspektive zur Betroffenheit vermehrt (mit)forschen, da man davon ausgeht, dass sie als Expert*innen ihrer eigenen Situation ganz spezifische Formen des Wissens produzieren können, die anderen eventuell verwehrt bleiben. Zudem soll Betroffenen die Deutungshoheit über die eigene Betroffenheit zurückgegeben werden (vgl. Boger 2019, 129ff.). In Hinblick auf die Disability History stellt sich die Frage danach, wie Betroffenheitsperspektiven eingeholt werden können, nochmals neu. Wenn keine lebenden Zeitzeug*innen zur Verfügung stehen, müssen andere Quellen helfen,

solches Wissen aufzuzeigen. Eine Zeitschrift kann als Diskursmedium dienlich sein, um genau diese Blickwinkel sichtbar zu machen und Betroffene erneut sprechen zu lassen.

Die Zeitschrift „Der Krüppel“ erschien in den Jahren 1927 bis 1938 im sogenannten Roten Wien. Sie stellt als Mitteilungsblatt der „Ersten österreichischen Krüppelarbeitsgemeinschaft“ ein Organ von Menschen mit Behinderungen¹ dar, die über ihre Situationen berichteten. Als Zeitschrift bietet „Der Krüppel“ eine besondere Form der historischen Quelle, die auch als Diskursraum für Menschen mit Behinderungen des frühen 20. Jahrhunderts im Roten Wien verstanden werden kann. Somit bietet sie die Möglichkeit, Betroffenenperspektiven der 1920er und 1930er Jahren im deutschsprachigen Raum hervorzuholen. Diese geben Einblick darin, wie Menschen mit Behinderungen zur damaligen Zeit über ganz unterschiedliche Themen dachten, diskutierten und welche Forderungen sie gesamtgesellschaftlich stellten. Ein Thema, dass in der Zeitschrift immer wieder auftaucht, ist die damals in Wien neu gegründete Sonderschule. Sie findet in mehreren Beiträgen über die Erziehung von Kindern mit Behinderung Erwähnung. Ein besonders eindrückliches Bild der Schule zeichnet dessen Direktor Hans Radl in seinen Artikeln. In Anlehnung an die historische Diskursanalyse nach Landwehr (2018) werden daher diese Beiträge Radls genauer in den Blick genommen und mit dem historischen Kontext in Zusammenhang gebracht. Dabei stehen gesamtgesellschaftliche Erziehungsziele des Roten Wiens im Fokus sowie die sich daran anlehnenden und spezifischen Ziele der Wiener Sonderschule aus einer Betroffenenperspektive.

Eine Analyse der Beiträge Radls kann Aufschluss darüber geben, welches die Ziele, die Methoden, aber auch die Herausforderungen im historischen Kontext waren, derer sich die Sonderschulerziehung stellen musste. Um die Betroffenenperspektive dabei in den Vordergrund zu stellen, wird die Zeitschrift zuerst historisch eingeordnet (2). Mit Fokus auf Bildungsreformen spielt dabei die Situation in Wien eine besondere Rolle. Im dritten Teil wird anhand aller Beiträge Hans Radls herausgearbeitet, welches die Ziele der Wiener Sonderschule waren, bzw. wie diese in einem Diskursraum von Betroffenen dargestellt und diskutiert wurden. Da es hierbei darum geht, eine historische Betroffenheitsperspektive zu rekonstruieren, wird die Analyse (3) ausführlicher dargestellt und anschließend die Ergebnisse hinsichtlich der Erziehungsziele zusammengefasst. In einem Fazit (4) folgt schlussendlich eine Einbettung dieser Ziele in den historischen Kontext des Roten Wiens und dessen Bildungslandschaft.

1 Die Formulierungen „behindertes Kind“, „Krüppel“ u. a. werden als zeitgenössische Quellenbegriffe aus der Zeitschrift „Der Krüppel“ entlehnt. In Bezug auf heutige Diskussionen wird ansonsten von Kindern/Jugendlichen oder Menschen mit Behinderungen gesprochen.

2 Historische Einordnung

In der Österreichischen Bildungslandschaft der Zwischenkriegszeit stach vor allem das sogenannte Rote Wien als reformbereites und innovatives Bundesland heraus. Die 1920er und frühen 1930er Jahre sind nicht nur in Hinblick auf die allgemeine Bildungslandschaft interessant, auch die Sonderschulerziehung dieser Zeit stärker in den Blick zu nehmen, erscheint lohnenswert. Mit der „Entwicklung einer staatlich verantwortlichen Fürsorge für Krüppel“ (Fuchs 1999, o. S.) im Roten Wien veränderten sich auch Erziehungsvorstellungen sowie -ziele für Kinder mit Körperbehinderungen. Wien sticht vor allem durch Glöckels Schulreform heraus, welche mit verschiedenen Formen der Versuchsschule arbeitete und sowohl strukturell als auch methodisch an einer gemeinschaftsorientierten Bildungs- und Erziehungsarbeit interessiert war (vgl. Engelbrecht 1995, 287).

Das Rote Wien und die Bildungsreform Otto Glöckels

Im aufklärerisch orientierten ‚Austromarxismus‘, eine sich in Österreich entwickelnde Sonderform des Marxismus, spielte Bildung, Erziehung sowie Kinder- und Jugendfürsorge eine wichtige Rolle. Die Wiener Schulreform des sozialdemokratischen Politikers Otto Glöckel entwickelte sich als Glied einer allgemeinen Sozialpolitik der 1920er und 1930er Jahre. Glöckel war zweiter Präsident des Landesschulrats und stellte sich konservativen Meinungen unter anderem durch einen Erlass entgegen, der den Religionsunterricht an Schulen freiwillig machte (vgl. Konrad & Hauch 2019, 41). Glöckels Ziel war es, konservative Schulmethoden, wie den Frontalunterricht, aufzubrechen und den inneren Schulbetrieb sowie das Erscheinungsbild von Schulen umzugestalten. Dadurch sollte den Schüler*innen ein schönes Heim und eine gute Lernumgebung geboten werden (vgl. Engelbrecht 1988, 70). Dieses Bestreben entsprach ganz dem Fürsorgegedanken im Roten Wien. Auch wenn der Staat die Erziehungsaufgaben grundsätzlich der Familie zuordnete, war die Schule wesentlich an diesen beteiligt. Erziehungsziele in Österreich orientierten sich lange Zeit an Religion und Vaterland. Den Sozialdemokrat*innen im Roten Wien gelang es um 1926 „die Erziehung ‚in sittlich-religiösen Geist‘ an die letzte Stelle der Aufgaben der Schule zu rücken“ (Engelbrecht 1995, 287).

Das pädagogische Denken in Österreich stand seit Beginn des 20. Jahrhunderts unter dem Einfluss der Reformpädagogik. Um die Jahrhundertwende setzte eine Kritik an der Schule an, welche Reformbemühungen mit sich brachte. Während viele österreichische Reformgedanken eher adaptiver Art waren, wurde besonders im Gebiet der Leibesübungen Reformdidaktik betrieben. Der steirische Lehrer Dr. Karl Gaulhofer wurde 1919 als Referent für körperliche Erziehung in das Unterrichtsamt berufen. Es wurde jedoch nicht nur eine „Erziehung des Leibes“ (Engelbrecht 1988, 52) verlangt, sondern eine Erziehung des gesamten Menschen.

Diese Erziehungsvorstellung setzte an sozialistische Ideen an. Auch im Bereich des Sonderschulwesens gab es nach 1918 Reformschritte. Diese bestanden „vor allem in einer stärkeren Differenzierung der Lernbehinderungen“ (Engelbrecht 1988, 161). Bereits zur Zeit der österreich-ungarischen Doppelmonarchie waren Schulen für traditionelle Lernbehinderungen sowie körperbehinderte Kinder geschaffen worden, wie beispielsweise die sogenannte ‚Krüppelschule‘. 1926 eröffnete die Gemeinde Wien eine Sonderschule für ‚verkrüppelte Kinder‘ im Orthopädischen Spital. Diese war ganztags eingerichtet und verfolgte die Lehrziele der Volks- und Bürgerschulen (vgl. Engelbrecht 1988, 164). Das stark differenzierende Sonderschulwesen verlief besonders nach 1933/1934 gradlinig weiter. Die Stadt Wien verfügte 1935 über elf öffentliche sogenannte ‚Hilfsschulen‘. Die Klassen der Sonder- bzw. Hilfsschulen wuchsen, da immer mehr Eltern ihre Kinder in diese überstellten, wenn sie keinen Platz an Volksschulen erlangen konnten (vgl. Engelbrecht 1988, 282). Die Erziehung von Kindern mit (Körper-)Behinderung wurde damit immer stärker in die Schule verlegt. Erziehung stand somit auch für Kinder mit Behinderungen unter der staatlichen Fürsorge. Fürsorgepolitik und -erziehung wurde als Erziehungs- und Kontrollinstanz genutzt. Die Erziehungsvorstellungen vor allem von Kindern mit Körperbehinderungen änderten sich nicht zuletzt durch den preußischen Einfluss in dieser Zeit.

Ein neues Konzept der Krüppelfürsorge

Angeregt durch den Chirurgen und Orthopäden Albert Hoffa entwickelte sich in Preußen ein neues Konzept der Krüppelfürsorge, weg von privater bürgerlicher Wohltätigkeit. Am 28. April 1906 erläuterte er im Berliner Reichstagsgebäude die „moderne [...] Krüppelfürsorge“ (Osten 2004, 50). Hoffa stellte medizinische Fortschritte dar, die Körperbehinderungen heilen sollten. Länderübergreifenden ermöglichte dies einen neuen Blick auf körperbehinderte Menschen (vgl. Osten 2004, 49-51). Später in den 1920er Jahren entwickelte sich auch in Wien eine institutionalisierende Krüppelfürsorge- und Rehabilitationspolitik, welche von der Krüppelarbeitsgemeinschaft Wiens aufgenommen und in Zeitschriftenbeiträgen diskutiert wurde. Um der hohen Arbeitslosigkeit entgegenzutreten und um die Arbeitsfähigkeit von Menschen mit Behinderung unter Beweis zu stellen, wurden (Lehr-)Werkstätten gegründet. Neben diesen versuchte die Arbeitsgemeinschaft mit Überzeugungsarbeit über verschiedene Medien Aufmerksamkeit zu erhalten und mit Parolen wie „Arbeit, nicht Mitleid“ oder „Arbeit, nicht Siechenhaus!“ ihre Situation darzustellen und zu verändern. Die Krüppelarbeitsgemeinschaft übermittelte ab dem Jahr 1928 wiederholt Forderungen an das damalige Sozialministerium und an die Landesregierung. Im Mittelpunkt stand die Forderung für ein Bundesgesetz, das die Mindestbestimmungen der Krüppelfürsorge enthalten und den Krüppeln einen rechtlichen Anspruch auf Leistungen gewähren sollte. Jedoch verliefen sich diese Verhandlungen im Sande (vgl. Schönwiese 2020, 20).

Die Krüppelarbeitsgemeinschaft und ihre Zeitung „Der Krüppel“

Während der Fokus des Roten Wiens auf der Entwicklung des „Neuen Menschen“ lag, wurden marginale Gruppen der Gesellschaft wenig beachtet. Die Fürsorgepolitik der 1920er/1930er Jahre stellte zwar ein Ideal dar, konnte die ökonomischen Verhältnisse im Nachkriegswien jedoch nicht ändern und ließ die Kluft zwischen den Menschen innerhalb und außerhalb der Gesellschaft offen. Neben den modernen Erneuerungen, die vor allem Kindern und Jugendlichen zugutekamen, wurden andere Teile der Bevölkerung ausgeschlossen (vgl. Konrad & Hauch 2019, 45-46). Die Bemühungen der Krüppelarbeitsgemeinschaft fanden in der Politik nur wenig Gehör, während Kinder und Jugendliche durchaus im Fokus politischer Bemühungen standen. Inwieweit die Erziehungsziele im Roten Wien, also die Erziehung zum „Neuen Menschen“, auch für Kinder mit Behinderungen Gültigkeit beanspruchten, ist unklar. Aufschluss darüber, was von der Arbeitsgemeinschaft und damit der Community Körperbehinderter in Wien als Erziehungsziele aufgegriffen und umgesetzt wurde, kann die Zeitschrift dieses Vereines geben.

Die Zeitschrift „Der Krüppel“ erschien von 1927 bis 1938. Sie wurde in Wien mit insgesamt 79 Ausgaben herausgegeben. Neben Vereinsnachrichten, Einladungen, Berichten über Versammlungen und Todesmeldungen, weist jede Ausgabe ca. zwei bis vier inhaltliche Beiträge auf. Die letztgenannten Beiträge lassen sich als Berichtserstattung, Essays oder Meinungsbeiträgen von Leiter*innen verschiedener Institutionen (z. B. Spitälern und Werkstätten), Vereinspersonen sowie von Externen, vermutlich Menschen mit Körperbehinderungen aus Deutschland und anderen Ländern, beschreiben. Schriftführer bis 1930 war Stefan Tafler, der bereits vorher als (wenig bekannter) Autor und Herausgeber tätig war. Er veröffentlichte 1921 in der Schriftenreihe „Die Gefährten“ einen Aufsatz mit dem Titel „Der Krüppel“. Zu den Autor*innen gehörte unter anderem Siegfried Braun, ein wichtiger Initiator und Gründer der „Ersten österreichischen Krüppelarbeitsgemeinschaft“, sowie Hugo Matzner, welcher Mitarbeiter der Arbeitsgemeinschaft und in der Verwaltung und Vereinsorganisation tätig war. Maria Zöchling tritt als einzige Frau, die als Leiterin von Werkstätten für Behinderte und als Obfrau der Ortsgruppe St. Pölten eine wichtige Funktion in der Arbeitsgemeinschaft innehatte, ebenfalls als Autorin auf (vgl. Schönwiese 2020, 18-21). Der Wiener Sonderschuldirektor und Lehrer Hans Radl kristallisiert sich als Autor heraus, der häufiger für die Zeitschrift schrieb und dabei insbesondere Erziehungsfragen nachging. Als Zielgruppe der Zeitschrift lassen sich Menschen mit körperlichen Behinderungen der 1920er und 1930er Jahre in Wien und im Besonderen die Vereinsmitglieder der „Ersten österreichischen Krüppelarbeitsgemeinschaft“ vermuten (vgl. Schönwiese 2020, 18-21). Die Zeitschrift wurde, wie anhand eines Eintrages über den Rechnungsabschluss in der Ausgabe März 1928 er-

sichtlich, vorwiegend durch Spendengelder sozialer und humaner Verbände und Organisationen finanziert (vgl. o. A. 1928, Ausgabe 3, 42-43).

In der Zeitschrift „Der Krüppel“ sind die 1920er Jahre vor allem durch gesellschaftskritische Beiträge geprägt. Darüber hinaus werden in vielen Ausgaben Themen der Fürsorge und der Erziehung von Kindern mit Behinderungen angesprochen. Thematisiert werden in diesen Beiträgen unter anderem Institutionen der Erziehung, rechtliche Grundlagen, Forderungen hinsichtlich der Bedürfnisse von Kindern mit Behinderungen sowie Grundfragen der Erziehung. Dabei gehen sie selbstverständlich davon aus, dass auch Kinder mit Behinderungen einer Erziehung bedürfen und Teil der Gemeinschaft sind. Ab den 1930er Jahren lässt diese Selbstverständlichkeit nach, und zwar zu Gunsten der Rechtfertigung. Auslöser dieser Veränderungen könnten in den politischen Veränderungen in den 1930er Jahren vermutet werden. Mit dem Wahlgewinn des Christlichsozialen Engelbert Dollfuß im Zuge der Weltwirtschaftskrise wurden in Österreich zunehmend antiparlamentarische Ideen vertreten. Viele Schritte des Dollfuß-Regimes sind als Nachahmungen von Maßnahmen der NS-Regierung in Deutschland zu bezeichnen, wie zum Beispiel die Pressezensur 1933 (vgl. Pilz 2019, 77-79). Der politische Umbruch zeigt sich auch in der Zeitschrift „Der Krüppel“, welche ab den 1930er Jahren kaum noch politisch brisante Themen behandelt, geschweige denn, wie in vorherigen Ausgaben nicht unüblich, Forderungen an die Regierung stellte.

Insgesamt ist erkennbar, dass die Zeitschrift ab den 1930er Jahren, vor allem aber ab 1933 stärker in Richtung der Legitimierung von Maßnahmen für Menschen mit Behinderungen agierte. Das Thema Erziehung kommt weniger häufig als noch in den 1920er-Ausgaben zur Sprache. Es lässt sich vermuten, dass dies ebenfalls auf die politisch unruhige Situation zurückzuführen ist, da Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung gesellschaftlich nicht mehr als selbstverständlich oder relevant angesehen wurde. Trotzdem lassen sich sowohl in den 1920er als auch in den 1930er Jahren Beiträge finden, die die Wiener Sonderschulerziehung auf institutioneller Ebene als auch mit Blick auf ihre Erziehungsziele und Methoden beschreiben und diskutieren. Die Analyse dieser Beiträge kann einen wenig beachteten Diskurszweig rund um den sonderpädagogischen Bereich zu Beginn des 20. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum erweitern. Zudem geben die Beiträge Einblick in Perspektiven von Betroffenen und lassen durchblicken, welche Ziele sich trotz wandelnder politischer Verhältnisse über den Zeitraum hinweg hielten.

3 Hans Radls Beiträge in „Der Krüppel“: Eine Analyse

Für die Analyse werden in der Folge die Beiträge von Hans Radl ausgewählt, da sich diese explizit zur Wiener Sonderschule äußern, sprich diese Institution zum Thema machen. Sie sind umso aussagekräftiger, da Radl in seinen Texten eine Innenperspektive anbietet. Bedacht werden muss dabei, dass er als Direktor der Einrichtung diese prinzipiell bewirbt und positiv darstellt. Trotzdem geht aus den Beiträgen heraus, welches die großen und kleinen Ziele der Wiener Sonderschule waren, welche Methoden dazu zur Anwendung kamen und welche Ressourcen zur Verfügung standen. Beiträge anderer Autor*innen zur Schulerziehung werden außerachtgelassen, da sie meistens entweder von einem Lehrer der Schule verfasst sind und keinen so detaillierten Einblick in das Schulsystem geben. Oder weil sie grundsätzlich auf Schulerziehung, nicht jedoch konkret auf die Wiener Sonderschule eingehen. In den meisten Texten zur Erziehung, die nicht von Radl geschrieben sind, wird Schulerziehung zwar erwähnt, sie steht jedoch nicht unbedingt im Fokus oder benennt nur persönliche Meinungen.

Das Motto der Zeitschrift, welches jede Ausgabe schmückt, gibt bereits einen Hinweis auf *das* Ziel der Zeitschrift. Es lautet „Arbeit, nicht Mitleid! Arbeit, nicht Siechenhaus“. Die Ermöglichung als arbeitendes Mitglied gesellschaftlich teilzuhaben, tritt damit zum einen als Ziel, zum anderen als Forderung der Zeitschrift deutlich hervor. Und auch in Fragen zur Erziehung ist dieses Motto präsent. In den 79 Ausgaben der Zeitschrift sind einige thematische Beiträge zum Thema Erziehung zu finden. Dabei steht insbesondere die *Schulerziehung* im Fokus, die in 19 Beiträgen zur Sprache kommt. Es wird deutlich, dass die *Schulerziehung* damit eine besondere Rolle in Bezug auf Erziehungsfragen einnimmt. Weniger Beachtung findet die als staatlich gesichert angesehene *Fürsorge* (Vorkommen in 10 Beiträgen) sowie die *Familienerziehung* (Vorkommen in 6 Beiträgen). Obwohl in den Beiträgen die *Schulerziehung* als Erleichterung der *Familienerziehung* benannt wird, scheint sie als die Instanz angesehen zu werden, die das Erziehungsziel der 1920er und 1930er Jahre erfüllen soll: Die *Erziehung in die Gemeinschaft*. Denn auffällig ist, dass dieses Erziehungsziel insgesamt in 15 Beiträgen erscheint und ganz besonders häufig in Verbindung mit *Schulerziehung* angesprochen wird. Die Juli/August Ausgabe von 1929 hat sich sogar komplett als eine Art Sondernummer dem Thema Erziehung gewidmet und sich dabei vor allem auf die *Schulerziehung* bezogen.

Insbesondere die Beiträge des Wiener Sonderschulleiters und Lehrers Hans Radl machen deutlich, dass die *Erziehung in die Gemeinschaft*, im Besonderen ermöglicht durch die *Schulerziehung*, das Erziehungsziel darstellt, dem in „Der Krüppel“ die größte Bedeutung beigemessen wird. Radl taucht als häufigster Autor zur „Krüppelerziehung“ in der Zeitschrift auf und gibt zudem einen Einblick in die Wiener Sonderschule. Als Leiter dieser Institution kann seine Position nicht als wertneutral

interpretiert werden, zeigt jedoch, welche Stellung der *Schulerziehung* zugeschrieben wurde. Da Radl zudem sowohl in den 1920er Jahren, den frühen 1930er Jahren als auch nach der Pressezensur Mitte der 1930er Jahre Beiträge für „Der Krüppel“ verfasste, ist der Wechsel des Tonus und der Argumentationslinien in seinen Beiträgen besonders gut zu erkennen. Dadurch lässt sich zeigen, wie sich „Der Krüppel“ im historischen Kontext positionieren wollte und konnte, bzw. was zu gewissen Zeitpunkten sagbar und zu anderen nicht mehr sagbar war. Gleichzeitig wird erkennbar, welche Erziehungsziele die Sonderschule über den gesamten Zeitraum vertrat. Im Folgenden wird ein Einblick in die Beiträge Radls gegeben, der vor allem auf die dort angesprochenen Ziele der Sonderschule fokussiert.

Ausgabe 1, 1927

Die erste Ausgabe von „Der Krüppel“ erschien 1927. Sie besteht aus sieben Seiten. Neben Beiträgen, welche den Weg der „Ersten Krüppelarbeitsgemeinschaft“, deren Ziele und Wertvorstellungen sowie Begrüßungsschreiben verschiedener für die Arbeitsgemeinschaft wichtiger Personen beinhalten, findet sich bereits ein erster Beitrag zur Erziehung von Kindern mit Behinderungen. Der Beitrag „Die Erziehung verkrüppelter Kinder im Elternhaus“ wurde von Hans Radl verfasst. Wie der Titel bereits besagt, thematisiert der Beitrag die Erziehung von Kindern mit Behinderungen im Elternhaus und lässt sich dadurch in ein Spannungsfeld zwischen *Familien- und Schulerziehung* einordnen. Diese Einordnung kann auch deshalb vorgenommen werden, da Radl als Sonderschulleiter eine Expertenrolle für *Schulerziehung* einnimmt, aus dieser heraus aber über *Familienerziehung* spricht. Somit können sich seine Vorstellungen bezüglich *Familienerziehung* in Anlehnung oder Abgrenzung zur *Schulerziehung* verstehen lassen.

Radl betont auf etwas mehr als einer Seite neben den Möglichkeiten der medizinischen Behandlung behinderter Kinder die Bedeutung der richtigen Erziehung im Elternhaus. Während über die medizinische Behandlung bereits allgemein bekanntes Wissen verbreitet sei, betitelt er das behinderte Kind als ein „schwer erziehbares“ (Radl 1927, Ausgabe 1, 4), welches einer besonderen Rücksichtnahme und einer guten Erziehung bedürfe. Zu Beginn des Beitrags spricht er die Notwendigkeit einer schnellen medizinischen Behandlung an, welche mittlerweile „jeder Mutter, auch der ärmsten“ (Radl 1927, Ausgabe 1, 4) aufgrund von verschiedenen Fürsorgeinstitutionen möglich sei. Für die Versorgung medizinischer Bedürfnisse ist gesorgt. Es müssen jedoch Fragen nach der richtigen Erziehung gestellt werden. Die Aufgabe der Erziehung übernimmt die Mutter. Als Ziel der richtigen Erziehung benennt Radl die Selbstständigkeit und die Stärkung des Selbstbewusstseins (vgl. Radl 1927, Ausgabe 1, 5).

Im Folgenden wird beschrieben, wie behinderte Kinder erzogen werden. In vielen Fällen bringe eine falsche Erziehung folgeschwere Fehler mit sich (vgl. Radl 1927, Ausgabe 1, 5). Radl beschreibt zwei typische Fehler und stellt damit zwei

sich gegenüberstehende Erziehungsprinzipien vor. Entweder werden die Kinder aufgrund ihrer Behinderung verwöhnt oder ebenfalls aufgrund der Behinderung als Last angesehen. Beide Verhaltensweisen sorgen dafür, dass die Kinder nicht zur Selbstständigkeit erzogen werden, sondern lernen, unfähig zu sein. Wichtig sei jedoch, so Radl, dass man das behinderte Kind nicht wie ein krankes, sondern wie ein gesundes, „normales“ Kind behandle. Nur so kann es lernen, mit seiner Behinderung umzugehen und diese nicht zum Mittelpunkt des eignen Lebens zu machen. Das Kind soll daher durch die Eltern zur Selbstständigkeit und zur Erwerbsfähigkeit erzogen werden. Das Nachgehen einer Arbeit sei das, was es von seinen „Gebrechen“ (Radl 1927, Ausgabe 1, 5) befreie. Die Möglichkeit der Befreiung vom Gebrechen gibt einen Hinweis darauf, dass es sich bei diesem nicht unbedingt um eine Behinderung als Eigenschaft einer Person handelt, sondern auch Lebensumstände miteinbezieht. Um die Befreiung zu ermöglichen, sollte das Kind zum Wollen ermutigt werden und nicht denken lernen, dass es etwas nicht schaffen könne.

In diesem Beitrag wird zwar das kranke vom gesunden Kind unterschieden, jedoch sollten beide auf dieselbe Art erzogen werden, sodass sich der Unterschied durch die Möglichkeit zur Erwerbsfähigkeit aufhebt. Aufgegriffen wird die (1) *Idee der Erziehung in eine Gemeinschaft* hinein sowie (2) *die Sorge um das Kind* hinsichtlich medizinischer Bedürfnisse. Während die (3) *Schulerziehung* nicht angesprochen wird, werden Fürsorgeinstitutionen benannt, welche sich um das medizinische Wohlergehen des Kindes zu kümmern haben. Die (4) *Familienerziehung* steht im Mittelpunkt, da die Mutter als diejenige benannt wird, welche Sorge und richtige Erziehung zu leisten habe. Insgesamt kann der Tonfall des Beitrages als sehr bestimmend bezeichnet werden, was durch die häufige Verwendung des Wortes „muss“ hervortritt. Er weist zudem einen Ratgebercharakter auf, welcher durch die Formulierung klarer Erziehungsziele sowie falscher und richtiger Erziehungsmethoden deutlich wird. Während keine Verweise auf wissenschaftliche Erkenntnisse gegeben werden, setzt Radl bestimmtes Wissen, wie das medizinische, als allgemein bekannt voraus. Dies dient ihm als Begründung, das Augenmerk auf das noch Unbekannte, nämlich die Pädagogik, zu lenken. Trotz seiner Position als Leiter einer Sonderschule bezieht er seine Erziehungsvorstellungen nicht auf die in der Schule stattfindende Erziehung, sondern formuliert diese als Ratschläge für die elterliche, also die familiäre Erziehung. Die Rolle, welche die Schule in Erziehungsfragen spielt, erörtert er nicht, sie nimmt aber in seinen weiteren Beiträgen die Hauptrolle ein.

Ausgabe 3/4 und 5/6, 1930

Der erste Teil des Beitrages von Hans Radl mit dem Titel „Die Wiener Sonderschule für verkrüppelte Kinder“ findet sich in der März/April Ausgabe aus dem Jahr 1930. Dieser Beitrag wird in der Mai/Juni Ausgabe desselben Jahres fortgesetzt. Die

Ausgabe vom März/April startet mit einem längeren Beitrag über die Bezeichnung „Krüppel“ und der Frage, ob diese in „Körperbehinderter“ umgewandelt werden sollte. Danach folgt der Artikel Radls und abschließend Einladungen zur Generalversammlung, einem bunten Abend sowie Nachrichten über Ortsgruppen, verstorbene Mitglieder und verschiedene Wünsche. Somit ist der Beitrag über die Wiener Sonderschule einer von nur zwei inhaltlichen Beiträgen dieser Ausgabe. Radl beginnt den Beitrag mit der Bemerkung, „dem Wunsche der Schriftleitung“ (Radl 1930, Ausgabe 3/4, 4) gerne nachzugehen und über die Entwicklung der Wiener Krüppelschule berichten zu wollen. Dass der Beitrag vom Schriftleiter extra erbeten wurde, verweist darauf, dass die Sonderschule für die Leser*innenschaft besonders interessant und Radl als Experte dieser anerkannt war. Radl selbst spricht das Interesse der „Leser“ (Radl 1930, Ausgabe 3/4, 4) an der Einrichtung an. Die Schule solle für eine „besondere Erziehung und Schulung verkrüppelter Kinder“ (Radl 1930, Ausgabe 3/4, 4) und helfe bei der Eingliederung in die Gemeinschaft. Der Autor nutzt an dieser Stelle den Begriff des „Kampfes“ und stellt damit die Schwierigkeit der sozialen Eingliederung körperbehinderter Kinder heraus. Nach der Einleitung in das Thema und die Problematik folgt ein Abschnitt über die Entstehung der Institution seit der Errichtung am 13. Oktober 1926 durch den geschäftsführenden Präsidenten des Stadtschulrates Otto Glöckel. Es wird auf die Grundvorstellung vom Schulkind mit „schlummernden geistigen und körperlichen Anlagen“ (Radl 1930, Ausgabe 3/4, 4) verwiesen und die Mitwirkung an der Entfaltung als Hauptaufgabe der Pädagogik benannt. Methodisch soll dies mittels Selbsttätigkeit im Unterricht gefördert werden, die wiederum die Selbstständigkeit des Kindes bestimmt.

Weiter wird die *Erziehung in die Gemeinschaft* im Sinne eines tätigen Lebens in und für die Gemeinschaft herausgestellt. Als Maßnahmen zur Erreichung der Erziehungsziele werden der Ausbau der Kindergärten, die Aufteilung nach Können und Lerngeschwindigkeit sowie die Herabsetzung der Schüler*innen-Höchstzahl in den Normalklassen beschrieben (vgl. Radl 1930, Ausgabe 3/4, 4). Dadurch wird deutlich, dass zwar auf individuelle Bedürfnisse Rücksicht genommen wird bzw. alle Kinder bestmöglich gefördert werden sollen, die Methodik dafür jedoch eine stark separierende war.

Die Sonderschule, so Radl, entstand dadurch, dass Normalschulen den Anforderungen für „geistig oder körperlich defekte Kinder“ (Radl 1930, Ausgabe 3/4, 4) nicht mehr gerecht werden konnten. Jede Sonderschule, mit Ausnahme der Hilfsschule, habe die Aufgabe „den Lehrstoff der achtjährigen Grundschule zu vermitteln und darüber hinaus durch besondere Uebung geminderte Funktionen [...] zu erhalten und zu bessern [...]“ (Radl 1930, Ausgabe 3/4, 5). Radl zieht

das preußische Krüppelfürsorgegesetz vom 6. Mai 1920² als rechtlichen Legitimationsrahmen heran, um sowohl körperliche als auch seelische Unterstützung schulfähiger behinderter Kinder zu begründen. Der Sonderschuldirektor nimmt jedoch Kinder, welche „psychische Störungen und Charakterdefekte“ (Radl 1930, Ausgabe 3/4, 5) aufweisen, heraus.

Auf einer weiteren dreiviertel Seite beschreibt Radl, wie sich die Schulen in Wien im Sinne der Krüppelfürsorge von 1918 bis 1926 entwickelt haben. Die Versorgung und Beschulung Körperbehinderter entwickelte sich aus den Invalidenspitälern im Sinne von Spitalschulen. Bereits von Beginn an war die geistige und körperliche Selbstständigkeit der Kinder das Ziel dieser Institutionen. 1926 wurde der Antrag auf die Errichtung von Sonderklassen und -schulen verwirklicht. Es wurde seitdem mit dem Ansatz gearbeitet „Wenn der (die) das leisten kann, muß ich es auch können!“ (Radl 1930, Ausgabe 3/4, 5). Erneut betont Radl an dieser Stelle, dass jedes Kind für die Gemeinschaft erzogen werden muss. Diese Erziehung sei bei behinderten Kindern schwerer, da sie häufig mit schlechten Erfahrungen wie z. B. Spott zu kämpfen haben. Interessant ist dabei, dass nicht etwa der körperliche Mangel als Schwierigkeit gesehen wird, sondern die Einflüsse des sozialen Umfeldes (vgl. Radl 1930, Ausgabe 3/4, 5).

Auf der letzten Seite schildert der Direktor der Wiener Sonderschule die damalige Situation und die Leistungen seiner Institution. Er berichtet über die Förderungen und die persönliche Unterstützung, die jedes Kind erhält und die dafür Sorge tragen, dass den Kindern z. B. der Schulweg möglich gemacht wird. Auch über die Kosten spricht Radl und erzählt, dass Teile davon sowohl von der Gemeinde Wien, aber auch von anderen Eltern in Form von Überbezahlung übernommen werden. Die Idee der gemeinschaftlichen *Fürsorge* und das „Sich Kümmeren“ wird dadurch ersichtlich. Weiterhin wird darauf eingegangen, dass Eltern ein Stück ihrer Sorge abgenommen wird, indem die Schule als Tagesheimschule für sieben Stunden die Betreuung der Kinder übernimmt. Die Gestaltung dieser Stunden wird sowohl in Unterricht als auch in Freizeit, Erholung und Freizeitbeschäftigung aufgeteilt. Dabei gibt die Freizeitbeschäftigung den Kindern die Möglichkeit, soziale Beziehungen zu stärken und den Erziehenden die Aufgabe, diese zu fördern. Dies ist wiederum im Sinne der Gemeinschaftserziehung gedacht (vgl. Radl 1930, Ausgabe 3/4, 6).

In der Ausgabe 5/6 von 1930 wird der oben beschriebene Beitrag mit gut drei Seiten fortgesetzt. Zuvor bietet diese Ausgabe zwei weitere Beiträge, und zwar zum einen über die „Zählung“ von Krüppeln in Oberösterreich und zum anderen über die Werkstatt in St. Pölten und der lang ersehnten Freisprechung der ersten fünf Lernenden der Werkstatt, die offiziell der Erwerbstätigkeit für fähig

2 Das Krüppelfürsorgegesetz schuf eine gesetzliche Grundlage für die öffentliche, sowohl ambulante als auch stationäre, Fürsorge für Menschen mit Körperbehinderung. Erstmals erhielten damit die Betroffenen einen Anspruch auf medizinische Behandlung und berufliche Eingliederung.

erklärt wurden. Im Anschluss untersucht ein weiterer inhaltlicher Beitrag mit dem Titel „Selbsterkenntnis“ das Wort „Krüppel“, in welchem sich der Autor oder die Autorin selbst als „Krüppel“ positioniert. Abschließend folgen organisatorische Anmerkungen und Mitteilungen der Zentralen sowie Berichte der Ortsgruppen. Extra eingekastelt erscheint der Aufruf mit der Bitte die rückständigen Mitgliedsbeiträge zu begleichen (vgl. o. A. 1930, Ausgabe 5/6, 7), was unter Berücksichtigung der wachsenden Wirtschaftskrise, Hinweis auf finanzielle Nöte der Arbeitsgemeinschaft gibt. Die Fortsetzung des Beitrages der Ausgabe 3/4 beginnt mit der Anmerkung, dass die Krüppelschule ihrer Aufgabe nur gerecht werden könne, „wenn sie ihre Schüler mit dem gleichen Wissen und denselben Fertigkeiten ausstattet, wie die Normalschule.“ (Radl 1930, Ausgabe 5/6, 3). Dies ist Voraussetzung dafür, dass die Eltern ihre Kinder gern auf die Sonderschule schicken und diese somit als gleichwertig zur „Normalschule“ einstufen. Unterschieden wird im Folgenden zwischen dem „Krüppel“ und dem „schwachsinnigem Krüppel“, indem darauf verwiesen wird, dass für „Schwachsinnige“ nur Sonderschulen in Frage kämen, welche an Hilfs- oder Krüppelschulen angeknüpft seien und somit andere Methoden zur Stoffvermittlung verwenden. Während also Körperbehinderten sehr wohl zugesprochen wird, das Gleiche lernen zu können wie Kinder ohne Behinderung, wird den sogenannten „Schwachsinnigen“ diese Option abgesprochen. Die Wiener Sonderschule nehme nur „intellektuell normal veranlagte Kinder“ (Radl 1930, Ausgabe 5/6, 4) auf. Es lässt sich hier feststellen, dass eine Separierung erfolgt, die scheinbar auch aus Legitimationsgründen getätigt wird (vgl. Radl 1930, Ausgabe 5/6, 3-4).

Weiters wird detaillierter auf das Lernziel, das gleiche wie an Normalschulen, eingegangen. Als oberstes Ziel wird die Vorbereitung auf die Erwerbsfähigkeit genannt. „Alle Schul- und Erziehungsarbeit [...] [ist] auf dieses Ziel eingestellt“ (Radl 1930, Ausgabe 5/6, 6). Um das Ziel zu erreichen, müsse vor allem die Selbstständigkeit der Kinder sowie eine lebensbejahende Einstellung gefördert werden. Mit einer „gefestigten Persönlichkeit“ (Radl 1930, Ausgabe 5/6, 6) kann der Krüppel seinen Platz in der Gemeinschaft einnehmen. Es wird darauf hingewiesen, dass diese „gefestigte Persönlichkeit“ für jeden Menschen nötig ist, um Teil der Gemeinschaft sein zu können. Menschen mit Behinderung werden dadurch gleiche Rechte und gleiche Möglichkeiten zugesprochen, diesen Platz einzunehmen. Die Schule spielt bei der Erziehung hin zu einer solchen Persönlichkeit die größte Rolle und das Kind dürfe erst mit Verwirklichung des Ziels die Schule verlassen.

Die *Familienerziehung* wird an dieser Stelle nicht erwähnt und auch mögliche Sorgeerziehungsmaßnahmen werden außenvorgelassen (vgl. Radl 1930, Ausgabe 5/6, 6). Als letzten Schritt, um das Ziel der Berufsergreifung zu erreichen, wird die Berufswahl genannt. Kinder mit Behinderung sollen nicht selbst entscheiden, welcher Beruf in Frage kommt, sondern werden auf ihre Tauglichkeit hin beobachtet. Da der Berufswunsch der Eignung teilweise entgegenstehe, soll der Blickwinkel

„des Zöglings“ (Radl 1930, Ausgabe 5/6, 6) gelenkt werden. Die Berufsberatung soll durch Beobachtung der Fähigkeiten behinderter Kinder und Jugendlicher so auf diese einwirken, dass es zu möglichst geringen Berufswechseln kommt, da diese besonders für Krüppel gefährlich seien (vgl. Radl 1930, Ausgabe 5/6, 6). Es wird deutlich, dass es nicht im ersten Sinne um die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen selbst, sondern um ihre Tauglichkeit für die Gemeinschaft geht. Des Weiteren wird berichtet, dass das orthopädische Spital der Sonderschule angegliedert wurde und nun eine enge Verbindung zwischen den Institutionen aufgebaut würde. Die Lehrer*innen beider Schulen bilden einen gemeinsamen Lehrkörper, was die Zusammenarbeit stärke und somit auch die fürsorgerische Tätigkeit ermögliche (vgl. Radl 1930, Ausgabe 5/6, 6). Im letzten Absatz fasst Radl zusammen, was die Sonderschule in Wien leistet, und begründet dies mit den Leistungen der schulmündigen Jugendlichen. Die Schule trage maßgeblich zu den wichtigen Forderungen der Krüppelfürsorge bei und das weitere Ziel sei die Errichtung ähnlicher Einrichtungen, welche die Erwerbsmündung schulmündiger Kinder und Jugendlichen sicherstellen sollen (vgl. Radl 1930, Ausgabe 5/6, 6). Zur Gewährleistung der Krüppelfürsorge wird die *Erziehung in die Gemeinschaft* und hier vor allem die Förderung der Erwerbsfähigkeit genannt. Explizite fürsorgerische Tätigkeiten, geschweige denn das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse, werden zur Erfüllung der Krüppelfürsorge jedoch nicht genannt. Auch der *Familienerziehung* wird nur ein geringer Stellenwert beigemessen.

Ausgabe 1, 1934

Die erste Ausgabe von 1934 besteht aus insgesamt acht Seiten. Auf knapp vier Seiten äußert sich der bereits bekannte Hans Radl über „Die körperliche Erziehung in der Krüppelschule“. Auf den gleichen Seiten (immer halbseits getrennt) lässt sich ein Beitrag zu den „Memorien des Rumpfmenschen N.W. Kobelkoff“ finden. Joachim Heymann aus Berlin schreibt einen Text über seine Gedanken beim Lesen von „Der Krüppel“ und erklärt sich bereits im ersten Satz seinen „Leidensgefährten“ (Heymann 1934, Ausgabe 1/2, 5) zugehörig. Der letzte inhaltliche Beitrag, bevor Mitteilungen der Ortsgruppen folgen, beschreibt „Krüppelfürsorgeeinrichtungen des Auslandes“. Diese Ausgabe legt den Fokus auf ausländische Verhältnisse in Bezug auf Krüppelfürsorge und holt sich zudem eine Art Review eines ausländischen Schreibers ein, um auf die Relevanz der eigenen Zeitschrift hinzuweisen.

Der Beitrag Radls ist in zwei Unterpunkte, welche mit „I“ und „II“ nummeriert sind, aufgeteilt. Radl beginnt unter „I“ damit, die körperliche Erziehung besonders herauszuheben, indem diese als „Grundfrage“ (Radl 1934, Ausgabe 1/2, 2) der Einrichtung benannt wird. Im Weiteren bekräftigt Radl die Aussage, indem er auf die Geschichte der Institution und die Eingliederung dieser ins orthopädische Spital verweist. Demnach stand bereits von Beginn an die körperliche Erziehung

in der Krüppelschule an erster Stelle. Als methodisches Beispiel untermalt dies die Beschreibung des Montessoriapparates, welcher für Übungstherapien genutzt wird (vgl. Radl 1934, Ausgabe 1/2, 2). Während die körperliche Erziehung zuerst dem Spitalbereich unterlag, wurde diese Aufgabe mit der Errichtung der städtischen Sonderschule in den Pflichtkreis der Schule und dem Lehrpersonal übertragen. Damit wurde der Wechsel des körperlichen Erziehungsauftrages von den Spitälern in die Schulen auch rechtlich festgelegt (vgl. Radl 1934, Ausgabe 1/2, 2).

Im weiteren Verlauf des Beitrags geht Radl auf die Erfolge einer körperbetonten Erziehung ein. Er merkt an, dass sich die Leistungsfähigkeit „aller Kinder“ (Radl 1934, Ausgabe 1/2, 2) verbessert habe. Nochmals betont er, dass das gesamte Lehrpersonal eine körperliche Entwicklung der Kinder durch die körperliche Erziehung und die damit verbundenen Fortschritte und Leistungen feststellen könne (vgl. Radl 1934, Ausgabe 1/2, 2). Mit dem zweiten Unterpunkt wechselt Radl von der körperlichen Erziehung zur Gesamterziehung. Dieser Teil ist deutlich länger als der erste, was darauf hindeutet, dass der Autor hierauf eigentlich ein größeres Augenmerk gelegt hat, während der Titel des Beitrages jedoch etwas anderes erwarten lässt. Zu vermuten ist, dass von anderer Seite (eventuell von der Politik) die stärkere körperliche Erziehung gefordert wurde. Im ersten Teil verweist der Autor daher darauf, dass die körperliche Erziehung an der Wiener Sonderschule bereits mit Erfolg auszuzeichnen sei (vgl. Radl 1934, Ausgabe 1/2, 2-3).

Im zweiten Teil betont er dagegen, dass die körperliche Erziehung nie allein dastehen kann. Es benötige eine Gesamterziehung, also der Erziehung von Körper, Geist und Sittlichkeit. Radl betont zudem, dass diese Erziehungsvorstellungen für alle Kinder gelten und hebt „das verkrüppelte Kind“ (Radl 1934, Ausgabe 1/2, 3) nochmals extra heraus. Zudem geht er auf das sogenannte „Krüppeltum“ ein, welches „eine Schädigung des Bewegungsapparates [...] dabei nicht etwa eine Verzerrung des Gesunden, sondern ein ganz Neues in sich wieder Geschlossenes und Berechtigtes [sei]“ (Radl 1934, Ausgabe 1/2, 3). Weiter verweist er auf den deutschen Arzt Rudolf Virchow, der im Krüppel keinen Kranken sieht, sondern jemanden, der durch seine Gebrechen an einer Funktionsstörung leide. Nicht die körperliche Beeinträchtigung, sondern die dadurch entstehenden Störungen von Funktionen und die damit verbundenen Barrieren sind das Problem (vgl. Radl 1934, Ausgabe 1/2, 3). Im Folgenden bezieht sich Radl stärker auf seine Sonderschule, indem er auf die ständige fachliche Beobachtung, den Schülerbeschreibungsbogen sowie die Ganztätigkeit des Schulbetriebs eingeht (vgl. Radl 1934, Ausgabe 1/2, 4). Aufgrund des zuletzt genannten Punktes, so Radl, habe die Schule den Auftrag einen Teil der häuslichen Erziehung zu übernehmen. Die häusliche Erziehung fasst er an dieser Stelle unter „Erziehung zur Selbstständigkeit“, „Erziehung zur Reinlichkeit“ und einen Teil der „körperlichen Erziehung“ zusammen (vgl. Radl 1934, Ausgabe 1/2, 4). Gerade auf die körperliche Erziehung würde im Besonderen durch eine Reihe von Maßnahmen und Methoden, die stark

mit Räumlichkeiten in Zusammenhang stehen, eingegangen. So werde beispielsweise gründlich gelüftet und im Winter gut geheizt sowie längeres Sitzen vermieden (vgl. Radl 1934, Ausgabe 1/2, 4). Die Ausstattung der Wiener Sonderschule ist für diese Bedürfnisse und Methoden bestens ausgerüstet. Als einzig fehlend nennt Radl genügend Freiluftflächen (vgl. Radl 1934, Ausgabe 1/2, 4). Zum Vorteil für die Gemeinschaft ist diese Form der körperlichen Erziehung, da sich dadurch spätere Spitalkosten vermeiden lassen (vgl. Radl 1934, Ausgabe 1/2, 4). Um auch den Familien entgegenzukommen, werde die Kostendeckung anhand des Einkommens der Eltern festgelegt (vgl. Radl 1934, Ausgabe 1/2, 5). Der ökonomische Verweis legitimiert die körperliche Erziehung von Kindern mit Behinderung in einer Sonderschule. Zum Schluss verweist Radl darauf, dass er nur die „auffälligsten Gelegenheiten zur körperlichen Erziehung in der Krüppelschule herausgegriffen [hat]“ (Radl 1934, Ausgabe 1/2, 5). Zudem betont er die Selbstverständlichkeit, mit der auf die körperliche Erziehung der Kinder eingegangen werde. Besonders wichtig sei jedoch neben der körperlichen Erziehung auch die *Erziehung in die Gemeinschaft*, welche die vorher genannte sowie auch die geistige und sittliche Erziehung mit einbinde. Daher müsse man zum einen die Leistungsfähigkeit der Kinder anheben, zum anderen aber auch auf die Erziehung zur Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit achten. Mit dieser Einschätzung endet der Beitrag, jedoch mit dem Vermerk „Fortsetzung folgt“, welche allerdings in weiteren Ausgaben der Zeitschrift nicht mehr ausfindig zu machen ist (vgl. Radl 1934, Ausgabe 1/2, 5).

Zusammenfassung der Ergebnisse

Wie das Motto „Arbeit, nicht Mitleid!“ der Zeitschrift zieht sich ein Erziehungsziel durch alle Beiträge Hans Radls: Die Erwerbsfähigkeit. Mittels Erziehung zur Selbstständigkeit und der Stärkung des Selbstbewusstseins (vgl. Radl 1927, Ausgabe 1, 5) soll diese ermöglicht werden, und zwar sowohl von Seiten der Familie als auch von der Schule aus. Bereits im ersten Beitrag von 1927 fordert Radl Eltern, insbesondere Mütter auf, Kinder „richtig“, gemäß dieser Zielsetzung zu erziehen. Während Eltern vor allem zu einem „Wollen“ hin erziehen sollen, liegt die Hauptverantwortung der Erziehung zu einem „Können“ im Bereich der Schule, bzw. der Sonderschule. Mittels Methoden der körperlichen und gemeinschaftlichen Erziehung, sollen Kinder und Jugendliche zu neuen Möglichkeiten finden, trotz körperlicher Einschränkungen erwerbsfähig zu werden. Zum anderen soll ihnen die Bedeutung von Gemeinschaft vermittelt werden. Diese Gemeinschaft hat alle Menschen miteinzugliedern, also auch Menschen mit Behinderungen. Zugleich soll aber auch für diese Gemeinschaft gearbeitet werden. Kinder und Jugendliche werden somit zu nützlichen Mitgliedern erzogen.

In den weiteren Beiträgen kristallisiert sich zudem heraus, dass die Voraussetzungen Mitglied der Gemeinschaft zu werden die Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit

sind. Die geistige und körperliche Selbstständigkeit der Kinder wird als das vorläufige Ziel der Sonderschule und der Familienerziehung beschrieben. Methodisch soll dies in der Schule mittels Selbsttätigkeit im Unterricht gefördert werden. *Erziehung in die Gemeinschaft* heißt laut Radl ein tätiges Leben in und für die Gemeinschaft zu führen. Demnach kann die Ermöglichung der Erwerbsfähigkeit auch als Form der Erziehung in die Gemeinschaft begriffen werden. Jedoch sollen Kinder mit Behinderung nicht selbst entscheiden, welchen Beruf sie ergreifen wollen. Ganz im sozialistischen Sinne sollen sie ihrer Tauglichkeit entsprechend auf einen Beruf vorbereitet werden (vgl. Radl 1930, Ausgabe 5/6, 6). Mit einer „gefestigten Persönlichkeit“ (Radl 1930, Ausgabe 5/6, 6) sollen auch Kinder mit Behinderungen schließlich einen Platz in der Gemeinschaft finden und somit Teil der „Neuen Meschen“ werden. Um diese Erziehungsziele zu erreichen, wird jedoch nicht nur eine körperliche und gesamtheitliche Pädagogik angedacht, die Forderung lautet, dass auch Institutionen wie Kindergärten und weitere Sonderschulen ausgebaut werden.

Während in den Beiträgen vor 1933 vor allem auf Gesetzeslagen (z. B. das preußische Krüppelfürsorgegesetz) verwiesen wird und Forderungen, wie z. B. der Ausbau von Institutionen kundwerden, legitimiert der letzte Beitrag (1934) mittels Verweise auf Kostendeckungen und nachhaltige Kostenreduzierung durch die Beschulung von Kindern mit Behinderungen, die Schulerziehung dieser. Forderungen werden nur noch an die Eltern gestellt und es wird auf die Erfolge der Sonderschule fokussiert, um deren Erhalt zu begründen.

Im letzten Beitrag wird zumindest oberflächlich die körperliche Erziehung großgeschrieben und garantiert. Dadurch wird dargestellt, dass auch Kinder mit Behinderung schließlich arbeitende Mitglieder der Gemeinschaft sein können und dieser zugutekommen. Auch wenn nun die körperliche Erziehung als Methode hervorgehoben wird, bleibt das Ziel, die Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit, erhalten. Schließlich sollen alle Kinder eine Gesamterziehung erfahren und somit körperlich, geistig und sittlich wachsen. Die Erziehungsziele für Kinder mit Behinderungen sind dementsprechend, trotz anderer Methodiken, dieselben, wie sie zu dieser Zeit, zumindest von Hans Radl, für alle Kinder angenommen wurden.

4 Fazit

Ab dem Jahr 1933 schrumpft die Anzahl der Beiträge mit gesellschaftspolitischen Inhalten, was durchaus mit der Pressezensur ab 1933 in Verbindung stehen könnte. Auch der Tonus der Beiträge ab den 1930er Jahren insbesondere aber ab 1933 ist im Vergleich zu Texten der 1920er Jahre eher legitimierend, begründend und veranschaulichend. Forderungen an die Politik und die Gesellschaft lassen sich nur noch im kleineren Format, wie die Aufforderung an die Eltern, ihren Kindern

ein gutes Leben zu ermöglichen, oder zwischen den Zeilen wiederfinden. Die *Erziehung in die Gemeinschaft* bleibt ein großes Thema und dies ebenfalls weiterhin besonders in Verbindung mit der *Schulernerziehung*. Immer stärker wird jedoch auch die Nützlichkeit des Einzelnen betont, wohingegen Themen wie Solidarität oder Nächstenliebe nur vereinzelt auftauchen. Der *Schulernerziehung* wird der Haupterziehungsauftrag zugeschrieben. Sie wird vor allem in die Sonderschulen verlagert. Andere Schulformen tauchen auch in den 1920er Jahren, wenn überhaupt nur in der Betrachtung ausländischer Institutionen auf. Insgesamt lässt sich beobachten, dass die *Erziehung in die Gemeinschaft* das Ziel darstellt, sowohl in den 1920er Jahren als auch in den 1930er Jahren. Die erzieherische Tätigkeit wird nur zum Teil den Eltern, stärker jedoch dem Lehrpersonal in Schulen zugewiesen und neben körperlichen wird stark auf gemeinschaftliche Tätigkeiten als Methodik verwiesen. Vor allem in den Beiträgen über die städtische Wiener Sonderschule werden diese Methoden dargestellt. Die Erziehungsvorstellungen, die in den Beiträgen auftauchen, sind eng an den historischen Kontext gebunden bzw. greifen damals aktuelle sozialpolitische Entwicklungen (bspw. das Krüppelfürsorgegesetz), aktuelle Theorien und Forschungsergebnisse auf. Die Zeitschrift „Der Krüppel“ orientiert sich an der gesellschaftlichen und politischen Situation und wird von ihr, z. B. erkennbar durch den veränderten Tonus von Forderungen zu Legitimationen, beeinflusst. Ganz besonders wird dies mit der Anerkennung und Positionierung zum Nationalsozialismus in der letzten Ausgabe von „Der Krüppel“ 1938 deutlich.

Ebenso offensichtlich wird jedoch, dass die Erziehungsziele der Wiener Sonderschule, sprich die Selbstständigkeit/Selbsttätigkeit, welche schließlich zur Erwerbsfähigkeit und damit zur Eingliederung in die Gemeinschaft führen sollen, dieselben bleiben. Es werden jedoch neue Strategien angewendet, diese zu begründen. Abgrenzen lässt sich dieses Ziel von reinen Fürsorgeunternehmungen. Kinder und Jugendliche mit Behinderung sollen nicht nur versorgt werden, sie sollen nützliche Mitglieder der Gemeinschaft werden, um, gekoppelt an eine Rückgabelogik, an dieser teilhaben zu können. Anders als im heutigen Verständnis der Inklusion, wird noch keine bedingungslose Teilhabe gefordert, viel eher wird über die Erwerbsfähigkeit eine Möglichkeit gesehen, der Gemeinschaft etwas zurückzugeben, um die Teilhabe legitimieren zu können. Diese Rückgabelogik verstärkt sich ab den 1930er Jahren und geht in einen Begründungsdruck über. Doch auch in den 1920er Jahren ist an die Idee des „Neuen Menschen“ an eine solche Logik gekoppelt. Nur wer nützlich für die Gemeinschaft ist, sprich arbeitsfähig, kann und soll Teil dieser sein. Daher war auch das große Ziel der Sonderschule: „Arbeit, nicht Mitleid! Arbeit, nicht Siechenhaus!“

Quellenverzeichnis

Gedruckte Quellen [Zeitschrift „Der Krüppel“ von 1927-1938, Wien (Primärquelle)]

- Radl, H. (1927): Die Erziehung verkrüppelter Kinder im Elternhaus. Der Krüppel (3), 3-4.
 Radl, H. (1930): Die Wiener Sonderschule für verkrüppelte Kinder (Teil 1). Der Krüppel (3/4), 4-6.
 Radl, H. (1930): Die Wiener Sonderschule für verkrüppelte Kinder (Teil 2). Der Krüppel (5/6), 3-6.
 Radl, H. (1934): Die körperliche Erziehung in der Krüppelschule. Der Krüppel (1/2), 2-5.
 Schwerpunkt: Krüppelfürsorge (1929). Der Krüppel (7/8), 233-248.

Literaturverzeichnis

- Boger, M.-A. (2019): Subjekte der Inklusion – Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitfühlen. Münster: edition assemblage.
 Engelbrecht, H. (1982-88): Geschichte des österreichischen Bildungswesens: Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. 5 Bde. Wien: ÖBV.
 Engelbrecht, H. (1995): Erziehung und Unterricht im Bild. Zur Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Wien: ÖBV.
 Fuchs, P. (1999): „Krüppel“ zwischen Emanzipation und Selbstaufgabe am Beispiel der Entstehung und Entwicklung des Selbsthilfebundes der Körperbehinderten (1919–1945) und der Biographie. Hilde Wulffs (1898–1972). Bidok. Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/fuchs-krueppel-diss.html#idm143> (Abrufdatum: 02.08.2024).
 Konrad, H. & Hauch, G. (2019): Hundert Jahre Rotes Wien. Die Zukunft einer Geschichte. Wiener Vorlesungen, Band 193. Vortrag im Wiener Rathaus am 6. Mai 2019. Wien: Picus.
 Landwehr, A. (2018): Historische Diskursanalyse. 2., aktualisierte Auflage. Frankfurt/M.: Campus.
 Osten, P. (2004): Die Modellanstalt. Über den Aufbau einer „modernen Krüppelfürsorge“ 1905-1933. Frankfurt/M.: Mabuse-Verlag GmbH.
 Pilz, K. (2019): „Mutter (Rotes Wien). Fürsorgepolitik als Erziehungs- und Kontrollinstanz im „Neuen Wien“. In: W. M. Schwarz, G. Spitaler & E. Wikidal (Hrsg.): Das Rote Wien 1919-1934. Ideen, Debatten, Praxis. Basel: Birkhäuser, 74-81.
 Schönwiese, V. (2020): „Die Behindertenbewegung. Zwischenkriegszeit“. In: Spezialausgabe. Stimme. Zeitschrift der Initiative Minderheiten. Selbstbestimmt leben. 100 Jahre Behindertenbewegung 115, 18-21.
 Vobbe, F. & Kärrgel, K. (2022): »Ich hatte öfter das Gefühl, die Interviewpartnerin übernimmt Verantwortung für uns.« Die Betroffenheit von Forschenden als forschungsethische Herausforderung in partizipativ-wissenschaftlichen Kontexten zu sexualisierter Gewalt in Kindheit und Jugend. In: D. Doll, B. Kavemann, B. Nagel & A. Etzel (Hrsg.): Beitrag zur Forschung zu Geschlechterbeziehungen, Gewalt und privaten Lebensformen. Disziplinäres, Interdisziplinäres und Essays. Opladen: Barbara Budrich, 99-108.
 Voelkel, K. (2019): Österreichische Geschichte. München: C.H.Beck Wissen.

Autorin

Schubert, Sophie, M. A.

Dissertantin in der Arbeitsgruppe ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Paris-Lodron-Universität Salzburg.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundfragen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, Historisch-systematische Zugänge zur Disziplin- und Institutionsgeschichte, Dimensionen sozialer Ungleichheit, Vergessens- und Erinnerungsforschung.
E-Mail: sophie.schubert@plus.ac.at

Viktoria Gräbe

(Reformpädagogische) Schulversuche in der bundesdeutschen Nachkriegszeit (1945–1959): Inklusion in sozialer und intersektionaler Perspektive

Zusammenfassung:

Die soziale Inklusion aller Kinder im Rahmen einer möglichst langen gemeinsamen Schulzeit war ein wesentliches Ziel sozialdemokratischer Bildungspolitik der Nachkriegszeit. Im Ringen um bessere Bildungschancen für Kinder aus sozial benachteiligten Gruppen spielten u. a. Vertreter*innen reformpädagogischer Ideen der Weimarer Republik eine Rolle. Obschon sich die Forschungszugriffe auf Reformpädagogik in den letzten Jahrzehnten diversifiziert haben, ist das integrative Potenzial reformpädagogischer Schulen über ihren programmatischen Anspruch hinaus bislang eine Leerstelle der Historiografie. Vor diesem Hintergrund wird am Beispiel der reformpädagogischen Schulfarm Insel Scharfenberg in Berlin in einer praxeologischen Perspektive untersucht, welche Formen der Auslese am Übergang zur weiterführenden Schule im Zeitraum von 1945 bis 1959 zur Anwendung kamen. Anknüpfend an die erziehungswissenschaftliche Entscheidungsforschung, die Auslese als Wechselspiel der An-, Auswahl und Erwählung versteht, werden sowohl die elterlichen Motive der Bewerbung für ihre Wunschschule analysiert als auch die schulischen Auswahlverfahren untersucht. Die Analyse zeigt auf, dass die Auswahlverfahren so konzipiert waren, dass sie eine größtmögliche Passung mit den pädagogischen Idealen und dem körperlichen wie kognitiven Leistungsanspruch zu erzielen erlaubten. Bildungsaufstiege waren unter diesen Bedingungen vor allem für Mädchen vermutlich nur eingeschränkt möglich.

Schlagworte: soziale Inklusion, Auslese, Begabung, Reformpädagogik, Intersektionalität

Abstract:

The social inclusion of all children within the framework of the longest possible joint schooling was a key goal of social democratic education policy in the post-war period. In the struggle for better educational opportunities for children from socially disadvantaged groups, representatives of progressive educational ideas from the Weimar Republic played a role. Although research approaches to progressive education have diversified in recent decades, the integrative potential of the schools beyond their programmatic claim has so far been a blank space in historiography. Against this background, the example of the progressive *Schulfarm Insel Scharfenberg* in Berlin is used to examine from a praxeological perspective which forms of selection were used at the transition to secondary school in the period from 1945 to 1959. According to the educational decision research, selection can be understood as an interplay of choice, selection and election. That is why, both the parental motives for applying for their preferred school and the school selection procedures are analysed in this article. As an result it is shown that the selection procedures were designed to achieve the best possible fit with pedagogical ideals and physical and cognitive performance requirements. Under these conditions, educational advancement was presumably only possible to a limited extent, especially for girls.

Keywords: social inclusion, selection, progressive education, intersectionality, giftedness

Die soziale Inklusion aller Kinder im Rahmen einer möglichst langen gemeinsamen Schulzeit ist ein wesentliches Ziel sozialdemokratischer Bildungspolitik der Nachkriegszeit. Im Ringen um bessere Bildungschancen für Kinder aus sozial benachteiligten Gruppen spielen u. a. Vertreter*innen reformpädagogischer Ideen der Weimarer Republik eine Rolle. Schüler*innenauslese und -aussortierung muss dessen ungeachtet weiterhin an Übergängen im pädagogischen System vorgenommen, organisiert und legitimiert werden. Die Vermutung, dass die Mechanismen der Selektion im reformpädagogischen Kontext andere als im Regelschulsystem sind, liegt vor dem Hintergrund eines ganzheitlichen, am Individuum orientierten Bildungsverständnisses nahe (vgl. Mayer & Suttner 2008). Der Beitrag lotet anhand des Beispiels einer weiterführenden „Schule besonderer pädagogischer Prägung“ in einer praxeologischen Perspektive aus, wo in diesem konzeptionellen Spektrum von Individualitätsorientierung, sozialintegrativem Anspruch und Begabungsideologie die propagierten „neue[n] Formen der Auslese“ (Klewitz 1971, 171) im Zeitraum von 1945 bis zur bundesdeutschen Reform des Bildungswesens (ab 1959) einzuordnen sind.

Im Beitrag wird zunächst ein kurzer Überblick zum Forschungsstand zu sozialer Inklusion im reformpädagogischen Kontext der Nachkriegszeit gegeben und

die für den Beitrag ausgewählte Beispielschule vorgestellt (1). Anknüpfend an die erziehungswissenschaftliche Entscheidungsforschung, die Auslese als komplexes Wechselspiel der An- und Auswahl sowie Erwählung versteht (Helsper, Dreier, Gibson & Niemann 2015, 140; Krüger 2015, 119), werden die elterlichen Motive der Bewerbung für ihre Wunschschule analysiert (2). Anschließend wagt der Beitrag einen Blick in die ‚Black Box‘ (Helper & Krüger 2015, 10) von Auswahlverfahren unter der Fragestellung, mit welchen Mitteln sie unter dem Vorzeichen reformpädagogischer Schulkultur zur Herstellung sozialer und/oder pädagogischer Homogenität beitrugen (3). Ausgehend von der bildungssoziologischen Annahme einer Entsprechung der kulturellen Gewohnheiten des Bildungsbürgertums und den Anforderungen des Bildungssystems (Bremer & Lange-Vester 2015, 72), steht unter (4) in einer intersektionalen Perspektive zur Diskussion, wie sich Bildungsherkunft und Geschlecht im reformpädagogischen Schulkontext auf die Möglichkeit der Bildungsbeteiligung und des Bildungsaufstiegs auswirkten. Der Beitrag schließt mit einer Einschätzung zum inklusiven Potenzial reformpädagogischer Schulkultur in der Nachkriegszeit und einem Ausblick auf weiteren Forschungsbedarf (5).

1 Stand der Forschung und Vorstellung der Beispielschule

Die Forschungszugriffe auf Reformpädagogik haben sich in den letzten Jahrzehnten enorm diversifiziert (*ideologiekritisch*: vgl. Oelkers 2005; Grabau 2014; mit Blick auf die Ermöglichung sexualisierter Gewalt: vgl. Oelkers 2011; Seichter 2012; Brachmann 2015; Dudek 2020; Glaser 2021; *praxeologisch*: vgl. Amlung et al. 1993; Hansen-Schaberg 2005; *komparatistisch*: vgl. Crotti & Osterwalder 2008; Horn 2017; für *proletarische und sozialistische Reformpädagogik*: Pehnke 2018; Koch & Koebe 2019; Steffen 2021). Dass Inklusion und Reformpädagogik als Konnex in sozialgeschichtlicher Perspektive¹ bislang keine Aufmerksamkeit erfuhren, ist u. a. auf die noch junge Geschichte des Terminus *Inklusion* zurückzuführen, der als normatives, überwiegend positiv konnotiertes Konzept erst allmählich den Begriff der *Integration* ersetzte (vgl. Prengel 2019) und für Veränderungen im Bildungssystem auf struktureller Ebene steht (Zenkert 2012). Das Desiderat weist jedoch auch auf eine „Leerstelle des Sozialen“ (Groppe 2016, 78) in der reformpädagogischen Historiografie insgesamt hin. Aus ihr resultieren Einschätzungen der Exklusivität heutiger reformpädagogischer Schulen als ‚Paradox‘ reformpädagogischer Schulkultur (Ullrich 2015, 269). Groppe (2016, 78) hingegen weist für die historische Reformpädagogik in Kaiserreich und Weimarer Republik nach, dass einerseits die „argumentative Kunstfigur des Kindes

1 Heutige reformpädagogische Schulen thematisieren einige wenige Beiträge in Hinblick auf Inklusion in heil- und sonderpädagogischer Perspektive (vgl. Schwerdt 2016; Barz 2018) sowie für soziale Inklusion (vgl. Preuss-Lausitz 1998; Barz 2017).

als sozial unberührte Konstante [...] alle sozialen Differenzen [überdeckte]“, dieser Universalismus zugleich jedoch zu einer „politische[n] Entschärfung“ (Groppe 2016, 88) statt zu einem Abbau von Klassengrenzen beitrug.

Der Schulfarm Insel Scharfenberg im Tegeler See im Norden Berlins als Beispielschule des vorliegenden Beitrags widmete Haubfleisch (2001) für den Zeitraum der Weimarer Republik eine umfangreiche Studie. Für die Nachkriegszeit ist die Geschichte der Schule weniger gut dokumentiert (Ausnahmen: Radde 1991; Haubfleisch 1997; Scheel 1998). Gegründet von Wilhelm Blume im Zuge der Berliner Schulreform als Versuchsoberschule (1922) und in den Jahren 1934–1945 als „Höhere Landerziehungsanstalt“ und als „Wehrertüchtigungslager“ durch die Nationalsozialisten genutzt (Radde 1991), orientierte sich diese städtische „Schule besonderer pädagogischer Prägung“² nach ihrer Wiedereröffnung 1945/46 an der Arbeitsschulbewegung und der Kinderdorf-Idee (LAB B Rep. 140-06, Nr. 146). Wesentliche pädagogische Arbeitsformen, die eine vorläufige Einordnung der Schule in das reformpädagogische Spektrum rechtfertigen (vgl. a. Radde 1991), waren der Gesamtunterricht, die obligatorische Mitarbeit in einer von zehn sog. „Innungen“ sowie die Schüler selbstverwaltung. Strukturell handelte es sich um eine koedukative weiterführende Schule mit Internat, die Schüler*innen ab der neunten Klasse, nach der Revision des Berliner Einheitsschulgesetzes in Folge der Teilung Berlins (1951) und damit der Verabschiedung der sechsjährigen Grundschule Schüler*innen ab der siebten Klasse im wissenschaftlichen bzw. theoretischen Zweig bis zum Abitur führte. Ebenso war ein Berufsfindungsjahr mit anschließendem Übergang in eine Lehre bzw. eine dreijährige Ausbildung im praktischen Zweig möglich. Die Aufnahme der Schüler*innen erfolgte ab 1951 zu Ostern mit vierteljähriger Probezeit.

In Einklang mit den sozialdemokratischen Idealen der Berliner Schulpolitik hatte die Schule nicht nur den Anspruch, „zu einem Abbild der Schichtung des sozialen Lebens“ zu werden und „althergebrachte Standes- und Bildungsschranken zu überwinden“, sondern bevorzugte „geradezu förderungswürdige Schüler aus sozial schlecht gestellten Kreisen“ (LAB B Rep. 140-06, Nr. 146). Mitte der 1940er Jahre blieb nach Aussagen der Schulleitung das „Gros der Erziehungsberechtigten [...] unter dem Mindesteinkommen“ (LAB B Rep. 140-06, Nr. 128). „Es ist immer der Stolz Scharfenbergs gewesen, niemand aus wirtschaftlichen Gründen von dem Besuch der Schulfarm ausschließen zu müssen,“ schrieb der Schulleiter Wolfgang Pewesin 1956 in einem Brief an die Eltern der Schüler*innen (LAB B Rep. 140-06, Nr. 146) und rekurrierte damit auf die über das Berliner Schulgesetz hinausgehende Unentgeltlichkeit des Internats, dessen Beitragskosten sich auf das Verpflegungsgeld beschränkten.

2 Sammelbegriff für sowohl städtische als auch private Schulen, die im Sinne einer Versuchsschule alternative pädagogische Konzepte erprobten (Klewitz 1971, 189 u. 193).

2 Elterliche Motive der Bewerbung für Scharfenberg

Die den Eltern von der sozialdemokratischen Schulpolitik beigemessene Rolle oszilliert in den ersten Nachkriegsjahren zwischen Ermächtigung und Machtein-schränkung; letzteres im Interesse des Kindeswohls und des Abbaus überkom-mener Standesprivilegierung (Klewitz 1971, 191f.). Für reformpädagogische Schularbeit hingegen ist die Elternarbeit eine Konstituente.

Von besonderer Bedeutung ist für den Erfolg der Erziehungsarbeit das Zusammenwirken der Schulfarm mit dem Elternhaus. Es ist wichtig, daß die Eltern die Ziele der Schulleitung kennen, sie bejahen und also in der gleichen Richtung wirken, damit Spannungen ver-mieden werden, die die Entwicklung der Jungen und Mädchen gefährden, (Julipunkte der Schulinsel Scharfenberg, zit. n. Nord-Berliner vom 7.1.1955)

wird die Veröffentlichung der sog. *Julipunkte*, einer 1951 gemeinschaftlich von Lehrer*innen und Schüler*innen verabschiedeten Schulordnung Scharfenbergs begründet. Angesichts hoher Nachfrage für einen Schulplatz auf Scharfenberg kam der elterlichen Bewerbung großes Gewicht zu, denn sie entschied über eine mögliche Einladung zu den Aufnahmeprüfungen. Zu den mit der Bewerbung einzureichenden Unterlagen gehörten „möglichst ausführlich begründete Be-werbungsgesuche“, ein von der/dem Schüler*in eigenhändig geschriebener Lebenslauf mit Foto, die beiden letzten Schulzeugnisse sowie ein Gutachten und eine Charakteristik des Klassenlehrers (Nord-Berliner vom 7.1.1955).

Die Bewerbungsunterlagen ab 1945 liegen in unterschiedlicher Vollständigkeit im Landesarchiv Berlin vor. Für die Beantwortung der Frage nach elterlichen Motiven und Strategien der Bewerbung im Zeitraum von 1947 bis 1953 wurden 74 Bewerbungsschreiben analysiert, inhaltsanalytisch ausgewertet und die hierin genannten Motive anschließend wie folgt geclustert:

Familiäre und soziale Motive

Die familiäre und soziale Situation der Bewerber*innen ist mit 35 % das häu-figste Bewerbungsmotiv im Sample. Be- und Überlastungen der Eltern traten infolge des Kinderreichtums, der beengten Wohnverhältnisse, finanzieller Nöte, der Doppelbelastung durch Haushalt und Berufstätigkeit oder durch die räumli-che Überschneidung zwischen Berufs- und Familienleben ein. Weitere 28 % der Bewerber*innen nennen Zeitmangel in Folge von Berufstätigkeit als zentrales Bewerbungsmotiv:

Wir gehen morgens um 8 Uhr aus dem Hause und kommen gegen 20.30 Uhr zurück. Dadurch wird die Erziehung unseres Jungen leider vernachlässigt und möchte ich nichts unversucht lassen, diese Erziehungslücke zu schließen. (LAB B Rep. 140-06, Nr. 238)

Einer Berufstätigkeit gehen in Folge des Todes, der Krankheit oder Kriegsgefangenschaft des Ehemannes als früherem Ernährer vermehrt auch Mütter nach. Ein weiterer gewichtiger Bewerbungsgrund war für zehn der 74 Familien ihr Wohnsitz in der sogenannten Ostzone. Bei politischer Nonkonformität war ein weiterer Schulbesuch häufig nur durch eine Ummeldung nach Westberlin für die Zeit des Schulbesuchs möglich.

Pädagogische Motive

Während die Unzufriedenheit mit der aktuellen schulischen Situation nur vereinzelt als Bewerbungsgrund angeführt wurde, war es v. a. die fehlende Möglichkeit der Beaufsichtigung der Kinder, für die das Internat als einzige oder optimale Lösung gesehen wurde.

Ausserdem glaube ich, dass die Umsiedlung in eine vom Elternhaus so weit entfernte Stadt möglicherweise bei einem Kinde, das bis zu seinem 10. Lebensjahr kein Elternhaus sein eigen nennen durfte, sich hätte nachteilig auswirken können; gerade deswegen glaube ich, dass seine Aufnahme in einem Berliner Schulheim besonders begrüßenswert für ihn sein dürfte, als er jetzt, nach ununterbrochenem 4-jährigen Aufenthalt in Berlin, hier endlich so etwas wie eine Heimat gefunden hat. Für eine solche spricht aber auch gerade die in der Grosstadt unter allen Umständen stets schwierige Ueberwachung der Jugendlichen ausserhalb der Schulzeit, ganz abgesehen von den durch meinen Beruf bedingten besonderen Beanspruchungen seiner häuslichen Erzieher durch andre Aufgaben. (LAB B Rep. 140-06, Nr. 239)

Erziehungsschwierigkeiten sowie psychische Belastungen der Kinder infolge familiär ungünstiger Verhältnisse wurden in den Gutachten von Lehrer*innen ebenso wie in den elterlichen Schreiben ohne Zurückhaltung geschildert:

Bin Kriegerwitwe beide Jungen alter 7 u. 15 Jahre. Mein Mann ist in den Kampfhandlungen in Berlin gefallen. Seit 3 Jahren arbeite ich bei der Fa Osram. Mein Verdienst beträgt im Durchschnitt wöchentlich D.M. 29,- hinzu kommt das ich seit Wochen verkürzt arbeite. Da ich tagsüber im Werk tätig bin, habe ich keine genaue Kontrolle über meine Jungen. Wohnhaftlich sowie finanziell gesehen ist es mir nicht mehr möglich den 15 Jährigen im 9. Schuljahr weiter zubehalten. Zumal sein gutes Benehmen mir gegenüber sehr zu wünschen übrig läßt. Bemerken (sic) möchte ich noch, das ich eine Monatl. Miete von DM 66,- zu zahlen habe. Die Monatl. Witwenrente (sic) beträgt D.M. 47,-. Mein gesundheitl. (sic) Zustand ist wenig erfreulich, da ich mich seit einen halben Jahr laufend in Ärztlicher Behandlung befinde. (LAB B Rep. 140-06 Nr. 238)

Den Bewerber*innen wurde über ausführliche Bekanntmachungen in Rundfunk und Presse die Möglichkeit gegeben, sich mit den pädagogischen Prinzipien der Schulfarm vertraut zu machen. Die „Neigung und Eignung für das Leben in einer Jugendgemeinschaft“ (Der Nord-Berliner vom 7.1.1955) wurde in den Bewerbungen entsprechend beteuert; ebenso wie die Naturliebe des Kindes als

Indiz für eine besondere Eignung für Scharfenberg herangezogen wurde: „Seine große Lust zur Natur und zu Tieren sehe ich besonders gefördert, wenn er sich auf der unter Naturschutz gestellten Insel schulen lässt.“ (LAB B Rep. 140-06, Nr. 239)

3 Das schulische Auswahlverfahren

Eine öffentliche Bekanntmachung der pädagogischen Ideale Scharfenbergs konnte zwar theoretisch eine spezifische Klientel zur Bewerbung motivieren, aber auch eine bloß formale Responsivität bzw. Zirkularität zwischen Erwählung und Auswahl (Helsper & Krüger 2015, 15) erzeugen.³ Auswahlverfahren konnten daher in einem nächsten Schritt sicherstellen, unter den Bewerber*innen die im Sinne der Scharfenberger Gemeinschaft „richtigen“ auszuwählen, z. B. in Übereinstimmung mit der „verpflichtenden pädagogischen Idee“ (LAB B Rep. 140-06, Nr. 128). Die folgenden exemplarischen Auswahlverfahren sollen hinsichtlich der ihnen zugrunde liegenden Kriterien und Mechanismen analysiert werden.

Die Bewerbung von J.

Am 19.3.1952 erteilte der Schulleiter der Schulfarm Scharfenberg dem Vater von J., der sich bereits zum zweiten Mal um eine Aufnahme seines Sohnes auf Scharfenberg bemüht hatte, eine Absage mit der Begründung, aus Platzmangel keine neuen Schüler in die 10. Klasse aufnehmen zu können. J. wohnte seit einiger Zeit bei seinen Großeltern in West-Berlin, da sein Vater, ein in Sachsen-Anhalt praktizierender Arzt, seinen Sohn aus einem Internat in der Ostzone herausholen wollte, in das dieser wohl aus politischen Gründen und um ihn dem „für die Schulleitung unangenehmen häuslichen Einfluss zu entziehen“, versetzt worden war. Das Aufnahmegesuch hatte sämtliche erforderlichen Unterlagen enthalten sowie eine Zusage, „das geforderte Schulgeld vierteljährlich im voraus (sic) zu zahlen (DM West) und für den Jungen keinerlei Stipendien zu beantragen.“

Die Mutter sprach nach der Absage persönlich mit dem Jungen vor und erklärte sich mit dessen Zurückstufung in die 9. Klasse einverstanden. Der Junge wolle Tierarzt werden, so die handschriftliche Notiz des Schulleiters und habe einen „guten, frischen Eindruck erweckt“. Eine vermutlich individuelle Aufnahmeprüfung wurde für März anberaumt.

Am 3.4.1952 erhielt der Schulleiter Scharfenbergs einen Brief des Großvaters von J., mit dem dieser Gerüchte, die um die Zwangsversetzung von J. auf das ostdeutsche Internat kursierten, aufzuklären suchte. So war der angeblich von J. began-

3 Eine Gewichtung der in den Bewerbungen genannten Motive und Einschätzungen früherer Lehrer lässt sich in einigen Fällen an Annotationen und Kommentaren durch Angehörige der Schule ablesen.

gene Diebstahl zwar von einer Lehrerin nachgewiesen worden, J. wurde aber an seiner Oberschule nicht wieder aufgenommen:

Heute kam mein Enkelsohn schwer bedrückt zu mir und berichtete mir, dass ein Schüler Ihrer Schule mit Namen S., dem prüfenden Lehrer, den anderen Schülern und wahrscheinlich auch Ihnen berichtet haben soll, J. sei aus der Schule in G. herausgeworfen worden, weil er angeblich seinem Vater DM 1.000.—gestohlen habe. [...] Mit dieser wahrheitsgemässen Schilderung des Vorganges erlaube ich mir, die Bitte zu verbinden, die Sache zu untersuchen und den Schüler S. nach den Quellen seiner Behauptung und nach den Beweisen zu fragen und eindringlich darauf hinzuweisen, dass er durch solche Behauptungen anderen Menschen das ganze Leben ruiniert. Ich bitte Sie aber auch weiter, die Aufnahme J. an die Schule – selbstverständlich unter der Voraussetzung, dass er Ihren Anforderungen bei der Prüfung genügt hat – zu befürworten. (B Rep. 140-06, Nr. 240)

Der Großvater von J. erhielt daraufhin am 7.4.1952 ein Antwortschreiben, in dem die Ablehnung seines Enkels auch für den wissenschaftlichen Zweig der 9. Klasse mitgeteilt wurde. Der Schulleiter versicherte dem Großvater, dass die von ihm geschilderten Gerüchte um den Diebstahl für die Entscheidung „belanglos“ gewesen seien (B Rep. 140-06, Nr. 240). Ausschlaggebend für die Entscheidung seien die Leistungen von J. bei der Prüfung gewesen:

Die englische Arbeit hat er nur ausreichend geschrieben, bei der Mathematikarbeit hat er nur eine Aufgabe (von fünf) gelöst, so dass sie mit einem sehr fraglichen noch ausreichend beurteilt wurde, der Aufsatz war sprachlich mangelhaft, im Inhalt umständlich und ohne rechte Ordnung. Der ihm vorgelegte Text ergab eine Eignung von nur 55 %, ein Ergebnis, das erheblich unter dem Durchschnitt der Leistungen der Aufgenommenen liegt. Bei seiner Arbeit in der Gärtnerei hat er keinen guten Eindruck gemacht. (B Rep. 140-06, Nr. 240)

Das Schuljahr 1955

Für das Schuljahr 1955 sind 123 Bewerbungen aktenkundig. Im Zuge des Bewerbungsverfahrens im Februar 1955 wurden die familiäre Situation der Eltern, der Wohnort, ggf. eine Zugehörigkeit zur Ostzone sowie die Berufe der Eltern dokumentiert. Notizen aus den Gutachten der vorherigen Klassenlehrer sowie Zeugnisnoten wurden vermerkt. Eine entsprechende Dokumentation für die Mädchen fehlt.

Insgesamt 24 von 58 Bewerbern wurden im Verfahren angenommen. Die Entscheidung wurde vorbereitet durch eine Zuteilung der Prüflinge zu vier Kategorien (+, –, 0, und Ost-Fälle). Final aufgenommen wurden alle zwölf Schüler der Kategorie + (darunter auch ein Ost-Fall) sowie weitere zwölf Schüler der Kategorie 0. Die Zuordnung zu den Kategorien scheint auf der Basis eines errechneten Wertes erfolgt zu sein, der zwischen 5 und 13 liegen konnte und sich

wahrscheinlich aus der Summe der Noten des Bewerbungsverfahrens ergab oder wenigstens eng mit ihnen korrespondierte.⁴ Die Schüler der Kategorie + verfügten sämtlich über niedrige Indexwerte (zwischen 5 und 8). Hinsichtlich ihrer familiären Situation hingegen waren sie durchaus heterogen (‘vollständige’ Familien mit Vater und Mutter ebenso wie alleinerziehende Mütter). Das soziale Kriterium floss demnach in diesem Verfahren augenscheinlich nur in die abschließende Statistik der aufgenommenen Bewerber ein.⁵

Das Schuljahr 1958

Die Dokumentation des Aufnahmeverfahrens für das Schuljahr 1958 beinhaltet eine Zusammenfassung der Ergebnisse der mathematischen Aufnahmeprüfung der 64 Prüflinge. Weiterhin sind die Ergebnisse der praktischen Prüfung (Drahtbiegen) überliefert, in der je eine Einschätzung zur Exaktheit („Pflicht“) und eine zu Fantasie und Gestaltung („Kür“) gegeben wurde. Von einigen Bewerber*innen liegen die eigentlichen Tests in Englisch, Mathematik, die Deutschaufsätze sowie die Deutung einer Fabel vor. Für die ersten zehn männlichen Bewerber dokumentiert eine Tabelle die für wichtig erachteten, im Antrag genannten Gründe der Bewerbung (1), die Zeugnisnoten (2), Empfehlungen des vorherigen Lehrers (3) sowie die sozialen Verhältnisse (4).

Die genannten Bewerbungsmotive umfassen Angaben zum sozialen Hintergrund („Mutter alleinstehend und berufstätig“; „OST“) sowie spezifische Interessen der Eltern („Mutter hilft ehrenamtlich in der Schule (geht aus dem Gutachten hervor)“; „Polizeimeister H. erwartet von Sch[arfenberg], daß es zur überdurchlichen (sic) Ausbildung seines Sohnes beiträgt“) und der Schüler („musische Anlagen“, „naturverbunden“). Die Bewertung der sozialen Lage lässt zunächst auf eine wirkliche Gegenprivilegierung entsprechend der schulischen Programmatik schließen: So erhalten Schüler aus schwierigen sozialen Verhältnissen („beide Eltern arbeiten; Schreiben der Vormundschaft!“; „Mutter berufstätig, Vater gefallen!“; „alleinstehende, berufstätige Mutter; Vater wohnt im Ostsektor“) ein Plus. Eine Null wird vergeben, wenn es keinen Kenntnisstand über die soziale Lage gibt („wahrscheinlich geordnet, geht nicht aus dem Antrag hervor“). Ein Minus erhalten Bewerber aus geordneten Verhältnissen („geordnet. Ältere Schwester ist techn. Zeichnerin, Aufgeschlossenes Elternhaus“; „sicher geordnet“). In zwei Fällen weicht das Muster ab: So wird einmal ein Plus vergeben, obwohl angeblich keine Information zur sozialen Lage vorliegt. In dem anderen Fall lässt die Form der Notiz (schräg geschrieben) darauf schließen, dass sie nachträglich vorgenommen wurde, als möglicherweise das Minus bereits gesetzt worden war (s. Abb. 1).

4 Bei einem der +-Schüler fehlt der Wert, angegeben sind hingegen die Noten für R (Rechnen) und Aufs. (Aufsatz) mit 2 und 3, was einem Index-Wert von 5 entspricht.

5 11 Jungen mit beiden Elternteilen, 13 mit nur einem bzw. keinen Elternteil.

Antrag	Zeugnis	Gutachten	Soziale Verhältnisse
Udellius geboren, mutter verheiratet	Deutsch: 3 Erdk.: 4 Engl.: 3 Kunst: 2 Mathe: 2-3 sonst: 3 Gesch.: 4 T. -	absolut durchschnittlich begabt; kann lang v. 16- hft arbeiten, oft unkonst. v. unkonst.; 2.T. 14haseinwurf!	siehe Antrag. beide Eltern arbeiten; Schreiben der Aufmerksamkeit! +
	Deutsch: 2-3 Engl.: 2 gut in Mathe: 3 Sport, Kunst, Gesch.: 3 Schwimm (sehr) Erdk.: 3 T. ↑	Beruf in der Klasse, sehr guter, tücht. d. Kl.; auffallend	Wohnheim geordnet; geht nicht an dem A. heran. 0
* Mutter Hilfe abwesend in der Klasse (geht aus dem Gutachten hervor)	Deutsch: 2 Engl.: 1-2 Sehr Mathe: 3 ordentlich Gesch.: 1/2 Erdk.: 2	nur 7 Stunden WZ! ? wie verhält sich das nur 7 Stunden WZ? wichtige Faktoren; Sofort des Beschlusses, abgehört wille.	geordnet; d. x. - ältere Schwester ist tadeln. Zeichnerin. Aufgeschlossener Elternhaus.
alleinlebende Mutter, mütterliche Pädagogin d. jüngeren Lebensjahre wegen	Deutsch: 2 nach Gutachten Engl.: 2 Notab.: 1 ! Mathe: 2 Kunst: 1 Gesch.: 2 Kunst: 2 Erdk.: 1 Sport: 4 T. ↑	auffallend	Mutter berufstätig; Vater gefallen; +
Begr.: Mutter alleinlebend v. berufstätig Kind: Mutterbruder	Deutsch: 2 Kunst: 1 Engl.: 2 Sport: 4 Mathe: 3-4 Schwimm (sehr), Gesch.: 2 T. ↑ Erdk.: 2	sehr begabt, in Haltung und Haltung zu nicht entsprechend - Blick von Mutter v. Hofmeister unvollständig	alleinlebende, berufstätige Mutter; Vater selbst ein Arbeiter; +
Hauptgrund der öffentl. Bekanntm. angewendet:	Deutsch: 3 Kunst: 4 Engl.: 3 sonst: 3 Mathe: 3 Gesch.: 2 T. - Erdk.: 3	sehr nach Prüfung soll nur für T2 geprüft OTZ (2 x 5. Klasse Stundenplan)	Vollständig geordnet; Frei von Eltern, eine 7 Jahre jüngere (schlechte) Schwester vgl. 0
ist einem Leben zu Hilde - Klebs	Deutsch: 3 Kunst: 4 Engl.: 4 Mathe: 2 sonst: 3 Gesch.: 2 T. ↑ Erdk.: 3	auffallend! sehr gutachter (auch Ein Stellung der Eltern).	Lebensführung im Haus in diesem Fall nicht bekannt -
		nur 7 Stunden WZ Tagesanwesenheit, berufstätige Mutter (4 x 5. Klasse Stundenplan) WZ	Selbst aus dem Antrag nicht bekannt -
Freitag OST Kleinbeschulung Vorstandsv.			
arbeit von Sch., d. f. an der schulischen Bewertung seiner Lebens bedingung.	Deutsch: 2 Kunst: 2 Engl.: 2 sonst: 3 Mathe: 2 T. →	WZ sehr fleißig arbeitend Lehrerhand.	sehr geordnet -

Abb. 1: Dokumentation der Leistungen u. sozialen Hintergründe von Bewerbern für das Schuljahr 1958 (LAB B Rep. 140-06, Nr. 245)

Von den zehn Bewerbern wurden schlussendlich drei ‚Sozialfälle‘, zwei Fälle, bei denen die sozialen Verhältnisse nicht klar waren und ein Kind aus geordneten Verhältnissen (mit aufgeschlossenen Eltern) auf Scharfenberg aufgenommen. Zieht man die Ergebnisse der Aufnahmeprüfungen (Deutschaufsatz,

Englischprüfung, Mathematikprüfung und praktische Prüfung im Drahtbiegen), soweit bekannt, hinzu, so hatten die final aufgenommenen Schüler*innen in den theoretischen Prüfungen im Schnitt besser abgeschnitten (Abb. 2 und 3).⁶ Ob die Gutachten der Lehrer*innen, wie in den zehn ausführlich dokumentierten Fällen, auch über diese hinausgehend eine (entscheidende) Rolle für die Aufnahme in den wissenschaftlichen Zweig mit Aussicht auf Abitur spielten, lässt sich ausgehend von der Datenlage nicht sagen. Bei den zehn Fällen jedoch wurden trotz einer kritischen Haltung gegenüber den Gutachten („mit Bedenken W[issenschaftlicher] Z[weig]!?! wie verträgt sich das mit dem Zeugnis? Vielseitige Interessen, Gefahr der Zersplitterung, schwacher Wille“) jene Schüler aufgenommen, bei denen das Gutachten hoffnungsvoll schien („überdurchschnittlich begabt; kann klug u. lebhaft arbeiten, oft unkonzentr. u. unzuverl.; z.T. Milieueinfluß!“; „Bester in der Klasse; geistiger ‚Führer‘“; „empfehlend“), abgelehnt hingegen die „Unruheherde“. Im Zuge der Umsetzung des Berliner Einheitsschulgesetzes (1948 in Kraft getreten) und der Einführung unterschiedlicher Zweige war die Anzahl der Schulplätze für angehende Abiturient*innen auf Scharfenberg reduziert worden. Nur noch eine „nun freilich kleinere Gruppe theoretisch wirklich Begabter“ sollte hier „in freieren Formen zum Abiturium geführt werden“. Auf das „Niveau“ sollte „bei der verkleinerten Zahl besonderer Nachdruck gelegt werden; [...]“ (LAB B Rep. 140-06, Nr. 128)

Die obigen Beispiele zeigen hinsichtlich der Kriterien und Verfahren für die Auslese kein einheitliches Bild. So weisen der Fall J. sowie das Auswahlverfahren für 1955 auf einen höheren Stellenwert der Aufnahmeprüfung gegenüber Zeugnissen und Gutachten hin („Index 10; (Math: 5+! Zeugnis hat er Rechnen 1!)“). Die scheinbar objektivierten Prüfungsergebnisse sowie auch der im Fall J. genannte ‚Text‘, bei dem es sich möglicher Weise um einen Begabungstest handelte⁷, entsprechen mit ihrem Anschein von Standardisierung, Vergleichbarkeit und Chancengleichheit dem Zeitgeist der Bildungsexpansion und Bildungsöffnung (vgl. Sackmann 2015, 51). Dass Tests sich meist auf nichtcurriculares Wissen beziehen, macht sie jedoch tendenziell zu einem bildungsungerechten Instrument (Sackmann 2015, 43f.). Die Aufnahmeprüfungen weisen darüber hinaus „habituelle Abtastungen“ (Helsper u. a. 2015, 157) in den ‚weichen‘ ihrer Teile auf, etwa in den Aufsätzen oder in der Wertung des „allgemeinen Eindrucks“ der Prüflinge,

6 Nicht von allen Schüler*innen lagen die Prüfungen und/oder ihre Erfassung in der Übersicht vor. Bei zahlreichen Aufsätzen fehlte zudem die Note. Aufsätze, die bspw. mit „2–3“ eingeschätzt wurden, flossen in die Statistik für beide Noten ein. Plus- und Minusstufungen wurden außenvorgelassen.

7 In den Aufnahmeverfahren wurden über die Jahre unterschiedliche Begabungstests genutzt, etwa ein Testbogen „100 Fragen“ sowie spätestens 1954 der Begabungstest B1, Form B in der Ausgabe von 1953, der von der schulpсихologischen Abteilung der pädagogischen Arbeitsstelle Berlin entwickelt worden war (LAB B Rep. 140-06, Nr. 244).

die die Reproduktion subtiler Formen kulturellen Kapitals als „Milieustrukturen“ befördern (vgl. Bremer & Lange-Vester 2016, 79f.; Kuhlmann 2012).⁸

Mit dieser Auswahlpraxis entsprach Scharfenberg eher der elitären Praxis des vertikal gegliederten Schulsystems als Berliner sozialdemokratischer Schulpolitik, die sich unter Berufung auf reformpädagogische Erfahrungen für eine Zuweisung von Bildungschancen auf der Grundlage langfristiger Leistungsbeobachtung aussprach (Klewitz 1971, 258). Gleichwohl spielte vermutlich stärker als an anderen Schulen der soziale Hintergrund der Schüler eine Rolle für deren Aufnahme, sodass vorsichtig von gegenprivilegierenden Tendenzen gesprochen werden kann. Diese Hypothese soll in einem letzten Schritt in intersektionaler Perspektive überprüft werden.

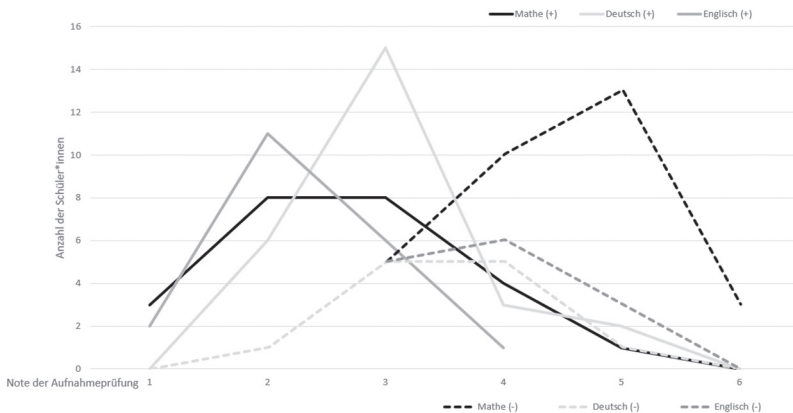


Abb. 2: Noten der theoretischen Aufnahmeprüfung im Vergleich: aufgenommene (+) und abgelehnte (-) Schüler*innen

⁸ In der Presse ließ man verlautbaren, dass nicht die einzelne Note der Tests, sondern der allgemeine Eindruck der Schüler ausschlaggebend für die Annahme sei (Der Telegraf, 22.2.1953).

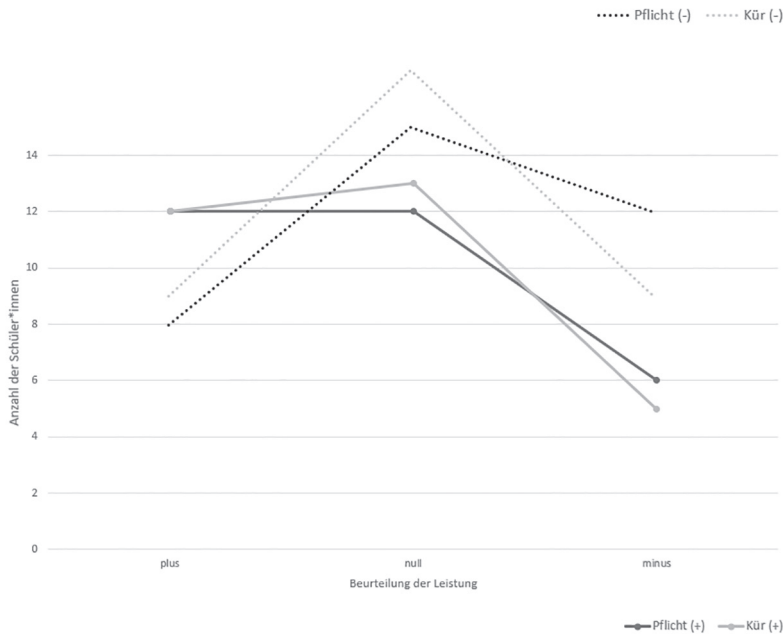


Abb. 3: Noten der praktischen Aufnahmeprüfung im Vergleich: aufgenommene (+) und nicht aufgenommene (-) Schüler*innen

4 Reformschulen als Sozialstabilisatoren? Eine intersektionale Perspektive

Bourdieu & Passeron (1971, 20) konstatierten, „daß das Schulsystem objektiv eine umso totalere Eliminierung vornimmt, je unterprivilegierter die Klassen sind.“ Für Mädchen zeichneten sie bspw. hinsichtlich der Chancen, ein Studium aufzunehmen, ein noch drastischeres Bild (vgl. Bourdieu & Passeron 1971, 22f.). Auch für Scharfenberg lässt die Berücksichtigung des sozialen Hintergrunds von Schüler*innen im Bewerbungsprozess noch nicht den Schluss zu, dass für alle Schichten und für beide Geschlechter gleichermaßen die Möglichkeit eines Bildungsaufstiegs über das 9. Schuljahr hinaus bestand.

Scharfenberg stellte ursprünglich ein von Jungen und Lehrern für Jungen gegründetes Schulprojekt dar. Noch im August 1945 warb man einzig für die Aufnahme von Jungen, bereits im Mai 1946 jedoch trafen nach kontroversen Diskussionen unter den Scharfenbergern selbst die ersten Mädchen auf der Insel ein (LAB B Rep. 140-06, Nr. 128). Über die Jahre blieb der Mädchenanteil stets geringer im

Vergleich zu den Jungen.⁹ Die Scharfenberger Zahlen entsprechen damit weder der Repräsentanz von Mädchen an deutschen Schulen insgesamt noch der an Berliner Gymnasien im fraglichen Zeitraum (1950–1960), die nur 4 % unter der der Jungen lag (Köhler & Lundgreen 2014, 73f.). Dass die Nachfrage durch Mädchen geringer war, ist nicht auszuschließen. Sicher aber ist, dass Bewerberinnen zuweilen mit der Begründung, es stünden nicht ausreichend Plätze für Mädchen zur Verfügung, abgelehnt wurden (LAB B Rep. 140-06, Nr. 240). Von den jährlich aufgenommenen ca. 30 Schüler*innen im wissenschaftlichen Zweig meldete sich zur Abiturprüfung auf Scharfenberg i. d. R. nur ca. ein Viertel. Mit neun von 54 Abiturient*innen, die über die Bildungsgänge für den Zeitraum von 1951 bis 1954 namentlich identifiziert werden konnten, lag die Abiturientinnenquote im Vergleich zu den Jungen deutlich unter dem Berliner Durchschnitt (1956: 9 % gegenüber 12 % der Jungen (Köhler & Lundgreen 2014, 99)).

Fast ausnahmslos alle Abiturientinnen stammen aus bildungsbürgerlichen Familien (Tab. 1). Dem gegenüber finden sich unter den männlichen Abiturienten auch Kinder aus sogenannten bildungsferneren Schichten. Diese Auswertung liefert Hinweise auf „historisch gewordene Ungleichheits- und Machtverhältnisse“ (Walgenbach 2016, 42), da sich Geschlecht und Bildungsherkunft in diesem spezifischen pädagogischen Kontext intersektional verweben. Die avisierte Studien- und Berufswahl hingegen zeigt ein weniger traditionelles Bild, als es Bourdieu & Passeron (1971, 22) noch für die 1960er Jahre zeichnen, wenn sie die weibliche Studienfachwahl auf die Philosophische Fakultät und das Berufsziel auf den Lehrerberuf beschränkt sehen.

Für eine Einschätzung, ob Scharfenberg u. U. mit einer weniger geschlechtsnormierenden Bildung zu einer größeren Breite in der beruflichen Orientierung beitrug, kann bspw. die Innungsarbeit herangezogen werden. So erfolgte die Einstellung einer Pädagogin im Jahr 1949 mit der folgenden Aufgabenbeschreibung:

[...] Leitung der Mädchengruppe und damit die Ausgestaltung des «Waldhauses», in dem die Mädchen untergebracht sind, zu dem Zentrum weiblichen Wirkens...in einer großen Spinn- und Webestube [...]. Dafür ist es sehr wertvoll, daß Frau Fischer, die Gattin unseres Herrn H. Fischer, uns mit ihrer großen Erfahrung im Spinnen, Weben und allen weiblichen Handfertigkeiten und mit ihrer Fülle von Ideen auch der künstlerischen Gestaltung des Scharfenberger Lebens (Puppentheater u.ä.) zur Seite stehen will, so daß ich für die Gestaltung des hiesigen Lebens im Mädchensektor die besten Hoffnungen habe, [...]. (LAB B Rep. 140-06, Nr. 128)

9 1949 waren 51 Jungen und 17 Mädchen auf der Insel (LAB B Rep. 140-06, Nr. 128). 1953 wurden 100 Jungen und 40 Mädchen auf Scharfenberg unterrichtet (Telegraf vom 22.2.1953). 1955 wurden 24 Jungen und 10 Mädchen in den wissenschaftlichen Zweig aufgenommen (LAB B Rep. 140-06, Nr. 146). 1958 gab es insgesamt um die 120 Bewerbungen insgesamt; an zwei Prüfungstagen wurden um die 60 Schüler*innen geprüft, davon wahrscheinlich 18 Mädchen.

Wenngleich ein Artikel in der Tageszeitung *Der Telegraf* vom 22.2.1953 vollmundig titelte „Goethe“ liebt den Haushalt“ und damit auf die Mitgliedschaft *eines* männlichen Schülers (mit dem Spitznamen Goethe) in der Haushaltsinnung rekurrierte, blieben sie und die Weberinnung rein quantitativ weibliche Domänen.

Tab. 1: Bildungsherkunft und Berufswünsche der Scharfenberger Abiturientinnen 1951 – 1954

Beruf des Vaters	Beruf der Mutter	Eigener Berufswunsch
Ingenieur (geschieden)	Lehrerin; infolge wirtschaftlicher Situation ab ca. 1942 als Wirtschafterin tätig	Auslandsjahr; anschließend Studium der Chemie
Studienrat, Dr.	Arbeitet nach dem Krieg als Volksschul- und dann als Taubstummenlehrerin	Sonderschullehrerin
Architekt	zunächst an einer Handelsschule, dann Berufsschullehrerin	Gewerbelehrerin
Exportkaufmann	als Dolmetscherin tätig	<i>Bildungsgang nicht überliefert</i>
(unehelich)	Kinderpflegerinschule	Schülerin wohnt bei einem Vormund; besuchte vor Scharfenberg schon die Vorschule der Pädagogischen Hochschule, möchte Englisch studieren
Kunsthistoriker, Dr. (geschieden); Stiefvater Kunstmaler, Dr.	berufstätig	Zeichenlehrerin
Oberingenieur (verstorben)	verdient Geld mit Stricken	Noch kein fester Berufswunsch, Unterstützung der Mutter vorerst prioritär
Buchhändler/Bibliothekar	k.A.	Kaufmännische Lehre
Heilpraktiker, Dr. med. (geschieden)	berufstätig	Apothekerin

Weitere Hinweise auf die Rolle der Scharfenberger Pädagogik für die Bildungswege von Schülerinnen liefern sogenannte Bildungsgänge, die in Preußen seit 1927 und bis in die ausgehenden 1960er Jahre mit der Anmeldung zur Abiturprüfung vorzulegen waren. Von der historischen Bildungsforschung werden diese Quellen als Medium der Selbstdarstellung (Löwe 2023) im Rahmen historisch

variabler „kulturelle[r] Muster für die autobiographische Präsentation des eigenen Bildungsweges“ und damit als Spiegel „historisch-gesellschaftliche[r] Erwartungen“ (Dausien & Kluchert 2016, 220f.) interpretiert. Die Bildungsgänge weiblicher Scharfenbergerinnen weisen eine starke elterliche Prägung der Bildungs- und Lebenswege auf. Die spezifischen Begabungen und Interessen wurden in Scharfenberg augenscheinlich gefördert, sind aber damit nicht als „Transformation milieuspezifischer und individuationsbezogener Passungsverhältnisse“ (Kramer, Thiersch & Ziems 2015, 211) einzuschätzen. So berichtet die Abiturientin B. über ihr sich in der Kindheit ausprägendes Interesse an Büchern einerseits und den Naturwissenschaften andererseits. „Auf Scharfenberg festigte sich mein Interesse an den Wissenschaften, insbesondere Chemie und Biologie, noch weiter. Die praktische Arbeit in der Malerinnung, Bücher und die Chemie füllten meine Freizeit aus.“ (LAB Rep. 140-06, Nr. 251). Auch ihr Interesse an einem Auslandsaufenthalt führt B. auf die elterliche Prägung zurück:

Mit meinem Vater oder meiner Mutter lernte ich Ostdeutschland durch lange Reisen und dauernde Aufenthalte kennen. Meine Eltern, die beide aus dem deutschpolnischen Gebiet stammen, hatten für andere Nationalitäten und Völker ein sehr grosses Interesse und Verständnis, das sie auf uns Kinder übertrugen. (LAB Rep. 140-06, Nr. 251)

5 Schluss

Bremer und Lange-Vester (2015, 88) bezeichnen den „fördernde[n] pädagogische[n] Umgang mit sozialer Ungleichheit, die sich auf so subtile und unterschwellige Weise in die Habitus der beteiligten Akteure“ einschreibe, als „die größte Herausforderung bei der Herstellung einer stärker chancengerechten und demokratischen Auslese im Bildungswesen“. Auslese wird damit in ihrer historischen und gegenwärtigen Form kritisiert, jedoch nicht per se in Frage gestellt. Diese Haltung umschreibt auch die Praxis der Schule, deren Auswahlkriterien und -mechanismen Gegenstand des vorliegenden Beitrags waren. Der Anspruch Scharfenbergs, unter den sozial Schwachen die Begabten zu fördern, lässt sich als Praxis der ‚Gegenprivilegierung‘ (Miethe 2007) am ehesten für die männlichen Bewerber im wissenschaftlichen Zweig beobachten. Deutlich ist damit ein Bruch zu klassischen Landerziehungsheimen auszumachen, deren Daseinsberechtigung Oelkers (2011) in der Ausstattung leistungsschwacher Kinder ökonomisch privilegierter Familien mit Kulturkapital sieht. Die individuelle Leistungsfähigkeit wurde mit Hilfe von Aufnahmeprüfungen oder auch anhand traditioneller Bildungsmarker (Zeugnisse, Gutachten) zu bestimmen versucht. Dabei spielt es keine Rolle, dass unzulängliche Leistung oder fehlende Eignung in Hinblick auf das pädagogische Konzept auch vor Bewerber*innen schützen konnten, die mög-

licher Weise auch aus anderen Gründen abgelehnt worden wären. Die Leistungskriterien waren mithin ein akzeptierter Rahmen für eine leistungs- und haltungs-homogene Schüler*innenschaft zumindest im wissenschaftlichen Zweig.

Mit einer starken Schüler*innenschaft konnte am ehesten das im öffentlichen Diskurs verbreitete Bild von Reformschulen als sozialem Auffangbecken dekonstruiert werden.¹⁰ In drastischem Widerspruch zum heutigen Anspruch der inklusiven Schule steht die Forderung Scharfenbergs nach „körperlicher und geistiger Gesundheit“ der Bewerber*innen, die sich mit viel *Goodwill* auf das Konzept der Selbstversorgung zurückführen lässt. Schüler*innen, deren Kräfte von den schulischen Arbeiten vollständig aufgebraucht wurden, konnten keinen Beitrag zur produktiven Arbeit leisten, die im Einklang mit den Ideen der Landschulbewegung für den wirtschaftlichen Erhalt der Einrichtung benötigt wurde (Lischewski & Fengler 2018). So musste der Schüler R. zwangsläufig abgewiesen werden, weil es bei seinem Leistungsstand „mindestens sehr fraglich“ gewesen wäre, „ob er hier in Scharfenberg wirklich produktiv mitarbeiten und dadurch in die Schulgemeinschaft hineinwachsen und damit die erzieherische Absicht, die mit seiner Übernahme hier verbunden wäre, erreicht werden könnte.“ (LAB B Rep. 140-06, Nr. 240)

Auch als ‚Fahrstuhl‘ für Bildungsaufstiege fungierte Scharfenberg nur bedingt. So haben zwar benachteiligte Klassen in den Geburtskohorten 1935-1954 relational höhere Bildungschancen gehabt (Sackmann 2015, 55), auf Scharfenberg jedoch konnten Geschlecht und soziale Herkunft einander intersektional verstärken. Als Mädchen in diesem historischen Zeitabschnitt das Abitur abzulegen, erforderte ein gewisses Standing der Eltern, ihr *Commitment* zur höheren Bildung von Mädchen sowie die Mitgift kulturellen Kapitals. Dies erklärt, warum sich unter den wenigen Abiturientinnen über mehrere Jahre hinweg fast ausschließlich Mädchen aus dem Bildungsbürgertum fanden. Dem Votum einer historisch differenzierten Betrachtung der Bildungsexpansion und jener Gruppen, die von ihr weniger profitierten, ist also unbedingt zuzustimmen (Soremski & Dierckx 2016). Sozial inklusiv war die Schulinsel Scharfenberg damit in ihrer Auswahl der Schüler*innen v. a. auf programmatischer und struktureller Ebene, etwa durch die Schulgeldfreiheit und die soziale Staffelung der Versorgungsbeiträge. In den Aufnahmeverfahren hingegen wirkte das unterschiedliche kulturelle Kapital der Schüler*innen als Selektionsmechanismus fort.

Die Analyse des Ausleseprozesses und der in ihm deutlich werdenden Kriterien unterliegt Limitationen, wie sie für qualitative (bildungs-)historische Arbeiten typisch sind. Insofern verbleiben manche der Ergebnisse im Spekultativen; Wege zur Beantwortung offener Fragen lassen sich aber durchaus skizzieren. So scheint

10 So warnte Herbert Chiout (1955, 180), der 1953 im Auftrag der Hochschule für pädagogische Forschung eine Studie zu Schulversuchen in der Bundesrepublik durchführte, davor, dass Nichtbezirks- bzw. Angebotsschulen, „Sammelbecken für solche Kinder werden, die in der Normalschule nicht mitkommen oder die erziehungsschwierig sind.“

es vielversprechend, die Selektionskriterien weiterer reformpädagogischer Schulen in komparatistischer Perspektive in den Blick zu nehmen. Dies könnte aufzeigen, inwiefern das Leistungsethos Scharfenbergs eine Reihung in reformpädagogischer Schulkultur rechtfertigt bzw. was eine solche (in der Nachkriegszeit) überhaupt ausmacht. Mit Chiout (1955) und Klewitz (1971) lässt sich vermuten, dass die Grenze zwischen Regel- und Reformschule weich war, oder möglicher Weise entlang anderer Marker verlief als während der Weimarer Republik (vgl. a. Oelkers 2012). Vielleicht sind es aber auch nur die heutigen subjektiven Theorien zu Reformpädagogik, die eine Unvereinbarkeit zwischen den pädagogischen Ideen und Elitarismus vermuten lassen, während beide in Kombination für Scharfenberg konstitutiv waren. Scharfenberg bot gleichwohl in der Nachkriegszeit eine Zuflucht, insbesondere für Schüler, denen aus sozialen oder politischen Gründen Bildung andernorts verwehrt wurde. Für die reformpädagogische Historiografie ist Scharfenberg ein Glücksfall, weil es einmal mehr Anlass gibt, Kategorien und Idealisierungen in Frage zu stellen.

Literaturverzeichnis

Ungedruckte Quellen

Landesarchiv Berlin

LAB B Rep. 140-06 Nr. 128

LAB B Rep. 140-06 Nr. 146

LAB B Rep. 140-06 Nr. 238

LAB B Rep. 140-06 Nr. 239

LAB B Rep. 140-06 Nr. 244

LAB B Rep. 140-06 Nr. 335

Der Nord-Berliner vom 7.1.1955 in LAB B Rep. 140-06 Nr. 146

Der Telegraf vom 22.2.1953 in LAB B Rep. 140-06 Nr. 146

Literatur

Amlung, U., Haubfleisch, D., /Link, J.-W. & Schmitt, H. (1993) (Hrsg.): Die alte Schule überwinden. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt/M.: Dipa.

Barz, H. (2017): Rudolf Steiner und die Waldorfpädagogik. In: T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.): Handbuch Reformpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, 117-131.

Barz, H. (2018): Die inklusive Schule in reformpädagogischer Perspektive. In: Ders. (Hrsg.): Reformpädagogik - Innovative Impulse und kritische Aspekte. Weinheim und Basel: Beltz, 132-135.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Brachmann, J. (2015): Reformpädagogik zwischen Re-Education, Bildungsexpansion und Missbrauchsskandal. Die Geschichte der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime 1947-2012. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Bremer, H. & Lange-Vester, A. (2015): Selektionsmechanismen in Bildungsinstitutionen – theoretische Perspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.): Aus-

- wahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen. Wiesbaden: Springer VS Verl. für Sozialwissenschaften, 69-92.
- Chiout, H. (1955): Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland. Neue Wege und Inhalte in der Volksschule. Dortmund: Crüwell.
- Crotti, C. & Osterwalder, F. (2008) (Hrsg.): Das Jahrhundert der Schulreformen. Internationale und nationale Perspektiven. 1900 - 1950. 1. Aufl. Bern u. a.: Haupt.
- Dausien, B. & Kluchert, G. (2016): „Mein Bildungsgang“ - Biographische Muster der Selbstkonstruktion im historischen Vergleich: Beispiele und Argumente für eine historisch-empirische Forschungsperspektive. In: Bios. Zeitschrift für Biographieforschung, oral history und Lebensverlaufsanalysen 29 (2), 220-240.
- Dudek, P. (2020): „Körpermissbrauch und Seelenschändung“. Der Prozess gegen den Reformpädagogen Gustav Wyneken 1921. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glaser, E. (2021): „Freilich ist der Fall bei einem Pädagogen besonders heikel...“ Zur (Nicht-)Thematisierung sexualisierter Gewalt in der reformpädagogischen Historiographie. In: Erziehungswissenschaft, 32 (63), 41-51.
- Grabau, C. (2014): Machtspiele. Vom Zauber reformpädagogischer Rhetorik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 90 (4), 516-531.
- Groppe, C. (2016): Reformpädagogik und soziale Ungleichheit. In: W. Keim, U. Schwerdt & S. Reh (Hrsg.): Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 73-95.
- Hansen-Schaberg, I. (2005) (Hrsg.): Die Praxis der Reformpädagogik. Dokumente und Kommentare zur Reform der öffentlichen Schulen in der Weimarer Republik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haubfleisch, D. (1995): Die Schulfarm Insel Scharfenberg (Berlin) nach 1945. In: R. Lehberger (Hrsg.): Schulen der Reformpädagogik nach 1945. Beiträge zur dritten schulgeschichtlichen Tagung vom 15. bis 16. November 1994 im Hamburger Schulmuseum. Hamburger Schriftenreihe zur Schul- und Unterrichtsgeschichte, Bd. 7, 57-93.
- Haubfleisch, D. (2001): Schulfarm Insel Scharfenberg. Mikroanalyse der reformpädagogischen Unterrichts- und Erziehungsrealität einer demokratischen Versuchsschule im Berlin der Weimarer Republik. 2 Bände Frankfurt, Main u. a.: Lang.
- Helsper, W. & Krüger, K. (2015): Auswahlverfahren in Bildungsinstitutionen – eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in «exklusiven» Bildungsinstitutionen. Wiesbaden: Springer VS, 9-27.
- Helsper, W., Dreier, W., Gibson, A. & Niemann, M. (2015): Auswahlverfahren in «exklusiven» Gymnasien. Auswahlpraktiken und ihre Legitimation. In: W. Helsper & K. Krüger (Hrsg.): Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in «exklusiven» Bildungsinstitutionen. Wiesbaden: Springer VS, 135-164.
- Horn, E. (2017): Die Internationalität der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.): Handbuch Reformpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, 76-88.
- Klewitz, M. (1971): Berliner Einheitsschule 1945–1951. Entstehung, Durchführung und Revision des Reformgesetzes von 1947/48. Berlin: Colloquium Verlag.
- Koch, K. & Koebe, K. (2019): Reformpädagogik in der DDR. Eine kritische Betrachtung anhand der Pädagogischen Lesungen für Hilfsschulen. Rostock: Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen.
- Köhler, H. & Lundgreen, P. (2014): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band VII: Allgemeinbildende Schulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949–2010. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kramer, R.-T., Thiersch, S. & Ziems, C. (2015): Schulkultur, Schülerbiographie und Bildungshabitus. Zum Stellenwert der Theorie der Schulkultur für die Analyse von Schulkarrieren und schulischen Übergängen. In: J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, 211-235.
- Krüger, J. O. (2015): Auswahl an privaten Grundschulen. Annäherungen an Legitimationspraktiken einer schulischen Elternwahl. In: W. Helsper & K. Krüger (Hrsg.): Auswahl der Bildungsklientel.

- Zur Herstellung von Selektivität in «exklusiven» Bildungsinstitutionen. Wiesbaden: Springer VS, 119-133.
- Kuhlmann, C. (2018): Bildungsarmut und die soziale „Vererbung“ von Ungleichheiten. In: E.-U. Huster, J. Boeckh & H. Mogge-Grotjahn (Hrsg.): *Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 431-456.
- Lischewski, A. & Fengler, J. (2018): New Schools – Écoles Nouvelles – Landerziehungsheime. Zum historischen Auftakt reformpädagogisch motivierter Schulversuche. In: H. Barz (Hrsg.): *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS Verl., S. 229-241.
- Löwe, D. (erscheint 2023): Subjektkonstruktionen von Abiturient:innen in ‚Bildungsgängen‘ des frühen 20. Jahrhunderts. In: D. Gerster & C. Groppe (Hrsg.): *Schülerinnen- und Schülerleben im 19. und frühen 20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 77-96.
- Mayer, W. & Suttner, E. (2008): Reformpädagogik und Selektion. In: *Erziehung & Unterricht* 158 (7-8), 576-586.
- Miethe, I. (2007): Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR. Möglichkeiten und Grenzen einer gegenprivilegierten Bildungspolitik. Opladen u. a.: Budrich.
- Oelkers, J. (2005): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. 4. Aufl. Weinheim u. a.: Juventa
- Oelkers, J. (2011): *Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Oelkers, J. (2012): Kritische Fragen an die Geschichte der Reformpädagogik. In: T. Fitzner, P. E. Kalb & E. Risse (Hrsg.): *Reformpädagogik in der Schulpraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 38-62.
- Pehne, A. (2018): Sozialistische Reformpädagogik und Reformpädagogik im real existierenden Sozialismus. In: H. Barz (Hrsg.): *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, 65-78.
- Prenzel, A. (2018): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Preuss-Lausitz, U. (1998): Aktuelle Aspekte der Reformpädagogik in den 90er Jahren. In: W. Keim & N. H. Weber (Hrsg.): *Reformpädagogik in Berlin – Tradition und Wiederentdeckung*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 321-334.
- Radde, G. (1991): Die Schulfarm Insel Scharfenberg. Eine schulhistorische Notiz. In: K. Hickethier (Hrsg.): *Die Insel. Jugend auf der Schulfarm Insel Scharfenberg 1958-1965*. Berlin: Overall, 32-39.
- Reh, S., Bühler, P., Hofmann, M. & Moser, V. (2021): Einleitung, Prüfen, Testen, Auslesen und Zuweisen. Zum Inklusions-Paradox des Schulsystems, in: Dies. (Hrsg.): *Schulerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 7-28.
- Sackmann, R. (2015): Die Bedeutung institutioneller Auswahlprozesse für die Erzeugung von. In: W. Helsper & K. Krüger (Hrsg.): *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in «exklusiven» Bildungsinstitutionen*. Wiesbaden: Springer VS, 31-67.
- Scheel, H. (1998): Wilhelm Blumes Schulfarm Insel Scharfenberg in der Nachkriegszeit bis zum Beginn des Kalten Krieges. In: N. Keim & N. H. Weber (Hrsg.): *Reformpädagogik in Berlin – Tradition und Wiederentdeckung*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang, 99-117.
- Schwerdt, U. (2016): Reformpädagogik und Behinderung - Überlegungen zu einem kaum beachteten Forschungsfeld. In: W. Keim, U. Schwerdt & S. Reh (Hrsg.): *Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 97-126.
- Seichter, S. (2012): Die Missachtung der Grenze. Zu einer kritischen Revision des reformpädagogischen Habitus. In: U. Herrmann (Hrsg.): *Reformpädagogik. Eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 219-230.
- Soremski, R. & Dierckx, H. (2016): History matters. Zur Relevanz historischer Kontextbedingungen für den Bildungsaufstieg aus einer geschlechtervergleichenden Perspektive. In: C. Groppe, G. Kluchert, & E. Matthes (Hrsg.): *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem*. Wiesbaden: Springer VS, 301-320.

- Steffen, M. (2021): Zwischen revolutionärer Erziehung und „linker“ Reformpädagogik. Der Revisionismusstreit in der deutschen Sozialdemokratie und die Entwicklung einer sozialistischen Pädagogik in der Arbeiterbewegung bis 1914. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Ullrich, H. (2015): Eltern beim Übergang in reformpädagogische Schulkulturen. Bildungsorientierungen der Eltern und Selbstverständnis der Professionellen an reformpädagogischen Schulen. In: J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, 263-284.
- Walgenbach, K. (2016): Von Differenz zu Differenzen: Methodologische Herausforderungen und Chancen einer Komplexitätssteigerung in der Historischen Bildungsforschung. In: C. Groppe, G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.): Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem. Wiesbaden: Springer VS, 39-62.
- Zenkert, G. (2012): Inklusion und Individualität. In: R. Mehring (Hrsg.): Inklusion und Individualität. Aspekte einer systematischen Spannung. Heidelberg: Mattes, 123-144.

Autorin

Gräbe, Viktoria, Dr.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin für Lehrentwicklung,
Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Sozialisationsforschung,
Lehrkräftebildung in aktueller und historischer Perspektive, Nachhaltigkeitsbildung.
E-Mail: viktoria.graebe@khsb-berlin.de

Patrick Gollub, Marie van Roje und Andreas Oberdorf

„Schule – als Abbild des umfassenden Lebens”. Die Schulbauten Hans Scharouns in Nordrhein- Westfalen und ihre (architektonischen) Potenziale für eine inklusive Schule

Zusammenfassung:

Hans Scharoun zählt zu den führenden Architekten der deutschen Nachkriegsmoderne und hat – für viele unbekannt – nicht wenige Schul- und Bildungsgebäude im gesamten Bundesgebiet geplant. Die vorliegende explorative Studie fokussiert die beiden Schulbauten Scharouns in Lünen und Marl (Nordrhein-Westfalen). Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen die Fragen, welchen Einfluss die architektonischen Planungen Scharouns im heutigen Schul- und Unterrichtsalltag der beiden Schulen haben sowie welche Potenziale die Schulbauten für eine inklusive Beschulung bieten. Hierzu wurde an jeder Schule ein Gruppeninterview mit Lehrkräften geführt und anschließend inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Lehrkräfte der Potenziale bewusst sind und diese in ihre didaktischen Überlegungen integrieren. Zudem wird offenbar, dass Überlegungen inklusiver Beschulung mit den Gebäuden kompatibel sind und die architektonischen Überlegungen Scharouns nichts von ihrer Aktualität verloren haben.

Schlagworte: Schularchitektur, Lernumgebung, Inklusion, Gruppeninterview

Abstract:

Hans Scharoun is one of the leading architects of German post-war modernism and – unknown to many – designed quite a few school and educational buildings throughout Germany. This explorative study focusses on Scharoun's two school buildings in Lünen and Marl (North Rhine-Westphalia). At the centre of the study are the questions of what influence Scharoun's architectural plans have on everyday school and teaching life in the two schools today and what potential the school buildings offer for inclusive schooling. To this end, a group interview was conducted with teachers at each school and subsequently analysed. The results show that the teachers are aware of the potential

and integrate it into their didactic considerations. In addition, it is evident that considerations of inclusive schooling are compatible with the buildings and that Scharoun's architectural ideas have lost none of their relevance.

Keywords: school architecture, learning environment, inclusion, group interview

1 Einleitung

„Im Alter, so die mündliche Überlieferung, hielt Scharoun drei seiner Bauten für ‚einigermaßen‘ gelungen: Das Innere der [Berliner] Philharmonie, das Haus Schminke in Löbau und das Mädchengymnasium in Lünen.“ (Huse 2014, 15)

Hans Scharoun (1896–1972) war ein deutscher Architekt und Städtebauer. In seinem Fach gilt er heute als einer der einflussreichsten Vertreter der deutschen Moderne und der organischen Architektur im 20. Jahrhundert (Dahle 1994). Sein bekanntestes Werk ist die zwischen 1956 und 1963 errichtete Philharmonie in Berlin. Daneben dokumentieren zahlreiche Wohn- und Geschäftshäuser, einschließlich größerer Wohnquartiere und Hochhäuser sowie mehrere Gebäude, die er für öffentliche Einrichtungen entworfen hat, sein vielfältiges und weitreichendes Schaffen in der BRD. Auch Schulgebäude sowie einen Kindergarten hat Scharoun geplant (Krohn 2018), die in ihrer Architektur die reformpädagogischen Ansätze der Nachkriegsmoderne aufgreifen (van der Ree 2001). Dass Schulgebäude gemäß eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses zu konzipieren seien, um Kreativität, Flexibilität und Zusammenarbeit zu fördern, bildete das Fundament seines Verständnisses von Schularchitektur. Ebenso unterliegen seine Gestaltungsprinzipien den Prämissen von Anthropologie, Ästhetik und Funktionalität (Scharoun 1964). Schule müsse sich, so Scharoun, „als Abbild des umfassenden Lebens“ (Scharoun 1964, 52) verstehen und stelle einen wichtigen Faktor bei der Entwicklung von Heranwachsenden dar. Daraus ergab sich der Gedanke, „dass [der] Raum den Menschen prägt und beeinflusst und dass der Mensch auch den Raum bestimmt, beeinflusst, prägt“ (Kirschenmann & Syring 1993, 215).

Aus der Fülle der zahlreichen Bauwerke, die Scharoun für öffentliche Einrichtungen schuf, stechen die beiden Schulbauten in Nordrhein-Westfalen (NRW) hervor. Noch heute sind diese Gebäude – wenn sie auf den ersten Blick auch unkonventionell erscheinen – „von großer bauhistorischer Bedeutung und architektonischer Qualität“ (Spital-Frenking & Ewers 2014, 1), wie die heutige Geschwister-Scholl-Gesamtschule in Lünen, die zwischen 1956 und 1962 als Mädchengymnasium errichtet wurde. Außerdem plante Scharoun zwischen 1960 und 1964 eine Volksschule in Marl, die heute von einer katholischen Ganztagsgrundschule und der städtischen Musikschule genutzt wird und den Namen des Architekten trägt.

Beide Schulgebäude verfügen über architektonische Besonderheiten wie eine Aula, die in ihren Grundzügen an die Berliner Philharmonie erinnert, wabenförmige Klassenräume – auch Klassenwohnungen genannt – sowie eine Pausenhalle, die als Raum der Begegnung dienen soll.

Das Beispiel Marl zeigt, dass die Gebäude bis heute zwar für unterrichtliche Zwecke genutzt werden können, es hinsichtlich der Anforderungen und der Nutzer*innen jedoch zu Veränderungen gekommen ist, die sich bildungspolitisch und gesamtgesellschaftlich erklären lassen. Der Beitrag geht den Fragen nach, (1) welchen Einfluss die architektonischen Planungen Scharouns im heutigen Schul- und Unterrichtsalltag haben und (2) welche Potenziale die Schulbauten für eine inklusive Schule bieten. Zur Beantwortung dieser Fragen wurden an beiden Schulen Gruppeninterviews mit Lehrkräften geführt.

2 Schulbauten im Spannungsverhältnis von Anforderungen, schulpädagogischer Forschung und gesamtgesellschaftlichen Veränderungsprozessen

2.1 Herausforderungen und Potenziale

Die umfassende Sanierung, der Umbau oder gar der Abriss und Neubau eines Schulgebäudes ist stets mit großen Herausforderungen verbunden. Viele Bestandsgebäude, die in der Bildungsexpansionsphase der 1960er-Jahre errichtet wurden, befinden sich mittlerweile in einem kritischen Zustand – und zwar nicht nur hinsichtlich ihrer Bausubstanz. Die Investitionen, die heute für eine zeitgemäße und zukunftsorientierte Modernisierung der veralteten – bisweilen auch fehlgeplanten, asbestbelasteten, zu großen oder zu kleinen – Schulbauten aufgewendet werden, schließen dabei immer auch Maßnahmen mit ein, die den veränderten pädagogischen Ansprüchen und Erwartungen an die räumlichen und technischen Infrastrukturen des schulischen Lernens und Lebens gelten. Von bildungshistorischem Interesse ist hierbei die Tatsache, dass die Architektur von Schulen, Kindergärten, Universitäten, Volkshochschulen und anderen Bildungseinrichtungen immer auch ein Zusammenspiel vielfältiger gesellschaftlicher, politischer und (reform-)pädagogischer Gestaltungsprozesse widerspiegelt, die der Errichtung der neuen Gebäude und der Umsetzung der als innovativ begriffenen Raumprogramme zeitlich vorausgingen. Es liegt auf der Hand, dass etwa die anvisierte ‚Schule der Zukunft‘ nach einer langwierigen Planungs- und Bauphase zum Zeitpunkt der Eröffnung schon wieder Geschichte sein kann, sofern das Konzept nicht fortwährend evaluiert und auf die aktuellen Anforderungen hin abgestimmt wird. Im Gegensatz zur Bildungseuphorie und -expansion der späten 1960er Jahre, die sich vor allem darin zeigt, dass in Relation zu den Bestandsgebäuden viele Schulen neu gebaut wurden, herrscht heute eine abgeklärte und

bisweilen zurückhaltende Einstellung, wenn es darum geht, Schulgebäude neu zu bauen. Hingegen werden reformpädagogische Modelle zur Schulraumgestaltung und Konzepte einer neuen Lernkultur, die von der „klassischen“ Klassenraum-Flur-Schule abweichen, stärker berücksichtigt, obschon jeder Versuch dieser Art immer auch einer „Expedition ins Ungewisse“ (Zenke 2020) gleicht.

Seit einigen Jahren zeichnet sich bereits ein klarer Trend ab, in dem die Schularchitektur und die Gestaltung der schulischen Lebens- und Lernräume zu einer Aufgabe und einem Instrument der Schulentwicklung werden (Schneider 2012). Dies lässt sich am Beispiel inklusiver Schul- und Pausenhöfe verdeutlichen (Bükers, Wibowo & Henriksen 2020). Schulen werden mehr und mehr zu „Häusern des Lernens und des Zusammenlebens [...], in welche Kinder gerne gehen, weil sie sich dort aufgenommen wissen, so, wie sie sind“ (Brockmeyer 2007, 14). Es „genügt nicht mehr eine rein äußerliche funktionelle Bauweise“ (Berger 1960, 11), bei der jedem Raum eine einzige Aufgabe zugewiesen wird. Vielmehr sollen die Räume individuell geplant bzw. (um)gebaut werden (können), damit sie „auf den neusten Forschungsergebnissen zum Lernverhalten von Kindern aufbauen“ (Chiles 2015, 25) und ihre Potenziale für eine Nutzung im Schulalltag ausschöpfen können. Maßgabe ist hierfür eine „architektonische Gesamtkonzeption, die ausgehend von einer pädagogischen Leitidee ein differenziertes und in sich schlüssiges Raumkonzept beinhaltet“ (Montag Stiftungen 2017, 15).

Neben allgemeinen baurechtlichen Vorschriften für öffentliche Gebäude definiert die Schulbaurichtlinie Nordrhein-Westfalens (SchulBauR NRW) vom 19.11.2020 zentrale architektonische Einheiten von Schulgebäuden für allgemeinbildende Schulen sowie Förderschulen, z. B. Unterrichtsräume, Lernbereiche, Grundfläche von Lernbereichen, Hauptgänge etc. Die Einheiten „Unterrichtsräume“ und „Lernbereiche“ sollen kurz voneinander abgrenzt werden, da die Neufassung der Schulbaurichtlinie zum ersten Mal „Lernbereiche“ aufführt. Unterrichtsräume werden beschrieben als „baulich abgeschlossene Räume innerhalb von Schulen, die für die Nutzung von Unterrichtszwecken bestimmt sind und die sich nicht innerhalb eines Lernbereichs befinden“ (SchulBauR NRW 2020, Nr. 3.1). Lernbereiche werden hingegen als „baulich abgeschlossene Bereiche für die Nutzung zu Unterrichtszwecken“ definiert. Innerhalb dieser Bereiche „können sowohl Räume als auch multifunktional genutzte Zonen beliebig miteinander verbunden oder voneinander getrennt werden“ (SchulBauR NRW 2020, Nr. 3.2). Durch die Aufnahme des Begriffs „Lernbereiche“ in die Schulbaurichtlinie werden neue, nicht genuin klassenraumgebundene pädagogische Raum- bzw. Unterrichtskonzepte wie Lerncluster oder offenen Lernlandschaften berücksichtigt (Kühn 2022). Die Ergänzung erfolgte, um sowohl den im veralteten Gebäudebestand „noch häufig anzutreffenden Klassenraum-Flur-Schulen als auch zukunftsfähigen Schulbauten mit Lernbereichen“ (SchulBauR NRW 2020, Anlage) besser gerecht

werden zu können. Ergänzend zur Schulbaurichtlinie NRW formulieren einige Städte und Kommunen eigene Schulbauleitlinien.

Die Verbindung von Schularchitektur und neuer Lernkultur birgt unterschiedliche Herausforderungen und vielfältige Potenziale in sich, die Schulentwicklung im Allgemeinen (Zenke 2018) und insbesondere die Anforderungen an eine inklusive Gestaltung von Schule und Unterricht miteinschließen. Wie dies „gelöst“ werden könnte, ist allerdings nicht Gegenstand des Beitrags. Mit den Schulgebäuden von Hans Scharoun sollen vielmehr zwei prominente Sonderfälle betrachtet werden, die aus der Vielzahl der Schulneubauten der jungen Bundesrepublik deutlich herausstechen.

2.2 Schularchitektur als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung

Der Raum war bis vor wenigen Jahren keine „zentrale Kategorie erziehungswissenschaftlicher Forschungsaktivitäten und Theoriebildung“ (Böhme 2009, 13), sondern wurde eher unreflektiert betrachtet oder gänzlich vernachlässigt. Mit reichlicher Verspätung hat sich die (deutschsprachige) Erziehungswissenschaft erst ab den 2000er-Jahren explizit raumbezogenen Fragestellungen geöffnet und dafür Modelle, Konzepte und Diskussionen aus anderen kultur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen aufgenommen (Bachmann-Medick 2018, 285-329). Spätestens seit dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft „Räume für Bildung – Räume der Bildung“ im Jahr 2016 an der Universität Kassel ist das Thema Raum und Räumlichkeiten aus vielen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschungskontexten nicht mehr wegzudenken (vgl. Kessl 2016; Glaser, Koller, Thole & Krumme 2018). Heute gibt es eine „breit gefächerte und facettenreiche erziehungs- und bildungswissenschaftliche Diskussion über Raum und Räumlichkeit“ (Mattern 2023, 2). Auch die Schule als Ort des Lernens ist Gegenstand dieser raumbezogenen Forschung in der Erziehungswissenschaft, bezieht sich jedoch weniger auf Schularchitektur(en), sondern vielmehr auf die gestaltbaren pädagogischen Räume des Lernens und begreift den Raum oftmals nur als etwas, dass für eine Unterrichtssituation vorbereitet werden muss, in seinem Vorhandensein und seiner Kubatur aber erst seit einigen Jahren (wieder) diskutiert wird. Bildungspolitische Entscheidungen in Verbindung mit gesellschaftlichen Veränderungsprozessen wie die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems wirken ihrerseits auf die Diskussion mit ein und werden zum Anlass genommen, auch über Veränderungen in der Schularchitektur nachzudenken sowie neue Räumlichkeiten des Lernens zu schaffen, etwa durch die Etablierung von Ganztagsschulstrukturen (Buddensiek 2003), die Etablierung inklusiven Unterrichts (Zenke 2017; Kricke, Reich, Schanz & Schneider 2018) oder die fortschreitende Digitalisierung in Gesellschaft, (Hoch-)Schule und Unterricht (Kanwischer & Gryl 2022; Vötsch, Steiner, Gerth & Schwabl 2022).

Als ein weiterer Bereich der Schularchitektur muss die Raumdidaktik berücksichtigt werden, die sich mit der Gestaltung der konkreten Lern- und Bildungsorte befasst (Billerbeck 2008; Wacker, Seydel & Herrmann 2021). Der klassische Ort des Lernens sollte die Kriterien des pädagogischen Raums erfüllen: „1. Die (pädagogische) Funktion oder der Zweck des Raums, 2. die (pädagogische) Intention, mit der im Raum agiert wird und 3. die im weitesten Sinn pädagogische Wirkung, die ein Raum auslöst oder hinterlässt“ (Kemnitz 2001, 47). Pädagogische Räume sind „nach diesem Verständnis stets mit pädagogischen Absichten und mit der Erwartung, dadurch Effekte bei den Lernenden zu erzielen, verbunden“ (Zschesche 2019, 21) und stellen immer auch soziale wie symbolische Räume dar. Der „Ausgangspunkt raumdidaktischer Ansätze ist die Annahme beziehungsweise das Bestreben, durch die Gestaltung gebauter Umwelt einen Effekt auf die Lernenden zu erzielen.“ (Mattern 2023, 72). Daraus ergibt sich, dass der Raum so geschaffen und organisiert werden muss, dass er Schüler*innen beim Lernen unterstützt (Kühn 2022) und eine Symbiose zwischen Lernenden, pädagogischen Absichten und architektonischen Gegebenheiten anvisiert wird (Roßmann 2020; Wacker u. a. 2021).

Insgesamt ist festzuhalten, dass „innerhalb eines Zeitraums von gut zwei Jahrzehnten [...] eine Bewegung stattgefunden [hat], in der sich der Raum in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften von einer vergessenen zu einer dominanten Kategorie entwickelt hat“ (Mattern 2023, 146). Dem Urteil von Mattern ist insofern zu folgen, als dass in den letzten zehn Jahren die Berücksichtigung des Raumes in erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Diskursen zugenommen hat, die Auseinandersetzung mit Schularchitektur im Zusammenhang mit inklusiver Schule in der Disziplin jedoch immer noch ein weitgehendes Desiderat darstellt (Ausnahmen u. a. Kricke u. a. 2018; Zenke 2017; 2019) und bildungspolitische Maßgaben sowie gesamtgesellschaftliche Veränderungsprozesse der letzten 20 Jahre nicht hinreichend mit Blick auf diesen Aspekt berücksichtigt und beforscht worden sind.

2.3 Der Einfluss von gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen auf die Architektur und Nutzung von Schulen

Diversität wird im deutschen Diskurs mit Vielfalt oder Vielfältigkeit umschrieben. „Eine Überschrift, unter der diese Diskussion der Diversität auch geführt wird, ist die der ‚Inklusion‘“ (Fromm 2019, 9), wobei Diversität die Gegebenheit und die Inklusion „bereits eine Maßnahme und Lösung“ (Fromm 2019, 9) beschreibt. Für Schulgebäude älteren und neueren Datums stellt sich daher die Frage, wie diese die Diversität von Schüler*innen und Lehrkräften berücksichtigen, damit Inklusion in Form inklusiven Unterrichts und Zusammenlebens in der Schulgemeinschaft möglich ist. Schule als Institution und Schulgebäude als zentraler Ort der Wissensvermittlung, des Lernens und des Arbeitens müssen der

Herausforderung diverser Nutzer*innen gerecht werden. Die Vorstellung, dass sich der „Unterricht in der Schule [...] zwangsläufig an einen fiktiven Durchschnittsschüler richtet [und nie] an alle[n] mit ihren jeweiligen Bedürfnissen und Voraussetzungen“ (Fromm 2019, 73) orientieren kann, gilt als überholt und wird den gesellschaftlichen Ansprüchen nicht mehr gerecht.

Formen und Möglichkeiten der inneren Differenzierung sowie individuellen Forderung und Förderung gelten als adäquate Maßnahmen, um den Bedürfnissen aller Schüler*innen gerecht zu werden (Sturm 2016) und Unterricht diversitätssensibel zu planen (Greiten 2018). Vor allem die individuelle Förderung stellt in Nordrhein-Westfalen

[...] ein zentrales Kriterium für Schulentwicklung und Schulevaluation [dar], gilt als Voraussetzung für inklusive Bildung, taucht in den Schulgesetzen aller Bundesländer auf und wurde von der Kultusministerkonferenz bereits als grundlegend für ein erfolgreiches Bildungssystem bezeichnet (Decristan 2021, 308).

Um der mangelnden Schärfe des Begriffs der individuellen Förderung entgegenzuwirken, „hat Dumont (2019) den Begriff auf Basis wissenschaftlicher Konzepte und empirischer Befunde für den Unterrichtskontext konkretisiert“ (Decristan 2021, 309). Ihre Definition schlägt vor, „individuelle Förderung als eine Gesamtunterrichtsstrategie zu verstehen, die sämtliche Unterrichtsaktivitäten einschließt und sich nicht auf einzelne Fördermaßnahmen beschränkt“ (Decristan 2021, 309). Daraus ergibt sich, dass nicht nur der Unterricht, sondern auch die Lernumgebung – sprich auch das Schulgebäude – kontinuierlich an die individuellen Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse der Schüler*innen und Lehrkräfte angepasst werden muss. Einzelne Konzepte liegen hierzu bereits vor und werden an ausgewählten nationalen wie internationalen Schulen erprobt (z. B. Kricke u. a. 2018, 56-434).

3 Die Schulbauten Hans Scharouns

Den Schulbauten Hans Scharouns im Allgemeinen und den beiden Schulen in Nordrhein-Westfalen im Besonderen liegen architektonische Planungen der 1950er und 60er-Jahre zu Grunde, die sich – analog zur Scharouns eigener architekturtheoretischer Verortung – der organischen Architektur zuschreiben lassen (Dahle 1994; Walz, Strege & Dreier 2017; Krohn 2018). Unbestritten ist, dass diese Gebäude den aktuellen Bestimmungen zur Verkehrssicherheit nicht umfassend genügen können und dass Um- und Einbauten z. B. hinsichtlich des Brandschutzes unumgänglich waren und sind (Kurz 2014; Walz 2016). Gilt es – wie oben beschrieben – heute als opportun, Schulgebäude ohne Bezug zu pädagogischen Überlegungen oder ohne Einbezug pädagogischer Fachkräfte zu planen,

so war Scharouns Berücksichtigung seiner Vorstellungen zur Verbindung und Wechselwirkung zwischen Architektur und Erziehung in den 1950- und 60er-Jahren eher die Ausnahme. Neben der Prämisse, dass „die wichtigste Aufgabe der Erziehung [...] die Einordnung des Individuums in die Gemeinschaft“ (Scharoun 1961, 12) sei, vertrat er den Standpunkt, dass es „dabei [gemeint ist die Schule; Anm. der Verfasser*innen] nicht nur um Wissensvermehrung, sondern um Erlebnisvermittlung und Bewußtseinsbildung [geht], damit der Einzelne den echten Kontakt zum öffentlichen Leben und Beziehung zur politischen Gemeinschaft finden kann“ (Scharoun 1961, 12). Scharoun sieht die Architektur der Schulräume als ein wichtiges Werkzeug und Hilfsmittel, um diese beiden Punkte der Erziehung zu bewältigen. Durch die Schaffung von inspirierenden und förderlichen Lernumgebungen wird die Entwicklung der Schüler*innen durch ihre Umgebung unterstützt. Ein zentrales gestalterisches Anliegen Scharouns war es, dass jeder Klasse nicht nur ein Klassenraum, sondern eine gesamte Klassenwohnung zu Verfügung steht. Diese Klassenwohnungen umfassen den Klassenraum, eine Garderobe und einen Gartenhof mit Terrasse für Unterricht im Freien (Ochsmann 2017). Darüber hinaus plante Scharoun besondere Fachräume für die naturwissenschaftlichen Fächer sowie Musik und Kunst. Maßgeblich dazu bei trägt Scharouns Verständnis zum architektonischen Raum: „Der Raum teilt dem Menschen etwas mit – er hat thematischen Gehalt“ (Janofske 1984, 113). Die Vorstellung eines Raumes bildet sich erst durch sukzessives Erleben. Denn der Mensch erlebt den Raum erst dann, wenn er sich in ihm bewegt und „ist damit aktiv in den Raumbildungsprozeß eingezogen“ (Janofske 1984, 114). Darüber hinaus ist Scharoun „davon überzeugt, dass Raum den Menschen prägt und beeinflusst und dass der Mensch auch den Raum bestimmt, beeinflusst, prägt“ (Kirschenmann 1993, 215). Spezifischer und zentral mit Blick auf die hohe Aufenthaltsdauer von Schüler*innen in Schulgebäuden:

Der Mensch [ist] dem jeweiligen Raum und der sich wandelnden Zeit verbunden und verpflichtet, indem er sie schafft und zugleich von ihnen bestimmt wird, so ist der Raum, in dem wir leben – seinem Sinn und Wesen nach – nicht statischer, sondern dynamischer Natur. (Kirschenmann 1993, 215)

Diese Dynamisierung in der Beziehung zwischen Individuum und Raum sowie gleichzeitige Überwindung des Statischen korrespondiert mit dem heutigen Verständnis von diversen und heterogenen Lerngruppen (Sturm 2016). Die Korrelation zwischen Mensch und Raum wird erst dann vollständig sein, wenn der Mensch den Nutzen dieses Raumes erkennt und annimmt (Kirschenmann 1993).

Für seine öffentlichen Bauten, worunter auch die Schulbauten fallen, bedient sich Scharoun zweier Grundmuster. Zum einen wird in dem Raum eine Vielzahl von Treppen, Galerien und Podesten untergebracht, damit „der Mensch sich auf un-

terschiedlichen Niveaus offen im Raum für die anderen sichtbar bewegen kann“ (Janofske 1984, 114). Zum anderen plant Scharoun in seinen Gebäuden Straßen, Gassen und Promenaden, um Bewegungsabläufe aufzunehmen (Janofske 1984). Scharouns (Schul)Architektur sucht also „nach einer Synthese von architektonischer Aussage und konkretem Lebensvollzug“ (Kirschenmann 1993, 215).

3.1 Geschwister-Scholl-Gesamtschule in Lünen

Die Geschwister-Scholl-Gesamtschule Lünen wurde zwischen 1955 bis 1962 in vier Bauabschnitten gebaut; damit stellt das Gebäude das erste von Hans Scharoun realisierte Schulprojekt dar. Seit 1985 wird die Schule als Baudenkmal des Landes Nordrhein-Westfalen gewürdigt (Spital-Frenking 2014). Ursprünglich als Mädchengymnasium geplant, werden dort seit 1975 auch Jungen unterrichtet. Ab 1966 erfolgten aufgrund steigender Schülerinnenzahlen Erweiterungen durch Anbauten und weiterer Pavillons.

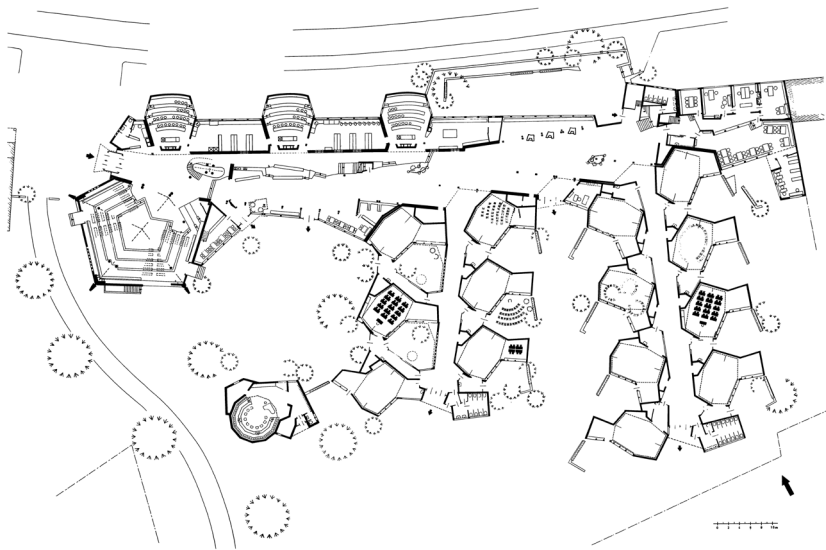


Abb. 1: Grundriss Erdgeschoss der Geschwister Scholl-Gesamtschule in Lünen (Spital-Frenking & Ewers 2014, 7)

Im Erdgeschoss der Schule finden sich die „Aula, die Gruppe der naturwissenschaftlichen Unterrichtsräume, die Schulverwaltung und Lehrerzimmer, sowie der größte Teil der Klassenräume“ (Janofske 1982, 95), wobei die Klassenräume hierbei nur einstöckig gebaut wurden und pavillonartig zum Schulhof hin ausgerichtet sind (Spital-Frenking 2014). Besonders auffällig ist, dass sich die Hörsäle für die naturwissenschaftlichen Fächer in ihrer Form von den anderen Räumen

unterscheiden und deutlich sichtbar in Richtung Straße ausgerichtet sind. Der für die Bauzeit an einem Mädchengymnasium ungewöhnliche naturwissenschaftliche Unterricht wurde so „demonstrativ der Öffentlichkeit gezeigt“ (Spital-Frenking 2014, 5). Alternierend dazu finden sich keine Räume zum Unterrichten von Hauswirtschaft oder Kochen. Der Zutritt zur Schule erfolgt über die Pausenhalle, die ‚Straße der Begegnung‘, mit unterschiedlichen öffentlichen Elementen (z. B. Beete, Brunnen und Sitzgelegenheiten) und „ist wie eine vielgestaltige Fußgängerpassage angelegt, [... die als] Verkehrsraum und Ort für intensive soziale Kommunikation“ (Behrens 2014, 168) fungiert. Von dieser Pausenhalle gehen sowohl alle Flure zu den Klassen- und Fachräumen, den Räumen der Verwaltung und zur Aula ab. „Sehr wichtig für das schulische Leben ist die Aula“ (Behrens 2014, 169), die eine ähnliche Akustik wie die Philharmonie in Berlin hervorbringt. Analog zu den Überlegungen für ein Schulbauprojekt in Darmstadt und auch der Schule in Marl plante Scharoun die Klassenräume als eigene Klassenwohnungen. Diese bestehen jeweils aus dem Klassenzimmer, einer Garderobe, einem Gruppenraum und einem Raum im Freien, teils als Terrasse, teils als Balkon gestaltet. Alle Klassenräume sind nach Südwest oder Südost ausgerichtet und haben eine wabenartige Grundstruktur.

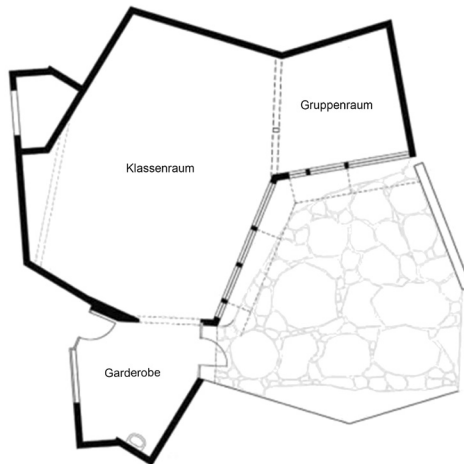


Abb. 2: Beispielhafte Klassenwohnung der Unterstufe (© Spital-Frenking + Schwarz, Lüdinghausen/Dortmund)

Durch die heutige Nutzung des Gebäudes als Gesamtschule werden die Klassenräume zurzeit nur noch von den Klassenstufen fünf bis sieben genutzt. Der Kunstraum wird auch heute noch als solcher verwendet und die naturwissenschaftlichen Fachräume werden heute ausschließlich für das Fach Biologie genutzt. In den Jahren 2009 bis 2013 wurde das Schulgebäude denkmalgerecht baulich instandgesetzt und energetisch saniert. Durch An- und Umbauten sowie Instandhaltungsschau waren von Scharoun geplante räumliche Zusammenhänge sowie Licht- und Farbkonzepte nicht mehr erkennbar. Bei der Renovierung wurde versucht, „die Potenziale der Scharoun’schen Architektur wieder erlebbar zu machen“ (Spital-Frenking 2014, 3) und die ursprünglich geplanten baulichen Vorteile wieder herzustellen (Spital-Frenking 2014).

3.2 Scharounschule in Marl

Das Schulbauprojekt in Marl bot für Scharoun die Möglichkeit, „die Darmstädter Idee, in modifizierter Form und den besonderen natürlichen und kulturellen Gegebenheiten angepasst, zu wiederholen“ (Scharoun 1961, 20f.). Die heutige Scharoun-Schule wurde vom Herbst 1964 bis Herbst 1971 in drei Bauabschnitten fertiggestellt. Konzipiert ist der Bau für eine Volksschule und wird heute von einer katholischen Ganztagsgrundschule und der städtischen Musikschule genutzt. Die Volksschule vereinte früher die Klassenstufen 1-8; in ihnen vollzieht sich nach Scharoun „das entscheidende biologische und geistige Wachstum unserer Kinder“ (Scharoun 1964, 49).



Grundriss Erdgeschoss, M 1 : 1 000

Abb. 3: Grundriss Erdgeschoss im Maßstab 1:1.000 (© Deutsche BauZeitschrift)

Architektonisch ist der Schulbau in zwei Raumkomplexe gegliedert: „Das Grundschemata besteht aus zwei eigenständigen Flügeln von Klassenräumen, die durch eine gemeinsame Halle voneinander getrennt werden.“ (Scharoun 1964, 50) Dabei werden vier Klassenwohnungen an eine Gruppenhalle gruppiert. Die Gruppenhallen sollen als Pausenraum nutzbar sein, jedoch „in erster Linie der Darstellung der Gruppengemeinschaft gemäß deren stufenmäßigen Entwicklung“ (Scharoun 1964, 50) dienen. Im Kern der Anlage finden sich zum einen weitere

Pausenhallen, zum anderen auch der „Raum der Mitte“, der zunächst „offenes Forum, später einmal gedeckte Aula“ (Scharoun 1964, 50) sein wird. Neben den Klassenwohnungen bietet das Gebäude außerdem Räume für die Naturwissenschaften, den Werkunterricht, eine Plattform für Himmelsbeobachtungen und eine Turnhalle (Scharoun 1964, 51f.). Den Schulwohnungen sind Gartenhöfe mit eigenen Terrassen zugeordnet. Scharoun schließt seine Rede zur Grundsteinsetzung damit, die Relevanz der „Schule – als Abbild des umfassenden Lebens“ (Scharoun 1964, 52) zu betonen, da sie für ihn eine Stadt im Kleinen darstellt (Ochsmann 2017, 98).



Abb. 4: Holzmodell der Scharoun Schule in Marl (© Lehr- und Forschungsgebiet Denkmalpflege und Historische Bauforschung, RWTH Aachen)

Die Schulform der Volksschule wurde 1968 in Nordrhein-Westfalen abgeschafft, sodass in späteren Jahren eine Nutzung durch Haupt-, Gesamt- und Grundschulen stattfand. Nachdem der bauliche Zustand sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts stetig verschlechterte, entschied die Stadt Marl zu Beginn der Sommerferien 2006 das denkmalgeschützte Gebäude der Schule aufzugeben. Nach Vandalismus und natürlichem Verfall sollte das Gebäude abgerissen werden (Dreier 2015). Damit diese „Ikone der städtebaulichen und architektonischen klassischen Nachkriegsmoderne“ (Dreier 2015, 124) erhalten werden konnte, gründete sich eine Bürgerinitiative. Im November 2007 wurde ein Gesamtkonzept zur umfassenden Sanierung entwickelt, sodass das Schulgebäude seit dem 19. August 2016 wieder offiziell als Schule genutzt wird.

4 Methode

Um die beiden Forschungsfragen zu beantworten, (1) welchen Einfluss die architektonischen Planungen Scharouns im heutigen Schul- und Unterrichtsalltag haben und (2) welche Potenziale die Schulbauten für eine inklusive Schule bieten, eignet sich insbesondere ein qualitatives Vorgehen. Wie oben dargelegt, ist sowohl die empirische Befundlage zur inklusiven Schularchitektur im Allgemeinen als auch im Besonderen zu den Schulbauten Hans Scharouns nicht zufriedenstellend. Die vorliegende Studie ist daher als explorativ und im Weiteren als ausschnitthaft zu charakterisieren, da aus der Summe der Schul- und Bildungsbauten Scharouns nur jene zwei aus Marl und Lünen in Nordrhein-Westfalen berücksichtigt werden. Da beide Fragestellungen direkten Bezug zur individuellen Tätigkeit von Lehrkräften haben, fiel die Wahl der Erhebungsmethode auf nichtstandardisierte, leitfadengestützte Gruppeninterviews (Gläser & Laudel 2009). Diese haben in der Regel einen natürlichen Gesprächsfluss, wodurch interviewte Personen nicht selten eigenständig ein bestimmtes Thema ansprechen. Geschieht dies, sollte die interviewende Person Nachfragen stellen. Für die Erhebung wurde die Methode des Gruppeninterviews gewählt, da die Personen die Aussagen der anderen Lehrkräfte direkt befürworten, ablehnen sowie kommentieren können und so – bestenfalls – ein intersubjektiv-kommunikativer Austausch entsteht. Auch die Tatsache, dass die Reflexionsintensität der Lehrkräfte hinsichtlich der Berücksichtigung bzw. der Vorteile der Schularchitektur für ihren Unterricht unterschiedlich sein könnte, gab den Ausschlag zum Einsatz von Gruppeninterviews. Die persönlichen Erfahrungen der Lehrpersonen in Bezug auf die Architektur der Schulen und deren Unterrichtsräume können somit gemeinsam diskutiert, ergänzt und analysiert werden. An beiden Schulen wurde jeweils ein Gruppeninterview mit drei Lehrkräften durchgeführt. Die Interviews hatten eine Länge von 35:58 Minuten in Lünen und 50:52 Minuten in Marl.

4.1 Erstellung des Interviewleitfadens

Um den Interviewleitfaden¹ zu erstellen, wurden vier thematische Cluster gebildet, wobei das letzte zusätzlich in drei Facetten untergliedert ist. Zu den einzelnen Clustern wurden offene Fragen formuliert, die sich in Faktfragen und Meinungsfragen gliedern (Gläser & Laudel 2009, 122f.). Der Interviewleitfaden beginnt mit einem Warm-Up (sechs Fragen). Hierbei handelt es sich um soziodemografische Angaben (u. a. Dienstalter, Fächerkombination) der interviewten Lehrkräfte. Im Anschluss an das Warm-Up folgen Fragen in drei Clustern zum Schulgebäude. Die Fragen setzen sich progressiv mit der Schularchitektur auseinander (z. B. „Was wissen Sie über die architektonischen Ansätze Scharouns in Bezug

1 Der Interviewleitfaden und die Transkripte können im Beitrag leider nicht umfänglich dargestellt werden. Die ausführlichen Dokumentationen können bei den Autor*innen angefragt werden.

auf Ihre Schule?“), bevor die Klassenräume (z. B. „Fallen Ihnen Unterschiede/Besonderheiten zu Klassenräumen anderer Schulen auf?“) und der Unterricht (z. B. „Werden die Besonderheiten der Räume (entsprechend Scharouns Vorstellung) auch heute noch genutzt?“) thematisiert werden. In Anlehnung an das Gestaltungskonzept Scharouns werden auch Fragen zu einzelnen Räumen (z. B. der Aula) und deren heutiger Nutzung gestellt. Im letzten Cluster werden aktuelle Herausforderungen im Unterricht thematisiert. Exemplarisch werden die Diversität der Schüler*innen (z. B. „Helfen die räumlichen Bedingungen und architektonischen Gegebenheiten im Umgang mit Diversität?“), Differenzierungsmöglichkeiten (z. B. „Unterstützen Sie die räumlichen Gegebenheiten bei der Differenzierung im Unterricht?“) und Aspekte individueller Förderung (z. B. „Erleichtern die räumlichen Gegebenheiten die Umsetzung des Ansatzes der individuellen Förderung?“) behandelt. Den Abschluss bildet die Frage, ob und inwiefern die räumlichen Bedingungen und die architektonischen Gegebenheiten bei der Bewältigung der Herausforderungen helfen beziehungsweise den Umgang damit erleichtern. Als Ausklang der Gruppeninterviews werden die Lehrpersonen gefragt, ob sie in der Gestaltung des Raumes generell einen Mehrwert sehen und worin der vielleicht größte Mehrwert für das Individuum liegt. Durch diese offenen gestellte Abschlussfrage können die Lehrkräfte noch einmal zusammenfassend den für sie größten Vorteil der Scharoun'schen Architektur nennen.

4.2 Stichprobe

An den beiden von Scharoun gestalteten Schulen in Nordrhein-Westfalen wurde jeweils ein Gruppeninterview mit drei Lehrpersonen durchgeführt. Bei der Zusammensetzung der Personen für die Gruppeninterviews wurde auf eine große Varianz zwischen den Unterrichtsfächern, der Funktionen innerhalb der Schule und der Berufserfahrung geachtet, um möglichst viele Facetten des Kollegiums zu berücksichtigen. So sind beispielsweise in beiden Interviews (ehemalige) Mitglieder der Schulleitung befragt worden.

Zunächst wurde das Gruppeninterview mit den Lehrkräften der Grundschule in Marl durchgeführt. Ursprünglich war das Interview mit vier Lehrkräften geplant; eine Lehrkraft musste krankheitsbedingt kurzfristig absagen.

Tab. 1: Teilnehmende des Gruppeninterwies in Marl

Kürzel	Dienst- erfahrung	Fächer Studium	Funktionen	Vorerfahrungen an anderen Schulen
M1	13 Jahre	Deutsch, Ma- thematik, kath. Religion	Lehrkraft und Koordination Lese-Rechtschreib- Förderung	Ja, an einer anderen Grundschule
M2	> 30 Jahre	Mathematik, Kunst- und Textilgestaltung (Sek. I)	Ehemalige(s) Lehr- kraft und Mitglied der Schulleitung sowie Koordina- torin des Umzugs in das Scharoun- Gebäude	Ja, an anderen (weiterführenden) Schulen
M3	11 Jahre	Deutsch, Tex- tilgestaltung (Sek. I)	Lehrkraft	Ja, an anderen (weiterführenden) Schulen

Auch bei dem Gruppeninterview in Lünen sollten ursprünglich vier Lehrpersonen anwesend sein. Allerdings konnte eine Lehrkraft mit Funktionsaufgaben inner-
halb der Schule durch einen spontanen dienstlichen Termin nicht am Interview
teilnehmen.

Tab. 2: Teilnehmende des Gruppeninterwies in Lünen

Kürzel	Dienst- erfahrung	Fächer Studium	Funktionen	Vorerfahrungen an anderen Schulen
L1	5 Jahre	Deutsch, Kunst	Lehrkraft	Ja, an Gymnasien
L2	0,5 Jahre	Englisch, Son- derpädagogische Förderung (körperliche und motorische Ent- wicklung)	Lehrkraft und Sonderpädagogin	Ja, an Gymnasien
L3	25 Jahre	Latein, Biologie	Lehrkraft und Mitglied der Schul- leitung	Ja, an Gesamtschu- len und Gymnasien

4.3 Datenaufbereitung und Datenauswertung

Nachdem die Daten erhoben und die Gruppeninterviews durchgeführt wurden, wurden wörtliche Transkripte von beiden Interviews erstellt. „Ziel einer Transkription ist es, die Flüchtigkeit zu überwinden und der Erinnerung eine gute Stütze zu sein“ (Dresing & Pehl 2015, 17), damit das Gesprochene für anschließende Analysen zugänglich gemacht wird. Die Transkription erfolgte anhand des einfachen Transkriptionssystems nach Dresing und Pehl (2015, 20-25), „um die Einheitlichkeit der Transkripte zu gewährleisten und eine bessere Basis für spätere Analyse zu bekommen“ (Dresing & Pehl 2015, 20). Die Auswertung erfolgte gemäß der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022, 129-156) durch die Autor*innen auf Grundlage eines Kategoriensystems. Nach unabhängiger Kodierung wurden im Rahmen einer Kodierkonferenz Abweichungen abschließend aufgelöst. Die thematischen Fragecluster wurden in Hauptkategorien für das Kategoriensystem überführt, um eine strukturierte und aspektorientierte Auswertung sicherstellen zu können:

- Schularchitektur von Hans Scharoun,
- Schulräume von Hans Scharoun,
- Nutzen der besonderen Gegebenheiten für den Unterricht,
- aktuelle Herausforderungen im Unterricht (Diversität, Differenzierung und Individuelle Förderung)

Anhand dieser Kategorien werden die Ergebnisse im nächsten Kapitel dargestellt. Hierbei wird zum einen stets der Vergleich der Antworten innerhalb eines Gruppeninterviews, zum anderen aber auch der Vergleich beider Gruppeninterviews zueinander aufgeführt. Dieser zweite Vergleich ist deshalb interessant, da hierbei die unterschiedliche räumliche Nutzung zwischen der Grundschule und der Gesamtschule deutlich wird.

5 Ergebnisdarstellung

5.1 Schularchitektur Hans Scharouns

Nach Abfrage der soziodemografischen Daten wurden zu Beginn der inhaltlichen Auseinandersetzungen in beiden Gruppeninterviews jeweils sechs Fragen zur Schularchitektur Scharouns gestellt. Hinsichtlich der architektonischen Besonderheiten erwähnt M2 direkt das organische Bauen und den Versuch Scharouns, „keinen rechten Winkel zu benutzen“ (Transkript Marl, 0:05:26.0). Auch L1 weiß, dass „die Form von der Funktion abgeleitet wird“ (Transkript Lünen, 0:04:15.3) und L3 ergänzt, dass Scharoun das Ziel verfolgte, „sich von der nationalsozialistischen Architektur abzugrenzen und eine neue Gesellschaft zu prägen“ (Transkript Lünen, 0:04:53.2). Sowohl M2 als auch L3 erwähnen

die Architektur der Aula, die Scharoun als „Herzstück des gesamten Gebäudes“ (Transkript Marl, 0:05:26.0) beschreibt, „in dem auch Partizipation stattfinden sollte“ (Transkript Marl, 0:05:26.0). Die Aula soll dafür da sein, dass alle „auf Augenhöhe sind, dass niemand emporgehoben ist, sondern alle gleich, gleich wert sind und deren Meinungen gleichwert und alle auf Augenhöhe diskutieren können.“ (Transkript Lünen, 0:04:53.2).

Ebenfalls in beiden Interviews thematisiert wurde die „Konzeption vom Klein ins Groß“ (Transkript Marl, 0:08:27.5), die den Übergang von den „kleinen“ Klassenwohnungen über die Pausenhalle, dem Raum der Begegnung, bis hin zur großen, weiten Aula beschreibt. M3 beschreibt, dass sich das Individuum „in der Klassengemeinschaft zunächst einmal festigen kann wie in einer Familie. Deswegen auch Wohnung. Und dann in die Gesellschaft der Schule hinausgeht“ (Transkript Lünen, 0:04:53.2). Den familiären Charakter bekommt der Klassenraum, den Scharoun Klassenwohnung nennt, vor allem durch seine wabenförmige Form, durch die eigene, anschließende Terrasse und Garderobe sowie in Marl die für die jüngsten Kinder eingebauten Toiletten verliehen, weiß M2 (vgl. Transkript Marl, 0:05:26.0).

Daran schließt sich die Frage an, ob alle Räume auch heute noch – wie von Scharoun geplant – genutzt werden. Hier unterscheiden sich die Antworten der Lehrkräfte aus Lünen und Marl deutlich: Während in Lünen nahezu alle Räume noch so genutzt werden, wie von Scharoun ursprünglich vorgesehen, weicht die Nutzung an der Grundschule in Marl ab. Das Schulgebäude war als Volksschule geplant und wird gegenwärtig gemeinsam von der Grundschule mit offenem Ganztag und der städtischen Musikschule genutzt. Lediglich zwei der vier Trakte mit Klassenwohnungen nutzt die Grundschule, ein Trakt dient heute der Offenen Ganztagsschule und ein Trakt der Musikschule. Zudem gibt es für viele der zusätzlichen Räume eine Doppelnutzung. Darüber hinaus ist es bei einzelnen Räumen in den beiden Schulgebäuden zu Umnutzungen gekommen, da ein Observatorium (Marl) oder ein Textilraum (Lünen) für den Unterricht nicht mehr benötigt werden. Um den steigenden Schüler*innenzahlen gerecht werden zu können, werden diese Bereiche gegenwärtig als Klassenräume oder für die Offene Ganztagsschule genutzt (vgl. Transkript Marl, 0:12:11.1-0:15:07.2; Transkript Lünen, 0:07:15.5-0:08:51.8).

5.2 Schulräume Hans Scharouns

Um den besonderen Aufbau eines von Scharoun geplanten Klassenraumes – der Klassenwohnung – in Erfahrung zu bringen, wurden die Lehrkräfte gebeten, diese an ihrer Schule zu beschreiben. Die Räume in Marl und Lünen sind grundsätzlich gleich aufgebaut und unterscheiden sich nur in Akzenten. Die Klassenwohnungen werden durch einen Eingangsbereich (auch Vorbereitungsraum genannt) betreten. Dort können die Schülerinnen und Schüler ihre Jacken aufhängen und am eingebauten Waschbecken ihre Hände waschen. In der Schule in Marl sind

dort in vier Klassenräumen außerdem noch jeweils zwei Toiletten eingebaut; diese Wohnungen waren für die untersten Klassenstufen gedacht. In einigen Klassen betritt man vorne die Klasse „und steht direkt an der Tafel, bei anderen läuft man quasi von hinten in den Klassenraum rein“ (Transkript Lünen, 0:18:11.8). Der Klassenraum selbst ist wabenförmig gestaltet, wodurch es viele kleine Ecken und Nischen gibt. Alle Klassenräume verfügen außerdem über einen kleinen wabenförmigen Anbau, von dem aus man in den angrenzenden Klassengarten, beziehungsweise im Obergeschoss in Lünen auf die Balkone, gelangt. In der Nutzung dieses Anbaus unterscheidet sich die Gesamtschule von der Grundschule: In der Gesamtschule ist der Anbau durch Regale, in denen die Kinder eigene Fächer haben, vom Rest des Klassenraumes abgetrennt. Im Anbau selbst stehen nochmal vier zusätzliche Tische, die zur individuellen Förderung oder für Gruppenarbeiten genutzt werden. In der Grundschule findet sich im Anbau jedes Klassenraumes ein eingebauter Sitzkreis. (vgl. Transkript Marl, 0:20:13.7-0:25:05.2; Transkript Lünen, 0:17:46.3-0:19:54.2). Sowohl L2 als auch L3 betonen noch einmal, dass die Aufteilung des Raumes sinnvoll ist und einen großen Nutzen für die sonderpädagogische Arbeit haben kann. Denn in einem rechteckigen Raum wäre eine solche Aufteilung, wie sie in Lünen mit der Wabenform zu finden ist, schwer möglich. Die Kinder hätten, insbesondere durch das Fehlen der Terrasse oder des Innengartens, weniger Rückzugsorte.

5.3 Nutzen der besonderen Gegebenheiten für den Unterricht

Nach der Skizzierung der räumlichen Situation durch die Lehrkräfte wurden diese nach Unterschieden bzw. Besonderheiten zu Klassenräumen anderer Schulen gefragt. In beiden Gruppeninterviews wurden die klasseneigenen Terrassen als ein besonders großer Unterschied gesehen. Denn „normalerweise [ist] es an anderen Schulen ja so, man geht erst mal durch einen lauten Flur und dann geht man unglaublich lange dunkle Gänge runter und [...] hat dann diese Klassenräume. Man kommt eigentlich aus dem Klassenraum so gar nicht mal schnell raus“ (Transkript Lünen, 0:20:08.1), so L1. M1 erwähnt, dass man den Kindern eine viel größere Selbstständigkeit zutrauen kann: „Wenn Kinder zügig sind oder was anderes arbeiten als die anderen, kann man die eben auch bequem bei gutem Wetter auf die Terrasse schicken.“ (Interview Marl, 0:27:28.1) Darüber hinaus wird auch die Wabenform als eine Besonderheit genannt: Durch die besondere Form und Größe bietet der Klassenraum viel mehr Platz für Bewegung, wenn die Kinder beispielsweise die Sitzordnung ändern oder zur Gruppenarbeit zusammenkommen. Außerdem kann für Gruppenarbeiten die gesamte Klassenwohnung genutzt werden, sodass Gruppen sich im Vorbereitungsraum, im Klassenraum, im Anbau oder auch auf der Terrasse verteilen können. M2 ergänzt die Bemerkung „[...] dass das Ganze wie so eine Wohnung ist, dass du auch gleichzeitig so die Achtung

der Kinder vor dem Gebäude, also so dieses Wertschätzende schon von Anfang an üben“ (Transkript Marl, 0:29:07.3) und vermitteln kannst.

Hinsichtlich des Schulgebäudes im Gesamten werden in beiden Gruppeninterviews die Oberlichter und die großen Fenster genannt, durch die die Schulen in Gänge offen und hell wirken. „Das macht eine ganz tolle Atmosphäre, etwas Helles also nichts Dunkles, nichts Bedrohliches, sondern ganz, ganz offen und hell. Dass man auch weiß, wir sind da, wir können anfangen, wir können lernen. Wir können uns hier wohlfühlen.“ (Transkript Lünen, 0:21:16.9), so L3. L1 ergänzt, dass das aber „auch ein Manko im Sinne der Digitalisierung“ (Transkript Lünen, 0:21:44.1) sei. Denn durch die Helligkeit und das Hineinfallen der Sonnenstrahlen kann es teilweise schwer sein, scharfe Bilder an die Wand zu projizieren. Auch M1 und M2 erwähnen diese Problematik, dass „man zeitweilig die digitale Tafel kaum erkennen“ (Interview Marl, 0:23:30.4) und die Oberlichter nur schwer abdunkeln kann. Zudem kann es vorkommen, dass die Kinder durch die großen Fenster und das einfallende Sonnenlicht geblendet werden (vgl. Transkript Marl, 0:23:13.3).

Um die Kategorie abzuschließen, wurde die Frage gestellt, ob es Unterschiede in verschiedenen Fächern gibt. L3 sagt, dass sich die Fächer nicht so dramatisch unterscheiden und der zur Verfügung stehende Raum in jedem Fach ähnlich genutzt wird. „Wer hier im Gebäude besonders verwöhnt sind, sind die Künstlerinnen und Künstler mit dem Fachraum.“ (Interview Lünen, 0:25:51.2). Die Lehrkräfte aus Marl finden, dass besonders der im Anbau eingebaute Sitzkreis für alle Fächer sehr nützlich ist. M1 erwähnt, dass der Sitzkreis und der große wabenförmige Klassenraum vor allem im Sachunterricht von Vorteil sein können, wenn die Kinder zum Beispiel in Gruppen- oder Partnerarbeit an Stationen forschen (vgl. Transkript Marl, 0:31:55.5).

5.4 Herausforderungen im Unterricht

Zum Abschluss des Interviews wurde auf die Themen Diversität und Inklusion eingegangen. Beide Gruppen wurden danach gefragt, wie sie den Umgang mit Diversität und die Umsetzung von Inklusion an ihrer Schule einschätzen und ob die räumlichen Bedingungen die Lehrkräfte dabei unterstützen können. M1 berichtet, dass Diversität an jeder Schule eine wirkliche Herausforderung ist. Sie ergänzt: „Im Moment haben wir zum Beispiel auch das Glück, dass wir personell so aufgestellt sind, dass wir eben auch Unterstützung haben, im Umgang mit Diversität.“ (Transkript Marl, 0:35:04.7) Jedoch ist die Diversität immer eine Herausforderung, „unabhängig vom Gebäude“ (Transkript Marl, 0:35:04.7). Sie betont außerdem, dass „die räumlichen Voraussetzungen dafür [zwar] gut sind. Aber [es] müssen auch immer die Personellen stimmen.“ (Transkript Marl, 0:36:30.7) M3 erwähnt außerdem die Herausforderungen während der Corona-Zeiten. Hierbei halfen die räumlichen Gegebenheiten enorm. Denn alle Klassen

konnten durch ihren eigenen Eingang über die Terrasse in den Klassenraum gelangen, ohne dabei anderen Kindern aus anderen Klassen zu begegnen. Die Abstandsregeln konnten in Marl also ohne Probleme eingehalten werden.

In Lünen analysiert L1 das Gebäude direkt im Hinblick auf die Barrierefreiheit. Sie sagt: „Die Klassenräume unten, sind ja aufgrund des Klassengartens [...] ebenerdig begehbar. Allerdings, die erste Etage ist nicht erreichbar für jemanden mit einer Behinderung, und auch hier, die Pausenhalle ist nicht barrierefrei. Die hat auf beiden Seiten Treppen.“ (Transkript Lünen, 0:28:01.8) Auf die Nachfrage, wie die Schule mit dieser Herausforderung umgeht, antwortet L3, dass dann bei Verletzungen temporäre Lösungen gefunden werden müssen. Die Räume können beispielsweise so verlegt werden, dass alles ebenerdig erreichbar ist, beziehungsweise wird ein anderes Gebäude genutzt, in dem ein Aufzug verbaut ist (vgl. Transkript Lünen, 0:29:00.6). In Bezug auf beispielsweise unterschiedliche Lerntempi, Sprachförderung oder andere Punkte, erwähnt L3, dass dafür die Klassenwohnungen hinreichende Möglichkeit bieten.

Für Formen der Differenzierung werden laut M1 alle Möglichkeiten der Klassenwohnungen ausgenutzt (Transkript Marl, 0:38:47.0), denn die „räumlichen Begebenheiten, die wir schon angesprochen haben, helfen dabei der inneren Differenzierung [...] auf jeden Fall.“ (Transkript Marl, 0:38:47.0) So wird oft von den Möglichkeiten Gebrauch gemacht, eine Lerntheke auf der Fensterbank oder im hinteren Bereich der Klasse aufzubauen und die Schüler*innen in der ganzen Klassenwohnung in Gruppen arbeiten zu lassen. Zudem ergänzt M1, dass es sehr wichtig ist, dass Kinder nicht nur von einer erwachsenen Person, sondern auch Kinder von Kindern lernen. Hierfür ist genügend Platz, damit sich die Kinder „frei bewegen und auch zu anderen Kindern gehen oder eben auch helfen“ (Transkript Marl, 0:40:20,3) können.

Abschließend sollen die Ergebnisse zur Frage, ob die Lehrkräfte die architektonische Gestaltung Scharouns an sich als inklusiv einschätzen, dargestellt werden. L2 erklärt, dass der Raum, der jetzt als Inklusionsraum beziehungsweise Lerninsel genutzt wird, früher ein normaler Klassenraum war. In diesem Raum haben „die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, [...] sich individuell zurückzuziehen.“ (Transkript Lünen, 0:14:43.8) Die Kinder können dort sowohl mit Unterrichtsmaterialien als auch an individuellem Fördermaterial in einem kleineren Rahmen und in Ruhe arbeiten. In Lünen ist der Inklusionsraum in drei Bereiche, von laut zu leise, aufgeteilt, sodass es Zonen des Miteinanders und Bereiche des Rückzugs gibt (vgl. Transkript Lünen, 0:14:26.8-0:16:18.2). Sowohl L2 als auch L3 betonen noch einmal, dass die Aufteilung des Raumes sinnvoll ist und einen großen Nutzen für die sonderpädagogische Arbeit haben kann. Denn in einem rechteckigen Raum wäre eine solche Aufteilung, wie sie in Lünen zu finden ist, schwer möglich. Die Kinder hätten, auch durch das Fehlen der Terrasse beziehungsweise des Innengartens, weniger Rückzugsorte.

6 Ergebnisdiskussion und Fazit

Zentrales Anliegen der explorativen Studie war es, eine Vorstellung davon zu bekommen, ob und wie die Schulbauten Hans Scharouns mit ihren architektonischen Besonderheiten in der heutigen Zeit Lehrkräfte bei gesamtgesellschaftlichen und schulischen Herausforderungen und Aufgaben unterstützen. Die architektonischen Ideen Scharouns, Schulen als Orte der Zusammenarbeit und Mitverantwortung zu gestalten (Scharoun 1961; 1964/2017), sind gemäß den Schilderungen der Lehrkräfte nicht überlebt (vgl. Transkript Marl, 0:06:26.0). Generell stellen die Aula als der „Raum der Mitte“ und die Pausenhalle als der „Raum der Begegnung“ in Marl und Lünen eine große Besonderheit im Vergleich zu anderen Schulbauten dar. Die vor über sechzig Jahre geplanten räumlichen Strukturen helfen auch heute, den schulischen Herausforderungen pädagogisch angemessen zu begegnen, denn „Scharoun hat seine Schule ganzheitlich entwickelt und konnte somit einen Ort für vielgestaltiges Leben, für das Wohnen und das intensive soziale Miteinander realisieren“ (Behrens 2014, 170). Neben den für die Gemeinschaft konzipierten Bereichen bieten die Klassenwohnungen Rückzugs- und Entfaltungsmöglichkeiten für Schüler*innen einer Lerngruppe, damit sich das Individuum, „in der Klassengemeinschaft zunächst einmal festigen kann, wie in einer Familie. Deswegen auch Wohnung. Und dann in die Gesellschaft der Schule hinausgeht.“ (Transkript Lünen, 0:04:53.2) Die Symbiose aus Raumgestaltung und inklusiver Didaktik wird seit einigen Jahren auch an anderen Schulen umgesetzt (Kricke u. a. 2018, 56-434), respektive im inklusionsdidaktischen Diskurs als Zielperspektive formuliert (u. a. Zenke 2017; 2020; Mattern 2023). Gleichwohl muss im Rückblick auf die Ergebnisse der explorativen Studie kritisch hinterfragt werden, inwieweit die Separierung von Schüler*innen in „Inklusionsräumen“ (vgl. Transkript Lünen, 0:14:26.8-0:16:18.2) der Idee inklusiver bzw. inklusionsdidaktischer Raumnutzung genügt oder vielleicht sogar widerspricht. Nicht selten werden jedoch neben den zeitlichen die räumlichen Ressourcen als ausschlaggebend für einen gelingenden inklusiven und auch kooperativen Unterricht angeführt (Gollub, Besa, Gräsel & Welling 2021, 412). Die Aktualität der Architektur Scharouns beschränkt sich dabei nicht nur auf die Gliederung der Räumlichkeiten, sondern ist gleichsam anschlussfähig an schul-, unterrichts- und inklusionstheoretische Überlegungen im Umgang mit den Lernenden (Wacker u. a. 2021). Insofern liefert die explorative Studie das Ergebnis, dass zeitgemäße Vorstellungen einer inklusiven Schule kompatibel sind mit architektonischen Überlegungen der deutschen Nachkriegsmoderne, die schon damals den Prämissen von Anthropologie, Ästhetik und Funktionalität gefolgt sind (Zenke 2017; Zschiesche 2019) und, obschon einige Jahrzehnte zurückliegend, auch nicht als einziges Beispiel einer subjektorientierten Schulraumgestaltung gelten (Zenke 2017). Der Architektur Scharouns gelingt sogar

eine doppelte Anschlussfähigkeit an den heutigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs, nimmt sie doch mit den Klassenwohnungen das Konzept der Lernräume dem aktuellen Diskurs nicht vorweg, aber stellt der vorherrschenden Klassenraum-Flur-Schule ein anderes architektonisches Konzept entgegen und ermöglicht durch ihre Vielfalt in den Formen und Räumen einen Zugang für die diverse Gesellschaft, indem Individualität, Selbständigkeit und Mündigkeit durch sie unterstützt werden (u. a. Behrens 2014, 167f.). Darüber hinaus bieten die architektonischen Gegebenheiten der beiden Schulen viele Vorteile und erfüllen – auch nach über 60 Jahren – die Anforderungen einer modernen Lernumgebung (Hellgart 2014; Spital-Frenking 2022). So halten Spital-Frenking und Ewers fest, dass „in der aktuellen Diskussion um zeitgemäße, schulgerechte Architekturen [Scharouns Schulen] immer wieder als wegweisende [...] Schulgebäude benannt“ (2014, 1) werden. Sie können den aktuellen Herausforderungen im Schul- und Unterrichtsalltag gerecht werden; ihre Eignung für die aktuellen und spezifisch-situativen Anforderung muss jedoch immer wieder kritisch geprüft werden.

Die vorliegende explorative Studie hat sich exemplarisch den beiden Schulbauten Scharouns in Nordrhein-Westfalen gewidmet. Auch wenn das eingangs skizzierte Desiderat zu den Bauten Scharouns für dieses Bundesland bearbeitet werden konnte, muss limitierend ergänzt werden, dass nur ein kleiner Teil der Kollegien an der Studie teilgenommen hat. Darüber hinaus bleibt offen, wie die weiteren Bildungsbauten Scharouns (das Haus der Berliner Staatsbibliothek an der Potsdamer Straße oder der Kindergarten in Wolfsburg-Detmerode) von ihren heutigen Nutzer*innen wahrgenommen und genutzt werden. So erkenntnisreich die Ergebnisse auch sind, es muss konstatiert werden, dass in weiteren, gegebenenfalls quantitativen Untersuchungen eine breitere Stichprobe von Lehrkräften und eventuell auch Schüler*innen und Erziehungsberechtigten erreicht werden müsste, um eine Evidenzgrundlage zu schaffen.

Literaturverzeichnis

- Bachmann-Medick, D. (2018): Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften (6. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Becker, G., Bilstein, J. & Liebau, E. (Hrsg.) (1997): Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Behrens, H. (2014): Der Raum als Pädagoge. In: P. Kurz (Hrsg.): Geschwister-Scholl-Schule. Geschichte einer Instandsetzung. Stuttgart: Krämer, 167-171.
- Berger, W. (1960): Schulbau von heute für morgen. Göttingen, Berlin und Frankfurt: Musterschmidt.
- Billerbeck, B. (2008). Raum und Lernen in der Weiterbildung – Wirkung und Relevanz von Raumdidaktik. In: C. Dehn (Hrsg.): Raum + Lernen - Raum + Leistung. Strukturbedingungen kontinuierlicher Qualitätsentwicklung. Hannover: Expressum, 75-86.
- Bilstein, J. (2003): Ästhetische und bildungsgeschichtliche Dimensionen des Raumbegriffs. In: F.-J. Jeilich & H. Kemnitz (Hrsg.): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 31-53.

- Böhme, J. (2009): Raumwissenschaftliche Schul- und Bildungsforschung. In: Dies. (Hrsg.): *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 13-22.
- Brockmeyer, R. (2007): Neues Lernen und die Erwartungen an eine neue Lernkultur. In: J. Watschinger & J. Kühbacher (Hrsg.): *Schularchitektur und neue Lernkultur. Neues Lernen – Neue Räume*. Bern: hep, 13-26.
- Buddensiek, W. (2003): Schularchitektur als dritter Pädagoge. Ganztagschule als Lern- und Lebensraum. In: *NDS – die Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft* 55 (8/9), 22–23.
- Chiles, P. (Hrsg.) (2015): *Schule bauen. Leitlinien für Planung und Entwurf*. Basel: Birkhäuser.
- Dahle, T. N. (1994): *Plastisch-organische Architektur*. Stuttgart: Fraunhofer-IRB-Verlag.
- Decristan, J. & Dumont, H. (2021): Individuelle Förderung und Differenzierung im Unterricht. In: K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg.): *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (3., überarbeitete Auflage). Stuttgart: Kohlhammer, 308-316.
- Dreier (2015): Scharoun-Schule Marl – gerettet. In: H. Dreier, R. Günter & M. Walz (Hrsg.): *Marl-Industrie-Stadt eigener Art. Neuer Aufbruch mit Natur und Kultur*. Essen: Klartext. S. 123-128.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Auflage). Marburg: Eigenverlag.
- Dumont, H. (2019): Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22 (2), 249-277.
- Ecarius, J. & Löw, M. (Hrsg.) (1997): *Raumbildung – Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fromm, M. (2019): *Diversität in der Schule. Herausforderungen für Erziehung und Bildung in der Sekundarstufe*. Münster und New York: Waxmann.
- Glaser, E., Koller, H.-C., Thole, W. & Krumme, S. (Hrsg.) (2018): *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2009): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (3., überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gollub, P., Besa, K.-St., Gräsel, F. & Welling, L. (2021): Die Umsetzung intraprofessioneller Kooperation an Schulen. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Empirische Pädagogik*, 35(4), 396–417.
- Greiten, S. (2018): Unterrichtsplanung für heterogene Lerngruppen – Kernkategorien und didaktische Dimensionen als Planungsempfehlungen. In: K. Müller & S. Gingelmaier (Hrsg.): *Kontroverse Inklusion. Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 158-171.
- Hellgart, M. (2014): Scharoun-Schule Marl. Eine Anregung zur künftigen Nutzung im Sinne Scharouns. In: H. Dreier, R. Günter & M. Walz (Hrsg.): *Marl. Industriestadt eigener Art. Neuer Aufbruch in Natur und Kultur* (Schriften des Deutschen Werkbunds Nordrhein-Westfalen, Band 23). Essen: Klartext, 91-100.
- Hellgart, M. (2017): Entwurfsablauf, -methode und Realisierungsprozess. In: M. Walz, P. Strege & H. Dreier (Hrsg.): *Hans Scharoun im Ruhrgebiet. Entwerfen und Bauen für das Leben*. Berlin: Berlin Story, 83-120.
- Janofske, E. (1982): Die Architekturauffassung Hans Scharouns. Ihr gedanklicher Ansatz und dessen praktische Umsetzung. Darmstadt: Technische Hochschule Darmstadt.
- Janofske, E. (1984): *Architektur-Räume. Idee und Gestalt bei Hans Scharoun*. Braunschweig: Vieweg.
- Kanwischer, D. & Gryl, I. (2022): Bildung, Raum und Digitalität. Neue Lernumgebungen in der Diskussion. In: *Die deutsche Schule* 114 (1), 34–45.
- Kemnitz, H. (2001): „Pädagogische Architektur? Zur Gestaltung des pädagogischen Raums. In: *Die Deutsche Schule* 93 (1), 46-57.
- Kessel, F. (2016): Raum und Räumlichkeiten in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Eine Einführung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62, 5-19.

- Kirschenmann, J. C. & Syring, E. (1993): Hans Scharoun. Die Forderung des Unvollendeten. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Kricke, M., Reich, K., Schanz, L. & Schneider, J. (2018): Raum und Inklusion. Neue Konzepte im Schulbau. Weinheim: Basel.
- Krohn, C. (2018): Hans Scharoun. Bauten und Projekte. Basel: Birkhäuser.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (5., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Kühn, C. (2022). Die Schule als Raum für Teams. Wie Architektur und Pädagogik zusammenfinden. In: Die deutsche Schule 114 (1), 61-72.
- Kurz, P. (2014): Hans Scharoun. Geschwister-Scholl-Schule in Lünen. Die Geschichte einer Instandsetzung. Stuttgart: Krämer.
- Landeshauptstadt Düsseldorf Schulverwaltungsamt (2018): Schulbauleitlinie. Online unter: https://www.duesseldorf.de/fileadmin/Amt40/PDF/A-Z/40_Schulbauleitlinie_neues_CD_web_bf.pdf (Abrufdatum: 24.09.2023).
- Mattern, P. (2023): Bildungswissenschaftliche Raumbegriffe. Zur theoretischen Problematik der neuen Diskussion über Bildungsorte und Lernräume (Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit, Band 25). Wiesbaden: Springer VS.
- Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (2020a): Richtlinie über bauaufsichtliche Anforderungen an Schulen (Schulbaurichtlinie – SchulBauR). Online unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=1&gld_nr=2&ugl_nr=23213&bes_id=44088&menu=1&sg=0&aufgehoben=N&keyword=Schulbaurichtlinie (Abrufdatum: 26.09.2023).
- Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (2020b): Erläuterungen zur Richtlinie über bauaufsichtliche Anforderungen an Schulen (Schulbaurichtlinie – SchulBauR). Online unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_show_anlage?p_id=41672 (Abrufdatum: 24.09.2023).
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Bund Deutscher Architekten & Verband Bildung und Erziehung (Hrsg.) (2017): Leitlinien für leistungsfähige Schulbauten in Deutschland (3., überarbeitete Auflage). Bonn und Berlin. Online unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Publikationen/2017_06_20_Schulbauleitlinien.pdf (Abrufdatum: 24.09.2023).
- Ochsmann, H. (2017): Die Scharounsche in Marl. Weiternutzung und Sanierung einer organhaften Architektur der 1960er-Jahre. In: LWL-Denkmalpflege, Landschafts- und Baukultur in Westfalen (Hrsg.): Denkmalpflege und die Moderne 1960+. 17. Arbeitsheft der LWL-Denkmalpflege, Landschafts- und Baukultur in Westfalen. Münster: Landschaftsverband Westfalen-Lippe, 95-110.
- Roßmann, N. (2020): Der Raum als „dritter Pädagoge“: Über neue Konzepte im Schulbau. In: M. Fiebert & I. Kunze (Hrsg.): Lernen in der Zukunft – Schule im Jahr 2040. Probleme – Konzepte – Konsequenzen. Osnabrück: Universität Osnabrück, 93-101.
- Scharoun, H. (1961): Raum und Milieu der Schule. In: Bauen und Wohnen 15 (8), 12-22.
- Scharoun, H. (1964/2017): Ansprache anlässlich der Grundsteinlegung zum Bau der Volksschule in Marl-Bredenkamp. In: M. Walz, P. Strege & H. Dreier (Hrsg.): Hans Scharoun im Ruhrgebiet. Entwerfen und Bauen für das Leben. Berlin: Berlin Story, 49-53.
- Schneider, J. (2012): Neue Schulen in alten Gebäuden? Wie sich Schulen durch Umbaumaßnahmen neuen pädagogischen Anforderungen stellen können. In: Lernende Schule 15 (59), 8-13.
- Spital-Frenking, O. & Ewers, A. (2014): Licht in der Schule von Hans Scharoun. In: B. Weller & S. Tasche (Hrsg.): Glasbau 2014. Bauten und Projekte, Bemessung und Konstruktion, Forschung und Entwicklung. Berlin: Ernst & Sohn, Verlag für Architektur und technische Wissenschaften, 1-15.
- Spital-Frenking, O. (2022): Die Geschwister-Scholl-Schule in Lünen von Hans Scharoun. In: K. G. Beuckers, J.-O. Kempf, N. Meyer & M. Ide (Hrsg.): Licht, Luft und eine neue Pädagogik. Die Kieler Pavillonschulen und der Schulbau der 1920er bis 1950er Jahre (Kieler Kunsthistorische Schriften, Band 21). Kiel: Ludwig, 471-490.
- Sturm, T. (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule (2., überarbeitete Auflage). München und Basel: Reinhardt.

- Van der Ree, P. (2001): *Architektur der Wandlung. Der Bauimpuls Rudolf Steiners und die organische Architektur im 20. Jahrhundert*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Volksschule in Marl-Breddenkamp. In: M. Walz, P. Strege & H. Dreier (Hrsg.): *Hans Scharoun im Ruhrgebiet. Entwerfen und Bauen für das Leben*. Berlin: Berlin Story, 49-53.
- Vötsch, M., Steiner, A., Gerth, S. & Schwabl, G. (2022). Wie lernt es sich gemeinsam im virtuellen Raum? Didaktische und soziale Dimensionen von Breakout-Rooms. In: B. Standl (Hrsg.): *Digitale Lehre nachhaltig gestalten*. Münster u. a.: Waxmann, 92-103.
- Wacker, A., Seydel, O. & Herrmann, U. (Hrsg.) (2021): *Wie lassen sich zeitgemäße Lehr-Lern-Räume gestalten*. In: *Lehren und Lernen* 47 (8-9) (Themenheft).
- Walz, M. (2016): *Die Scharounschule in Marl*. In: B. Gropp & D. Scholle (Hrsg.): *Die Bauten von Hans Scharoun in Westfalen (Westfälische Kunststätten, Band 120)*. Münster: Westfälischer Heimatbund, 21-36.
- Walz, M., Strege, P. & Dreier, H. (Hrsg.) (2017): *Hans Scharoun im Ruhrgebiet. Entwerfen und Bauen für das Leben*. Berlin: Berlin Story.
- Zenke, C. T. (2017): *Schule als inklusiver Raum? Zum Verhältnis von Schularchitektur und inklusiver Didaktik am Beispiel der Laborschule Bielefeld*. In: *Zeitschrift für Inklusion* 1 (4). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/441> (Abrufdatum: 29.09.2023).
- Zenke, C. T. (2018). *Raum für Veränderung. Schularchitektur als Ausgangspunkt und Instrument von Schulentwicklung*. *Transfer Forschung – Schule* (4), 112-123.
- Zenke, C. T. (2019): *Raumbezogene Schulentwicklung in einer inklusiven Schule. Zur Nutzungsgeschichte des Unterrichtsgroßraums der Laborschule Bielefeld*. *PraxisForschungLehrer*innenBildung* 1 (1), 20-41 <https://doi.org/10.4119/pflb-3173>
- Zenke, C. T. (2020): „Vom Klassenzimmer zur Lernlandschaft?“ Über eine Expedition ins Ungewisse. In: *Die deutsche Schule* 112 (3), 338–353.
- Zschiesche, B. (2019): *Schulraum als Heimat. Eine empirische Studie zum Raumerleben von Grundschulkindern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autor*innen

Gollub, Patrick, Dr.

Lehrkraft für besondere Aufgaben, Arbeitsgruppe ‚Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Münster.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenprofessionsforschung, Praxisphasen in der Lehrkräftebildung, Schul- und Unterrichtsforschung.

E-Mail: p.gollub@uni-muenster.de

Van Roje, Marie, M. Ed.

Studienreferendarin für das Lehramt an Grundschule beim Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung in Neuss.

E-Mail: marievanroje@aol.com

Oberdorf, Andreas, Dr.

Studienrat im Hochschuldienst, Arbeitsgruppe ‚Historische Bildungsforschung‘, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Münster.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie und Geschichte der Erziehung und Bildung, transatlantische und transnationale Bildungsgeschichte, Schul- und Universitätsgeschichte.

E-Mail: andreas.oberdorf@uni-muenster.de

Ursula Reitemeyer

Perfektibilität als anthropologisches Grundprinzip inklusiven Unterrichts

Zusammenfassung:

Rousseau, der den Begriff Perfektibilität erdachte, um das menschliche Bedürfnis zu beschreiben, sich zu bilden und seinen freien Willen zu nutzen, erfand auch das Programm der negativen Erziehung, dessen erster Grundsatz darin besteht, genügend Zeit für die Verarbeitung des neuen Wissens zu geben. Die Lernenden bestimmen das Tempo des Lernens. Die Aufgabe der Lehrkräfte besteht darin, interessante Themen und Fragestellungen anzubieten, und zwar so, dass alle verschiedenen Lernmodalitäten für jeden einzelnen Lernenden berücksichtigt werden. In Anbetracht dieses Konzepts können wir Rousseau auch als Erfinder der integrativen Bildung bezeichnen.

Schlagworte: Inklusiver Unterricht, Rousseau, Perfektibilität, Lernen

Abstract:

Rousseau, who invented the term perfectibility to describe the human need to educate oneself and use one's free will, also invented the programme of negative education, the first principle of which is to give sufficient time to process new knowledge. The learner determines the pace of learning. The teacher's task is to offer interesting topics and questions in such a way that all the different learning modalities for each individual learner are taken into account. In view of this concept, we can also call Rousseau the inventor of inclusive education.

Keywords: Inclusive teaching, Rousseau, perfectibility, learning

1 Die (natur-)rechtliche Begründung inklusiver Pädagogik

Wenn heute die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit physischen und/oder geistigen Beeinträchtigungen in den sogenannten Regelunterricht als eine zentrale schulpädagogische Aufgabe in Theorie und Praxis benannt wird – dies auch entgegen gesellschaftlicher und politischer Widerstände – beziehen sich die meisten auf das verbriefte Recht eines gleichberechtigten Zugangs aller Kinder (und Erwachsenen) zur öffentlichen Bildung und der bestmöglichen individuellen Förderung. Eine entsprechende Ergänzung auf der Grundlage der Menschenrechtscharta findet sich in *Artikel 3* des deutschen Grundgesetzes¹ (vgl. GG, Art. 3.3) und hat so auch Eingang in die einzelnen Schulgesetze gefunden, die Ländersache sind, wodurch sich sowohl Unterschiede in der Interpretation des *Artikel 3* als auch in der praktischen Umsetzung ergeben. Nichtsdestoweniger scheint sich allmählich die Vorstellung durchzusetzen, dass der besondere Förderbedarf von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in der Regelschule abgedeckt werden kann, sofern entsprechend ausgebildete Lehrkräfte vor Ort sind. Der Vorteil inklusiver Regelschulen gegenüber spezifischen Förderschulen wird etwa darin gesehen, dass die mühselige Integration von „Sonderschülern“ in den regulären Ausbildungs- und Arbeitsmarkt entfällt, weil jene der Integration vorausgehende Trennung von leistungsstarken und leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern in einer inklusiven Schule erst gar nicht stattfindet. Insofern Untersuchungen gezeigt haben, dass Schülerinnen und Schüler der spezialisierten Förderschulen im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf an Regelschulen mit Blick auf ihren Schulabschluss und ihre berufliche Zukunft benachteiligt sind (vgl. Klemm 2009), spricht nichts dagegen, den Förderunterricht in die Regelschule zu verlegen bzw. Regelschulen mit besonderen Förderschwerpunkten zu schaffen. Hinzu kommt, dass Kinder mit besonderem Förderbedarf in zieldifferentem Unterricht von Regelschulen unbeschwert lernen können, weil sie weder befürchten müssen, von der Klassengemeinschaft ausgeschlossen zu werden noch zu einem Klassenverband der bereits Ausgeschlossenen zu gehören. Die Sorge eines Leistungsabfalls der Schülermehrheit erscheint angesichts des Zuwachses nützlichen Wissens und der Entfaltung von Empathie und Hilfsbereitschaft in inklusivem Unterricht unbegründet (vgl. Klemm 2009; Roldán, Marauri, Aubert & Flecha 2021; Evins 2015). Jedenfalls scheint es keine Untersuchungen zu geben, die belegen könnten, dass nicht-beeinträchtigte Kinder und Jugendliche durch

1 GG Art. 3.3 „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ Darüber hinaus ist seit 2009 in der Bundesrepublik Deutschland die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Kraft, in der die Beitragsstaaten sich verpflichtet haben, ein inklusives Bildungssystem zu schaffen (vgl. United Nations 2006, Art. 24).

inklusiven Unterricht über ein geringeres Schulwissen verfügen als Kinder und Jugendliche des gleichen Alters in einem Klassenverband ohne beeinträchtigte Mitschülerinnen oder Mitschüler.

Es gibt also aus rechtlicher, pädagogischer und nicht zuletzt aus ethischer Sicht gute Gründe für Gemeinschaftsschulen und inklusiven Unterricht, auch wenn dies in einer Gesellschaft, in der das mehrgliedrige Schulsystem politisch nie ernsthaft in Frage gestellt wurde und bis heute als Garant für die individuelle Förderung der Kinder und die Wahlfreiheit der Eltern gehandelt wird, nur schwer zu kommunizieren ist. Darüber hinaus lassen sich aus der naturrechtlich verankerten Gleichheit der Menschen als Rechtssubjekte pädagogisch ethische Gründe für inklusives Lernen und Lehren ableiten. Denn die Aussonderung von Schülerinnen und Schülern in Spezialschulen, weil sie mit der durchschnittlichen Lerngeschwindigkeit nicht mithalten können, beruht erstens auf recht willkürlichen Parametern und zweitens auf der irrigen Annahme, dass ein ermittelter Durchschnittswert der Lerngeschwindigkeit aussagekräftig ist hinsichtlich der individuellen Lernleistung. Möglicherweise ist nämlich die Lernleistung eines Kindes, das in der Familie nicht auf die Schulsprache vorbereitet wird, höher zu bewerten als es seine überdurchschnittliche Fehlerquote anzuzeigen scheint. Resultat solcher schulischen Ausleseverfahren sind häufig schulischer Misserfolg, wodurch das Interesse an neuen Inhalten und damit die Lernbereitschaft erheblich sinken dürfte. D. h. Schule, die als „Rüttelsieb der Gesellschaft“ (Scheunpflug 1999, 176) fungiert, wird ihrem ersten moralisch praktischen Grundsatz nicht gerecht, Bildungsunterschiede, die sich aus der unterschiedlichen sozialen Klassenzugehörigkeit der Kinder ergeben, auszugleichen, um dadurch dem verfassungsmäßigen Gleichheitsgrundsatz auch ein reales Gesicht in der Gesellschaft zu geben. So wie in einem demokratischen Staat aus rechtlich ethischen Gründen keine gesellschaftliche Gruppe abgehängt werden darf, so darf Schule aus pädagogisch ethischer Sicht sozialer Ungleichheit nicht durch die Hintertür ihrer Selektionsmechanismen wieder Zutritt verschaffen (Reitemeyer 2023). Die Schülerschaft ist keine Verwaltungsmasse, sondern setzt sich so oder so aus einzigartigen Individuen zusammen, die jeden Unterricht divers machen. Wenn Diversität die Norm eines Klassen- oder Schulverbands ist, dann ist öffentlicher Unterricht prinzipiell inklusiv, auch wenn bekannt sein dürfte, dass eine der schwierigsten Aufgaben der Unterrichtspraxis darin besteht, aus den Verschiedenen eine Lerngemeinschaft zu formen, in der alle ihren Stand als *primus inter pares* einnehmen können. So betrachtet, wären die Schülerinnen und Schüler nicht deshalb gleich, weil jede und jeder für sich genommen sich vom anderen unterscheidet, wie es eine enge inklusionspädagogischer Interpretation der

„egalitären Differenz“ (Prenzel 2001)² nahelegen könnte, sondern weil jede und jeder Einzelne in gleicher Weise als lernende Person anerkannt wird, d. h., in einem durch würdevollen Umgang geprägten pädagogischen Verhältnis steht.

Die Idee einer standesunabhängigen allgemeinen Schulbildung für alle nahm im Zuge der Aufklärung allmählich Gestalt an.³ Rousseau, der Perfektibilität als eine dem Menschen vorbehaltene unbestimmte Bildsamkeit auf den Begriff brachte, läutete mit seiner Abkehr von religiösen oder sozialen Festlegungen der menschlichen Natur die Epoche der modernen Pädagogik ein. Wodurch sich alle Menschen ungeachtet ihrer sozialen Stellung, ihres religiösen Bekenntnisses, ihrer Hautfarbe oder ihres Geschlechts von anderen Lebewesen unterschieden, war ihre unfertige und instinktarme Natur, die einerseits die Existenz der Gattung in besonderer Weise gefährdete, andererseits ein aus der Tierwelt nicht bekanntes Entwicklungspotential freisetzte. Beim Menschen werde der Mangel an Instinkten und angeborenen Überlebens-techniken durch eine umfassende Lernfähigkeit ersetzt, die allerdings – und hier liegt nun der Ansatz moderner Pädagogik – ohne den erzieherischen Impuls kaum entwickelt werden könne.

Zwar denken die Aufklärer noch in Kategorien der Ständegesellschaft, wodurch sich erklärt, dass sich ihre Erziehungsprogramme auf die Zöglinge der bürgerlichen Stände beziehen, in deren Händen der Umbau des absolutistisch regierten Staats zum bürgerlichen Rechtsstaat liege, aber dass Erziehung und Bildung zu einer staatlichen Aufgabe, also öffentlich werden müsse, um auch den unteren Ständen den Unterricht ihrer Kinder zu ermöglichen, war unbestritten (Rousseau 1755/1985, 273). Eine für alle Kinder zugängliche allgemeine Schulbildung würde nicht nur die Standesunterschiede verringern und die Aufstiegschancen breiter Bevölkerungsschichten verbessern, sondern vor allem dem naturrechtlichen Gleichheitsgrundsatz Genüge tun. Wenn richtig ist, wie Rousseau in seinem zweiten Diskurs über die gesellschaftliche Ungleichheit ausführt, dass alle Menschen mit den gleichen Grundeigenschaften geboren werden, dann erklären sich die unterschiedlichen Lebenswege in erster Linie nicht durch angeborene Differenzen, sondern durch äußere, gewissermaßen zufällige Umstände. Von Natur aus bringe der Mensch nichts anderes mit als den Selbsterhaltungstrieb, eine besondere Empfindsamkeit gegenüber seinesgleichen (natürliches Mitleid) (Rousseau 1755/1988, 185), eine in alle Richtungen offene unbestimmte Bildsamkeit

2 Anzumerken ist, dass Prenzel in neueren Publikationen zur inklusiven Bildung den Gleichheitsanspruch nicht allein aus der Diversität, sondern auch aus dem Gemeinsamen ableitet, insofern alle Kinder in gleicher Weise erziehungsbedürftig und gleichermaßen als Schöpfer ihrer „humanen Möglichkeiten“ anzusehen sind. (Prenzel 2014, 51)

3 In diesem Sinne erweist sich Humboldts Theorie der öffentlichen Bildung enger mit den pädagogischen Programmen der Protagonisten der Aufklärung verwandt (Rousseau, Kant), als mit den später so genannten Neuhumanisten, die Humboldt als zentralen Protagonisten der höheren altsprachlichen Gymnasialbildung feierten, ohne zu berücksichtigen, dass Humboldt den altsprachlichen Unterricht nicht für die höheren Stände reserviert sehen wollte.

(perfectibilité) (Rousseau 1755/1988, 204) und den freien Willen (Rousseau 1755/1988, 204).

In diesem Sinne seien alle Menschen von Natur aus gleich und zu einer Gattung verbunden, unabhängig von einzelnen Talenten oder Beeinträchtigungen und auch unabhängig davon, in welchem Umfang der Mensch von seinen Grundeigenschaften Gebrauch macht. Ein in seiner Aufnahmefähigkeit eingeschränktes Kind bleibt dennoch bildsam, so wie es auch von seinem freien Willen nicht abgeschnitten ist, den Rousseau als die Freiheit, wählen zu können, definiert (Rousseau 1755/1988, 203f.). Bei allen Unterschieden in physischer, geistiger und charakterlicher Hinsicht sind alle Menschen durch diese Grundeigenschaften zu einer Einheit verwoben, die wir Menschheit nennen. Das Gemeinsame aller Menschen überwiegt das, wodurch sie sich voneinander unterscheiden, in Hegels Worten: Das Allgemeine bzw. das allgemeine Individuum, d. i. der Mensch als Person, hebt die Unterschiede in sich auf (Hegel 1807/1975, 265). Die Gleichheit der Menschen besteht demzufolge darin, dass sie allesamt Person sind und sich genau dadurch von anderen Lebewesen unterscheiden.

Nun ist der Begriff Person vor allem ein Rechtstitel und damit ein Produkt des menschlichen Verstandes und seiner Vorstellungskraft, die beide historisch vermittelt sind. In der uns bekannten Zivilisationsgeschichte wurden längst nicht alle Menschen als Person, d. h. als Rechtssubjekt anerkannt – man denke etwa an Sklavengesellschaften oder auch an gegenwärtige Praktiken des Menschenhandels und der Ausbeutung menschlicher Arbeitskraft. Es bedurfte der Erfindung der Anthropologie im ausgehenden fünfzehnten Jahrhundert, also der Etablierung einer Wissenschaft vom Menschen⁴, um zu zeigen, dass der Sklave, der Nicht-Europäer, der Nicht-Getaufte, der Aussätzige und auch die Frau gleichermaßen Mensch sind und damit Anspruch auf den Rechtstitel „Person“ haben. Zwar ist es nur ein kleiner gedanklicher Schritt von der christlichen Vorstellung einer unsterblichen Seele eines jeden Menschen zur moralphilosophischen Vorstellung einer allgemeinen Menschenwürde, worauf der Rechtstitel „Person“ beruht, doch in der realen Umsetzung dauerte es Jahrhunderte, bis die rechtliche Anerkennung eines jeden Menschen als Person Eingang in die Gesetzgebung und in internationale Vereinbarungen fand, um die bis heute noch gerungen wird – nicht nur in der Auseinandersetzung mit autokratisch regierten Staaten.

Auch auf dem großen Feld der (öffentlichen) Bildung beziehen sich die Grundsatzdebatten auf die moralisch rechtliche Frage, durch welche pädagogischen Methoden, durch welche Unterrichtsformen, durch welche Curricula und durch welche Ver-

4 Der Arzt und Theologe Magnus Hundt ist der erste, der den Begriff Anthropologie gebraucht in seiner 1501 in Leipzig publizierten Schrift: *Antropologium de hominis dignitate, natura et proprietatibus, de elementis, partibus et membris humani corporis* (dt. *Die Wissenschaft vom Menschen, über die menschliche Würde, seine Natur und besondere Beschaffenheit sowie über die Grundbausteine, Teile und Glieder des menschlichen Körpers*, vgl. dazu Reitemeyer 2019, 31ff.).

waltungsmaßnahmen die Würde der Schülerinnen und Schüler am besten geschützt wird. Was auf der Oberfläche wie ein Streit um die richtige Schulform, die wirksamsten Unterrichtsmethoden und die angemessenen Bildungsinhalte erscheint, erweist sich beim genaueren Hinschauen als ein Diskurs um die Frage nach dem besten Weg eines würdevollen Lernens für alle. Vertreter des inklusiven Unterrichts befürworten diesen nicht allein deswegen, weil ein größerer messbarer Lernerfolg bei Kindern mit Einschränkungen zu verzeichnen ist, wenn sie am sogenannten Regelunterricht teilnehmen, sondern vor allem, weil inklusiver Unterricht auf die Aussonderung einzelner Kinder und Jugendlicher verzichten kann, die aus pädagogisch ethischer, aber auch aus moralisch rechtlicher Sicht kaum zu rechtfertigen ist, insbesondere nicht auf der Grundlage von Empfehlungen, die während des vierten Grundschuljahrs der Kinder erstellt werden. Aber auch die Vertreter des mehrgliedrigen Schulsystems argumentieren mit dem Rechtsanspruch eines jeden Kindes auf seine bestmögliche und individualisierte Schulbildung, die eben nur in einem selektierenden Bildungssystem gewährleistet werden könne, in dem ein jeder die seinen Fähigkeiten entsprechende Schulform zugewiesen erhalte und seine Persönlichkeit dadurch am besten entfalten könne.

2 Die anthropologische Begründung inklusiver Pädagogik

Auf Grund der unterschiedlichen anthropologischen Annahmen über die menschliche Natur und den daraus folgenden unterschiedlichen pädagogischen Konzepten, die entweder auf Grundsätzen der positiven oder der negativen Erziehung beruhen, werden Bildungsdiskurse häufig von weltanschaulichen, und das heißt in der Regel, von ideologischen Debatten überformt. Vertreter der negativen Erziehung orientieren sich an der wenig festgelegten, aber überaus bildsamen menschlichen Natur und an dem Entwicklungsstand und Lerntempo des jeweiligen Zöglings. Sie befürchten nicht, dass der Zögling zu wenig lernt, wenn er Zeit braucht, um einen bestimmten Inhalt zu verstehen und orientieren sich an Rousseaus erstem Grundsatz negativer Erziehung, der in der Empfehlung besteht, „Zeit zu verlieren“, statt möglichst viel Lernstoff in möglichst kurzer Zeit einzuhämmern (Rousseau 1762/2019, 116). Der Schüler lernt nicht weniger, wenn er über Gelerntes noch einmal nachdenkt – der didaktische Begriff dafür ist Vertiefung – oder wenn er eine Mitschülerin im Verstehensprozess unterstützt. Wird Unterricht nach Maßgabe negativer bzw. nicht-affirmativer Erziehung⁵ erteilt, entledigen sich Lernende und Lehrende jenes Zeitdrucks, der für Bildungsprozesse kontraproduktiv ist. Stattdessen setzt der Pädagoge auf die natürliche Neugier und den Lernwillen bzw. die Lernfreude, die bei allen Kindern anzutref-

5 Die auf Rousseau zurückgehende nicht-affirmative Theorie von Erziehung und Bildung wurde maßgeblich von Dietrich Benner entfaltet (vgl. Benner 1995).

fen ist, bevor sie unter den Zeit- und Leistungsdruck standardisierten Unterrichts gesetzt werden. Dieser bezieht sich im Wesentlichen auf Grundzüge positiver oder normativer Erziehung, von der Rousseau sagt, dass sie die richtige sei, würde die Gesellschaft von morgen noch so aussehen wie die von heute (Rousseau 1762/2019, 313f.). Insofern moderne Gesellschaften sich aber in stetem Umbruch befinden (Reitemeyer 2007, 9ff.), macht es wenig Sinn, die heranwachsende Generation nur über das vorhandene positive Wissen zu unterrichten, ohne zu zeigen, wie man selbst zu neuen Erkenntnissen gelangt, die für eine Zeit gebraucht werden, wenn die Welt der erziehenden Generation längst vergangen ist.

Positive Erziehung orientiert sich an den bestehenden sozialen und politischen Verhältnissen, die wohl verbessert, aber nicht radikal verändert oder gar umgestürzt werden sollen. Negative Erziehung orientiert sich an der unbekannten Zukunft, die niemand kennt und für die der Zögling dennoch vorbereitet werden muss, so dass er sowohl mit zu erwartenden als auch mit unvorhergesehenen Problemlagen umgehen kann. Wird die Besonderheit der menschlichen Natur in ihrer geringen Spezialisierung und der daraus folgenden Notwendigkeit gesehen, vielfältige Fähigkeiten zwecks Existenzsicherung erlernen zu müssen, dann erscheint die von Rousseau auf den Begriff gebrachte *perfectibilité* als ein sichtbares Unterscheidungsmerkmal zwischen Mensch und Tier. Während der freie Wille und das natürliche Mitleid als Merkmale der menschlichen Natur von Rousseau spekulativ erschlossen werden – wozu sollte der Mensch mit Empfindsamkeit und dem Vermögen, wählen zu können, ausgestattet werden, wenn nicht, um beides zu gebrauchen bzw. eine Entscheidung selbst treffen zu können – stellt ein jegliches menschliches Individuum zugleich die Existenz einer besonderen, nämlich kaum festgelegten Bildsamkeit, vom Augenblick seiner Geburt sichtbar unter Beweis. Dies gilt sowohl für Kinder mit Einschränkungen, die lernen, ihre Einschränkung bestmöglich zu kompensieren als auch für multipel eingeschränkte Menschen, die für einen Lernfortschritt manchmal Jahre brauchen. Das Entscheidende ist nicht die Lerngeschwindigkeit, sondern die Lernoffenheit, die beim instinktgeleiteten Tier so nicht vorliegt, weshalb wir beim Tier auch eher von Dressur als von Erziehung sprechen.

So besteht das Einigende aller Menschen, ob jung oder alt, ob mit oder ohne Handicap, ob schnell oder langsam lernend, darin, dass sie auf Grund ihrer perfektiblen Natur auf Erziehung angewiesen sind – und dies im Unterschied zu Tieren, die als Junge zwar einer gewissen Wartung bedürfen, aber hinsichtlich ihrer Lernfortschritte ganz vom Instinkt geleitet werden. Das, was alle Menschen eint, ihre Erziehungsbedürftigkeit, unterscheidet sie zugleich vom Tier, weshalb die phänomenologische Definition des Menschen als „sprachbegabtes Tier“ zu kurz greift – auch dann, wenn sich hinter dem Titel keine anthropologische, sondern eine sprachphilosophische Studie verbirgt (Taylor 2017, 637). Als sprachbegabtes Tier brauchte der Mensch nur unter sprechenden Artgenossen aufzuwach-

sen, um Mensch zu werden, und würde sich vom Vogel, der keinen Unterricht, sondern nur fliegende Artgenossen benötigt, um fliegen zu lernen, nicht wesentlich unterscheiden. Doch unter der Voraussetzung, dass das Menschsein des Menschen in seiner der Perfektibilität geschuldeten Erziehungsbedürftigkeit besteht, wird er, wie Kant sagt, erst durch Erziehung zum Menschen (Kant 1803/1968, 699), auch dann, wenn er z. B. nicht das Sprechen erlernt, aber in einem Erziehungsverhältnis steht.

Die Abgrenzung der menschlichen Natur als erziehungsbedürftige von der mehr oder weniger wartungsintensiven tierischen Natur birgt den Vorteil, das Gemeinschaftliche aller Menschen in ihrer unbestimmten Bildsamkeit und der daraus folgenden Erziehungsbedürftigkeit zu erkennen. Die Unterschiede zwischen den Menschen, die sowohl durch unterschiedliche äußere Einflüsse als auch durch unterschiedliche Charaktereigenschaften, Talente oder Beeinträchtigungen sich im biographischen Verlauf herausbilden, sind untergeordneter Natur, auch wenn es bis zum zwanzigsten Jahrhundert dauerte, den wissenschaftlichen Beweis für die Gleichheit der genetischen Grundbausteine aller Menschen zu erbringen, was spätestens seit der Renaissance gesicherte Erkenntnis der Metaphysik war: Dass alle Menschen dadurch miteinander verbunden seien, dass sie als (unvollkommenes) Ebenbild Gottes über Selbstbewusstsein, Mitgefühl und die daraus resultierenden Würde verfügen. Dies bedeutete analog zu alt- und neutestamentlichen Vorstellungen eines letzten Gottesgerichts am Ende aller Zeiten *erstens*, dass vor Gott alle Menschen gleich sind, woraus sich *zweitens* der göttliche Auftrag an die weltlichen Gerichte ergab, eine auf die Menschenwürde gegründete Rechtsgleichheit in der Rechtsprechung umzusetzen. Ungeachtet ihrer vielfältigen individuellen Besonderheiten, wodurch sich Menschen deutlicher voneinander unterscheiden mochten als Tiere der gleichen Art, wog das Einigende, Gemeinsame schwerer, auch wenn es wie bei Magnus Hundt nur metaphysisch über die *imago Dei*-Lehre erschlossen und nicht nach Maßgabe positiver Wissenschaft bewiesen werden konnte.

Perfektibilität im Sinne einer nur in der menschlichen Natur anzutreffenden universalen Grundfähigkeit, spezifische Fähigkeiten auszubilden, hat in Abgrenzung zur nicht-menschlichen Natur zwar einen exklusiven Charakter, umfasst als anthropologisches Merkmal aber zugleich *alle* Menschen, ungeachtet ihrer individuellen Einzigartigkeit. Feuerbach spricht daher vom Menschen als Gattungswesen. Als solcher unterscheide er sich zwar von anderen Gattungen seiner Spezies, sei aber zugleich mit seiner ganzen Gattung vereinigt, weshalb er von Natur aus „Kommunist“ bzw. „Gemeinmensch“ sei.⁶ Auch Rousseau und Kant gingen davon aus, dass der Mensch auf Grund seiner perfektiblen und darum erziehungs-

6 Feuerbach benutzt den Begriff des Kommunisten, übersetzt als „Gemeinmensch“, als anthropologische und nicht als politische Kategorie (vgl. Feuerbach 1845/1982, 441).

bedürftigen Natur auf die Gemeinschaft mit seinen Mitmenschen angewiesen ist, weshalb er, um den Fortbestand seiner Gattung zu sichern, im Naturzustand eher kooperativ veranlagt sei. Der von Hobbes festgestellte „Krieg aller gegen alle“ sei hingegen das Merkmal der bürgerlichen Konkurrenzgesellschaft, die sich, historisch betrachtet, erst nach der Erfindung des Privateigentums herausgebildet habe (Rousseau 1755/1988, 217ff.). Aus diesem Grund seien Triebfedern wie Habgier, Missgunst und Neid ebenso wenig in der ursprünglichen Natur des Menschen zu verorten, wie eine auf Konkurrenz und Exklusion beruhende Gesellschaftsform, der deshalb auch immer der Makel anhaftet, künstlich, d. h. mit Mitteln der Gewalt gegenüber der natürlichen Entwicklung durchgesetzt worden zu sein und damit das Naturrecht außer Kraft gesetzt zu haben.

3 Die gesellschaftspolitische Begründung inklusiver Pädagogik

Nun lässt sich, wie nicht zuletzt Rousseau und alle auf ihn folgenden Kritiker der bürgerlichen Gesellschaft wussten, Geschichte nicht rückgängig bzw. die Entfremdung des Menschen von seiner ersten Natur ungeschehen machen. Der Weg aus der Zivilisation zurück in den bewusstlosen Naturzustand, von dem wir aus eben diesem Grund keine sichere Kenntnis haben können, ist für immer und ewig versperrt. Doch dass der Entfremdungsgrad des Individuums in einer Gesellschaft, in der das Gemeinsame das Differente überwiegt und Kooperationsbereitschaft einen höheren Stellenwert einnimmt als Ellbogenmentalität, niedriger sein dürfte als umgekehrt, bedarf keines weiteren Beweises als der Blick in die von Kriegen zerrüttete Welt, in der sich Menschheit schon bald selbst zu Grabe tragen könnte, wie Kant in seiner Spätschrift *Zum ewigen Frieden* befürchtete (Kant 1795/1977).

Inklusion hat neben der rechtlichen, ethischen und pädagogischen Dimension deshalb auch eine politische. Demokratische Systeme, die ihre Entscheidungsprozesse dem allgemeinen Willen überantworten, müssen, um ihn bzw. vernünftige Handlungsrichtlinien zu ermitteln, die Vielfalt der Argumente und Interessen innerhalb der Diskursgemeinschaft abbilden. Bedeutsam für eine funktionierende Öffentlichkeit ist daher die reale Teilhabe der Bürgerinnen und Bürger am Prozess der politischen Willensbildung. Je größer die Teilhabe unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen an politischen Entscheidungsprozessen ist, umso größer dürfte die Bereitschaft sein, einen gefundenen Konsens mitzutragen. Die strukturelle Inklusion aller gesellschaftlichen Gruppen geht ihrer Teilhabe am Prozess der politischen Willensbildung voraus (vgl. Habermas 1992, 139), weshalb Demokratien, die im Unterschied zu autokratischen Systemen auf den öffentlichen Diskurs angewiesen sind, notwendig auf einem inklusiven Fundament stehen. Inklusion ist gewissermaßen das Grundprinzip des öffentlichen Diskurses, die Bedingung seiner Möglichkeit.

Nicht zuletzt aus diesem Grund stellt die Erziehung zur Mündigkeit, d.h. die Erziehung zur gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Teilhabe einen großen Bestandteil innerhalb der öffentlichen Bildung und ihrer Curricula dar. Im Fachunterricht sollen nicht nur positives Wissen und Methoden des selbstständigen Wissenserwerbs vermittelt, sondern auch Kommunikations- bzw. Diskursbereitschaft, Rücksichtnahme und Unvoreingenommenheit gefördert werden – allesamt Eigenschaften, die für einen demokratischen Rechtsstaat deshalb konstitutiv sind, weil er ohne die am öffentlichen Diskurs sich beteiligenden mündigen Bürgerinnen und Bürger nicht funktioniert, d.h. gar nicht existiert. Allgemeine öffentliche Bildung und demokratischer Rechtsstaat bilden gewissermaßen die zwei Seiten derselben Medaille, denn sie bedingen sich gegenseitig: Der demokratische Rechtsstaat erhält sich durch öffentliche Bildung, welche umgekehrt durch ihn gewährleistet wird.

Ist Inklusion das Grundprinzip des demokratischen Rechtsstaats, weil nur durch die Teilnahme oder wenigstens Teilhabe am öffentlichen Diskurs der allgemeine Wille festgestellt werden kann, dann gilt dies in gleicher Weise für den öffentlichen Unterricht an allgemeinbildenden Schulen, weshalb streng genommen alle moderne Schulpädagogik seit ihren Anfängen bei Comenius dem Prinzip der Inklusion verpflichtet ist. Denn der Anspruch einer allen Kindern gleichermaßen zukommenden und die individuellen Neigungen und Interessen berücksichtigenden Schulbildung, führt in einer wohlgedachten Unterrichtspraxis notwendig zu einem inklusiven Unterricht, in dem sämtliche Unterschiede nicht aufgehoben, wohl aber dialogisch diskursiv (Plöger & Reitemeyer 2010, 69f.) zusammengeführt würden, damit „alle Lerner dazu befähigt werden, an argumentativ-deliberativen Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen teilzunehmen“ (Schlüter 2023, 398).

Ein Unterricht, der *eo ipso* bestimmte Schülerinnen und Schüler ausschließt, weil etwa das Lehrpersonal oder die Infrastruktur nicht ausreichend vorhanden sind, unterläuft in zweifacher Weise den Geltungsanspruch allgemeinbildender Schulen: Erstens widerspricht der Ausschluss von Kindern und Jugendlichen mit einem Handicap vom Regelunterricht einem bis heute gültigen zentralen Prinzip moderner allgemeiner Didaktik, alle Menschen alles bzw. alles unter Berücksichtigung des Ganzen zu lehren.⁷ Zweitens gerät der Geltungsanspruch der allgemeinbildenden Schulen selbst unter Beschuss, denn was die allgemeine Bildung zur allgemeinen Bildung macht, ist eben der Umstand, dass ihre Inhalte für alle

7 Diese von Comenius gewählte Formulierung *omnes omnia omnino excoli* im Untertitel seiner *Didactica magna* (1657) bedeutet natürlich nicht, dass ein Lehrer oder ein Lehrerkollegium alles nur mögliche Wissen lehren könnte, das sich ja im beständigen Fluss befindet und nie vollständig ist. Aber es bedeutet, dass Kinder nicht frühzeitig auf bestimmte Wissensstücke festgelegt und ihnen dadurch Erkenntnisse vorenthalten werden dürfen, und dass sie durch Unterricht dazu in die Lage versetzt werden sollen, sich selbst ein Urteil zu bilden, also Sachverhalte prüfen und Meinungen begründen zu können. In diesem Sinne hält auch Klafki am Grundsatz der allgemeinen Bildung für alle fest, die er vor allem durch einen problemorientierten, fächerübergreifenden und vertiefenden Unterricht gewährleistet sieht, der sich nicht in curriculare Zeitfenster pressen lässt (vgl. beispielhaft Klafki 1993, 21ff.).

Menschen unabhängig von ihrer Herkunft, ihren besonderen Fähigkeiten oder Beeinträchtigungen bedeutsam sind.

4 Schulpädagogische Konsequenzen

Nun ließe sich natürlich einwenden, dass auch Spezialschulen der allgemeinen Bildung verpflichtet sind, dennoch steht außer Frage, dass im mehrgliedrigen Schulsystem deutscher Prägung jede Schulform ihr spezifisches Curriculum allgemeiner Bildung kreiert, so dass diese je nach Schulform in größerem oder kleinerem Umfang angeboten wird. Hier stoßen wir vor das logische Problem, dass es allgemeine Bildung eigentlich nicht in größerem oder kleinerem Umfang gibt, sondern nur als ganze. Entweder werden Kinder und Jugendliche durch den Fachunterricht allgemein gebildet oder nur für bestimmte Verrichtungen ausgebildet. Entweder wird alle – jedenfalls vom Anspruch aus betrachtet – alles gelehrt oder allen wird ein für sie ausgewähltes, mal enger oder breiter gefasstes, Curriculum zugewiesen, manchmal schon vor dem ersten Schultag, definitiv aber nach der Grundschulzeit und dies nach Maßgabe sogenannter Lernstandserhebungen.

Nun gibt es seit Jahrzehnten zahlreiche Untersuchungen, die zeigen, dass weder kleinere Ausschlussverfahren wie „Sitzenbleiben“ noch größere wie die „Abschulung“ auf eine niedere Schulform, an deren Ende dann die Förderschulen stehen, den Schülerinnen und Schülern einen größeren Lernerfolg beschert hätten. Erwiesen scheint demgegenüber zu sein, dass langsamer oder anders lernende Kinder in der Sicherheit ihres Klassenverbands bis zum zehnten Schuljahr besser und am Ende auch mehr lernen als vergleichbare Kinder, die eine Förderschule besuchen. Dies bedeutet nun nicht, dass die Lehrerinnen und Lehrer der Förderschulen schlechte Arbeit leisten – im Gegenteil, ihre pädagogische Kunst setzt unter den ungemein erschwerten Bedingungen in Erstaunen – vielmehr bedeutet es, dass sie ihrer Aufgabe besser gerecht werden können, wenn sie im Regelunterricht zusätzliche pädagogische Unterstützung anbieten. Teamteaching ermöglicht ziendifferenten Unterricht im Klassenverband und damit ein gemeinsames Lernumfeld, in welchem Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf ihre adaptiven Fähigkeiten nutzen und dadurch eine größere Lernfreude entwickeln können als in einem für sie reservierten Spezialunterricht auf der Grundlage eines abgespeckten Curriculums.

Natürlich ist es nicht so, als könnten wir auf Spezialunterricht verzichten. Blindenschrift oder Gebärdensprache müssen beispielsweise zusätzlich erlernt werden, damit betroffene Kinder am Regelunterricht teilnehmen können. Auch benötigen sie gerade als Lernanfänger immer einen Dolmetscher, um dem Unterricht folgen zu können. Dennoch spricht nichts dagegen, sehbehinderte oder gehörlose Kinder von Anfang an in den allgemeinen Regelunterricht zu in-

tegrieren, sofern dort – und dies ist die *conditio sine qua non* – die notwendige pädagogische und technische Unterstützung gewährleistet werden kann. Denkbar wäre, dass Schulen unterschiedliche Inklusionsangebote unterbreiten, so wie sie heute auch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in ihren Programmen haben, und etwa Zusatzangebote für gehörlose, sehbehinderte, ADHS-betroffene oder querschnittsgelähmte Kinder bereitstellen. Dass sich die Schulen angesichts ihres unbefriedigenden Personalschlüssels und des dadurch mitverursachten Lehrermangels davor scheuen, solche pädagogisch anspruchsvollen, d. h. zeitintensiven Inklusionsangebote auszuarbeiten, dürfte nicht in Erstaunen versetzen (Forsa 2020). Wenn inklusive Pädagogik aus naturrechtlichen, ethischen, politischen und nicht zuletzt aus erziehungs- und bildungstheoretischen Gründen geboten ist⁸, dann reicht es nicht, sie ministeriell vorzuschreiben. Vielmehr muss sie personell, infrastrukturell und finanziell ermöglicht werden.

Die Diskussion um inklusiven Unterricht, der sich nach meinem Verständnis direkt aus dem Grundrecht auf allgemeine Schulbildung ableiten lässt, legt im Grunde genommen den Finger in eine alte Wunde. Entgegen der Erkenntnisse und praktischen Empfehlungen sämtlicher fortschrittlicher Pädagogik seit der Renaissance setzte die im neunzehnten Jahrhundert Fuß fassende deutsche Bildungspolitik auf eine frühzeitige, die soziale Klassenstruktur reproduzierende Segregation der Schülerinnen und Schüler. Die wenigen Kinder der höheren Stände erhielten die längste und umfassendste Bildung, die Jungen an Gymnasien, die Mädchen an Lyzeen. Die Söhne der Handwerker und Gewerbetreibenden besuchten Mittelschulen in den Städten und die Kinder der arbeitenden Stände wurden, sofern sie von der Arbeit freigestellt waren, in kirchlich betreute Gemeinschaftsschulen geschickt, in welchen der Religionsunterricht eine weitaus größere Rolle spielte als der Sachunterricht. Insofern dem mehrgliedrigen deutschen Bildungssystem der Gegenwart die alte Dreigliedrigkeit von höheren, mittleren und niederen Schullaufbahnen immer noch zu Grunde liegt und dadurch eine international stark kritisierte Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern aus den unteren sozialen Schichten strukturell befestigt wird,⁹ hält es auch an einer veralteten und immer schon zur Kritik gestandenen Klassenstruktur der bürgerlichen Gesellschaft fest, dies ungeachtet der Integration der Mädchen in die Gymnasialbildung und eines Anstiegs der Gymnasiasten auf ca. 35% innerhalb der Gesamtschülerschaft. Dass die frühe Segregation nach einer auf vier

8 Zur bildungstheoretischen Begründung inklusiver Pädagogik aus anerkennungstheoretischer Sicht vgl. Balzer (2020). Zugleich gibt Balzer einen ausgezeichneten Überblick über die gegenwärtigen bildungs- und erziehungstheoretischen Binnendiskurse inklusiver Pädagogik, die ich nur andeuten, aber im Kontext meiner pädagogisch ethischen Fragestellung nicht dezidiert vorstellen kann.

9 Vgl. zum Problem der strukturellen Benachteiligung von Kindern aus unteren sozialen Schichten, aus Einwanderermilieus, aber auch von Kindern mit Einschränkungen durch das deutsche Schulsystem den 2007 veröffentlichten und stark beachteten Bericht des UN-Sonderbeauftragten Vernor Munoz.

bis sechs Grundschuljahren bemessenen Elementarbildung zur bestmöglichen Förderung der zukünftigen Eliten, aber auch der zukünftigen Fachkräfte, wie es heute heißt, führe, ist in dem gesellschaftliche Bewusstsein der Deutschen so tief verankert, dass die Öffnung der Gymnasien für eine breitere Schülerschaft als die bessere Alternative zur Gesamt- oder Gemeinschaftsschule erschien, die als flächendeckende Schulform zur Erlangung der Hochschulreife die Existenz des Gymnasiums und damit den standes-, klassen- oder schichtenspezifisch geordneten Zugang zur öffentlichen Schulbildung in Frage gestellt hätte.

Angesichts dieser besonderen Standfestigkeit des auf der frühen Segregation aufbauenden mehrgliedrigen Schulsystems deutscher Prägung, erscheint die Forderung nach inklusiver Pädagogik wie ein Plädoyer für ein neues pädagogisches Verständnis von deutschen Schulen. Wenn richtig ist, dass Unterricht im Klassenverband *per se* inklusiv ausgerichtet ist, weil Unterrichten bedeutet, aus einer heterogenen Schülerschaft eine an der Sache arbeitende Lerngemeinschaft zu formen (vgl. Budde & Hummrich 2015, 169f.), in der jede Schülerin und jeder Schüler ihren unverrückbaren Platz hat, dann betont die Forderung nach inklusiver Pädagogik eigentlich nur das Missverhältnis zwischen dem Anspruch, der an jeden Unterricht gestellt wird und den Mitteln, die den Lehrerinnen und Lehrern für die Realisierung zur Verfügung gestellt werden. In Schulen, in denen Teamteaching die Regel und nicht die Ausnahme wäre, in denen viele Verwaltungsaufgaben, die dem Selektionsauftrag geschuldet sind, wegfiele, wodurch Zeit für Lehren und Lernen gewonnen wäre, in solchen Schulen können auch Kinder unterrichtet werden, die einer besonderen Unterstützung bedürfen. Scheitern allgemeinbildende Schulen infolge ihrer durchgehend personellen Unterbesetzung und der zunehmenden Belastung des Lehrpersonals durch die Verwaltung des Unterrichts und der Schüler aber bereits im Rahmen des „Normalunterrichts“ am pädagogischen Inklusionsanspruch, alle Schülerinnen und Schüler alles im Horizont des Ganzen zu lehren, dann beginnt inklusive Pädagogik mit einer grundsätzlichen Reform des Schulunterrichts, sei es mit Blick auf die verfrühte Zuweisung der Kinder in niedere, mittlere oder höhere Schullaufbahnen, sei es mit Blick auf die strikten Versetzungs- und Abschulungsregeln oder sei es mit Blick auf das Missverhältnis zwischen dem Zeitaufwand für Unterricht und dem seiner Verwaltung.

Vielleicht führt die Debatte um Inklusion in der Schule zu mehr, als sie eigentlich sollte: zu einer Revision unseres gesamten auf Selektion aufgebauten Schulsystems. Inklusion steht im Widerspruch zu Segregation und Selektion und kann nicht in Schulen gelingen, die als „Rüttelsieb der Gesellschaft“ fungieren. Kurz und abschließend gesagt: Um die Inklusion von beeinträchtigten Kindern in den Regelunterricht zu praktizieren, sollte Schule von Grund auf neu gedacht und inklusive Pädagogik nicht auf das Aufgabenfeld der Integration von beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen reduziert werden (vgl. Budde & Hummrich 2015,

171). In der „neuen Schule“ wäre Inklusion ihr zentrales Prinzip und nicht eine Zusatzaufgabe, an der die „alte Schule“ in ihrer Selektionsfunktion notwendig scheitern muss. In der neuen Schule würde die pädagogische Zusammenführung unterschiedlicher Interessen, Neigungen und Lerntempi als Chance verstanden, Lehrpläne und Unterricht substanziell und nicht nach Maßgabe von sogenannten „Zeitfenstern“ zu gestalten. Solange inklusiver Unterricht jedoch als ein Unterricht verstanden wird, der den Lernfortschritt der „Besten“ hemmt, wodurch sich die durchschnittliche Lerndauer des Klassenverbands erhöhe, wird um seine Akzeptanz noch lange gerungen werden. Wird er hingegen zum Regelunterricht in einer von Notenzwang und anderen Selektionsinstrumenten befreiten Schule, kann er sein allgemeinbildendes – und darin eingeschlossen – auch sein wissenschaftspropädeutisches Potential, entfalten.

An der Zeit für die „neue Schule“ wäre es allemal.

Literaturverzeichnis

- Balzer, N. (2020): Der ‚Umgang mit Gleichheit‘ im Heterogenitätsdiskurs: Problematisierende Perspektiven auf pädagogische Anerkennungspostulate. In: Zeitschrift für Inklusion 14 (1). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/552> (Abrufdatum: 10.10.2023).
- Benner, D. (1995): Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns. In: Ders.: Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Weinheim/München: Juventa, 51-75.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015): Intersektionalität und reflexive Inklusion. In: Sonderpädagogische Förderung heute 60 (2), 165-175.
- Comenius, J. A. (1657): *Didactica magna*. Amsterdam.
- Evins, A. E. (2015): The Effects of Inclusion Classrooms on Students with and Without Developmental Disabilities: Teachers' Perspectives on the Social, Emotional, and Behavioral Development of All Students in Inclusion Classrooms. In: Graduate School of Professional Psychology (Hrsg.): Doctoral Papers and Masters Projects. Band 31. Online unter: https://digitalcommons.du.edu/capstone_masters/31 (Abrufdatum: 10.10.2023).
- Feuerbach, L. (1845/1982): Über das „Wesen des Christentums“ in Beziehung auf den „Einigen und sein Eigentum“. In: W. Schuffenhauer (Hrsg.): Gesammelte Werke. Berlin: Akademie.
- Forsa. (2020): Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland. Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Lehrerinnen und Lehrern. Berlin: Politik- und Sozialforschung GmbH. Online unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2020-11-04_forsa-Inklusion_Text_Bund.pdf (Abrufdatum: 10.10.2023).
- Grundgesetz (GG), Art. 3.3: „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“
- Habermas, J. (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F. (1807/1975): Phänomenologie des Geistes. Theorie-Werkausgabe. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kant, I. (1795/1977): Zum ewigen Frieden. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kant, I. (1803/1968): Über Pädagogik. Theorie-Werkausgabe. Frankfurt: Suhrkamp.

- Klafki, W. (1993): Allgemeinbildung heute – Grundzüge internationaler Erziehung. In: Pädagogisches Forum (1), 21–28.
- Klemm, K. (2009): Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/sonderweg-foerderschulen-hoher-einsatz-wenig-perspektiven> (Abrufdatum: 10.10.2023).
- Muñoz, V. (2007). Bericht des UN-Sonderbeauftragten "Mission on Germany" Online unter: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G07/117/59/PDF/G0711759.pdf?OpenElement> (Abrufdatum: 10.10.2023).
- Plöger, F. & Reitemeyer, U. (2010): Diskurs und Dialog im Unterricht. In: D. Berntzen & P. Westermann (Hrsg.): Kooperation in Schule und Unterricht. Implementationsansätze und -perspektiven. Münster: ZfL, 65–74.
- Prenzel, A. (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 93–107.
- Prenzel, A. (2014): Heterogenität oder Lesarten von Freiheit und Gleichheit in der Bildung. In: H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.): Heterogenität: Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh, 45–68.
- Reitemeyer, U. (2007): Umbruch in Permanenz. Eine Theorie der Moderne zwischen Junghegelianismus und Frankfurter Schule. Münster: Waxmann.
- Reitemeyer, U. (2019): Praktische Anthropologie oder die Wissenschaft vom Menschen zwischen Metaphysik, Ethik und Pädagogik: Wendepunkte. Münster: Waxmann.
- Reitemeyer, U. (2023): Die Zukunft der Bildung. In: M. Bähr & D. Sölch (Hrsg.): Geschichte und Gegenwart der Erziehungsphilosophie. Stuttgart: J. B. Metzler, 69–89.
- Roldán, S. M., Marauri, J., Aubert, A. & Flecha, R. (2021): How Inclusive Interactive Learning Environments Benefit Students Without Special Needs. In: *Frontiers in Psychology, Sec. Educational Psychology* (12), <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>
- Rousseau, J.-J. (1755/1985): Von der Ökonomie des Staates. In: W. Schröder (Hrsg.): Jean-Jaques Rousseau: Frühe Schriften. Das europäische Buch: Berlin.
- Rousseau, J.-J. (1755/1988): Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen. Frankfurt: Fischer.
- Rousseau, J.-J. (1762/2019): Émile oder Über die Erziehung. Hrsg. v. T. Zumhof. Stuttgart: Reclam.
- Scheunpflug, A. (1999): Evolutionäre Didaktik. In: *Die Deutsche Schule*. 5. Beiheft, 169–185.
- Schlüter, S. (2023): Interkulturelle Bildung in der Kosmopolis. Pädagogische Herausforderungen im Horizont von Diskursethik, Sprachphilosophie und Leibanthropologie. Münster: Waxmann.
- Taylor, C. (2017): Das sprachbegabte Tier. Grundzüge des menschlichen Sprachvermögens. Frankfurt: Suhrkamp.
- United Nations (Hrsg.) (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Online unter: <http://www.brk-allianz.de/attachments/article/72/UN-Konvention%20Englisch.pdf> (Abrufdatum: 10.10.2023).

Autorin

Reitemeyer-Witt, Ursula, Dr., apl. Prof. i. R.

Arbeitsgruppe 'Allgemeine Erziehungswissenschaft',
Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Münster.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische und Systematische
Erziehungswissenschaft, Bildungstheorie des 19. und 20. Jahrhunderts,
Philosophie der Aufklärung.

E-Mail: reitemey@uni-muenster.de

Anke Redecker

Inklusionspädagogik mit Montessori. Chancen, Grenzen und Perspektiven eines ambivalenten Konzepts

Zusammenfassung:

Montessori-Pädagogik bewegt sich zwischen empathischer Anregung und selbstgesteuerter Zumutung sowie zwischen Anerkennung und Domestizierung der Andersheit Lernender. Dieser Ansatz lässt sich in Auseinandersetzung mit Ableismus-Diskurs und Disability Studies machtkritisch reformieren und für eine dialogische Didaktik und selbstreflexiv-fallarbeitsorientierte Lehrer*innenbildung nutzen.

Schlagworte: Inklusion, Montessori, Selbstreflexion, dialogische Didaktik, Ambivalenz

Abstract:

Montessori education moves between empathic impulses and self-regulated imposition as well as between recognition and domestication. Its approach can be reformed regarding power asymmetries in discussion over ableism and disability studies to reach dialogic didactics – especially in teacher education based on self-reflection and casework.

Keywords: Inclusion, Montessori, self-reflection, dialogic didactics, ambivalence

1 Von großen Namen und kleinen Erfolgsverstärkern: Zur Einführung

Dass Konzepte der Reformpädagogik, die in lobenswerter Abkehr von Pauk- und Drill-Methoden das ganz Andere der wilhelminischen Schulpädagogik etablieren wollten (Maeder 2014, Hansen-Schaberg 2005), oft monumental und vervollkommnungsideologisch daherkamen, ist hinlänglich kritisiert worden (Oelkers 2011). Auch die große und heute weit rezipierte Maria Montessori blieb hiervon nicht verschont (Barz 2018). Ihre Rezeption zeigt sich weiterhin ambivalent (Redecker 2016). Einerseits glänzte Montessori durch eine revolutionäre, kindzentrierte Didaktik, deren Erfolg durch konzentrierte und motivierte Lernende bestätigt und verstärkt wurde (Montessori 2005; Ludwig 2016), andererseits vertrat sie ein mystisch aufgeladenes und von Normalisierungen durchdrungenes Menschenbild (Fuchs 2003; Miller & Oelkers 2014), dessen Einsatz für inklusive und damit gezielt teilhabeorientierte Bestrebungen problematisch erscheint. Man muss Monumente nicht brachial niederreißen, um ihre Fragwürdigkeit zu problematisieren. Interessant werden sie, wo hinter die Patina geschaut und Inkonsistentes auf- und ernst genommen werden. Darum lohnen eine aktuelle Thematisierung des Montessorischen Konzepts (Ladenthin 2023) sowie ein differenzierter inklusionsrelevanter Blick auf die im Rekurs auf Montessori betriebenen Lehrbemühungen.

Im Folgenden wird bei dem von ihr prominent hervorgehobenen Begriff der Andersheit angesetzt, um ihn zur inklusiven Bildung ins Verhältnis zu setzen (2), bevor Normalisierungstendenzen im Blick auf die Machtkritik der Disability Studies unter Berücksichtigung von Ableismus-Zumutungen problematisiert werden (3). Hierbei lässt sich der Montessorische Mystizismus einer kosmologischen Anthropologie mit menschenrechtlichen Inklusionsbestrebungen kontrastieren, die eine teilhabeorientierte Didaktik anregen. Mit dieser kann – wiederum im Sinne Montessoris – auf die Hilfe zur eigenständigen Erkundung von Lerngegenständen gesetzt werden, wobei sich – fern vom Primat einer einsamen Freiarbeit – variable Lerngruppenzusammensetzungen anstreben lassen (4).

Das hier relevante Von-einander-Lernen prägt zugleich eine inklusionspädagogische Aus- und Weiterbildung, die in Projekten forschenden Lernens auf eine professionalisierende Reflexion von Anderen- und Selbstverhältnissen fokussiert, um pädagogische Praxis kontingenz- und machtsensibel reflektieren und gestalten zu können (5). Montessori-Pädagogik zeigt sich dann als eine in ihren Ambivalenzen anregende und aufrüttelnde, weiterdenkend und metareflexiv aufnehmbare Gelegenheit, Inklusionspädagogik als eine dynamische zu problematisieren und fortzuschreiben (6).

2 Ambivalenzen der Andersheit – Inklusion im Blick auf Montessori

In Rekurs auf das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) lässt sich eine Gesellschaft der Vielfältigen in gleicher Teilhabe als inklusiv verstehen. Im Fokus steht nicht die als ‚anders‘ etikettierte Gruppe der Menschen mit Behinderung, die es zu integrieren gelte, sondern die Andersheit des Menschen schlechthin. Jeder Mensch hat seine je spezifischen Voraussetzungen, Fähigkeiten und Bedürfnisse, die ihn als singuläres und soziales Bildungssubjekt prägen. Menschen mit und ohne Behinderung – so der inklusionspädagogische Anspruch – haben das Recht, gemeinsam und damit von und mit einander zu lernen. Inklusive Bildung avanciert zu einem Menschenrecht, durch das alle Lernenden in ihrer jeweiligen Andersheit zu achten sind.

Mit dem Begriff der Andersheit und weiteren in dessen Kontext setzbaren theoretischen Kernbegriffen wie ‚Fremdheit‘ und ‚Anerkennung‘ lassen sich inklusionspädagogische Fragestellungen allgemeinpädagogisch aufgreifen (Stojanov 2015.; Felder 2016), um einer kurzsichtigen und effizienzgetriebenen Faktenhörigkeit, zu der ein aktueller Empirie-Hype in der Inklusionsforschung verleiten kann, gezielt entgegenzusteuern (Becker 2015; Gomolla 2018). Es bleibt die unabschließbare Aufgabe, „der Frage nachzugehen, wie sich Anerkennung und Inklusion theoretisch-konzeptionell aufeinander beziehen lassen“ (Dederich 2012, 34) und die Andersheit des Anderen geachtet wird.

Vehement hat Maria Montessori (1939/2005, 1952/2006) die zu achtende Andersheit des Kindes betont und mit Vulnerabilität und Fragilität assoziiert, ist doch das Kind „ein Fremder in der sozialen Ordnung der Erwachsenen und könnte sagen, mein Reich ist nicht von dieser Welt. Die Pädagogik hat also Forderungen aufzustellen, die sich an den Erwachsenen richten und nicht an das Kind“ (Montessori 2005, 9). Metaphorisch hebt Montessori hervor, „dass das Kind in seiner frühen Lebensperiode gleich weichem Wachs ist, aber dieses Wachs kann nur von der sich entfaltenden Persönlichkeit selbst geformt werden. Die einzige Pflicht des Erwachsenen ist es, diese Formung des Wachses vor Störung zu bewahren, damit die feinen Zeichnungen, die das erwachende psychische Leben des Kindes dem Wachs einritz, nicht ausgelöscht werden“ (Montessori 2005, 10). Dass Kinder ‚anders‘ sind, bedeutet, sie nicht nur in ihren kindlichen, sondern auch singulären Eigentümlichkeiten ernst und anzunehmen, wobei das ‚weiche Wachs‘ an menschliche Verletzlichkeit schlechthin erinnert, ebenso an die Antastbarkeit des (lernenden) Menschen mit Behinderung, die an menschliche Endlichkeit und Morbidität und damit an jeden Menschen betreffende existenzielle Einschränkungen und Grenzen gemahnt (Nussbaum 2010, 146f.; vgl. Prengel 1993; Meißner 2015). Unsere lebenslange Hilfsbedürftigkeit lässt sich als „eine anthropologische Konstante“ (Zimpel 2014, 112; vgl. Felder 2012)

bezeichnen, auf die Behinderung in prägnanter Weise aufmerksam macht, wobei sich nicht nur Assoziationen zwischen Kinder- und Menschenrechten herstellen lassen, sondern speziell die Teilhabe von Menschen mit Behinderung inklusionspädagogisch fokussiert werden kann, etwa emanzipatorisch im Blick auf den Leitsatz der Behindertenbewegung „Nichts über uns ohne uns.“ (Dederich 2007; Bartelheimer u. a. 2020) An die Stelle einer Verfügung über andere tritt der Respekt vor deren Belangen.

Das andere als fremdes Kind ist das letztlich nicht auf den Begriff zu bringende Kind, der fremde Mensch derjenige, der sich nicht dingfest machen lässt, während rigide Festschreibungen eine verfügende Bemächtigung, wenn nicht gar Stigmatisierung und Diskriminierung bedeuten können – vergleichbar mit dem verfügenden und damit anmaßenden Dirigismus Erwachsener Kindern gegenüber, der von diesen nur als „Störung“ empfunden werden kann (Montessori 2005, 10). Dies mag an eine die Andersheit des Anderen betonende Phänomenologie der Fremdheit erinnern (Waldenfels 2009). Für Levinas bedeutet Ethik „das ursprüngliche Erwachen eines ‚Ich‘, das für den Anderen verantwortlich ist, der Aufstieg meiner Person in die Einmaligkeit des ‚Ich‘, das zur Verantwortung für den anderen gerufen und erwählt ist“ (Levinas 2006, 175).

Der Andere fordert im Montessorischen Sinne „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Zimpel 2014, 112; vgl. Wocken 2013) und die „Anerkennung der Menschlichkeit des anderen Menschen“ (Köpcke-Duttler 2010, 118). Damit lässt sich die humanistisch-dialogisch ausgerichtete Montessori-Pädagogik zur aktuellen Anerkennungstheorie ins Verhältnis setzen, betont doch Axel Honneth (2020, 103) „the dependency of the child on others – be it peers or adults“. Auch Honneth beruft sich hierbei auf das pädagogische Ideal der Emanzipation – „stressing the communicative or cooperative structure of all processes of ‘Bildung’ or education“ (Honneth 2020, 103).

Nachdrücklich wird betont, dass sich Montessori für inklusive Förderung eingesetzt habe (Ludwig 2011; Meisterjahn-Knebel 2018) und ihre Nachfolger*innen diesen Kurs frühzeitig aufgenommen haben, während die Integration in Deutschland „nur über Umwege ins öffentliche Schulsystem“ (Liesen 2006, 70) gekommen sei. Liesen führt an, dass 1970 und damit weit vor der Einführung von Integrationsklassen in öffentlichen Schulen eine Montessori-Schule in München als „erste Schule für behinderte und nichtbehinderte Kinder in der Bundesrepublik“ eröffnet wurde. Doch beschreibt Montessori „als ‚Kind ihrer Zeit‘“ (Ludwig 2011, XVIII) viel Wegweisendes in der heute eher „anstößig anmutenden Sprache der damaligen Zeit“ (Ludwig 2011, XVIII). Anzumerken sei allerdings, dass „ihr Anliegen gerade ist, die darin für uns heute enthaltenen Abwertungen zu überwinden und auch behinderten Menschen das ihnen zustehende Menschenrecht auf angemessene Förderung nicht nur zuzugestehen, sondern es auch zu realisieren“ (Ludwig 2011, XVIII). Montessori engagierte sich nicht nur gegen offene Missachtung und

Misshandlung, sondern machte auf soziale Verwerfungen aufmerksam, die sich auch intersektional in Bezug auf Mehrfachdiskriminierung aufnehmen lassen und damit ein weites, Differenzhinsichten übergreifendes Inklusionsverständnis betreffen. Ende des 19. Jahrhunderts bemerkt sie: „Wenn wir heutzutage mit Schrecken an die Zeiten zurückdenken, in denen man die armen Verrückten in Ketten legte, müssten wir alle, Bevölkerung und Regierende, gründlich über diese anderen Unglücklichen nachdenken, die auch zu Ketten verdammt sind, die durch die Geringschätzung und Verachtung der Gesellschaft noch schwerwiegender sind.“ (Montessori 2011, 8)

Neben fragwürdigen Formulierungen thematisiert die neuere Montessori-Forschung weitere Grenzen und Gefahren des Ansatzes (Hofer 2001; Leenders 2001; Reiß 2012; Lischewski 2015), in dem Normierungs- und Disziplinierungstendenzen zum Vorschein kommen (Montessori 1992, 2004; vgl. Redecker 2021), durch die reguläre Erwartungen an Lernende fixiert werden. Montessori nimmt „zwei verschiedene Naturen des Kindes“ (Montessori 2005, 28) in Anspruch. „Die bekannte, die von den Psychologen studiert wird, mit der jeder Pädagoge rechnet, und die wir anormal nennen, und die verborgen gebliebene Natur des Kindes, die wir die normale nennen.“ (Montessori 2005, 28) Entgegen der eigenen naturalistisch-essentialistischen Auffassung von Normalität wird ein sozial (vor-)geprägter und diskursmächtiger Normalitätsbegriff (Tervooren 2017) aufgenommen, der zum Heilsversprechen avanciert, während die Abweichung als unpassend und verhängnisvoll herabgewürdigt wird.

„Wir fordern Achtung vor dem Kind vom ersten Tag seines Lebens an, damit nicht entartete Kinder zu entarteten Erwachsenen heranwachsen, sondern damit das von uns erkannte normale Kind der Menschheit seinen Segen bringe.“ (Montessori 2005, 29; vgl. Montessori 2004)

In der Unterscheidung zwischen dem vermeintlich Normalen und dem dessen Kriterien nicht Entsprechenden wird dem Erwünschten und Segensreichen das Unerwünschte und ‚Entartete‘ entgegengesetzt, dem ‚heiligen‘ das depravierte Kind, das gerade nicht, wie von Montessori favorisiert, ruhig, konzentriert und unbeirrt vor sich hin lernt. Andersheit zeigt sich damit ambivalent – einerseits signalisiert sie zu achtende Fremdheit und Unverfügbarkeit, andererseits wird sie domestiziert, dominiert und disqualifiziert.

3 Vom Mystizismus zur Menschenrechtsorientierung – Machtverhältnisse im Inklusionsdiskurs

Damit das „normale Kind der Menschheit seinen Segen bringe“ (Montessori 2005, 29) und „der sich entfaltenden Persönlichkeit“ (Montessori 2005, 10) keine „Störung“ (Montessori 2005, 10) bereitet wird, nimmt Montessori eine individuumszentrierte Entelechie in Anspruch, „neigte“ doch „die Reformpädagogik dazu, den Gedanken der individuellen Entwicklung zu verabsolutieren; als unterschiedliche Ideengeber können hier die schwedische Journalistin Ellen Key, die italienische Evolutionsbiologin Maria Montessori und der deutsche Anthroposoph Rudolf Steiner genannt werden“ (Seichter 2012, 220; vgl. Bartosch 2011; Skiera 2012). Montessoris Biologismus ist – ambivalent und widersprüchlich – durchdrungen von einer kosmologischen Metaphysik, durch die Behinderung nicht nur als Nichterfüllung eines natürlichen Entwicklungsplans, sondern auch als unheilbringende Sinnverfehlung erscheint.

„Während der biologische Naturbegriff zur Theorie des immanenten Bauplanes führt und die Erziehung sich auf eine an medizinischen und biologischen Kategorien orientierende Psychohygiene reduziert, resultiert aus dem metaphysischen Naturbegriff ein ganz anderes Verständnis von der Erziehung und Bildung des Menschen. Die Erziehung versteht sich hier als die systematische Einführung der Kinder und Jugendlichen in eine bestimmte Weltanschauung, die sich eben nur metaphysisch begründen lässt.“ (Fuchs 2003, 42; vgl. Skiera 2003)

Im Blick auf einen „Erlösungs- und Entwicklungsglauben“ (Skiera 2003, VI) wird der Gedanke der Normalität normativ aufgeladen. Vielfalt anzuerkennen, kann hingegen bedeuten, „andere Menschen nicht zu dämonisieren, zu vergöttern oder (in Anlehnung an Kant), sie nur als Objekte zu behandeln“ (Dederich & Schnell 2009, 78), während behindert zu sein noch heute allzu oft hierarchisierend und damit diskriminierend ausgelegt und auf diese Weise machtkritisch relevant wird. So bedeutet es, „gleichsam auf der ‚anderen‘ Seite zu stehen, einen Platz zu erhalten nicht im Reich der Vernunft, Kultur und Normalität, sondern in dem der Unvernunft, Natur und des Pathologischen. Der binäre Code wird immer wieder hergestellt – allerdings immer wieder auf neue Weise“ (Waldschmidt 2007, 190f.) und in verschiedenen Bedeutungskontexten, die auch für Fragen der Bildungs(un)gerechtigkeit relevant sein können. Tenorth (2006, 496) moniert, dass „mit den Kriterien der Bildsamkeit z. B. ein Unterschied zwischen ‚Normalen‘ und ‚Behinderten‘ begründet und über diese Differenz sogar Inklusion oder Exklusion in das Bildungswesen definiert“ werde (vgl. Oelkers 2012, 32, Störmer 2014).

Inklusion fokussiert das Hinterfragen und Problematisieren überlieferter Denk- und Handlungsmuster und der Strukturen, in denen sie entstanden, aufrecht erhalten und transformiert worden sind (Grummt & Veber 2022, 48). Entsprechend betonen die Disability Studies die Konstruiertheit von Ungleichheit (Waldschmidt

2007a; Dederich 2007; Wocken 2013) und können als Folie dienen, Montessori-Pädagogik inklusionsrelevant zu problematisieren. In den 1980er Jahren vornehmlich in den USA und Großbritannien entstanden, fokussieren die Disability Studies als interdisziplinäre Forschungsrichtung die sozial- und kulturwissenschaftliche Betrachtung des Behindertendiskurses und profilieren ein emanzipatorisches Selbstverständnis zur Transformation gesellschaftlicher Sichtweisen und Praktiken mit dem Ziel, die Teilhabe von Menschen mit Behinderung in verschiedenen Lebensbereichen zu fördern und Stigmatisierungen entgegenzutreten (Waldschmidt 2005; Waldschmidt & Schneider 2007; Redecker 2023).

Voraussetzen ist hierfür eine Verabschiedung der Montessorischen Zentrierung auf die Entelechie des Individuums, um soziale Verwobenheiten – etwa die sozio-ökonomischen und kulturellen Determiniertheiten Lernender – in den Blick zu nehmen sowie Etikettierungen zu dekonstruieren. Kinder – und erst recht diejenigen mit Behinderung – sind keine vervollkommnungsideologisch aufzunehmenden Subjekte absoluter Selbstformung, vergleichbar einer „vor Störung“ bewahrbaren Wachsmasse, die „nur von der sich entfaltenden Persönlichkeit selbst geformt werden“ (Montessori 2005, 10) könnte, wie es ein vornehmlich auf Plastizität ausgerichteter Begriff der Bildsamkeit suggeriert (Tervooren 2017). Neben den jeweiligen – etwa genetischen – Ausstattungen (Kastl 2017) werden Menschen auch in Adressierungen oder durch strukturelle Voraussetzungen behindert (Finnern & Thim 2013; Wocken 2013; Mecheril & Vorriink 2014), wobei ökonomische, politische und institutionelle Faktoren entscheidend sein können (Waldschmidt 2007b; Prashak 2010; Reich 2014). Der Inklusionsdiskurs ist durchdrungen von Fragen der Über- und Unterordnung, der Bemächtigung und Instrumentalisierung (Dederich & Schnell 2009; Felder 2012; Becker 2015; Boban & Hinz 2017). Er fokussiert eine der instrumentalisierbaren Vervollkommnungsideologie mystisch-metaphysischer Entelechienormierung und stigmatisierender Sorgenkindrhetorik entgegenstehende widerständige Kraft vulnerabler Bildungssubjekte (Redecker 2020a), während Birgitta Fuchs Montessorische Disziplinierungstechniken (Montessori 1976, 1985, 1992, 1996) problematisiert, die zugleich dem Entelechiegedanken entgegenstehen: „Einerseits soll die Erziehung die natürliche Entwicklungskraft des Kindes respektieren und die Aktuierung immanenter Entwicklungspotentialitäten ermöglichen, andererseits soll das Kind durch rigide festgelegte Übungen ‚kultiviert‘ und damit über seinen reinen Naturzustand erhoben werden“ (Fuchs 2003, 4), was mit einer menschenrechtsorientierten Inklusion (Katzenbach 2015) nicht vereinbar ist.

Weil Pädagog*innen nicht nur helfende Heilsbringer*innen, sondern auch dominant Dirigierende sein können, müssen vielfach instrumentalisierbare Reformkonzepte machtsensibel auf den Prüfstand gestellt werden, was in Bezug auf die Missbrauchsproblematik nachhaltig gestartet wurde (Miller & Oelkers 2014) und auch für den Inklusionsdiskurs fruchtbar zu machen ist, um im

Rekurs auf die Ableismus-Debatte (Maskos 2015; Meißner 2015; Buchner, Pfahl & Traue 2015) einer Abrichtung auf gesellschaftlich normierte Leistungsziele, die Lernende (mit Behinderung) als konkurrenzgetriebene Output-Erbringer*innen etikettiert, entgegenzutreten (Becker 2015), wobei sich mit Annedore Pregel ein „falsch verstandenes, neoliberale Freiheitsverständnis“ problematisieren lässt, das „nur die Freiheit konkurrierender und privilegierender Einzelner kennt“ (Pregel 2014, 55). Inklusion wird zur Herkulesaufgabe in einer Zeit, „in der egoistische und selbstvergessene Lebensformen immer mehr überhand nehmen“ (Reich 2014, 372), weshalb „einer kritischen Analyse der pädagogischen und gesellschaftlichen Anerkennungspraxen“ (Dannenbeck 2012, 112; vgl. Booth 2014; Katzenbach & Schnell 2013) nicht entbehrt werden kann. Die vermeintliche Unterstützung zur Selbstführung (Hilf mir, es selbst zu tun!) avanciert allzu leicht zu einer fremdinitiierten Selbststeuerung zur Erfüllung aufoktrozierter Abrichtungsziele, deren Nichterreichung mit Anerkennungsdefiziten sanktioniert wird.

4 Bildung in Vielfalt – Didaktische Impulse

Mit Blick auf die Anerkennung des Anderen kann eine bildungstheoretische Didaktik favorisiert werden, die die Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit Lernender in den Fokus rückt (Klafki 2007/1985), während Montessori didaktische Impulse an ihrer individualistischen Vervollkommnungsideologie orientiert: „Statt dass das Interesse einfach (und) künstlich vom Lehrer ausgeht, muss etwas im Inneren des Kindes vorhanden sein. [...] Es gibt Explosionen und nichts davon stellt lediglich ein Gegenstück zur Arbeit der Lehrerin dar. Aber nicht nur das, all das entspricht auch nicht (nur) den Materialien. Es entspricht vielmehr der Entwicklung des Lebens (selbst), das immer reicher ist, als wir es uns vorstellen können.“ (Montessori 2014, 277)

Doch Lernende mit und ohne Behinderung brauchen andere Menschen, die sie anregen, bisherige Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen, um sich zu ihnen ins Verhältnis zu setzen, so dass eine entscheidende Kritik der Montessori-Didaktik „an der Betonung der individuellen Einzelarbeit an[setzt], was bisweilen als Vernachlässigung von Gemeinschaftsorientierung oder auch Fehlen einer intensiven Lehrer-Schüler-Beziehung gedeutet wurde“ (Bartz 2018, 80). Selbstgesteuertes Lernen wird fragwürdig, wo Lernende ohne die differenzierte und versierte Vorbereitung und Begleitung, die sie brauchen, allein gelassen werden und damit überfordert und exkludiert zurückbleiben. Kritisch lässt sich eine mit Autonomisierungsanspruch (Schiefer, Schütte & Schlummer 2015) daher kommende Freiarbeit nach Montessori in den Blick nehmen und eine exkludierende Didaktik fremdbestimmter Selbststeuerung als Ausdruck gesellschaftlicher Schiefen markieren, die sich normalisierender Zumutungen einer wettbewerbsorientierten

Selbstregulierung (Redecker 2020c) mit Überforderungspotenzial (Montessori 1973, 1004) bedienen.

Hingegen bleibt eine dialogische Didaktik (Redecker 2023), die in anregender Interaktion mit dem Anderen dessen Fremdheit anerkennt, jenseits von entelechialen, disziplinarischen und selbstaktivierenden Normierungen offen für Überraschungen, obwohl und gerade weil sie auf Diagnostik setzen muss, um Lernenden das bieten zu können, was sie voraussichtlich genau jetzt brauchen. Wichtig bleibt das Bemühen, Lernstandsbestimmungen und Lernerwartungen nicht schematisierend und klassifizierend festzuschreiben (Redecker 2022), sondern den Erfahrungsraum für alle Beteiligten zu öffnen, so dass nicht der distinkte nächste Lernschritt fixiert, sondern „Zonen der nächsten Entwicklung“ (Wygotski 1987, 300; vgl. Stinkes 2014) in den Blick geraten.

In diesem Sinne ist die Montessori-Methode für ein soziales Lernen fruchtbar zu machen (Kühberger & Windischbauer 2016), durch das Kinder in ihrer Vielfalt nicht nur von Lehrenden, sondern auch mit- und voneinander lernen, Divergenzen aushalten und anerkennen, Diskriminierungen problematisieren, Konflikte austragen und kreative Kollaborationserfahrungen wertschätzen können (Filk 2019) – unter Beteiligung einer ermutigend anregenden Lehrperson (Vock & Gronostaj 2017), die durch eine dialogisch-diskursive Didaktik wechselseitige Anregung fördert (Klieme 2020; Goetz 2021) und damit weit über assistive Technologien (Bosse 2019) hinausgeht. Beim gemeinsamen Entdecken und Problematisieren (Lütje-Klose 2023) lassen sich Resilienz und Reflexivität Lernender unterstützen, wobei in gezielt zusammensetzbaren Teilgruppen Lernaufgaben differenziert angegangen und spezifische Arbeitsstrategien wie z. B. Lernen durch Lehren fokussiert werden können. Auch Greiten, Reichert und Eßer (2022, 204) setzen sich in Bezug auf inklusives Lernen in der Favorisierung offenen Unterrichts dafür ein, „dass Lernende die Öffnung produktiv nutzen können, aber auch müssen“. Hierzu bedürfen sie Lehrender, die – wie Reich (2014, 367) hinsichtlich der von ihm aufgezeigten inklusiven Normen und Werte hervorhebt – „die wichtigste Lernumgebung für Lernende“ darstellen.

Montessori-Pädagogik ist nicht frei von solchen didaktischen Errungenschaften, die im Rekurs auf eine einfühlsame Begleitung durch Lehrende betont werden können. Kling, Klopsch und Sliwka (2022, 467) rekurrieren u. a. auf Montessori, um sich für eine Förderung auszusprechen, die „Bildung als individuelle, prozess- und potenzialorientierte Entfaltung des Menschen“ beschreibt, wobei soziales Lernen auf eine verantwortliche Gesellschaftsgestaltung vorbereiten kann. Zimpel verweist auf Fragebögen und Leitfadeninterviews zur Montessori-Pädagogik, die „zeigen, dass die Stärken der Bildungseinrichtungen vor allem in der Lernkultur liegen: Die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ist vertrauensvoller, auf Stärken und Schwächen Einzelner geht man differenzierter ein, und es gibt

mehr Möglichkeiten, eigene Ideen und Meinungen in den Unterricht einzubringen“ (Zimpel 2012, 168).

Montessori-Didaktik kann inklusionsfördernd sein, wenn Chancen und Grenzen ihres Einsatzes berücksichtigt werden. Einige ihrer Momente – etwa die Orientierung gebende ‚vorbereitete Umgebung‘ oder das Selbstkontrolle bietende Montessori-Material – seien „den Entwicklungsbedürfnissen aller Kinder angemessen“ und erfüllen „hohe Anforderungen für Schüler mit spezieller Problematik“ (van der Wolf 2010, 82; vgl. Liesen 2006; Eckert & Waldschmidt 2010; Wocken 2013; Zimpel 2014). In der Zusammenführung verschiedener Alters- und Jahrgangsstufen förderte Montessori ein soziales Lernen, in dessen Kontext die Schwächeren anerkannt und unterstützt werden (vgl. Köpcke-Duttler 2010), wobei auch Kenntnisse, Selbstvertrauen und Sozialverhalten der Unterstützten gestärkt werden können (Anderlik 2010).

Nicht nur hinsichtlich des Menschenbildes, sondern auch in konkreten didaktischen Szenarien zeigt sich damit die Ambivalenz des Montessori-Konzepts, das einerseits selbstgesteuerte Zumutungen begünstigen und andererseits kollaborativ-kokritische Erkundungen fördern kann. Inklusionspädagogisch ist damit weder eine Heroisierung noch Stigmatisierung der Montessori-Methode ratsam, lässt sich diese doch mit didaktischer Sensibilität variabel einsetzen, abwandeln und kontextualisieren, um ein soziales Lernen zu ermöglichen, das alle am Lehr-Lern-Prozess Beteiligten die Heterogenität der Lernenden mit Achtung und Synergie-Effekten erleben lässt, ohne Machtproblematiken zu vernachlässigen (Redecker 2017).

5 Helfen lernen – Hilfe ausbauen: Herausforderungen und Chancen der Professionalisierung

Montessori fordert die Selbstreflexion pädagogisch Verantwortlicher heraus, um konkrete Lehr-Lern-Situationen verantwortlich gestalten zu können: „Der Lehrer [...] muss sich in der Weise ändern, dass er eine wirkliche Hilfe wird, anstatt sich als ein Hemmnis für den Lern- und Arbeitseifer zu erweisen“ (Montessori 2013, 49). Dies fordert die Erprobung didaktischen Geschicks, das bildungstheoretische Überlegungen für die pädagogische Praxis fruchtbar macht. Köninger und Greiten (2022, 158) mahnen an, dass bisher kaum didaktische Modelle zur Unterrichtsplanung für inklusive Bildung in der Lehrer*innenbildung eingesetzt worden sind. Wo Planungsmodelle für den inklusiven Unterricht vorliegen, gilt es, diese nicht nur ausbildungsadäquat vorzustellen, sondern auch zu deren Reflexion anzuregen (Greiten, Reichert & Eßer 2022, 203), um eine fundierte Erprobung zu ermöglichen. Eine Beschäftigung mit den Ambivalenzen der Montessori-Pädagogik kann hilfreich sein, um konkretes Lehrverhalten auf der Grundlage einer Reflexion von Chancen und Grenzen offenen Unterrichts zu planen und erproben sowie die

Vielfalt didaktischer Herangehensweisen zu berücksichtigen. „Kurzum, für alle Schüler*innen sollen Individualisierung und Partizipation in der Gruppe ermöglicht werden; dazu bedarf es der methodisch-didaktisch möglichst umfassenden Berücksichtigung vielfältiger inter- wie auch intrapersoneller Heterogenitätsfacetten“ (Veber, Gollub, Greiten & Schkade 2022, 8).

Professionalisierend sollte im Sinne der Montessorischen Hilfe zur Selbsthilfe eine dialogische Didaktik im Fokus stehen, mit der sich (angehende) Lehrende reflexiv und praktisch erprobend auseinandersetzen, ist doch in der pädagogischen Praxis „das Wissen, das allgemein auf den Ebenen von Disziplin und Profession gewonnen wurde, auf den Einzelfall anzuwenden. Die dazu notwendige hermeneutische Kompetenz ist eine Kunst, deren Beherrschung sich oft erst in langer Übung und Anwendung ergibt“ (Felder 2012, 297), zumal sich Lehrende in Inklusionskontexten weitgehend in einem Raum der Vermutungen bewegen, in dem „eine interpersonale, auf Verständigung hin ausgelegte Hermeneutik an ihre Grenzen“ (Dederich & Schnell 2009, 80) stößt. Da das Üben eines stets neu herausgeforderten, verantwortlichen und kontingenzsensiblen Urteilens fehleranfällig ist, können fiktive Entscheidungssituationen, etwa in Fallbeispielen und Vignetten, einer Erprobung dienen, die keine dramatischen Folgen für Lernende haben muss, da sie sich im Raum des Fiktionalen abspielt (vgl. Redecker 2022). Unentbehrlich bleibt empathische Reflexivität, die das „Ernstnehmen der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster von anderen, im schulischen Kontext vor allem von Schüler*innen“ (Grummt & Veber 2022, 37) betrifft, wobei das Eingeständnis von Kontingenz Kooperation erfordert. Führen angehende Lehrende in Phasen praktischer Erprobung Fallbesprechungen oder Projekte forschenden Lernens im Sinne eines methodisch orientierten Erfahrungslernens durch (Paulus, Gollub & Rothland 2022; Redecker 2020b), um etwa didaktische Modelle oder inklusive Unterrichtsmethoden zu erproben, kann der Austausch mit betreuenden Schulpraktiker*innen, Hochschullehrenden und Mitstudierenden reflexiv bereichern und den Praxistransfer fördern.

Hierzu bedarf es einer institutionellen und individuellen Professionalisierung zu Erziehung, Bildung, Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung, die – etwa durch Biographiearbeit – ebenfalls eine mit Montessori fokussierbare selbstreflexive Persönlichkeitsbildung im Blick auf den Umgang mit der Andersheit des Anderen fördert. „Auch in sittlicher Hinsicht hat die Person des Lehrers eine große Bedeutung. Denn wenn er etwas lehrt und etwas anderes tut, dann erzeugt dieser Widerspruch beim Schüler entmutigende Konflikte, während das Vertrauen zum Lehrer eine wirkliche moralische Stütze darstellt“ (Montessori 2013, 49). Selbstreflexion (angehender) Lehrender kann als Basis einer anzuregenden Persönlichkeitsstärkung Lernender fungieren (Kamin & Bartolles 2022) – gerade im Blick auf Ambivalenzen von Er- und Bemächtigung, Freiheit und Verfügung in verschiedenen – auch schuladministrativen und -politischen – Kontexten

(Grummt & Veber 2022; Obermeier, Hill & Filk 2022), die als oft unhintergehbare, aber nicht zuletzt didaktisch gestaltbare (Veber u. a. 2022) anzuerkennen sind. Im Blick auf die Vielfalt der Lernenden kann dann von schematisch verengenden Kategorisierungen „zugunsten von diversitätssensiblen diagnostischen Zugängen Abstand genommen werden“ (Grummt & Veber 2022, 38), wobei unter Berücksichtigung von Mehrfachzugehörigkeiten auch intersektionale Aspekte in den Blick geraten.

Mit Biographiearbeit können eigene Verstrickungen und Vorannahmen problematisiert werden (Paulus u. a. 2022, 69), zumal „jeder Lehrende, der Andere aus dem Schlummer weckt, selbst bereits Spuren einer Lern- und Bildungsgeschichte in sich trägt“ (Waldenfels 2009, 33). In der Hochschullehre ist „nicht in der Wissensvermittlung stecken zu bleiben, sondern die Reflexion der persönlichen Erfahrungen, Werte, Motivationen und Einstellungen einzubeziehen“ (Ehlers 2017, 53), um ein Überdenken von Prägungen und Positionierungen anzuregen. Lehrende, die Lernende unterstützen wollen, schaffen unter Umständen „die ungünstigsten Voraussetzungen für diese Hilfe, indem man eine Person als hilfsbedürftig herabstuft“ (Zimpel 2014, 117). Letztlich kostet „Hilfe beim Lernen zu verkraften [...] manchmal sogar mehr Kraft als das Helfen selbst“ (Zimpel 2014, 118). Hier gilt es, diverse Erwartungen und Erwartungserwartungen, darunter auch den eigenen Leistungsdruck und denjenigen der Lernenden, zu reflektieren. Lernende, die Lehrende nicht durch erfüllte Leistungserwartungen unterstützen, büßen immer noch viel zu oft und nachhaltig deren Unterstützung ein und sind folglich prädestiniert für eine sozial und ökonomisch prekäre Biographie (Mecheril 2018, Foitzik, Holland-Cunz & Riecke 2019; Stojanov 2019). Wird einem Kind etwas von vorneherein nicht zugetraut, rechnet es unter Umständen erst gar nicht damit, diese Erwartung übertreffen zu können und lässt entsprechende Ambitionen und Anstrengungen fallen (Vock und Gronostaj 2017). Gefahren wie diejenigen des *steortype threat*, des Matthäus-Effekts und der *self fulfilling prophecy* können in Gruppendiskussionen problematisiert und diskutiert werden. „Eine Lehrkraft, die über ihre eigenen Handlungen, Wahrnehmungen und Denkweisen nachdenkt, sich empathisch auf die Schüler*innen einlässt, dabei aber strukturelle Benachteiligungen und soziale Ungleichheiten ignoriert, wird potentiell Milieubenachteiligungen oder strukturelle Diskriminierungen immer wieder reproduzieren und hervorbringen.“ (Grummt & Veber 2022, 47)

(Angehenden) Lehrenden bleibt „die kontinuierliche Suche nach der Verflechtung des Selbst mit Schüler*innen, Strukturen, Inhalten und/oder organisationalen Zwängen“ (Grummet & Veber 2022, 47) aufgegeben. Kommt es – im Montessorischen Sinne – auf die Lehrperson an, so sollten ihr reichhaltige Möglichkeiten geboten werden, sich diversitäts-, situations- und kontingenzsensibel zu erproben und die eigene Vulnerabilität nicht außer Acht zu lassen. Aufgabe einer metareflexiven Aus- und Weiterbildung bleibt es, „den Dialog als

Raum für erkundende Gespräche herzustellen, in denen individuelle Fragen, Schwierigkeiten und neue Wege und Wünsche für eine kohärente Lehrerbildung entwickelt werden“ (de Boer 2014, 149f.), um inklusionspädagogisches Handeln versiert gestalten zu können.

6 Jenseits von Kult und Verteufelung: Ein vorsichtiges Fazit

Mit Blick auf bildungstheoretisch relevante Begriffe wie diejenigen der Andersheit, Fremdheit, Vulnerabilität und Anerkennung wurde das Montessorische Konzept zu Beginn dieses Beitrags als ambivalent problematisiert. Kann einerseits die in der Montessori-Pädagogik thematisierte Andersheit des Kindes zu einer Anthropologie der Achtung vor dem Fremden führen, droht andererseits eine Abqualifizierung des Anderen im Sinne eines Nicht-Normalen, das sich hierarchisierend stigmatisieren lässt und dessen Etikettierung mit menschenrechts- und teilhabeorientierten Inklusionsbestrebungen nicht vereinbar ist. Wo die Fremdheit des Anderen nicht respektiert wird, lassen sich durch selbstgesteuertes Lernen – etwa im Sinne einer einsamen Freiarbeit – didaktische Entgleisungen platzieren, durch die Lernende als fremdbestimmte Selbstmanager*innen wettbewerbsorientiert überfordert und exkludiert werden. Demgegenüber kann mit Montessori die Relevanz Lehrender betont werden, die Lernprozesse empathisch anregen und begleiten, was wiederum einem gleichzeitig von Montessori favorisierten Bildungsverständnis widerspricht, das einerseits entelechiale Vervollkommnungsvorstellungen und andererseits mit diesen wiederum nicht zu vereinbarende Disziplinierungstechniken fokussiert.

Favorisiert wurde dem gegenüber eine dialogische Didaktik, die neben einer selbst-reflexiven Persönlichkeitsbildung einer praxisorientierten pädagogischen Professionalisierung aufgegeben bleibt. Eine Reflexion konzeptioneller Ambivalenzen, durch die der Montessorische Ansatz weder als Kult inthronisiert noch als ideologischer Irrläufer pauschal abgelehnt wird, kann auch in der pädagogischen Aus- und Weiterbildung für Ambiguitäten und Befremdungen sensibilisieren, die Lehrende mit anderen und sich selbst, mit Strukturen und systemischen Praktiken erleben und die sie diversitäts-, menschenrechts- und teilhabeorientiert, resilient und reflexiv, kreativ und kontingenzsensibel, verantwortlich und vulnerabel auszuhalten und zu gestalten haben.

Literaturverzeichnis

- Anderlik, L. (2010): Miteinander wachsen, lernen, leben. In: E. Eckert & I. Waldschmidt (Hrsg.): *Inklusion: Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Montessori-Pädagogik*. Münster: LIT, 126-141.
- Bartelheimer, P., Behrisch, B., Daßler, H., Dobslaw, G., Henke, J. & Schäfers, M. (2020): *Teilhabe – eine Begriffsbestimmung*. Wiesbaden: Springer.
- Bartosch, U. (2011): Missbrauchte Macht – Pädagogik als Unterdrückung. In: V. Flocke & H. Schoenerville (Hrsg.): *Differenz und Dialog*. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag, 123-137.
- Barz, H. (2018): *Reformpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Becker, U. (2015): *Die Inklusionslüge*. Bielefeld: transcript.
- Boban, I. & Hinz, A. (2017): Inklusion zwischen Menschenrechten und Neoliberalismus – eine Problemskizze. In: B. Lütje-Klose, M.-A. Boger, B. Hopmann & P. Neumann (Hrsg.): *Leistung inklusiv?* Bd. I. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 39-47.
- Booth, T. (2014): Structuring Knowledge for all in the 21st Century. In: B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.): *Fachdidaktik inklusiv*. Münster: Waxmann, 57-69.
- Bosse, I. (2019). Digitalisierung und Inklusion. In: *Schule inklusiv* 4, 4-9.
- Buchner, T., Pfahl, L. & Traue, B. (2015): Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. In: *Zeitschrift für Inklusion* 2. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273/256> (Abrufdatum: 13.07.2015).
- Dannenbeck, C. (2012): Inklusion reflexiv – ein Immunisierungsversuch gegen politische Umarungsstrategien. In: S. Seitz, N.-K. Finnern, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.): *Inklusiv gleich gerecht?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 107-114.
- de Boer, H. (2014): Potenziale in den Blick nehmen und Haltungen verändern – im Dialog professionalisieren. In: S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.): *Inklusive Bildung*. Weinheim und Basel: Beltz, 137-152.
- Dederich, M. (2007): *Körper, Kultur und Behinderung*. Bielefeld: transcript.
- Dederich, M. (2012): Inklusion als Menschenrecht und Bedingung der Möglichkeit für Chancengleichheit? In: I. Wallimann-Helmer (Hrsg.): *Chancengleichheit und „Behinderung“ im Bildungswesen*. Freiburg: Alber, 24-52.
- Dederich, M. & Schnell, M. W. (2009): Ethische Grundlagen der Behindertenpädagogik. In: M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.): *Behinderung und Anerkennung*. Stuttgart: Kohlhammer, 59-83.
- Eckert, E. & Waldschmidt, I. 2010 (Hrsg.): *Inklusion: Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Montessori-Pädagogik*. Münster: LIT.
- Ehlers, U.-D. (2017): Hochschulbildung digital. In: *Erziehungswissenschaft*, 28 (55), 47-57.
- Felder, F. (2012): *Inklusion und Gerechtigkeit*. Frankfurt/M.: Campus.
- Felder, F. (2016): *Anerkennung*. In: I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 96-101.
- Filk, C. (2019). „Onlife“-Partizipation für alle. In: O.-A. Burow (Hrsg.): *Schule digital – wie geht das?* Weinheim: Beltz, 61-81.
- Finnern, N.-K. & Thim, A. (2013): Zur Konstruktion und Reifizierung von ‚Behinderung‘ durch Forschung. In: C. Dorrance & C. Dannenbeck (Hrsg.): *Doing inclusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 159-167.
- Footzik, A., Holland-Cunz, M. & Riecke, C. (2019): *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Fuchs, B. (2003): *Maria Montessori*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Gomolla, M. (2018): Schulsystem, „neue Steuerung“ und Inklusion. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): *Handbuch Schulische Inklusion*. Opladen und Toronto: utb, 159-173.
- Greiten, S., Reichert, M. & Eßer, S. (2022): Guter inklusiver (Fach-)Unterricht als Brückenschlag zwischen zentralen Entwicklungsbereichen und Bildungsstandards. In: M. Veber, P. Gollub, S. Greiten

- & T. Schkade (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 190-208.
- Grummt, M. & Veber, M. (2022): Inklusion & Reflexivität – professionalisierungsbezogene Konzeptionen zur Erweiterung des Reflexivitätsverständnis. In: M. Veber, P. Gollub, S. Greiten & T. Schkade (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 33-53.
- Hansen-Schaberg, I. (2005): Pädagogik „Vom Kinde aus“. In: I. Hansen-Schaberg (Hrsg.): Die Praxis der Reformpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11-16.
- Hofer, C. (2001): Die pädagogische Anthropologie Maria Montessoris. Würzburg: Ergon.
- Honneth, A. (2020): Education, Freedom, and Emancipation from the Standpoint of the Recognition Theory. Interview with Axel Honneth by Krassimir Stojanov. In: *Sisyphus. Journal of Education* 8 (03), 100-105.
- Kamin, A.M. & Bartolles, M. (2022): Digitale Bildung unter der Perspektive von Inklusion. In: N. Harsch, M. Jungwirth, Y. Noltensmeier, M. Stein & N. Willenberg (Hrsg.): Diversität Digital Denken. Münster: WTM, 25-39.
- Kastl, J. M. (2017): Einführung in die Soziologie der Behinderung. 2., völlig überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Katzenbach, D. (2015): Zu den Theoriefundamenten der Inklusion. In: I. Schnell (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-33.
- Katzenbach, D. & Schnell, I. (2013): Strukturelle Voraussetzungen inklusiver Bildung. In: V. Moser (Hrsg.): Die inklusive Schule. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, 23-41.
- Klafki, W. (2007/1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klieme, E. (2020): Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie? In: D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.): „Langsam vermisste ich die Schule...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster und New York: Waxmann, 117-135.
- Kling, J., Klopsch, B. & Sliwka, A. (2022): Herausforderung Schule. Individuelle Förderung zu Zeiten der Corona-Pandemie. In: T. Breyer-Mayländer, C. Zerres, A. Müller & K. Rahnenführer (Hrsg.): Die Corona-Transformation. Wiesbaden: Springer, 465-477.
- Königer, M. & Greiten, S. 2022: (Wie) Werden Studierende im Kontext schulpraktischer Phasen auf Unterricht in heterogenen, inklusiven Lerngruppen vorbereitet und begleitet? In: M. Veber, P. Gollub, S. Greiten & T. Schkade (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 153-171.
- Köpcke-Duttler, A. (2010): Montessori-Pädagogik und das Menschenrecht auf inklusive Bildung. In: E. Eckert & I. Waldschmidt (Hrsg.): Inklusion: Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Montessori-Pädagogik. Münster: LIT, 100-125.
- Kühberger, C. & Windischbauer, E. (2016): Diversität mit Individualisierung und Differenzierung begegnen. In: S. Kronberger, C. Kühberger & M. Oberlechner (Hrsg.): Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung. Innsbruck: Wochenschau Verlag, 315- 327.
- Ladenthin, V. (2023): Die Reform der Pädagogik. Bd. 2: Zur Pädagogik Maria Montessoris. Münster: LIT.
- Leenders, H. (2001): Der Fall Montessori. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Levinas, E. (2006): Die Unvorhersehbarkeiten der Geschichte. Freiburg und München: Alber.
- Liesen, C. (2006): Gleichheit als ethisch-normatives Problem der Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lischewski, A. (2015): Menschenbilder der Reformpädagogischen Bewegung. In: H. P. Bauer & J. Schieren (Hrsg.): Menschenbild und Pädagogik. Weinheim: Beltz, 33-70.
- Ludwig, H. (2011): Einführung des Herausgebers. In: H. Ludwig u. a. (Hrsg.): M. Montessori: Erziehung und Gesellschaft. Freiburg: Herder, IX-XIX.
- Ludwig, H. (2016): Zur Aktualität der Montessori-Pädagogik im 21. Jahrhundert. In: A. Redecker & V. Ladenthin (Hrsg.): Reformpädagogik weitergedacht. Würzburg: Ergon, 51-81.

- Lütje-Klose, B. (2023): Schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität. In D. Ferenik-Lehmkuhl, I. Huynh, C. Laubmeister, C. Lee, C. Melzer, I. Schwank, H. Weck & K. Ziemen (Hrsg.): *Inklusion digital!* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-32.
- Maeder, C. (2014): Die Riskanz der Organisationswahl in der Reformpädagogik. In: D. Miller & J. Oelkers (Hrsg.): *Reformpädagogik nach der Odenwaldschule*. Weinheim und Basel: Beltz, 122-137.
- Maskos, R. (2015): Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. In: *Zeitschrift für Inklusion* 2. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277/260>. (Abrufdatum: 23.09.2015).
- Mecheril, P. & Vorrink, A. J. (2014): Heterogenität. Sondierung einer (schul)pädagogischen Gemengelage. In: H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.): *Heterogenität*. Paderborn: Schöningh, 87-113.
- Meißner, H. (2015): Studies in Ableism. In: *Zeitschrift für Inklusion* 2. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/276/259>. (Abrufdatum: 13.07.2015).
- Meisterjahn-Knebel, G. (2018): Montessori-Pädagogik. In: H. Barz (Hrsg.): *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Wiesbaden: Springer, 273-286.
- Miller, D. & Oelkers, J. (2014) (Hrsg.): *Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – Wie weiter?* Weinheim und Basel: Beltz.
- Montessori, M. (1973): *Das kreative Kind. Der absorbierende Geist*, 2. Aufl. Freiburg: Herder.
- Montessori, M. (1976): *Schule des Kindes*. Freiburg: Herder.
- Montessori, M. (1985): Der Aufbau der Person durch die Organisation der Bewegungen (1932). In: W. Böhm (Hrsg.): *Maria Montessori. Texte und Gegenwartsdiskussion*, 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Montessori, M. (1992): Über die Bildung des Menschen. Aus Montessoris letzter Schrift. In: G. Schulz-Benesch (Hrsg.): *Maria Montessori. Dem Leben helfen (Kleine Schriften Maria Montessori 3)*. Freiburg: Herder.
- Montessori, M. (1996): *Grundlagen meiner Pädagogik und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik*. Bes. u. eingel. v. M. Berthold, 8. Aufl. Wiebelsheim: Quelle und Meyer.
- Montessori, M. (2004): *Die Entdeckung des Kindes*, 17. Aufl. Freiburg: Herder.
- Montessori, M. (2005): *Grundlagen meiner Pädagogik*. In: M. Montessori: *Grundlagen meiner Pädagogik und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik*. Bes. und eingel. v. M. Berthold, 9. Aufl. Wiebelsheim: Quelle und Meyer, 7-29.
- Montessori, M. (2006). *Kinder sind anders*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Montessori, M. (2011): Soziales Elend und neue Entdeckungen der Wissenschaft. In: M. Montessori: *Erziehung und Gesellschaft*. Hrsg., eingel., übers. und textkrit. bearb. v. H. Ludwig. Freiburg: Herder, 4-21.
- Montessori, M. (2013): *Durch das Kind zu einer neuen Welt*. Hrsg., textkrit. bearb. u. komment. v. H. Ludwig. Freiburg: Herder.
- Montessori, M. (2014): Erwecken und Aufrechterhalten der Aufmerksamkeit – Zwei gegensätzliche Ansätze – Bedingungen für naturgemäßes Lernen – Die Materialien und die Innere Kraft – Entdeckendes Lernen. 21. Vortrag: 22. September 1915. In: R. G. Buckenmeyer (Hrsg.): *M. Montessori: Kalifornische Vorträge. Gesammelte Reden und Schriften von 1915*. Deutsche Edition bearb. v. E. Eckert u. H. Ludwig. Freiburg: Herder, 268-277.
- Nussbaum, M. C. (2010): *Die Grenzen der Gerechtigkeit*. Aus dem Amerikanischen v. R. Celikates u. E. Engels. Berlin: Suhrkamp.
- Obermeier, C., Hill, D. & Filk, C. (2022): Gelingensbedingungen einer inklusiv-digitalen Schulkultur. In: N. Harsch, M. Jungwirth, Y. Noltensmeier, M. Stein & N. Willenberg (Hrsg.): *Diversität Digital Denken*. Münster: WTM, 75-84.
- Oelkers, J. (2011): *Eros und Herrschaft*. Weinheim und Basel: Beltz.

- Oelkers, J. (2012): Inklusion als Aufgabe der öffentlichen Schule. In: S. Seitz, N.-K. Finner, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.): *Inklusiv gleich gerecht?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 32-45.
- Paulus, D., Gollub, P., Rothland, M. (2022): „Mir hat das wissenschaftliche Wissen hingegen sehr geholfen ...“. (Inklusionsbezogene) Reflexionen von Praxissemester-Studierenden zum Theorie-Praxis-Verhältnis. In: M. Veber, P. Gollub, S. Greiten, T. Schkade (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität und Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 54-73.
- Praschak, W. (2010): Kooperative Bildung im Schulalltag. In J. Schwohl & T. Sturm (Hrsg.): *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung*. Bielefeld: transcript, 179-192.
- Prenzel, A. (1993): *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen: Leske und Budrich.
- Redecker, A. (2016): Alte Reformen – Neue Szenarien. In: A. Redecker & V. Ladenthin (Hrsg.): *Reformpädagogik weitergedacht*. Würzburg: Ergon, 9-32.
- Redecker, A. (2017): Das Individuum im Fokus. Heterogenität und Begabungsförderung im Spannungsfeld von Kategorisierung und sozialer Achtung. In: C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, F.-J. Mönks, N. Neuber & C. Solzbacher (Hrsg.): *Potenzialentwicklung. Begabungsförderung. Bildung der Vielfalt*. Münster: LIT, 287-296.
- Redecker, A. (2020a): Sorgende Anerkennung. In: C. Dietrich, O. Sanders, N. Uhlendorf & F. Beiler (Hrsg.): *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*. Weinheim und Basel: Beltz, 251-262.
- Redecker, A. (2020b): Professionalisierung durch Selbstreflexion: In: M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.): *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung*. Münster: Waxmann, 237-245.
- Redecker, A. (2020c): Von der Selbststeuerung zur interaktiven Irritation. In: D. Fickermann, V. Manitiuss & M. Karcher (Hrsg.): *Neue Steuerung – Renaissance der Kybernetik?* Münster: Waxmann, 123-133.
- Redecker, A. (2021): Jenseits der Normalität. Ein inklusionspädagogischer Blick auf Fremdheit. In: T. Iwers & U. Graf (Hrsg.): *Vielfalt thematisieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 108-121.
- Redecker, A. (2022): Die verfängliche Unabdingbarkeit der Kategorisierung. In: T. Müller, C. Ratz, R. Stein & C. Lüke (Hrsg.): *Sonderpädagogik – zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 62-72.
- Redecker, A. (2023): Verständigung ermöglichen – Eigenständigkeit anregen. Zur Bildungsrelevanz von Online-Lehre in inklusiven Settings. In: *Qualifizierung für Inklusion* 5 (2), 1-14. DOI:10.21248/qfi.107
- Reich, K. (2014): *Inklusive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reiß, M. (2012): *Kindheit bei Maria Montessori und Ellen Key*. Paderborn: Schöningh.
- Schiefer, F., Schütte, U. & Schlummer, W. (2015): Wege zur Politik- und Demokratiekompetenz für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten. In: C. Dönges, W. Hilpert & B. Zurstrassen (Hrsg.): *Didaktik der inklusiven politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 211-222.
- Seichter, S. (2012): Die Missachtung der Grenze. In: U. Herrmann & S. Schlüter (Hrsg.): *Reformpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 219-230.
- Skiera, E. (2003): *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart*. München: Oldenbourg.
- Skiera, E. (2012): Reformpädagogische Schulgestalten und Unterrichtskonzeptionen im internationalen Überblick. In: U. Herrmann & S. Schlüter (Hrsg.): *Reformpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 184-202.
- Stinkes, U. (2014): Antworten auf andere Fremde. In: W. Lanwer (Hrsg.): *Bildung für alle*. Gießen: Psychosozial Verlag, 87-106.
- Stojanov, K. (2015): Leistung – ein irreführender Begriff im Diskurs über Bildungsgerechtigkeit. In: A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.): *Leistung*. Paderborn: Schöningh, 135-150.
- Stojanov, K. (2019): Children's Ideals as a Philosophical Topic. In: *Educational Theory* 69 (3), 327-340.
- Störmer, N. (2014): „Eine allgemeine basale Pädagogik entwerfen ...“. In: W. Lanwer (Hrsg.): *Bildung für alle*. Gießen: Psychosozial-Verlag, 163-179.

- Tenorth, H.-E. (2006): Bildsamkeit und Behinderung. In: L. Raphael & H.-E. Tenorth (Hrsg.): Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. München: Oldenbourg, 497-520.
- Tervooren, A. (2017): Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Wiesbaden: Springer, 11-27.
- van der Wolf, K. (2010): Kinder mit besonderen Bedürfnissen und Inklusion in der Montessori-Pädagogik. In: E. Eckert & I. Waldschmidt (Hrsg.): Inklusion: Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Montessori-Pädagogik, Münster: LIT, 72-83.
- Veber, M., Gollub, P., Greiten, S. & Schkade, T. (2022): Einführung. In: M. Veber, P. Gollub, S. Greiten, T. Schkade (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 7-10.
- Vock, M. & Gronostaj, A. (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Waldenfels, B. (2009): Lehren und Lernen im Wirkungsfeld der Aufmerksamkeit. In: N. Ricken, H. Röhr, J. Ruhloff & K. Schaller (Hrsg.): Umlernen. München: Fink, 23-33.
- Waldschmidt, A. (2005): Disability Studies. Psychologie & Gesellschaftskritik 29 (1), 9-31.
- Waldschmidt, A. (2007a): Macht – Wissen – Körper. In: A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Bielefeld: transcript, 55-77.
- Waldschmidt, A. (2007b): Verkörperte Differenzen – Normierende Blicke. In: C. Kammler & R. Parr (Hrsg.): Foucault in den Kulturwissenschaften. Heidelberg: Synchron, 177-198.
- Waldschmidt, A. & Schneider, W. (2007): Disability Studies und Soziologie der Behinderung. In: A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Bielefeld: transcript, 9-28.
- Wocken, H. (2013): Zum Haus der inklusiven Schule. Hamburg: Feldhaus.
- Wygotski, L. S. (1987): Ausgewählte Schriften, Bd. II. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Zimpel, A. F. (2012): Einander helfen. Göttingen: V&R.
- Zimpel, A. F. (2014): Helfen – eine anthropologische Konstante. In: W. Lanwer (Hrsg.): Bildung für alle. Gießen: Psychosozial-Verlag, 107-120.

Autorin

Redecker, Anke, PD Dr.

Lehrkraft für besondere Aufgaben, Universität Koblenz.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diversity Education,

Bildungsphilosophie, Dialogische Didaktik.

E-Mail: aredecker@uni-koblenz.de

Tillmann F. Kreuzer, Pierre-Carl Link, Robert Langnickel

Siegfried Bernfelds Kinderheim Baumgarten und der *soziale Ort* als Paten für Inklusion und Heterogenität

Zusammenfassung:

Der Beitrag beleuchtet die historische Entwicklung und Relevanz der Psychoanalytischen Pädagogik als Grundlage für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion. Am Beispiel von Siegfried Bernfelds *Kinderheim Baumgarten* wird aufgezeigt, dass bereits früh Ansätze einer inklusiven Pädagogik vorhanden waren, die auf die Akzeptanz und Einbindung *aller* Kinder abzielten. Bernfelds Ansatz betont das Verständnis der inneren Welt des Kindes und der Fachpersonen, wobei das Tun des „Nicht-Tuns“ des Erziehers als eine zentrale Haltung hervorgehoben wird. Erziehung wird dabei als Kompromiss zwischen den Bedürfnissen des Kindes und des Erziehers in seinen unterschiedlichen Sichtweisen verstanden.

Heterogenität und herausforderndes Verhalten werden psychodynamisch als Ausdruck innerer Konflikte verstanden und zielen auf ein tieferes Verständnis dieser Dynamiken ab. So fordert Psychoanalytische Pädagogik eine (selbst) reflexive, verstehende, neugierige, dem Kind zugewandte, mentalisierende Haltung der Fachpersonen, um die eigene „Fremdheit“ und Übertragungen zu erkennen, bevor pädagogisches Handeln stattfinden kann. In der modernen inklusionspädagogischen Neuinterpretation wird Bernfelds „sozialer Ort“ als ein sozialer Raum verstanden, der die individuelle und soziale Einbindung der Lernenden berücksichtigt und Schule als unterstützenden, gemeinschaftsfördernden Raum etabliert.

Schlagworte: Psychoanalytische Pädagogik, Siegfried Bernfeld, Kinderheim Baumgarten, sozialer Ort

Abstract:

The article explores the historical development and significance of psychoanalytic pedagogy as a foundation for addressing diversity and inclusion. Using Siegfried Bernfeld's children's home Baumgarten as an example, we show that early approaches to inclusive education already existed, aimed at the acceptance and integration of all children. Bernfeld's approach emphasizes understanding the inner worlds of both children and educators, highlighting the principle of the educator's „non-action“ as a central stance. Education is understood as a compromise between the needs of the child and the educator's differing perspectives.

Heterogeneity and challenging behavior are viewed from a psychodynamic perspective as expressions of inner conflicts, aiming for a deeper understanding of these dynamics. Psychoanalytic pedagogy thus calls for a (self-)reflective, understanding, curious, and child-centered mentalizing stance from professionals, enabling them to recognize their own „otherness“ and transference before taking pedagogical action. In modern inclusive pedagogical reinterpretation, Bernfeld's concept of a „social place“ is understood as an environment that considers the individual and social integration of learners, establishing the school as a supportive, community-building space.

Keywords: Psychoanalytic Pedagogy, Siegfried Bernfeld, Baumgarten Children's Home, Social Place

1 Pädagogischer Umgang mit Heterogenität und Inklusion zwischen Scylla und Charydis

Ein Blick zurück in die Geschichte soll helfen, die bildungshistorischen Perspektiven auf Inklusion und Heterogenität im Hier und Heute der Pädagogik zu erhellen. Die „Zeitkapsel“, die dieser Beitrag zur Verfügung stellen soll, bricht aus einer Perspektive der vergangenen Jahrzehnte aus und eröffnet eine psychoanalytisch-pädagogische Lesart in historischer Kontur. Anhand Siegfried Bernfelds Kinderheim Baumgarten und dem *sozialen Ort* als stellvertretende Beispiele für die Psychoanalytische Pädagogik wird aufgezeigt, dass die Auseinandersetzung mit Inklusion und Heterogenität avant la lettre bereits hier ihre Anwendung fand, da Baumgarten prinzipiell für *alle* Kinder gedacht war – „fast 300 proletarischen Kindern beiderlei Geschlechts, des Alters von 3 bis 16 Jahren, im Internats- und Schulbetrieb“ (Bernfeld 1921, 10) – womit bereits mindestens mehrere Heterogenitätsdimensionen adressiert sind.

Dieser Blick, der aus der Perspektive einer historischen Psychoanalytischen Pädagogik erfolgt, richtet seine Aufmerksamkeit auf die Heterogenität des

Subjekts, im Sinne eines positiven Differenzbegriffs (vgl. Ahrbeck 2017) und führt diesen weiter auf das System Schule aus. Entsprechend dieser disziplinären Brille wird von der radikalen Andersheit respektive Fremdheit des Subjekts aufgrund seiner inneren psychischen Notwendigkeiten ausgegangen, die sich sowohl in den Gruppen der Kinder und Jugendlichen, in der Institution des Kinderheims Baumgarten sowie deren Erziehenden finden lässt. Bei den Erziehenden lässt sich dies mit der *Idee des ernsthaften Versuchs mit neuer Erziehung* von Bernfeld in Verbindung bringen:

So ist des neuen Erziehers Tun viel mehr ein Nichttun, viel mehr Beobachten, Zusehen, Leben, als ein stetes Mahnen, Strafen, Lehren, Fordern, Verbieten, Anfeuern und Belohnen. Und darum ist es uns, die wir solche Erzieher sind oder wenigstens sein möchten, nicht ganz leicht zu sagen, was wir eigentlich taten; wir würden immer mehr zu erzählen haben, was die Kinder taten. (Bernfeld 1921, 43)

Exemplarisch rekurriert unser Beitrag auf diesen historischen Erziehungsversuch, um das kritische Potenzial für die bildungshistorische Analyse der Sujets Heterogenität und Inklusion auszuloten – auch wenn die Begriffe Inklusion und Heterogenität bei Bernfeld nicht explizit vorkommen. Die Bedeutung dieser pädagogischen Arbeit Bernfelds, Kinder als Subjekte und nicht als Objekte zu adressieren, kann als richtungsweisend verstanden werden, da bspw. Feuser (2017) fordert, dass Pädagogik wieder *subjektfähig* gemacht werden müsse. Somit wäre ein historischer Blick der Psychoanalytischen Pädagogik zumindest ein vielversprechender Anfang für dieses Bemühen, um die Stellung des Subjekts (vgl. Lacan 1962–1963/2010, 78; Langnickel 2021, 219; Link 2018) sowie den Zugang zur Gruppe zu verbessern.

Hierin ist der Bezug zur Selbstreflexion wiederzufinden, der gerade im Ansatz von Bernfeld das eigene innere Kind der Erwachsenen respektive der Erziehenden wie das reale Kind gegenüber in den Fokus nimmt (vgl. Kreuzer 2021). Bernfeld betont hierfür, dass es einer *Haltung* bedarf, die er selbst nicht explizit benennt. Müller (2001, 140) arbeitet die Elemente dieser als eine Haltung der Solidarität, der pädagogischen Kompromissbildung sowie als Einsichten in die affektiven Prozesse aller Beteiligten heraus, damit die Psychoanalytische Pädagogik die Funktion als Patin für die Anerkennung des radikal Anderen im Subjekt übernehmen kann. Dieses, was als potenziell heterogen erscheint, wie bspw. Begriffe von Behinderung, Differenz- oder Heterogenitätskategorien, wird professionsbezogen in einer psychoanalytisch-pädagogischen Lesart als (inter-)subjektiv triangulierend verstanden und stets in Verbindung mit der Umwelt, der sozialen Einbindung respektive dem sozialen Band erfasst (vgl. Lacan 2015/1972–1973; Langnickel 2021). Was mir als Fach- und Lehrperson, als Erziehende*r heterogen respektive fremd erscheint, muss zuerst auf die eigene Fremdheit im Inneren überprüft werden – bzw. Übertragungen und Gegenübertragungen müssen wieder

Gegenstand pädagogischer Bemühungen und Reflexionen werden (Kreuzer 2007, 79). Aus dieser reflexiven Haltung heraus, und somit auch von jener der unbewussten Wünsche, Konflikte und Notwendigkeiten betroffen, wird entsprechend versucht, eine pädagogische Antwort bzw. Handlung zu formulieren, die auf den Elementen der formulierten Haltung beruhen. Das Heterogene und Fremde in mir als Fachperson und Erziehende*r selbst wird Gegenstand der Selbstreflexion in der Beziehung zum Anderen, bevor pädagogische Maßnahmen oder Handlungen mit dem Kind initiiert werden (vgl. Kreuzer & Turner 2024).

Fremde sind wir uns selbst, auf diese Formel bringt es Kristeva (2021) und dieser Spiegel, welchen sich angesichts der pädagogischen Bemühungen um Heterogenität und Inklusionen des Humanen v.a. die Fachpersonen selbst vorzuhalten haben, stellt einen Verdienst historischer Bemühungen der Psychoanalytischen Pädagogik dar. Hinzu kommt eine nicht unerhebliche ambivalente und mitunter gescheiterte Erfahrung mit Institutionen, in denen Fragen um die Heterogenität, Exklusion und Inklusion virulent werden (vgl. Bernfeld 1921).

Damit wird ein bislang im Inklusionsdiskurs historisch gar nicht bis wenig beachteter Diskursabschnitt gewürdigt; der Beitrag adressiert folglich die drei Essentials dieses Bandes: Es wird (1) eine psychoanalytisch-pädagogische Perspektive auf historische Entwicklungen zu Heterogenität und Inklusion konturiert, (2) werden aus dieser Lesart heraus einzelne Facetten dieses Diskursfeldes um Heterogenität und Inklusion entfaltet sowie (3) Fragen der Professionalisierung im pädagogischen Umgang mit Heterogenität adressiert.

Somit wird auch die metaphorische Spannung zwischen den Ungeheuern Scylla und Charybdis im freudianischen Erziehungsdenken, zwischen dem Gewährenlassen und Versagen, deutlich:

Wenn die Aufgabe nicht überhaupt unlösbar ist, muß ein Optimum für die Erziehung aufzufinden sein, wie sie am meisten leisten und am wenigsten schaden kann. Es wird sich darum handeln, zu entscheiden, wieviel man verbieten darf, zu welchen Zeiten und mit welchen Mitteln. (Freud 1933/1982, 159)

Sigmund Freud (1937) verortet die Pädagogik zwischen der Scylla des Gewährenlassens und der Charybdis des Versagens und begründet dadurch die Verbindung von gleich zwei unmöglichen Berufen – des Pädagogen und des Psychoanalytikers. Da wir notwendigerweise hinter unseren Idealen zurückbleiben müssen (vgl. Langnickel 2022), können wir vor allem etwas über die Grenzen und den Verlust der Omnipotenz unserer selbst, über das Betrauern des Nicht-Möglichen und der Begrenztheit des Lernens lernen. Dies kann hier ganz im Gegenteil zum Fortschrittsparadigma gelesen werden, das sich ebenso in den Inklusionsdiskurs eingeschrieben hat und etwas über seine Gegenseite aussagt, indem jener Verlust und jener (trauernde) Umgang – auch psychoanalytisch pädagogisch – mit ihm als zu lernen verstanden werden könnte. Denn der damaligen

„alten“ Erziehung und der heutigen „alten“ Erziehung ist gemein, dass sie im Gegensatz zur jeweilig „neuen“ auf das Alte zurückgreift und die Antinomien nicht bzw. nur bedingt löst. Bernfeld schreibt dazu:

Die Antinomie zwischen dem berechtigten Willen des Kindes und dem berechtigten Willen des Lehrers löst keine Pädagogik auf, vielmehr besteht sie in dieser Antinomie. Aber es ist ein sehr wesentlicher Unterschied, ob das Resultat ein psychologischer Kompromiss ist, in dem Teil von beiden Gegensätzlichkeiten eine innig und vom Kind zuletzt freiwillig bejaht Durchdringung eingehen, oder ob es die Vergewaltigung des kindlichen Willens und die Durchsetzung des von ihm abgelehnten erwachsenen Willens ist. (Bernfeld 1921, 139; Hervorhebung v. Verf.)

2 Psychoanalytische Pädagogik für einen offenen Umgang mit Inklusion und Heterogenität

Die Psychoanalytische Pädagogik basiert auf zwei grundlegenden Annahmen: Erstens existiert eine „innere Welt“ im Menschen, die teilweise unbewusst ist und das Denken, Fühlen und Verhalten beeinflusst. Zweitens werden diese unbewussten Prozesse von früheren Erfahrungen geprägt und wirken in aktuellen Beziehungen. Dieser Ansatz betrachtet das dynamisch Unbewusste (vgl. Storck 2019) als zentralen Ausgangspunkt für das Verständnis von Verhalten und Beziehungen.

Psychoanalytische Pädagogik versucht, das dynamisch Unbewusste im pädagogischen Alltag zu erfassen und es in den Mittelpunkt des Falls zu stellen. Dabei betont sie die Bedeutung der Wechselwirkung zwischen unbewussten Prozessen bei der pädagogischen Fachperson und denen des Kindes sowie der Gruppe. Darüber hinaus werden auch die unbewussten Dynamiken und Strukturen der Institution und der Gesellschaft berücksichtigt, wodurch die Psychoanalytische Pädagogik zur Gesellschaftskritik wird und nicht mehr auf Ebene des Individuums beschränkt bleibt.

Ein wichtiger Aspekt hierbei ist die Anerkennung des Unbewussten bzw. des Heterogenen des Subjekts an sich als zentraler Faktor, der es erfordert, Nicht-Wissen und Nicht-Verstehen von Verhalten auszuhalten, es als Inszenierung des Unbewussten zu interpretieren und der Haltung des Erziehenden immanent werden zu lassen. Die Psychoanalytische Pädagogik lehnt es ab, pädagogische Interventionen als technisch-instrumentelle „Rezepte“ anzubieten. Stattdessen betrachtet sie herausforderndes Verhalten von Kindern und Jugendlichen als Ergebnis ungelöster innerer Konflikte und struktureller Besonderheiten. Innerhalb des Bildungsprozesses, welcher immer auch Elemente der Persönlichkeitsbildung umfasst (Langnickel 2022b), spielt die pädagogische Fachperson eine entscheidende Rolle, indem sie neue Beziehungserfahrungen ermöglicht – für *alle* Beteiligten.

Historisch gesehen haben Pädagog*innen und Psychoanalytiker*innen, wie bspw. August Aichhorn, Siegfried Bernfeld, Anna Freud oder Dorothee Burlingham, wesentliche Beiträge zur Psychoanalytischen Pädagogik bereits in ihrer *Blütezeit* (vgl. Kreuzer 2023) geleistet, indem die Bedeutung der Beziehungsgestaltung und des Verstehens vom Innenleben der Subjekte, um eine ganzheitliche pädagogische Unterstützung zu bieten (vgl. Ahrbeck 2008; Fatke 1991).

Ein sinnverstehender Ansatz Psychoanalytischer Pädagogik führt zu der Annahme, dass jedem heterogenem Verhalten ein subjektiv sinnhafter Versuch unterstellt werden muss, äußere, aber auch innerpsychische Schwierigkeiten zu bewältigen – die Annahme des guten Grundes. Um sich den Inszenierungen im pädagogischen Alltag aus einer psychoanalytisch-pädagogischen Perspektive heraus anzunähern, bedarf es der Reflexion des Übertragungsgeschehens. Die Kultivierung einer Haltung der Unsicherheit im Sinne einer Wahrnehmungshaltung ist nach Auffassung der Autoren relevant, denn diese ist

[...] für Lehrerinnen und Lehrer [sowie außerschulische pädagogische Fachkräfte, d. A.] zunächst ungewohnt. Beachtet werden muss zum einen die manifeste Beziehungsgestaltung, verbunden mit der Frage, welche früheren Erfahrungen, Phantasien und Wünsche sich darin wiederholen mögen. So kann ein Kind zum Beispiel gegen einen übermächtigen Vater oder Bruder protestieren, sich durch Agieren die Aufmerksamkeit einer mütterlichen Figur sichern wollen oder vor einengenden und kontrollierenden Bezugspersonen flüchten. (Ahrbeck 2008, 504)

3 Bildungshistorischer Blick – psychoanalytisch-pädagogisch konturiert

Dass die Psychoanalytische Pädagogik zeitgleich zu ihrer *Blütezeit* im Zeitraum von 1900 bis 1925 begann, steht außer Frage (vgl. Datler 1995; Füchtner 1979; Kreuzer 2023). In der Folge von Sándor Ferenczis Vortrag „Psychoanalyse und Pädagogik“ 1908 auf dem ersten Psychoanalytischen Kongress in Salzburg, der u. a. als das auslösende Momentum zur Diskussion um die Verbindung von Psychoanalyse und Pädagogik gesehen wird, benennt Ferenczi, dass „in einer unangemessenen Erziehung die Quelle für Charakterfehler und neurotische Entwicklungen [zu sehen ist]. Was die Erziehung verleugnet bzw. unterdrücken will, sind für [Ferenczi] Äußerungen notwendiger Entwicklungsprozesse.“ (Hierdeis 2016, 35) und müssen bearbeitet werden. So führte die Entdeckung des *inneren Kindes* beim Erwachsenen zu der Erkenntnis, dass „die regrediente psychoanalytische Therapie zu einer progredienten Erziehung“ (Körner 1980, 772) beim Kinde gewendet werden könne – was bereits bei Bernfeld (1921) nachzulesen ist.

Diese euphorische Grundhaltung kann zunächst auch bei Anna Freud (1968, 14) nachgelesen werden: „Die nächste Generation von Kindern unter günstigeren Bedingungen aufzuziehen“, um Trauma und Neurose überwinden zu können. Jürgen Körner (1980, 772) formuliert den Gedanken weiter, indem er schreibt, dass die „psychoanalytische ‚Nacherziehung‘ des erwachsenen Neurotikers [...] zur pädagogischen Erziehung des Kindes in Analogie gesetzt werden“ könne.

Eine sich immer wieder und weiter reflektierende Grundhaltung ist der Psychoanalytischen Pädagogik immanent und wird somit Jahre später in eine Heil- und Sonderpädagogik transferiert, die sich als eine Grenzen überwindende Pädagogik stilisiert, welche sich aus der Mitte der Gesellschaft heraus durch Fragen zur Inklusion *aller* ihren Platz erkämpfen muss, und dabei immer wieder mit ihren eigenen Grenzen konfrontiert wird. Grenzen, die wie zu zeigen sein wird, Bernfeld im *Sysiphos* entlarvend der eigenen Disziplin vorlegt und somit auch sein eigenes erzieherisches Handeln kritisch zu reflektieren vermochte – wenn auch „seine heftige und polemische Abrechnung mit den traditionellen ‚Pädagogen‘“ (Göppel 2022, 10) bisher nicht unbedingt gegen sein Wirken gelesen worden ist und sicherlich nicht gegen das Wirken aktueller Pädagogen gelesen werden will.

Somit steht die Heil- und Sonderpädagogik in psychoanalytisch-pädagogischer Tradition, das angeführte *innere* Kind ist an sich unbewusst, wird somit als Unbewusstes Gegenstand der Theoriebildung und wird intrapsychisch als ein Fremdes im Subjekt erkannt werden, welches im subjektiven Entwicklungsprozess inkludiert wird. Ulrich Herrmann (1997, 230–231) führt dies aus, wenn er die Frage bei Bernfeld nach dessen Positionen in Bezug auf eine Pädagogik „vom Kinde aus“ aufwirft.

Mit zunehmender Dauer änderte sich diese Haltung, besonders in der zweiten Generation von Vertreter*innen der Psychoanalytischen Pädagogik. So zog Anna Freud (1968, 59) nach ihrer anfangs euphorischen Haltung zur Verbindung von Psychoanalyse und Pädagogik eine sehr viel nüchternere Zwischenbilanz: „Eine analytische Pädagogik gibt es aber vorläufig noch gar nicht.“ Dies muss nach den partiell „gescheiterten“ Erziehungsexperimenten (vgl. Körner 1980, 770) von Aichhorn in den Heimen Oberhollabrunn und St. Andrä von 1918 bis 1922 (vgl. Ertle 1985, 11) – auf die an dieser Stelle leider nicht vertiefend eingegangen werden kann – sowie Bernfelds Kinderheim Baumgarten von Mitte 1919 bis Ostern 1920 bestätigt werden, aber: „Daß Bernfeld mit seinem Erziehungsversuch gescheitert sei, ist eigentlich leichtfertig üble Nachrede: er ist nicht gescheitert, man hat ihm und seinen Helfern die Bedingungen für die Fortsetzung ihres Erfolges entzogen“ (Herrmann 1997, 234). Denn: „Nach einem halben Jahr [im Kinderheim] war jede Spur von Verwahrlosung von ihnen [den Kindern] weggewischt; sie waren zwar nicht gebildet worden und sie waren noch nicht erzogen, aber sie waren bildungs-, und erziehungsfähig und -willig geworden“ (Bernfeld

1921, 41). An diesem Urteil von Bernfeld selbst lässt sich die Frage anknüpfen, ob nicht dennoch eine Bildung im Sinne einer Persönlichkeitsbildung erfolgt sei. Bernfeld selbst (1921, 91) begründet dieses im oben bereits beschriebenen „Tun, viel mehr Nichttun“ und ist im historischen Diskurs zuerst bei Wyneken, Otto oder Montessori zu finden. Die Entwicklung von einer „instinktiven“ Pädagogik, einer dualistisch, dyadisch ausgerichteten Pädagogik, wie sie bei Rousseau (vgl. Bernfeld 1921, 91) u. a. in seiner geschilderten Beziehung zwischen Erzieher*innen und zu erziehenden Personen zu lesen war, hin zu einer Pädagogik der Nicht-Zufälligkeit, wie sie sich an dem Entwicklungsmodell der freudschen Psychoanalyse orientiert und somit auch beobachtbar ist, kann auch in diesem *Nichttun* erkannt werden, wenn Bernfeld über den erzieherischen Alltag im Kinderheim spricht – so bspw. über die Gründung eines Fußballklubs (1921, 46f.) – aus der hervorgeht, dass sie in ihrem *Nichttun* sehr wohl etwas taten. Sie taten es mit den Kindern gemeinsam: Sie spielten mit und boten sich als Identifikationsfiguren an und „heuchelten keine Begeisterung, wo wir angewidert waren“ (Bernfeld 1921, 46) – und überwinden somit die Antinomien der „alten“ Erziehung, um Neues zu schaffen.

4 Bernfelds sozialer Ort – Verortung des heterogenen Subjekts und seine Einbindung in die Gruppe

Zu Beginn der 1920er Jahre herrscht in psychoanalytisch orientierten Kreisen in Wien die Meinung vor, dass das Kind vom unnötigen inneren Zwang zum „befreiten Menschen“ erzogen werden und „ein radikaler Umbruch in der Pädagogik“ herbeigeführt werden könne (vgl. Ferenczi 1908/2023). Dies impliziert nach Reiser (2006, 11) „die Denkfigur des unzureichenden oder falschen Wissens über die Psychologie des Kindes als Ursache für falsche Erziehung“. Die darin ihren Ursprung nehmende Denkfigur, dass die „damalige psychoanalytische Auffassung von Erziehung [dem] Vorgang von Erziehung aus dem Negativen“ (Reiser 2006, 13) entspringe, führt Reiser in dieser überaus pointierten schwarz-weiß Metaphorik, die sich in ihren Zuspitzungen immer wieder bei Bernfeld lesen lässt, weiter aus. Diesem Erziehungsbegriff stellt Reiser diametral einen positiven Erziehungsbegriff gegenüber, der sich im grundlegenden Beitrag von Martin Bubers (1926/1953) „Rede über das Erzieherische“ erfahren lässt. Bereits 1918 konnte Bernfeld Buber als Hauptredner für den jüdischen Jugendtag gewinnen und wurde in der Folge sein Privatsekretär, was ihn sicherlich beeinflusst haben dürfte.

Als Bernfeld 1921 seine Schrift *Das Kinderheim Baumgarten* rückblickend, aber nur wenig reflektiert, veröffentlicht, in der er das erste praktische Experiment der „neuen“ Erziehung publiziert, wurden die vorherrschenden Konflikte, v. a. in Bezug auf Erziehung sowie Heterogenität und Inklusion, der damaligen Zeit deutlich. Aus dem Scheitern des Versuchs einer psychoanalytisch orientierten Erziehung ent-

stand die „pädagogisch wichtigste[n], wirkungsmächtigste[n], anregendste[n], interessanteste[n], gelehrteste[n]“ (Horn & Ritzi 2001, 18) pädagogische Schrift des 20. Jahrhunderts – *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (1925). Hierin äußert Bernfeld seine Überzeugung, dass die *zeitgenössische* Pädagogik *lediglich* zum Zweck der Anpassung gut sei, was in Teilen auch auf die heutige Zeit übertragen werden kann: „Die Pädagogik, wie sie ist, [...] ist ein Instrument gewisser sozialer und psychischer Tendenzen unserer Gesellschaft und der in ihr lebenden Menschen. Sie ist ein taugliches Instrument.“ (Bernfeld 1925, 46)

Der mehrfach angesprochene Wandel von der *alten* zur *neuen* Erziehung vollzieht sich weiter am bzw. im dyadischen Verhältnis zwischen Kind und Lehrperson – „Man malt sich das Bild eines gar hysterischen Pflegers, der hin und wieder rennt, bindet, gießt und schneidet, und der so tut, als mache er die Gräser wachsen“ (Bernfeld 1921, 42) und dem des „wahren Gärtners“, dessen „Tun viel mehr ein Nichttun“ (Bernfeld 1921, 43) ist. Eine Beschreibung, die in ihrer Polarität stimmig, scheint aber nicht aufrechterhalten werden konnte und heute doch wieder ausgesprochen aktuell ist. Göppel (2022, 24) greift „die Tendenz zur idealistischen Überhöhung des eigenen Geschäfts bei den Erziehern und Lehren“ auf, die Bernfeld im *Sisyphos* selbstreflexiv angeprangert hatte und welche im Beitrag oben in der Akzeptanz der eigenen Fehlbarkeit, in der Akzeptanz des kindlichen Willens dargestellt wurde.

Neben der Gründung eines Fußballklubs übernimmt Bernfeld auch nahezu identisch die berühmte Szene im Speisesaal (1921, 44) von Gusti Bretter-Mändl, in der die grundlegende psychoanalytisch-pädagogisch orientierte erzieherische Haltung des/der Erziehenden die gegenüber den zu erziehenden Kindern und Jugendlichen auszumachen ist und für eine inklusive Erziehung steht.

Dieses erzieherische Verhältnis wird von Bernfeld als „Kwuzoth“ bezeichnet (angelehnt an Wynekens (1914, 14) „Kameradschaft“). Es soll nicht implizieren, dass das Verhältnis zwischen den Protagonisten nivelliert wird, denn es „heißt nicht den Kindern gefallen [zu] wollen [...], sondern der Lehrer muss durchaus bleiben, was er ist“ (Bernfeld 1921, 40) – so können Lehrpersonen als eine Art „Primärgruppe“ (Barth 2012, 497) gelesen werden. Das daraus resultierende erzieherische Handeln erfährt somit eine neue Dimension, die „den Blick für den Prozess der Identitätsbildung“ (Dudek 2003, 175) öffnet und den Weg für Bernfelds Konzept des sozialen Ortes bereitet. Dieser bietet „für das bürgerliche und das proletarische Kind je andere Chancen [in seiner] Entwicklung“ (Dudek 2003, 175). Für Bernfeld stellt sich Erziehung folgend als Aufgabe der Gesellschaft dar und er fundiert sie somit sozialisationstheoretisch: „Die Gesellschaft hat *irgendwie* [Hervorhebung, d. A.] auf die Entwicklungstatsache reagiert.“ (Bernfeld 1921, 51) Die Aussage *irgendwie* impliziert die Frage nach dem *Wie*. *Wie* die Gesellschaft auf die ungleichen „Chancen der Entwicklung“ reagiert, wird bis heute in TIMMS, PISA oder IGLU-Studien ungenügend beantwortet – am ehesten noch mit der Antwort

der Exklusion. Und auch an dieser Stelle wirkt das selbstreflexive Moment Psychoanalytischer Pädagogik wieder ein. Bernfelds psychoanalytische Grundhaltung lässt sich aus dem Bericht über das Kinderheim herauslesen und die Verbindung zu Wynekens Ideen werden deutlich. Seine „damalige Version einer sozialistisch-demokratischen Pädagogik mit zionistischer Perspektive“ (Dudek 2003, 170) nimmt Exklusionserfahrungen auf, die auch auf heutige Situationen transferierbar erscheinen – und unter dem Blickwinkel einer *pluralen* Radikalisierung von einer heterogenen, „verwehrten Jugend“ her gelesen werden können. Daniel Barth (2010, 104) stellt das Projekt Kinderheim Baumgarten sogar als „eine Art ‚Fünfte Kolonne‘“ dar. „Die jungen Menschen, die [Bernfeld, v. Verf.] zu Tausenden im sozialistischen Geist erziehen und schulen will, sollen nach Palästina auswandern“ und im Sinne seiner Idee eines jüdischen Staates durch die „massenhafte Ansiedlung von jungen Menschen mit sozialistischem Bewusstsein“ Tatsachen schaffen (Barth 2010, 104). Barth formuliert weiter: „Vor dem Hintergrund von Hoffmann-Nowotnys Modell [des gesellschaftlichen Wandels, v. Verf.] rekonstruierte ich die ‚Schaffung kultureller Tatsachen‘ als Strategie des machdefizitären Innovators [...] die Zukunft Palästinas maßgeblich zu bestimmen“ (Barth 2010, 104, 107). In der „kulturellen Tatsache“ (Bernfeld 1921, 22) erkennt Barth (2010, 109) den „Doppelcharakter von pädagogischen Institutionen, wie ihn Bernfeld im ‚Sisyphos‘ (1925a) so unübertrefflich herausarbeitet“.

Folgt man dieser Folie und sieht zudem *die* Pädagogik als „Antinomie zwischen dem berechtigten Willen des Kindes und dem berechtigten Willen des Lehrers“ (Bernfeld 1921/2013, 63), so ist eine Kompromissbildung als Grundlage für jedes weitere erzieherische Handeln – bis heute – maßgeblich und stellt eine Säule erzieherischen Wirkens dar.

5 Grenzen der Erziehung und deren Anerkennung

In der Erziehung des/der Erziehenden identifiziert Bernfeld (1925, 140–142) eine der drei Grenzen der Erziehung, neben dem sozialen Ort und der Erziehbarkeit des Kindes, indem er die psychische Struktur der Erziehenden in den Fokus des Interesses rückt. Mit der Denkfigur des *inneren Kindes* schafft er somit einen potentiell selbstreflexiven Zugang in der Lehrer*innenbildung zu sich selbst und weist somit auf das Diktum der „zwei Kinder“ hin, welches besagt, dass Erziehende sowohl das zu erziehende Kind vor sich als auch das verdrängte Kind in sich selbst erkennen lernen müssen (vgl. Kreuzer 2013). Er erklärt das Konzept wie folgt:

Dies Kind vor ihm ist er selbst als Kind. Mit denselben Wünschen, denselben Konflikten, denselben Schicksalen [...] Und sein Tun, sein Erfüllen und Verbieten ist das seiner eigenen Eltern. [...] Denn er als Erzieher, er ist gar kein Er, kein Ich, sondern ein denkendes, handelndes Ich [...] So steht der Erzieher vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm. Er kann gar nicht anders, als jenes zu behandeln wie er dieses [selbst] erlebte. (Bernfeld 1925, 118)

Durch den Bezug zum *eigenen* inneren Kind können selbstreflexive Zugänge angestoßen werden, die Selbsterkenntnis und Selbstwerdung bei den Fachpersonen schaffen. Somit können sich diese „in ihrem *Tun*, in ihrem *Erfüllen* und in ihrem *Verbieten* erfahren und in einem positiven Sinne, als ein *denkendes, handelndes Ich*“ (Kreuzer & Turner 2024, 813) wahrnehmen und sich den Gefahren des Berufes bewusst werden (vgl. Bernfeld 1927).

Wie wichtig diese selbstreflexive Haltung ist, wird auch im Konzept der Übertragung und Gegenübertragung deutlich, das für ein gelingendes Arbeitsbündnis notwendig ist und die Reflexion des Gefühls der Fremdheit berücksichtigen muss. So spielt innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik die Wechselwirkung zwischen den dynamisch unbewussten Prozessen der Fachperson und denen des Kindes eine entscheidende Rolle und dient als Ausgangspunkt für das Fallverstehen. Dieses Phänomen beschreibt Bittner als „Ping-Pong-Spiel der beiderseitigen Unbewussten“ (2010, 51) und es äußert sich in Übertragungsdynamiken, bei denen innere Verhältnisse des Kindes in der Interaktion mit der Fachkraft inszeniert und übertragen werden.

Die von Aichhorn (1959) und Bernfeld (1921) angeregte und in der Folge veränderte Haltung in der Beziehung zwischen Kind, Jugendlichen, jungem Erwachsenen und Erziehenden ermöglichte es, dass für „Dissoziale“ Erziehende ein positiv besetztes Objekt werden konnten; beide stellten das oben dargestellte Phänomen der (Gegen)Übertragung somit in das Zentrum ihrer Arbeit. Für beide war die Klientel eher ungewöhnlich; heute hingegen arbeiten Fach- und Lehrpersonen mit jungen Menschen, die durch ihre emotional-sozialen Entwicklungs(rück)stände beeinflusst sind, alltäglich zusammen. Als Ziel dieser veränderten Haltung kann genannt werden, dass alle, ohne es bewusst zu merken, auf den „richtigen“ Weg geführt werden sollten. Hierbei wird der intra- wie interpersonelle Raum der Erziehenden wie jener der Kinder oder Jugendlichen angesprochen und erweitert. Im Idealfall kann eine wechselseitige Entwicklung stattfinden, in der beide – Erziehende wie ihr Gegenüber – als „Entwicklungsobjekte“ fungieren können. So ist es denkbar, dass Lehrende von Lernenden „in drei Komponenten unterschieden werden: als aktuelles Objekt (in dem Sinne, dass der Lehrer eine „reale“ Person ist), als früheres Objekt (im Sinne eines Übertragungsobjekts) und als neues Objekt (im Sinne eines Entwicklungsobjekts).“ (Kreuzer 2019, 623)

Somit ermöglicht die Wahrnehmung und Reflexion von Gegenübertragungen tiefere Einsichten in die innere und äußere Welt junger Menschen. Dies kann

für pädagogische Fachkräfte ein wichtiger Indikator für die inneren Zustände des Kindes (vgl. Ahrbeck 2008, 504) und somit Leitgedanke einer dem Kinde zugewandten, neugierigen, mentalisierenden Haltung sein. Gerade in Bezug auf erzieherische Maßnahmen in Regel-, Inklusions- oder Sonderschulen kann dies ein wertvoller Aspekt sein, da in einem selbstreflektierenden Prozess auf „blinde Flecken“ der eigenen Biographie aufmerksam gemacht werden kann; dies kann sich bspw. im Umgang mit schamhaften Erfahrungen als dienlich erweisen:

Das Einnehmen einer reflexiv-kritischen Haltung sich selbst und anderen gegenüber (Turner & Kreuzer 2021) kann vor unbewussten Abwehrreaktionen, wie projizierter oder abgewehrter Scham schützen, sodass die (angehenden) Lehrer*innen nicht mehr auf die selbst als Schüler*innen erfahrenen Umgangsweisen mit ihren jetzigen Schützlingen zurückgreifen müssen, sondern die Beziehung zu den Schüler*innen individuell und der jeweiligen Situation angepasst gestalten können.“ (Kreuzer & Turner 2024, 77)

So kann in der Entwicklung der Fachpersonen „vom beschämenden zum reflektierenden Blick“ (Kreuzer & Turner 2024, 77) gesprochen werden. Den Studierenden oder Fachpersonen selbst kann durch die Bearbeitung solch beschämender (biographischer) Erfahrungen die Angst genommen werden, sich selbst mit dem Fremden in sich selbst auseinanderzusetzen und einen Rollenwechsel zu vollziehen. Gerade in solch emotional belastenden, hoch komplexen Situationen gilt es, psychodynamische Prozesse in der pädagogischen Praxis wahrnehmen und verstehen zu können sowie deren Gestalt zu identifizieren. Durch eine psychoanalytisch-pädagogisch geprägte, mentalisierende Haltung können reflexive Räume geschaffen werden, die das intersubjektive Geschehen nachvollziehbar werden lassen. Im inklusiven Arbeiten bspw. mit Kindern und Jugendlichen, die prekären sozialen Verhältnissen entstammen, kann ihre „Tantalussituation“ (Bernfeld 1931) sowie die bewusste Analyse des sozialen Ortes Grundvoraussetzung für ein gelingendes Arbeiten sein. Nach Barth (2012, 476) wird der „soziale Ort“ als theoretisches Instrument verstanden, das es ermöglicht, eine „soziologische Analyse von Erziehung konkret in Bezug auf die Sozialisationstheorie zu führen“ und es somit gelingt, „kollektive Problematisierungen von Verhaltensstörungen und die Durchsetzung von psychosozialen Diagnostiken bei bestimmten Gruppen konsequent auf gesellschaftliche Ungleichverteilung und Diskriminierung zu beziehen.“ Um solche Ungleichverteilungen zu relativieren, erscheint die „Nacherziehung“ nach Bernfeld (1929/1996, 260) als „sicherste Heilungsprognose“ solcher Neurosen am geeignetsten. Konkret bedeutet dies, dass es der „Aufhebung der Spannung zwischen den Wertungen des Kindheitsmilieus und den Wertungen des erwachsenen Realmilieus“ (Bernfeld 1929 / 1996, 260) bedarf.

So ist die Ausgestaltung heterogener Lebensentwürfe zu berücksichtigen, die Bernfelds Überlegungen folgend, „für deviante Entwicklung und kriminelles Handeln“ (Göppel 2022, 12) verantwortlich zeichnet. Weiter muss berücksichtigt

werden, dass es gerade heute unter dem Einfluss der *Social Media* „nicht an jedem sozialen Ort gleich ‚leicht‘ [ist], Taten zu vermeiden, die die ‚herrschende Moral‘ als gesamtheitsschädlich verbietet“ (Bernfeld 1931, 314). Nach Göppel (2022, 12) bedeutet dies nichts weniger als

[...] dass die vom Mainstream, von den Medien und von der Werbung als begehrenswert und bedeutsam präsentierten Güter, Genüsse, Marken, Vergnügungen, Events, Stylings, Lebensformen ... für einen selbst kaum erreichbar sind, während Andere problemlos darauf zugreifen können. Eine ernüchternde Einsicht, die neben Frust und Scham und Neid natürlich häufig auch eine geringere Identifikation mit der ‚herrschenden Moral‘ und damit in gewissem Sinn eine andere Struktur des Über-Ichs zur Folge hat.

Somit wird erkennbar, wie bedeutsam es ist, dass Studierende wie Fach- und Lehrpersonen durch biographisch selbstreflexive Prozesse dazu befähigt werden, sich ihrer „milieuspezifischen“ Herausforderungen zum Gegenüber bewusst zu werden – erinnert sei hier nur an die Theorien von Pierre Bourdieu. Gleichzeitig ist daran zu erinnern, dass Kinder und Jugendliche mit psychosozialen Beeinträchtigungen oder in prekären und marginalisierten Heterogenitätslagen um ihrer Förderung willen auf klare pädagogische, mitunter therapeutische Ziele angewiesen (vgl. Ahrbeck 2017) sind. In diesem Sinne kann biographische Selbstreflexion, hier Bernfeld folgend, „blinde Flecken“ zumindest versuchen, ins Bewusstsein Erziehender zu rücken. So kann die Bedeutung der Professionalisierung mittels Biographiearbeit nicht stark genug hervorgehoben werden (vgl. Kreuzer & Albers 2021; Kreuzer & Turner, 2023) und muss in Verbindung mit den aufgezeigten Konzepten der Psychoanalytischen Pädagogik gelesen werden.

Ebenso brauchen Menschen, die aus unserer Gesellschaft exkludiert werden, diese Anerkennung, die als Achtung im Sinne von Kant verstanden werden kann, um sich wieder als eigenständige, zugehörige Subjekte zu fühlen, worin ein Anknüpfungspunkt an die „Erziehung zum Mut“ (vgl. Kreuzer 2024) zu erkennen ist. Göppel (2022, 13) schreibt über Bernfeld: „Als Jude, Freudianer und Marxist war Bernfeld ein multipler Außenseiter“ und vermochte möglicherweise auch aufgrund dieser eigenen Erfahrungen einen pädagogischen Zugang zu exkludierten Kindern finden.

6 Zur inklusionspädagogischen Neuinterpretation des sozialen Ortes

Eine inklusionspädagogische Neuinterpretation von Bernfelds *sozialem Ort* ermöglicht es, diesen prominent und explizit als sozial orientierte Pädagogik zu denken. Im aktuellen Inklusionsdiskurs dominieren auf das Individuum, seine Heterogenität und Bedarfe ausgerichteten pädagogischen Ansatzpunkte. Diskurse um Vielfalt, Heterogenität und Differenz zirkulieren zumeist um das Individuum und seine sich differenzierenden Lebenswelten und verbleiben somit mitunter im Feld einer Individualpsychologie. Inklusionspädagogik vertritt jedoch den Anspruch, ihre disziplinäre, professionsbezogene und praktische Perspektive auf die sozial-geteilte Wirklichkeit auszurichten. Jedoch mangelt es, wegen der starken Positionierung des Individuums respektive des Subjekts innerhalb erziehungswissenschaftlicher Diskurse, einer sozial-theoretischen Perspektivierung des Gegenstands. Die gesellschaftliche und mitunter politische Dimension respektive die soziale Differenz werden individualtheoretisch relativiert (vgl. Emmerich & Hormel 2013). Möchte man die soziale Dimension der Erziehungs- und Bildungswirklichkeit in den Diskurs einbeziehen, darf diese nicht nur auf die Heterogenität des Subjekts begrenzt sein, sondern muss sich auch der gesellschaftskritischen Analyse seiner mitunter marginalisierenden und marginalisierten sozialen Einbindungen widmen. Zwar legt die psychoanalytische Perspektivierung die Heterogenität des Subjekts an sich frei und betont die innerpsychische Heterogenität des Subjekts, berücksichtigt aber entgegen eines im akademischen Diskurs weit verbreiteten Vorurteils auch die sozialen Einbindungen. Für den erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs kann daher eine Neuinterpretation psychoanalytisch-pädagogischer Konzepte helfen, die Inklusionspädagogik nicht nur subjektfähig zu machen, sondern v. a. wieder *sozial orientierter* zu konturieren.

Barth (2012, 476) verweist unter Referenz auf Paul Natorp (1909) darauf, den Mangel des Subjekts mit dem Mangel am Sozialen in Zusammenhang zu setzen. Bei dieser gesellschaftskritischen Lesart, die das Subjekt und seine sozialen Einbindungen gemeinsam in den Blick nimmt, bedarf es jedoch eines Einbezugs der historischen und sozialen Vermittlungen in die wissenschaftliche und praktische Reflexion. Das bernfeldsche Konzept des *sozialen Ortes* kann genau hierfür Pate stehen – historische und soziale Vermittlungen werden somit einbezogen und neu formuliert. Bernfelds Verdienst für die Inklusionspädagogik besteht damals wie heute im Allgemeinen darin, dass er „psychische Phänomene, soziales Verhalten und pädagogische Institutionen schicht- und klassenspezifisch [begreift und ...] sie in einen Zusammenhang mit den Auswirkungen der primären und sekundären Akkumulation von Kapital“ stellt (Barth 2012, 476). Inklusionspädagogik erhält so eine stärker soziologische Konturierung und die Soziologie als Grundlagenwissenschaft wird gegenüber der Psychologie fest etabliert. So versteht Barth das Konzept des *sozialen Ortes* von Bernfeld als „das theoretische Instrument“, um die „geforderte soziologische Analyse von Erziehung

konkret in Bezug auf Sozialisationsorte zu führen“ (Barth 2012, 476). Durch diesen sozialtheoretischen Fokus wird es der Inkl-pädagogik resp. inklusiven Schulen als sozialen Orten möglich, „kollektive Problematisierungen von Verhaltensstörungen und die Durchsetzung von psychosozialen Diagnostiken bei bestimmten Gruppen konsequent auf gesellschaftliche Ungleichverteilung und Diskriminierung zu beziehen“ (Barth 2012, 476). Damit wird der Fokus nicht ‘nur’ auf die Umweltfaktoren gelegt, wie dies aktuell bio-psycho-soziale Entwicklungsmodelle vertreten, sondern sie führt als „kapitalismuskritische Analyse psychischer und sozialer Phänomene im Feld der Erziehung“ (Barth 2012, 476) weit darüber hinaus. Bezieht man diese soziale Perspektivierung nur auf die Umweltfaktoren bzw. auf die Beziehung des Subjekts zu seiner Umwelt und vice versa, dann hätte Inklusionspädagogik, folgt man Bernfeld,

[...] zur Voraussetzung eine weitgehend homogene ‚Gesamtheit‘, in der Differenzen bloß als leichte ‚Milieuschattierungen der Familienzustände, Wohnverhältnisse, Berufsbedingungen usw. [...] Diese Voraussetzung trifft aber zweifellos für die heute bestehende Ordnung nicht zu. Wollen wir psychoanalytisch in ein Gebiet vordringen, in dem offenkundig soziale Tatbestände eine wichtige, im Einzelnen noch unbestimmte, Rolle spielen, so müssen wir uns vor allem eine der sozialen Wirklichkeit voll entsprechende Vorstellung von der Gesellschaft bilden. Um die Übernahme von Theorien über die Gesellschaftsstruktur, für deren Beurteilung wir als Psychoanalytiker nicht kompetent sind, zu vermeiden, halten wir uns dabei an die kaum bestreitbare Tatsache, dass die heutige Gesellschaft über höchst verschiedene ‚soziale Orte‘ errichtet ist, zwischen denen zum Teil mächtige Spannungen bestehen. (Bernfeld 1931, 313)

Soziale Orte in der Lesart von Bernfeld sind somit auch Gegenstand gesellschaftskritischer Analysen und die in ihnen wirksamen Antinomien des Pädagogischen sind anhand dreier Grundlinien einer sozial orientierten Pädagogik rekonstruierbar:

- Erstens beschäftigt sich Bernfeld mit der Frage der Konstitution sozialer Ordnung in sozialpädagogischen Einrichtungen. Das Konzept „Schulgemeinde“ bezeichnet [...] ein pädagogisches Programm der ethisch-moralischen Normierung durch soziale Alltagserfahrung und Selbstorganisation der Kinder und Jugendlichen. Zur Begründung [...] stellt er einerseits entwicklungspsychologische Überlegungen an, andererseits untersucht er [Bernfeld, d. A.] die Legitimität institutioneller Ordnungen im Erziehungssystem soziologisch.
- Zweitens arbeitet Bernfeld an der Historisierung und kulturellen bzw. sozialstrukturellen Kontextualisierung anthropologischer und naturalisierter Kategorien aus Pädagogik und Psychoanalyse. [...] Das Konzept des „sozialen Orts“ ist Bernfelds Modell zur Anwendung der Psychoanalyse auf „gesellschaftliche Tatbestände“ wie [...] „Erziehung zur Realität“ [...]
- Drittens entwickelt Bernfeld psychoanalytische Handlungskonzepte für die Erziehung von verwahrlosten Kindern und Jugendlichen. (Barth 2012, 478f.)

Mit Blick auf die Pädagogik fordert Bernfeld (1929/2012) einen *sozialen Ort* ein, an dem sich Kinder und Jugendliche zugehörig und geborgen fühlen können, auch wenn oder gerade weil sie mit psychosozialen Beeinträchtigungen eine *Nagelprobe* für die schulische Inklusion sein können (vgl. Becker 2015, 46). Umso wichtiger ist es, dass die Schule für sie, wenn sie Schwierigkeiten haben, eine soziale Heimat bieten kann. Gerade diese Kinder und Jugendlichen fühlen sich in heterogenen und großen Regelschulklassen überfordert, benötigen eine individuelle Unterstützung, die sich auf die Übernahme von Hilfs-Ich-Funktionen durch einen Erwachsenen konzentriert. Reiser hebt in seinen integrationspädagogischen Beiträgen mit Werning (2001) und Willmann (2004) hervor, wie wichtig die Zusammenarbeit zwischen der Institution Schule und Schüler*innen ist, um Erziehung und Bildung unter erschwerten Bedingungen zu ermöglichen.

Ein solcher Ansatz findet sich in dem Projekt „Übergang“ von Ulrike Becker, in dem inklusive Bildung unter psychosozial erschwerten Bedingungen ermöglicht wird (Becker 2008; 2013; 2014). In Anlehnung an Reisers Gelingensbedingungen integrativer Pädagogik wird dieser Förderansatz zur sozialen Integration von Schüler*innen mit erheblichen Beeinträchtigungen im Verhalten ausgerichtet. Der soziale Ort wird im Projekt als Konzept proaktiv implementiert und adressiert. Wenn „Kooperation, Beratung, Anerkennung und Vernetzung in den Mittelpunkt der Förderung“ rücken (Becker 2015, 47), dann sind Gelingensbedingungen für die (Re)Etablierung der Schule als sozialer Ort im Sinne Bernfelds bereits geschaffen. Nach Becker (2015, 47) wirken hier fünf Lernzugänge zusammen, welche aus einer temporären Lerngruppen, der Integration in den Klassenverband, der Beratung der Kolleg*innen im multiprofessionellen Team, der Elternberatung sowie der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe bestehen.

Diese Lernzugänge bieten „ein spezifisches Setting ‚am sozialen Ort‘ Schule“ (Becker 2015, 47). Neben der „Mobilisierung außerschulischer Ressourcen“ (Becker 2015, 28) durch den Förderansatz des Projektes Übergang im sozialen Ort Schule „müssen erfolgreiche inklusive Bildungsangebote [...] vorgehalten werden, die [...] Halt gebende und Grenzen setzende Beziehungsangebote bieten“ (Becker 2015, 28). Diese Strukturen für die (Re)Etablierung der Schule als sozialer Ort müssen im Schulalltag organisatorisch verankert werden, um Bildungschancen für alle Kinder zu ermöglichen, um sowohl im intra- wie interpersonellen Geschehen realisiert werden zu können.

Becker (2022) weist darauf hin, dass die Arbeiten Psychoanalytischer Pädagogik, v. a. jene von Bernfeld (1929/2012), in einer inklusionspädagogischen Neuinterpretation zum Ergebnis führen können, „dass die Inklusion von Kindern, die als schwierig erlebt werden, möglich wird, wenn sie durch ein Mehrpersonensetting Unterstützung erfahren“ (Becker 2022, 66). Sie appelliert, zum Gelingen von schulischer Inklusion bei Kindern und Jugendlichen mit erheblichen psychosozialen Beeinträchtigungen ein Mehrpersonensetting zu schaffen, welches

Schüler*innen einen Zugang zum „sozialen Ort“ Schule erst ermögliche (Becker 2022, 67). Jenseits des Fokus auf den „Ausweg der Exklusion“ (Becker 2022, 67) wird so die *Möglichkeit zur Inklusion* erst sichtbar. Dieser verstehende Zugang ermöglicht ein gemeinsames pädagogisches Handeln und die Etablierung der „Möglichkeit, dass Schüler*innen Schule als ‚sozialen Ort‘ erleben können“ (Becker 2022, 67). In multiprofessioneller Zusammenarbeit finden Helfende und Schüler*innen so zusammen.

Das hier vorgestellte Konzept des *sozialen Orts* ist nichts „Neues“ an sich – es hält für den Inklusionsdiskurs jedoch einiges an Potential bereit, welches in seiner Gänze bei weitem noch nicht ausgeschöpft ist. Wenn Inklusion bedeuten soll, dass sich nicht Kinder oder Heranwachsende zu ändern hätten, sondern die Schulen bzw. Institutionen es sein müssten, welche sich auf die individuellen Lebensumstände ihrer Schüler*innen einzustellen hätten, wie es Spiewak (2014, 71) oder Becker (2023) schreiben. Im Falle dessen, dass dies die „Philosophie der Inklusion“ ist, stellt der historische Blick der Psychoanalytischen Pädagogik eine Betrachtungsweise zur Verfügung, die hinter noch so heterogenem, mitunter herausforderndem Verhalten einen unbewussten Sinn und Wunsch sieht. So wäre es eine primäre Aufgabe der Psychoanalytischen (Inklusions-)Pädagogik eine Übersetzungsleistung sowohl der unbewussten Motive als auch der im Hintergrund liegenden Augenscheinlichkeiten anzubieten. Becker (2023) betont, dass es Mut und Fantasie für unkonventionelle Lösungen brauche; für diese hält die Psychoanalytische Pädagogik einige Ansätze bereit.

Die Forderung hinsichtlich psychoanalytisch-pädagogischer Maßnahmen inklusiver Bildung für den Umgang und das Verständnis von Heterogenität und Inklusion des Subjekts lautet, dass möglichst *alle* Beteiligten die Möglichkeit haben, sich zu beteiligen.

Nutzt die Pädagogik als Institution und Profession ihren Auftrag, Kinder und Jugendliche mit psychosozialen Beeinträchtigungen zu helfen, könnte die Psychoanalytische Pädagogik zur Antwortgeberin für die komplexen Fragen der Inklusionsforderungen im Umgang mit jeglicher Heterogenität werden.

Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, B. (2008): Psychoanalytische Handlungskonzepte. In: B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 3. Göttingen: Hogrefe, 497-507.
- Ahrbeck, B. (2017): Der Umgang mit Behinderung. 3. aktualisierte Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Aichhorn, A. (1959): Erziehungsberatung und Erziehungshilfe. Bern: Huber.
- Barth, D. (2010): Kinderheim Baumgarten. Siegfried Bernfeld „Versuch mit neuer Erziehung“ aus psychoanalytischer und soziologischer Sicht. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Barth, D. (2012): Nachwort. In: S. Bernfeld: Werke. Hrsg. von U. Herrmann, Bd. 4: Sozialpädagogik. Gießen: Psychosozial-Verlag, 475-520.
- Becker, U. (1998): Von seelischer Behinderung bedroht – zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe im Bereich Verhaltensgestörtenpädagogik. In: D. Schmetz & P. Wachtel (Hrsg.): Entwicklungen, Standorte, Perspektiven. Passau: Verband Sonderpädagogik, 443-450.
- Becker, U. (2008): Lernzugänge. Wiesbaden: VS Verlag.
- Becker, U. (2013): Beeinträchtigungen im Sozialverhalten. Eine Herausforderung für die inklusive Pädagogik. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarwissenschaften 82 (3), 227-241.
- Becker, U. (2014): Inclusive Education – Supporting Children with Behavioural Problems and Their Reference Persons in Lower Primary School. In: Journal of Special Education and Rehabilitation 15 (1-2), 24-42.
- Becker, U. (2015): Inklusion für alle – Erfahrungen und Perspektiven. In: H. Bauer, C. Büchner & F. Markmann (Hrsg.): Schulen im kommunalen Bildungsmanagement. KWI Schriften 9, 43-50. Online unter: https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/8855/file/kwischr09_S43-49.pdf (Abrufdatum: 13.09.2024).
- Bernfeld, S. (1921/2013): Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung. In: ders.: Werke. Hrsg. von U. Herrmann, Band 4: Sozialpädagogik. Gießen: Psychosozial-Verlag, 9-156.
- Bernfeld, S. (1925/2019): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bernfeld, S. (1927/2013): Der Erzieher. In: ders.: Werke. Hrsg. von U. Herrmann, Bd. 5: Theorie und Praxis der Erziehung. Pädagogik und Psychoanalyse. Gießen: Psychosozial-Verlag, 131-154.
- Bernfeld, S. (1929/2012): Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik. In: ders.: Werke. Hrsg. von U. Herrmann, Bd. 4: Sozialpädagogik. Gießen: Psychosozial-Verlag, 255-272.
- Bernfeld, S. (1931/2013): Die Tantalussituation – Bemerkungen zum „kriminellen Über-Ich“. In: ders.: Werke. Hrsg. von U. Herrmann, Bd. 4: Sozialpädagogik. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 303–321.
- Bittner, G. (2010): Der Gegenübertragungstraum – oder: Das Ping-Pong-Spiel der beiderseitigen Unbewussten. In: H. Hierdeis (Hrsg.): Der Gegenübertragungstraum in der psychoanalytischen Theorie und Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 51-73.
- Buber, M. (1926/1953): Rede über das Erzieherische. In: ders.: Reden über Erziehung. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 11-50.
- Datler, W. (1995): Bilden und Heilen auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis; zugleich ein Beitrag zur Diskussion um das Verhältnis zwischen Psychotherapie und Pädagogik. Mainz: Matthias-Grünwald-Verl.
- Dudek, P. (2003): Siegfried Bernfeld (1892-1953). In: H.-E. Tenorth (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik 2. Von Johan Dewey bis Paulo Freire. München: Beck, 169-182.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). Heterogenität - Diversity - Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Ertle, C. (1985): Erzieherische Fragen aus der Sicht der Psychoanalyse. Von Freud bis zur „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ (1926-1937). In: G. Bittner & C. Ertle (Hrsg.): Pädagogik und

- Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation. Würzburg: Königshausen & Neumann, 11-30.
- Fatke, R. (1991): Das Life Space Interview (Fritz Redl) – Ein Therapeutischer Dialog zwischen Erzieher und verhaltensauffälligem Kind. In: G. Iben (Hrsg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik. Mainz: Grünwald, 133-141.
- Ferenczi, S. (1908/2023): Pädagogik und Psychoanalyse. Kongress Vortrag Salzburg 1908. Online unter: <https://www.psyalpha.net/de/literatur/volltexte/ferenczi-sandor-ausgewahlte-schriften/ferenczi-sandor-19081938-psychoanalyse-paedagogik>, (Abrufdatum: 20.02.2023).
- Feuser, G. (2017): Inklusion – Das Mögliche, das im Wirklichen noch nicht sichtbar ist. In: G. Feuser (Hrsg.): Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. Gießen: Psychosozial-Verlag, 183-286.
- Freud, A. (1968/1980): Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung. Frankfurt/M.: Kindler
- Freud, S. (1933/1982): Neue Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse (GW 15). Frankfurt/M.: Fischer.
- Freud, S. (1937): Die endliche und die unendliche Analyse. (GW 16). Frankfurt/M.: Fischer.
- Füchter, H. (1979): Einführung in die psychoanalytische Pädagogik (Pädagogik, Vol. 544). Frankfurt/M. u. a.: Campus Verlag.
- Göppel, R. (2022): Siegfried Bernfeld. In Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hierdeis, H. (2016): Psychoanalytische Pädagogik - Psychoanalyse in der Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Horn, K.-P. & Ritzi, Ch. (2001): Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Kreuzer, T. F. (2013): Die Wurzeln pädagogischen Handelns bei Janusz Korczak und die „Neue Lernkultur“ in der heutigen Lehrerausbildung von Baden-Württemberg. In: R. Godel-Gaßner & S. Krehl (Hrsg.): Facettenreich im Fokus. Janusz Korczak und seine Pädagogik – Historische und aktuelle Perspektiven. Jena: Edition Paideia, 297-316.
- Kreuzer, T. F. (2019): Zur Entwicklung einer psychoanalytisch-pädagogisch geprägten Haltung durch Selbstreflexion. In: Pädagogische Rundschau 73 (6), 613-627.
- Kreuzer, T. F. (2024, i. E.) Ermutigung. In: R. Markowetz, T. Hennemann, G. Casale & D. Hövel (Hrsg.): Handbuch Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung (S.). Weinheim: Beltz.
- Kreuzer, T. F. & Albers, S. (2021) (Hrsg.): Selbstreflexion. Ludwigsburger Hochschulschriften TRANSFER, Bd. 21. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Kreuzer, T. F. & Turner, A. (2023): Über die Bedeutung des Vergessens und Erinnerns von Schamerfahrungen in der Lehrer:innenausbildung. In: K. Trunkenpolz, B. Lehner & B. Strobl (Hrsg.): Affekt – Gefühl – Emotion. Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik, Bd. 15. Opladen: Budrich, 137-152.
- Kreuzer, T. F. & Turner, A. (2024): Professionalisierung pädagogischen Handelns durch Selbstreflexion und Mentalisierung. Zur Vermittlung einer reflexiv-verstehenden Haltung in schulpraktischen Begleitseminaren. In: M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei & B. Uhlig (Hrsg.): Professionalisierung in der Studieneingangsphase. Theoretische Konzeption und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 74-87.
- Kristeva, J. (2021): Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lacan, J. (2010): Die Angst. Das Seminar Buch X. Wien. Turia + Kant. (Seminar von 1962–1963).
- Lacan, J. (2015): Encore. Das Seminar, Buch XX. Verlag Turia + Kant. (Seminar von 1972–1973).
- Langnickel, R. (2020): Das umgekehrte Machtdispositiv der Pädagogik eines gespaltenen Subjekts: Orte der Psychoanalytischen Pädagogik als Gegenmacht. In: ESE - Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen 2, 80-91.
- Langnickel, R. (2021): Prolegomena zur Pädagogik des gespaltenen Subjekts – Ein notwendiger RISS in der Sonderpädagogik. Opladen: Budrich.

- Langnickel, R. (2022a): Bildung zwischen der zweckrationalen Logik des Marktes und der Logik des Unbewussten. Wie wird ein sonderpädagogisch-psychoanalytischer Bildungsbegriff greifbar? - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen: ESE 4 (4), 28-43.
- Langnickel, R. (2022b): Unmögliche Berufe. In: K. Rubenstein & T. Nolte (Hrsg.): 365 x Freud. Ein Lesebuch für jeden Tag. Stuttgart: Klett-Cotta, 49-49.
- Langnickel, R. & Link, P.-C. (2018): Freuds Rasiermesser und die Mentalisierungstheorie. In: S. Gieselmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.): Handbuch Mentalisierungsbasierte Pädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 120-132. Online unter: <https://doi.org/10.13109/9783666452499.120> (Abrufdatum: 13.09.2024).
- Langnickel, R. (2023): Inklusive pädagogische Räume – Psychoanalytische Pädagogik im Feld einer inklusiven Bildungspraxis. In: T. Hoffmann, M. Hoffmann, L. Pfahl, M. Rasell, H. Richter, R. Seebo & J. Wagner (Hrsg.): RAUM. MACHT. INKLUSION. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt, 165-172.
- Link, P.-C. (2018): »Relevant wäre, die Pädagogik subjektfähig zu machen« – Eine inklusive Gemeinschaft als Kooperationsverhältnis mentalisierender Subjekte. In: S. Gieselmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.): Handbuch Mentalisierungsbasierte Pädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 242-255.
- Müller, B. (2001): Gesellschaftliche und soziale Bedingungen: Die Bedeutung des „sozialen Ortes“ für die Psychoanalytische Pädagogik. In: M. Muck & H.-G. Trescher (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytische Pädagogik. Gießen: Psychosozial-Verlag, 130-147.
- Largo, R. H. (2000): Kinderjahre: Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. München: Piper.
- Reiser, H. & Werning, R. (2001): Changing Roles of Special Education Teachers in Germany. In: M. Ainscow & P. Mittler (Hrsg.): Including the Excluded. Proceedings of the 5th Special Education Congress. University of Manchester.
- Reiser, H. & Willmann, M. (2004): Integrierte und ambulante Formen der Unterstützung bei Erziehungsschwierigkeiten in der Schule. In: U. Preuss-Lausitz (Hrsg.): Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Weinheim: Beltz Verlag, 152-166.
- Spiewak, M. (05.06.2014): Du störst! Was tun mit einem Neuntklässler, der um sich schlägt? Ein Gespräch mit der Sonderpädagogin Ulrike Becker über verhaltensauffällige Schüler. In: Die Zeit 24 (71). Online unter: <https://www.zeit.de/2014/24/schueler-verhaltensauffaellig-sonderpaedagogin> (Abrufdatum: 13.09.2024).
- Storck, T. (2019). Das dynamisch Unbewusste. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wyneken, G. (1919/2006): Der Gedankenkreis der freien Schulgemeinde. In: ders.: Freie Schulgemeinde Wickersdorf. Kleine Schriften (Hrsg. v. U. Herrmann). Jena: o. V., 31-58.
- Zimmermann, D., Rauh, B., Trunkenpolz, K., & Wininger, M. (Hrsg.) (2019): Sozialer Ort und Professionalisierung: Geschichte und Aktualität psychoanalytisch-pädagogischer Konzeptualisierungen. Opladen: Budrich.

Autoren

Kreuzer, Tillmann F., Dr.

Akademischer Rat, Institut für Sonderpädagogik,
Pädagogische Hochschule Freiburg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik,
Psychoanalytische Pädagogik, Allgemeine Heil- und Sonderpädagogik mit den
Schwerpunkten in den Fachrichtungen Lernen sowie emotionale und soziale
Entwicklung, psychoanalytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie.

E-Mail: kreuzer@ph-freiburg.de

Link, Pierre-Carl, Prof.

Professor für Erziehung und Bildung im Feld sozio-emotionale und
psychomotorische Entwicklung, Institut für Verhalten, sozio-emotionale
und psychomotorische Entwicklungsförderung, Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik Zürich. Gastprofessor, Bárczi Gusztáv Fakultät für
Sonderpädagogik, ELTE Eötvös Loránd Universität Budapest, Ungarn.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik bei Verhaltensstörungen,
Allgemeine Heil- und Sonderpädagogik, Psychoanalyse und Pädagogik,
Psychomotoriktherapie

E-Mail: pierre-carl.link@hfh.ch

Langnickel, Robert, Dr.

Forscher und Projektleitung am Institut für Diversität und inklusive Bildung,
Dozent im Masterstudiengang Schulische Heilpädagogik,
Pädagogische Hochschule Luzern.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik des gespaltenen
Subjekts, Pädagogik bei Krankheit, Inklusions- und Sonderpädagogik
im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.

E-Mail: robert.langnickel@phlu.ch

Robert Pfützner

Zum Status von und Umgang mit Heterogenität im deutschsprachigen Schulwesen Rumäniens zwischen 1918 und 1989

Zusammenfassung:

Der Artikel fokussiert auf den Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität im deutschsprachigen Bildungswesen in Rumänien im 20. Jahrhundert. Nach einer kurzen Darstellung der historischen Hintergründe der Genese des deutschsprachigen Bildungswesen auf dem Territorium des heutigen Rumänien und des Status‘ von sprachlicher Heterogenität werden die Veränderungen im Laufe des 20. Jahrhunderts analysiert. Kontextualisiert durch die jeweiligen bildungspolitischen und bildungsrechtlichen Weichenstellungen nach dem Ersten Weltkrieg, in der Zeit der nationalsozialistischen ‚Deutschen Volksgruppe‘ und der kommunistischen Diktatur stellt der Artikel anhand von zeitgenössischen Dokumenten und autobiographischen Berichten grundlegende Aspekte des Umgangs mit sprachlichen und kulturellen Heterogenitätsaspekten in der Lehrer*innenbildung, den Lehrplänen und dem Schulalltag im deutschsprachigen Bildungswesen dar.

Schlagworte: Rumänien, Minderheitenpolitik, Sprachpolitik, konfessionelle Bildung, Siebenbürger Sachsen

Abstract:

The article describes the status of linguistic and cultural heterogeneity in the school system of the German minority in Romania in the 20th century. After a brief description of the historical development of the German-language education system on the territory of present-day Romania and the status of linguistic heterogeneity, the changes in the course of the 20th century are described, covering the inter-war period, the period of the National Socialist “Deutsche Volksgruppe” and the communist dictatorship. Fundamental aspects of dealing with linguistic and cultural heterogeneity in teacher training, curricula and everyday school life in the German-speaking educational system are analyzed. The analysis is based on the interpretation of historical documents and autobiographical texts and is contextualized by reference to political and legal texts of the time.

Keywords: Romania, minority policy, language policy, confessional education, Transylvanian Saxons

1 Einleitung

In Rumänien besuchen derzeit etwa 35.000 Kinder und Jugendliche deutschsprachige Schulen oder Schulzweige und Kindergärten oder Kindergartengruppen (DFDR 2022). Aktuell gibt es in Rumänien jedoch nur noch etwa 22.900 Personen, die sich der deutschen Minderheit im Land zugehörig fühlen (INS 2022). Nur ein Bruchteil davon ist im schulpflichtigen Alter. Es herrscht die paradoxe Situation der Existenz eines seit mehreren Jahrhunderten bestehenden deutschsprachigen Schulwesens, das sich bis heute großer Nachfrage in der Bevölkerung erfreut (Zoppelt, Iunesch, Hermann & Tita 2015), obwohl die deutsche Minderheit seit 1990 numerisch nur noch eine sehr geringe Rolle spielt.¹ Dieses Phänomen, das im gesellschaftswissenschaftlichen Kontext als „Filogermanism fără Germani“ – ‚Philogermanismus ohne Deutsche‘ – (Cercel 2021) diskutiert wird, wirft zahlreiche aktuelle pädagogische Fragestellungen zum Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität und Inklusion auf.

Die gegenwärtige Situation lässt sich aber nur verstehen vor dem Hintergrund der langen Geschichte dieses Bildungswesens, seines Umfeldes und vor allem der spezifischen Kontinuitäten und Umbrüche, durch die es im kurzen ‚Jahrhundert der Extreme‘ (Hobsbawm) wohl so stark wie wenige andere Bildungssysteme des euro-

1 Gleichwohl darf diese zahlenmäßige Marginalität nicht mit gesellschaftlicher oder politischer Bedeutungslosigkeit verwechselt werden; stellen doch Vertreter*innen der deutschen Minderheit seit vielen Jahren Bürgermeister*innen etlicher Städte in Siebenbürgen – und ist seit 2014 mit Klaus Johannis gar ein Siebenbürger Sachse rumänischer Staatspräsident.

päischen Kontinents geprägt wurde. In dieser Zeit hat es sich von einem evangelischen, siebenbürgisch-sächsisch geprägten Schulwesen in kirchlicher Trägerschaft mit sich kulturell als siebenbürgisch-sächsisch identifizierenden Lernenden mit deutscher Muttersprache hin zu einem staatlichen, säkularen, deutschsprachigen Schulwesen mit sich als rumänisch identifizierender Schüler*innenschaft mit rumänischer Muttersprache gewandelt.² Damit verbunden waren nicht nur Änderungen in der Zusammensetzung der Schüler*innen und Lehrkräfte, sondern auch der curricularen Vorgaben, der Finanzierung, der Unterrichtspraxis und der Lehrkräftebildung.

Der Forschungsstand zur Geschichte des deutschsprachigen Bildungswesens in Rumänien generell und zum Umgang mit Heterogenität bzw. Prozessen der Inklusion und Exklusion im Besonderen ist übersichtlich. König (1996 & 2005) repräsentiert immer noch den grundlegenden Erkenntnisstand.³ Arbeiten zu Einzelaspekten erscheinen überwiegend in den Buchreihen des *Arbeitskreises für Siebenbürgische Landeskunde*, im Selbstverlag (z. B. Weber 2022) oder in Kleinstverlagen mit Nähe zu den Gruppierungen der ausgewanderten Rumäniendeutschen (z. B. Acker 1999), weniger in Publikationen mit ausgesprochen erziehungswissenschaftlichem Charakter. Lediglich die *Stephan-Ludwig-Roth-Gesellschaft für Pädagogik* hat sich in ihrer Reihe *Tradition und Fortschritt* explizit mit bildungsgeschichtlichen Fragestellungen befasst.

Der vorliegende Artikel soll einen Beitrag zur Geschichte des deutschsprachigen Bildungswesens insbesondere der Siebenbürger Sachsen in Rumänien unter der Perspektive des Status von und des Umgangs mit Heterogenität leisten. Vor dem Hintergrund des Forschungsstandes zur Geschichte der Pädagogik in Rumänien im Allgemeinen und zur Geschichte der Pädagogik der deutschen Minderheit im Besonderen ist zum Einstieg eine kurze historische Einordnung der deutschsprachigen Bildung in der Region, die das heutige Rumänien umfasst, denn auch unter Bildungshistoriker*innen im deutschsprachigen Raum gibt es dazu in der Regel kein oder wenig Wissen. In den darauffolgenden Abschnitten werden die bildungspolitischen Rahmenbedingungen sowie pädagogischen Wahrnehmungen von Heterogenität und Strategien im Umgang mit Heterogenität zwischen 1919 und 1989 thematisiert. Kurze Analysen der Bedeutung unterschiedlicher Heterogenitätsaspekte in der Ausbildung der Lehrkräfte sind in die Abschnitte integriert.

2 Einen umfassenden Überblick zur aktuellen Situation des deutschsprachigen Bildungswesens in Rumänien bieten Iunesch und Pfützner (2025). Eine zwar biographisch-anekdotische, aber dennoch instruktive Illustration der Umbrüche im Siebenbürgischen Bildungswesen im 19. und 20. Jahrhundert am Beispiel der fünf Lehrer-Generationen seiner Familie findet sich bei Bretz (2023).

3 Wiewohl König (2005) aus einer Zusammenstellung von überwiegend bereits erschienenen Texten aus den Jahren 1971 bis 2002 besteht und einzelne seiner Darstellungen kritisch zu hinterfragen sind (vgl. Weber 2022). Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund bin ich Liana Regina Iunesch und Winfried Ziegler, die den vorliegenden Text gelesen und kritisch-konstruktiv kommentiert haben, für ihre wertvollen Hinweise zu Dank verpflichtet.

Im Hinblick auf Heterogenität steht der aus den historischen Dokumenten und Quellen rekonstruierbare Aspekt der sprachlichen Vielfalt im Mittelpunkt; kulturelle, geschlechtliche und religiösen Aspekte werden ebenfalls thematisiert, sofern die Quellen Aussagen darüber zulassen.⁴

2 Das deutschsprachige Bildungswesen in Siebenbürgen und Rumänien

Die deutsche Minderheit in Rumänien, wie sie heute genannt wird, wurde erst vor etwas mehr als einhundert Jahren offiziell als Minderheit anerkannt und begann auch erst zu dieser Zeit, sich als solche zu verstehen. Terminologisch ist es also falsch, vor 1919 vom ‚Schulwesen der deutschen Minderheit‘ zu sprechen. Vor 1919 hat es verschiedene Schulwesen der unterschiedlichen deutschsprachigen Siedlungsgruppen gegeben, die erst mit der Gründung des großrumänischen Staates (România Mare) zu einem einheitlichen Schulwesen zusammengefasst wurden. Dieses bestand bis zur Verstaatlichung aller Schulen in Rumänien 1948. Im staatlichen Schulwesen blieben Schulen in der Sprache der deutschen Minderheit bzw. Schulabteilungen in der Sprache der deutschen Minderheit erhalten. Diese Struktur besteht bis heute.

Die historischen Wurzeln eines deutschsprachigen Bildungswesens in Rumänien liegen in der Ansiedlung der Bevölkerung, die heute als deutsche Minderheit bekannt ist. Sie begann im 12. Jahrhundert, als der ungarische König Geiza II. Kolonist*innen aus Mittel- und Westeuropa einlud, sich im östlichen Grenzgebiet Ungarns niederzulassen. Im Gegenzug zur Pflicht zur Verteidigung der Landesgrenzen wurden ihnen besondere Rechte gewährt, unter anderem das Recht auf Autonomie in religiösen Angelegenheiten (Pop & Bolovan 2020, 81). Auf diese religiöse Autonomie gründete sich wenig später auch die Entfaltung des überwiegend von Geistlichen getragenen Bildungswesens. So entwickelten die ersten Siedler*innen, die später so genannten Siebenbürger Sachsen, ein unabhängiges Schulsystem unter der Autorität ihrer Kirche, die im 16. Jahrhundert

⁴ Diesem Aufsatz liegt kein theoretisch ausgearbeitetes Heterogenitätsverständnis zugrunde. Der Begriff Heterogenität wird hier im Sinne von *Verschiedenartigkeit* genutzt und auf Eigenschaften und Fähigkeiten bezogen, die in den Quellen Gruppen von Schüler*innen und Lehrer*innen zugeschrieben werden. Da es sich bei der (Mutter) Sprache um den am stärksten thematisierten Heterogenitätsaspekt handelt, steht dieser im Fokus des Textes und wird, so es die für diesen Aufsatz rezipierten Quellen erlauben, um weitere Dimensionen ergänzt. Es ist Aufgabe künftiger Forschung, die Relevanz weiterer Heterogenitätsdimensionen, ihre soziale und diskursive Konstruktion und ihre pädagogische Bedeutung zu untersuchen und dabei Bezüge zu – auch machtkritischen und differenzsensiblen (z.B. Dirim & Mecheril 2018) – aktuellen deutschsprachigen Debatten um Heterogenität im Bildungskontext herzustellen.

von Johannes Honterus (1498–1549) reformiert wurde und seither evangelischer Konfession Augsburger Bekenntnisses ist.⁵

Nach der ersten Welle deutschsprachiger Siedler*innen ließen sich verschiedene mehr oder weniger deutschsprachige Gruppen in verschiedenen Regionen innerhalb der Grenzen des heutigen Rumänien nieder. Neben den Siebenbürger Sachsen waren das die Sathmarschwaben, die Banater Schwaben, die Banater Berglanddeutschen, die Landler, die Zipser, die Buchenlanddeutschen, die Dobrudschadeutschen, die Altreichdeutschen und die Deutschböhmen (vgl. DFDR & Deutsche Botschaft Bukarest 2014). Diese verschiedenen Gruppen hatten bis ins 19. Jahrhundert hinein keine gemeinsame Identität, weder als Deutsche noch als Minderheit (Roth 1998), erst im Zuge des in Gesamteuropa aufkommenden Nationalismus änderte sich das langsam. Vor 1919 sprach folglich kaum jemand von einer deutschen Minderheit in Rumänien bzw. Siebenbürgen, das bis zum Ende des Ersten Weltkriegs zu Ungarn gehörte.

Diesen Hintergrund muss man sich vor Augen halten, wenn man verstehen will, welche Herausforderungen das 20. Jahrhundert für die deutschsprachige Bevölkerung – und für deren Bildungssystem – mit sich brachte.

Ab wann genau es Schulen in Siebenbürgen gab, ist historisch ungeklärt. Die verbreitetste Position geht vom unmittelbaren Beginn der Ansiedlung im 12. Jahrhundert aus (König 2005, 2f. mit Bezug auf Brandsch 1939). Otto Weber (2022, 28) plädiert jedoch überzeugend dafür, dass sich Schulen wohl erst im 14. Jahrhundert gebildet haben. Urkundlich lassen sich die ersten Schulen jedenfalls seit 1334 nachweisen.

Was die Ausbildung von Lehrkräften angeht, so war diese bis 1878 seminaristisch im Kontext der siebenbürgisch-sächsischen Gymnasien organisiert. Ab 1878 wurde die Ausbildung am *Theologisch-pädagogischen Landeskirchenseminar* in Hermannstadt/Sibiu/Nagyszeben⁶ schrittweise zentralisiert. 1894 war das Hermannstädter Seminar die einzige Lehrerbildungsanstalt in Siebenbürgen (vgl. König 2005a, 84). 1904 wurde – durch die Gründung der *Evangelischen Lehrerinnenbildungsanstalt* in Schäßburg/Sighișoara/Segesvár nach intensiver politischer Überzeugungsarbeit der Frauenvereine (vgl. König 2005a, 85), – Frauen der Weg ins Lehramt ermöglicht.⁷

5 Vgl. ausführlich zur religiösen Heterogenität in Siebenbürgen Wien (2017); zur mit der Kirchenreform eng zusammenhängenden Schulreform des Honterus Nussbächer (1996).

6 In diesem Text werden die deutschen Ortsnamen genutzt, die um die rumänische und die ungarische Bezeichnung ergänzt werden.

7 Die aktuellste umfassende Darstellung der siebenbürgisch-sächsischen Lehrkräftebildung findet sich nach wie vor bei Brandsch (1928c). Jenseits davon gibt es eine Reihe von Jubiläums- oder Gedächtnisbüchern, die von ehemaligen Lehrkräften oder Schüler*innen von Lehrer- und Lehrerinnenbildungseinrichtungen publiziert wurden. Diese haben jedoch überwiegend Quellencharakter und bedürfen der wissenschaftlichen Aufarbeitung.

Auch jenseits Siebenbürgens gab es in den Regionen, die ab 1919 zu Großrumänien zählten, deutschsprachige Schulen: in der Moldau, Bessarabien, der Walachei, der Bukowina, dem Banat, der Dobrudscha. Diskursbestimmend waren aber nach der Vereinigung zu Großrumänien die Siebenbürger Sachsen und ihre bildungspolitischen Akteure.

3 Veränderungen des Umgangs mit Heterogenität

Die politischen Umbrüche des 20. Jahrhunderts – die beiden Weltkriege, die Oktoberrevolution, der Kalte Krieg, der Mauerfall – waren für ganz Europa gravierend. Für Siebenbürgen und die Region, die in der Zwischenkriegszeit als 'Großrumänien' bezeichnet wurde, trifft diese Feststellung in besonderem Maße zu. Am Beispiel der Wahrnehmung von und des Umgangs mit Heterogenität im deutschsprachigen Schulwesen Siebenbürgens wird der politische Charakter von Inklusion/Exklusion in pädagogischen Kontexten sehr deutlich. Daher wird im Folgenden explizit auf die politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen Bezug genommen.

Was den Status von Heterogenität für die deutsche Minderheit, insbesondere für die Siebenbürger Sachsen, angeht, so wird von vielen Intellektuellen der Minderheit eine Position vertreten, die *Relationalität* und *Toleranz* zu zentralen Elementen siebenbürgisch-sächsischer Identität erklärt. Miteinander in Beziehung stehende Heterogenität wird dabei von Paul Philippi gar als *Conditio sine qua non* gesehen⁸:

„Siebenbürgisch-sächsische Wirklichkeit hat es nie ohne die rumänische *mărginime* gegeben und nie ohne die Szekler Nachbarn, die *székelység*. Ein siebenbürgisch-sächsisches Gemeinschaftsleben ohne eine solche Verklammerung ist ein Treibhausgewächs. Eine Kunstpflanze, ein präpariertes Museumsstück unter Glas.“ (Philippi 2010, 31)

Folgt man Philipphis These der ‚Verklammerung‘ in den Bereich der Schule, stellt sich die Frage, wie diese Verklammerung aussah? Wie wurde hier mit Heterogenität und Inklusion umgegangen?

3.1 Sprachliche, kulturelle und konfessionelle Heterogenität vor dem Ersten Weltkrieg

Spätestens seit der Mitte des 19. Jahrhunderts lässt sich eine fast lückenlose Schulstatistik zumindest für den städtischen Bereich führen, da die (ausnahmslos

8 Es ist hier nicht der Platz, diese These in ihrer Generalität zu diskutieren. Sie spricht aber nur eine Seite der Wirklichkeit an, denn ebenso prägend für die „siebenbürgisch-sächsische Wirklichkeit“ ist ein gewisser Isolationismus gewesen, den Harald Roth als „völlige Abschottung des eigenen Kollektivs gegenüber anderen Rechtsgemeinschaften, Konfessionen oder sozialen Gruppen“ (Roth 1998, 189) beschreibt.

männlichen) Schulleiter der einzelnen Schulen jährliche Berichte mit genauen statistischen Angaben zur Schüler- und Lehrerschaft machten. Wissenschaftlich erschlossen und systematisch ausgewertet sind diese Berichte – die so genannten Schulprogramme – bisher kaum.⁹

Anhand dieser Statistiken lässt sich zeigen, dass die Schulen der Siebenbürger Sachsen nicht nur von diesen, sondern auch von anderen Bevölkerungsgruppen besucht wurden. Exemplarisch machen das die Schülerzahlen des Schäßburger Gymnasiums aus dem Jahr 1867 deutlich: Neben den 499 als ‚Deutsche‘¹⁰ geführten Schülern, werden sieben als ‚Magyaren‘ (also Ungarn) und 38 als ‚Rumänen‘ geführt. Immerhin 9 % der Schüler sind also nicht ‚deutsch‘. Von der Religionszugehörigkeit her sind 473 Schüler evangelisch, 33 katholisch und 38 griechisch-nicht-uniert (also orthodox) (Müller 1867, 88).

Um diese Zahlen einordnen zu können, sollten sie ins Verhältnis zur Bevölkerungszahl Schäßburgs gesetzt werden. Die 1867 am nächsten liegende Volkszählung fand 1857 statt. Der Terminologie der Zeit folgend, gab es folgende Bevölkerungsverteilung: 4711 ‚Sachsen‘, 427 ‚Deutsche‘, 1773 ‚Walachen‘ (also Rumänen), 363 ‚Ungarn‘, 304 ‚Zigeuner‘, 36 ‚Armenier, Slaven und andere‘ sowie 13 ‚Juden‘ (Teutsch 1867, 41). Etwa ein Drittel der Bevölkerung war also nicht ‚deutsch‘ bzw. nicht siebenbürgisch-sächsisch. In der Schule bestand zwar eine Dominanz von deutschen, evangelischen Schülern, aber keine Homogenität. Die Mehrheitsverhältnisse in der Bevölkerung werden freilich nicht widergespiegelt, aber die großen Bevölkerungsgruppen sind in den Schulen vertreten, mit Ausnahme der Roma, die vollständig aus den Schulen exkludiert waren.¹¹ Die Verhältnisse an anderen Schulen scheinen, mit zum Teil erheblichen regionalen Unterschieden, vergleichbar.¹² Eine umfassende Analyse steht noch aus.

Bis Ende der 1870er Jahre konnte die Kirche als Schulträgerin autonom über die Lehrpläne verfügen; alleinige *Unterrichtssprache* war deutsch bzw. an den Dorfschulen meist der jeweilige regionale Dialekt. Auf der Ebene sprachlicher Heterogenität bestand also Diglossie. Seit 1879 mussten die deutschen Schulen

9 Die Berichte sind nahezu vollständig im *Archiv der Evangelischen Landeskirche A.B.* in Hermannstadt einsehbar. Iunesch (2012) ist eine der wenigen Quellen, die zumindest exemplarische Auswertungen vorgenommen haben.

10 Hier und im Folgenden handelt es sich um den Sprachgebrauch der Quellen. Mögliche ethnische/nationale Identitätszuschreibungen wären im Kontext der Quellen kritisch zu rekonstruieren.

11 Dies ist mehr Behauptung als Feststellung. In den für diesen Beitrag bisher gesichteten Schulstatistiken des 19. Jahrhunderts werden keine Roma (Quellensprache: ‚Zigeuner‘) aufgeführt; gleichwohl wäre eine systematische Untersuchung nötig. Vor dem Hintergrund der Geschichte der Roma in Rumänien scheint aber ein Schulbesuch von Roma an sächsischen Schulen unwahrscheinlich, vgl. etwa Bănică (2019, insb. 65–70).

12 Zum Teil zeigen sich aber auch große Unterschiede, sowohl im regionalen als auch diachronen Vergleich: So waren im Gymnasium in Mühlbach/Sebeș laut Iunesch (2012, 37) im Jahr 1856 50 % der Schüler Rumänen und in den Folgejahren sogar mehr, um dann in den 1870ern auf etwa ein Drittel zu sinken.

von der ersten Klasse an die magyarische Sprache als Unterrichtsfach sowie Geschichte und Geographie Ungarns unterrichten. Letzteres konnte aber in der Sprache der jeweiligen Schulen geschehen (König 2005b, 92). Durch diese Maßnahme war zwangsweise die Zweisprachigkeit in den Schulen hergestellt. Was die *geschlechtliche Heterogenitätsdimension* betrifft, so wurde 1901 der rechtliche Rahmen dafür geschaffen, dass auch Lehrerinnen beschäftigt werden konnten, allerdings nur, solange sie unverheiratet waren. 1904 wurde die Lehrerinnenbildungsanstalt in Schäßburg gegründet. Den Status der Schulen insgesamt charakterisiert Walter König damit, „daß die siebenbürgisch-sächsischen Schulen bis zum Ersten Weltkrieg den Staatsschulen gleichgestellte öffentliche Schulen waren und beinahe volle Autonomie besaßen“ (König 2005b, 93).

3.2 Transformationen des Schulwesens nach der Gründung „Großrumäniens“

Die Situation änderte sich gravierend nach dem Ersten Weltkrieg. Durch die Karlsburger Beschlüsse vom November 1918 erklärte die rumänische Bevölkerung Siebenbürgens ihren Anschluss an das Königreich Rumänien. Die Siebenbürger Sachsen solidarisierten sich in der Erklärung von Mediasch im Januar 1919 mit den Rumänen und unterstützten den Anschluss (Roth 2007, 121ff.). International legalisiert wurde das neue Staatsgebiet durch die Pariser Vorortverträge von 1919. Singulär für die Situation in den europäischen Nachkriegsstaaten wurden durch den Friedensvertrag von Saint-Germain und den Minderheitenschutzvertrag den Siebenbürger Sachsen und den ungarischsprachigen Szeklern regionale, korporative Religions- und Schulautonomie zugesprochen. Diese zugesicherten Kollektivrechte sollten jedoch nie in rumänisches Recht übertragen werden, die entsprechenden Vereinbarungen von 1919 wurden nicht in die Verfassung von 1923 aufgenommen, was zu einer andauernden Missstimmung von Seiten der Minderheiten führte. Statt der Absicherung kollektiver Rechte wurde der Minderheitenschutz individualrechtlich gefasst.

3.2.1 Generelle bildungspolitische Änderungen

Die Zwischenkriegszeit in Rumänien kann in zwei Epochen eingeteilt werden: eine minderheiten- und regionalisierungsfreundliche Phase bis 1923 und eine „durch ein Anwachsen des Nationalismus“ (König 2005b, 96), völkische Ideologie und Homogenisierungsbestrebungen geprägte Zeit ab der zweiten Hälfte der 1920er Jahre. So gab es „zeitweise eine ausgesprochen minderheitenfeindliche Schulpolitik, die besonders mit dem Namen des liberalen Unterrichtsministers Angelescu verbunden ist [...]“ (König 2005b, 96). Constantin I. Angelescu (1869–1948) betrieb eine expansive und nationalistische Schulpolitik, die unter dem Motto „Școală cât mai multă! Școală cât mai bună! Școală cât mai românească!“ – ‚Mehr Schulen! Bessere Schulen! Rumänischere Schulen!‘ (Mănescu 2022) stand

und die Autonomie der Schulen der Minderheiten in Rumänien zum Teil empfindlich einschränkte.

Nach den ersten wechselhaften und politisch unsicheren Nachkriegsjahren sollte das Bildungswesen ab 1924 konsolidiert werden; eine ganze Reihe von Gesetzen und Erlassen aus dem Bildungsministerium schuf dafür die Grundlagen. Die praktische Umsetzung für die deutschsprachigen Schulen auf institutioneller Ebene gestaltete sich dabei herausfordernd, da die drei Landesteile unterschiedliche Traditionen hatten: Während das so genannte Altreich, also der Süden Rumäniens von aus Frankreich importierten Vorstellungen geprägt war, war Bessarabien im Osten eher russisch geprägt und das ehemals zu Österreich-Ungarn gehörende Siebenbürgen eher deutsch (Brandsch, 1928c).

Für die Minderheit grundlegende und Aspekte der Heterogenität betreffende Regelungen wurden im Elementarschulgesetz (*Lege pentru învățământului primar al statului și învățământului normal-primar*, 1924), im Partikularschulgesetz (*Legea asupra învățământului particular*, 1925) und dem Sekundarschulgesetz (*Lege pentru învățământul secundar*, 1928) getroffen. Das Sekundarschulgesetz schrieb die rumänische Staatsbürgerschaft sowie das fließende Beherrschen der rumänischen Sprache als Bedingung der Einstellung in den Schuldienst vor. Dies galt auch für Lehrkräfte, die schon angestellt waren. Sie hatten zwei Jahre Zeit, die rumänische Sprachprüfung erfolgreich abzulegen, andernfalls wurden sie entlassen (Sekundarschulgesetz, Art. 131). Was die Unterrichtssprache betraf, so konnten die Schulen der Minderheit in ihrer jeweiligen Muttersprache unterrichten. Jedoch mussten rumänische Sprache, rumänische Geschichte und rumänische Geografie auf Rumänisch unterrichtet werden (Partikularschulgesetz, Art. 39). Koedukation war an Sekundarschulen verboten und auch der Lehrkörper musste geschlechtshomogen sein, das galt auch für die Schulleitungen (Sekundarschulgesetz, Art. 35).

Segregierend wirkte sich die Gesetzgebung des Partikularschulgesetzes dahingehend aus, dass an Schulen, die in einer anderen Sprache als Rumänisch unterrichteten, nur Schüler*innen aufgenommen werden durften, die diese Sprache als Muttersprache sprachen. Rumänische oder ungarische Kinder waren somit vom Schulbesuch an deutschen Schulen ausgeschlossen. Der rumänische Staat kam damit der Selbsthomogenisierung der Schulen ab Mitte der 1930er Jahre im Zuge der Übernahme nationalsozialistischer Gedanken zuvor.

Zusammenfassend kann die Richtung der Schulpolitik der Zwischenkriegszeit als Politik der *Homogenisierung* und *Separation* beschrieben werden: sprachliche (und damit kulturelle), konfessionelle sowie geschlechtliche Trennung der Schüler*innen bei gleichzeitiger Vereinheitlichung der Lehrpläne und Ausbildungsrichtlinien für Lehrer*innen.

3.2.2 Der 1925 eingeführte neue Lehrplan

Im Rahmen der gesetzlichen Neuordnung des rumänischen Bildungswesens wurde 1925 auch ein neuer Volksschullehrplan verabschiedet, der intensiv unter der deutschsprachigen Lehrerschaft diskutiert wurde. Die Stellungnahmen unterschiedlicher Lehrkräfte wurden im von Heinz Brandsch (1928a) editierten Band *Unser neuer Volksschullehrplan* gebündelt.¹³ Auf diesen Text gilt es, etwas detaillierter einzugehen, da er zahlreiche Motive enthält, die das Spannungsverhältnis zwischen staatlicher rumänischer Bildungsadministration und Schulpraxis in den Schulen der Minderheit prägten.

Das im Kontext der Diskussion von Heterogenität und Inklusion interessante an diesem Text ist, dass nicht etwa die Kategorie des ‚Nationalen‘ oder ‚Ethnischen‘ die primäre Rolle spielt, wie in so vielen Debatten im Europa der Zwischenkriegszeit (Timmermann 1999), sondern dass in den meisten Fällen dezidiert pädagogisch diskutiert wurde.¹⁴ Heterogenität spielte nicht auf einer allgemein sozialkategorialen oder politischen Ebene eine Rolle, sondern konkret in ihrer Bedeutung für die pädagogische Praxis.

Die Vereinheitlichung, die von Seiten des Bildungsministeriums gewünscht war, bildete die erste pädagogische Herausforderung:

Besonders schwer war die *Vereinheitlichung* [Herv. i.O.] auf dem Gebiete des Volksschulwesens durchführbar, traten doch hier nicht nur die verschiedenartigsten Organisationsformen, sondern auch die verschiedensten Bildungsideale einander ausschließend nebeneinander. [...] während z. B. die rumänischen Schulen ausgesprochen im Dienste eines praktischen, auf das Nützlichkeitsprinzip eingestellten Erziehungsideals standen, galt für unsere Anstalten noch immer als Hauptziel die Gesinnungsbildung. (Brandsch 1928c, 9)

Soweit zur Diagnose der Ausgangssituation. Die zentrale Kritik Brandschs am neuen Lehrplan entfaltet sich im Vergleich mit den bisherigen didaktischen Grundlagen der deutschen Schulen:

Und in der Tat ist der Lehrplan bei uns [gemeint ist der neue Staatslehrplan, RP] vom Stoff, von einem nationalen Ideal, und auf der Oberstufe von einem Berufserfordernis aus gestaltet worden. Das Kind ist hier absolut passives Objekt eines vom Staat veranstalteten Bildungsprozesses. (Brandsch 1928b, 24)

Um diese Kritik besser einordnen zu können, muss darauf hingewiesen werden, dass die Gymnasien der Sachsen seit der Schulreform des Honterus 1543

13 Ich verdanke die Bekanntschaft mit dieser Quelle meiner Hermannstädter Kollegin Liana Regina Iunesch, der ich an dieser Stelle herzlich dafür danke.

14 In der Tat war einem Teil der Eliten der deutschen Minderheit (z. B. Hans Otto Roth) sehr bewusst, dass die Propagierung der Idee der Nation und des Nationalstaats eine Gefahr für den Bestand der Minderheit darstellte (vgl. u. a. Milata 2019, 412).

(*Kronstädter Schulordnung*) der Aktivität der Schüler eine große Rolle zuschrieben (Schuller 1963).

Im Kontext des Deutschunterrichts thematisiert Friedrich Zikeli die Herausforderungen, die vor allem in ländlichen Gegenden bestünden: die Angst der Schüler, hochdeutsch zu sprechen. Er rät:

Dem entgegenzuwirken, muß ihnen vom ersten bis zum letzten Schuljahr viel Gelegenheit zum Sprechen im Zusammenhang gegeben werden, vor allem über Gegenstände eigener Wahl, die ihnen am Herzen liegen, und zwar so lange in der Mundart, bis sie das Hochdeutsche einigermaßen fließend beherrschen. (Zikeli 1928, 39)

Methodisch empfiehlt er weiter:

Dabei sind ‚Fehler‘ der Aussprache, die durch den Einfluß der Mundart verursacht sind, nicht zu bespötteln, sondern durch eigenes musterhaftes Sprechen, sowie durch besondere Artikulationsübungen zu bekämpfen [...], mundartliche Wörter im hochdeutschen Zusammenhang zu dulden, wo es irgend angeht, grammatische und logische Ungenauigkeiten taktvoll zu bekämpfen, fremde (rumänische und magyarisches) Wörter und Wortfügungen scharf zurückzuweisen. (Zikeli 1928, 39f.)

Im Folgenden warnt er aber auch vor einem „Ueberhochdeutsch“ und „der Vergewaltigung der lebenden Sprache zugunsten des Schriftbildes“ (Zikeli 1928, 40). Heterogenitätstheoretisch ist das Spannungsfeld interessant, in dem der Sprachunterricht gestaltet werden musste – zwischen deutscher Hochsprache, Dialekt, rumänischer und ungarischer Sprache, die ja beide auch im Alltag Kommunikationssprachen waren.¹⁵ Dennoch war das Rumänische eine Herausforderung, denn bis 1918 war Ungarisch die Staatssprache in Siebenbürgen. Mit Bezug auf Berichte von Lehrkräften erklärt Jeanette Ernst in ihrem Aufsatz zur rumänischen Sprache, „daß die meisten Schwierigkeiten im Unterricht die rumänische Geschichte und Erdkunde in der 3. Klasse bereiten“ (Ernst 1928, 63). Dies aber zum Teil unberechtigt, da „vielen der Erlaß betreffend den rumänischen Geschichts- und Erdkundeunterricht, durch den uns die Erlaubnis zugeteilt wird, den Unterricht dieser Gegenstände in der III. Klasse im ersten Trimester in deutscher Sprache abzuhalten, unbekannt zu sein scheint“ (Ernst 1928, 63).

Inhaltlich führt die nationalpolitische Ausrichtung des Geschichtsunterrichts zu einem vernichtenden Urteil von Lotte Binder: „Für uns taugt er nicht.“ (Binder 1928, 90) Sie führt aus:

Die Ueberschrift, der Name, der über den neuen Geschichtslehrplan gesetzt ist, lautet: ‚Geschichte der Rumänen‘. In diesem Namen steckt Ziel und Richtung und Weg und alles. In ihm steckt aber auch die ganze Unnatur, die der neue Lehrplan den *nicht*rumänischen [Herv. i.O.] Kindern dieses Staates gegenüber darstellt.

¹⁵ Vgl. ausführlich zur Sprachpolitik in der Zwischenkriegszeit Rudolf 2023.

Doch nicht nur die Ausgrenzung der Geschichte der nichtrumänischen Bevölkerungsteile die in den 1920er Jahren immerhin 40 % der siebenbürgischen Bevölkerung ausmachen (Varga 1999), empört Binder politisch. Sie teilt durchaus die Zielstellung des Lehrplanes, dass Geschichtsunterricht zur Vaterlandsliebe durch Emotionalisierung erziehen solle, hält aber fest: „Es ist ein nicht zu fassender Widerspruch, daß von derselben Stelle, die solche Ansicht sich zu eigen macht, befohlen wird, daß die Geschichte des rumänischen Volkes nur in der *Staatssprache* [Herv. i.O.] gelehrt und gelernt werden darf.“ (Binder 1928, 94) In ihren weiteren Ausführungen argumentiert sie, dass es nahezu unmöglich sei, diese Vaterlandsliebe in einer Fremdsprache, die das Rumänische für die meisten Kinder war, zu erzeugen.

3.2.3 Der Einfluss des Nationalsozialismus auf die Schulen der deutschen Minderheit

Die im letzten Abschnitt beschriebenen Prozesse der Eingliederung des siebenbürgisch-sächsischen Schulwesens in das Bildungswesen des rumänischen Staates wird ab Mitte der 1930er Jahre von einer neuen politischen Entwicklung unterbrochen. In Ermangelung eigener Universitäten studierten die künftigen siebenbürgisch-sächsischen (Sekundarschul-)Lehrer schon immer an Universitäten in Deutschland oder Österreich. So verwundert es nicht, dass der in den 1920er Jahren in Deutschland aufkommende Nationalsozialismus auch in den Reihen der siebenbürgisch-sächsischen Lehrerschaft auf Resonanz stieß. Da auch die pädagogischen Diskussionen ‚im Reich‘ aufmerksam verfolgt wurden, wurde die NS-Pädagogik rasch rezipiert.

So etwa in einer dreiteiligen Reihe in der Lehrerzeitschrift ‚Schule und Leben‘, in der sich Heinz Brandsch mit der „neuen deutschen Pädagogik“ auseinandersetzt. Im dritten Teil der Reihe resümiert er:

Wie müßten nun die neue Schule und Erziehung für den deutschen Menschen in Rumänien gestaltet werden? Zweifellos kann es sich nur um eine Synthese von dem, was in den beiden vorangegangenen Abschnitten gesagt worden ist, handeln. Wie wir in allen unseren Lebensäußerungen stark vom Mutterlande beeinflusst sind, dabei aber rückhaltslos auf dem Boden des Vaterlandes stehen, so wird auch auf dem Gebiete der Schule eine möglichst spannungsfreie Verbindung deutscher Pädagogik mit rumänischer Schulorganisation gesucht werden müssen. [...] Das dadurch zustande kommende Gebilde wird Kompromißcharakter an sich tragen müssen. Die Einordnung in Volk und Staat ergibt eben für eine Minderheit immer unvermeidliche Spannungen, die das Mehrheitsvolk nicht kennt. (Brandsch 1934, 194–196)

Brandsch denkt noch in diesen ‚Spannungen‘ und scheint den totalitären Charakter des Nationalsozialismus noch nicht zu realisieren. Innerhalb weniger Jahre aber wird die Lehrerschaft zu Vorreitern des Nationalsozialismus in

Siebenbürgen und die Schule ideologisch der Schule im Dritten Reich gleichgeschaltet. Konsequenterweise ist in dieser Zeit auch nicht mehr von Siebenbürger Sachsen oder anderen traditionellen Bezeichnungen die Rede, sondern (fast) nur noch von Deutschen.

Freilich lief die Durchsetzung nationalsozialistischer Ideen nicht konfliktfrei ab. Die Kirche, noch bis 1941 Trägerin der Schulen, bevor die nationalsozialistische *Deutsche Volksgruppe* die Schulen übernahm, verbot 1936 per Erlass allen Pfarrern, Lehrern und sonstigen Angestellten sowie den Schülerinnen und Schülern der Mittelschulen die Teilnahme an politischen Veranstaltungen (Klein 2020, 132). Letztlich setzte sich aber die nationalsozialistische Linie durch.

Die Hinwendung zur deutsch-völkischen Ideologie des Nationalsozialismus kann als Selbstabkehr von der tradierten siebenbürgisch-sächsischen Identität gesehen werden. In Bezug auf die Entwicklung von Heterogenität kann davon gesprochen werden, dass die Stärkung der Orientierung an Deutschland ein neues Element kultureller Orientierung wurde, dass mit neuen kulturellen Spannungen verbunden war.

3.3 Der Umgang mit Heterogenität im ‚kommunistischen‘ Rumänien

Die 1940 in Rumänien etablierte profaschistische Militärdiktatur Marschall Antonescus endete mit einem Staatsstreich König Mihais I. (1921–2017) am 23. August 1943 in Folge dessen Rumänien dem Deutschen Reich den Krieg erklärte. Die Versuche Mihais I., eine bürgerliche Regierung zu etablieren, scheiterten unter dem Druck der Sowjetunion. Es folgte die Errichtung einer sich kommunistisch nennenden Parteidiktatur. Gravierende Einschnitte für die deutsche Minderheit waren die Deportation in die Sowjetunion (1945–1949) und in die Bărăgan-Steppe (1951–1956) (Sarafolean 2001). Hinzu kamen zahlreiche gesetzliche Maßnahmen, wie Enteignungen und Wahlrechtsentzug, die die Nachkriegsjahre für Angehörige der Minderheit schwer erträglich machten (vgl. Gabany 2009).

In den Folgejahren ‚normalisierte‘ sich die Situation, wenn man das innerhalb des Rahmens einer Diktatur sagen kann. Formal garantierte die Verfassung von 1965 allen Bürgerinnen und Bürgern unabhängig von deren Nationalität gleiche Rechte. Die politische ‚Vertretung‘ der deutschen Minderheit stellte institutionell seit 1968 der *Rat der Werktätigen deutscher Nationalität* (*Consiliul Oamenilor Muncii de Naționalitate Germană*) dar (AustriaForum 2022). Selbstverständlich kann die Zeit zwischen 1948 und 1989 nicht als ein Block betrachtet werden. Es gab mehrfache, zum Teil tiefgreifende, politische Änderungen, auf die hier nicht eingegangen werden kann.¹⁶ So wird auch die folgende Darstellung des Umgangs mit Heterogenität skizzenhaft bleiben.

¹⁶ Einen guten Überblick mit Bezug auf die Minderheit bietet Roth (2007, 135–147).

1948 wurden alle Schulen verstaatlicht, den Kirchen wurde verboten, Schulen zu betreiben, die einen anderen Zweck als die Ausbildung geistlichen Nachwuchses hatten (Art. 50 der Verfassung von 1965; Art. 3 des Bildungsgesetzes (*Lege privind învățământul în Republica Socialistă România*) 1968). Das gesamte Bildungswesen war fortan staatlich und auf die Entwicklung des Sozialismus und Kommunismus hin ausgerichtet (Art. 1 des Bildungsgesetzes von 1965). Die Lehrpläne für alle Schulen, egal in welcher Sprache unterrichtet wurde, wurden ebenso wie die Lehrbücher vom Bildungsministerium vorgegeben. Diese politisch-ideologische Homogenisierung ging aber mit der Wahrung bestimmter tradierter Minderheitenrechte einher: Den ‚mitwohnenden Nationalitäten‘ (naționalitățile conlocuitoare) wurde der ungehinderte Gebrauch ihrer Muttersprache sowie ein freies Kultur- und Bildungsleben zugesichert (Art. 22 der Verfassung von 1965; Art. 9 des Bildungsgesetzes von 1968).

Die Vorkriegsbestimmung, dass nur muttersprachliche Kinder die Schulen in der Sprache der Minderheit besuchten durften, galt nicht mehr, was eine kulturelle Durchmischung der Schulen förderte. An den deutschen Schulen oder Abteilungen wurde weiterhin überwiegend auf Deutsch unterrichtet. König (2005, 299) zitiert die deutsche Wochenzeitung *Neuer Weg* vom 15. März 1978 mit Zahlen zwischen 60,3 und 70,0 %. Neben der Rumänischen Sprache, Geschichte und Geographie war das Fach ‚Ausbildung der Jugend für die Verteidigung des Vaterlandes‘ verpflichtend auf Rumänisch zu unterrichten. In der Regel wurden auch die beruflichen Fächer auf Rumänisch unterrichtet.

Auf Ebene der Schulleitung war an Schulen in der Sprache der Minderheit bzw. Schulen mit entsprechenden Abteilungen der Posten der Schulleitung bzw. stellvertretenden Schulleitung mit einem Mitglied der Minderheit zu besetzen.

Als kontrollierendes und homogenisierendes Element spielten die *Kommunistische Partei Rumäniens* und die mit ihr verbundenen Organe eine zentrale Rolle. Ob dabei der Parteieintritt auch vieler Lehrkräfte aus den Reihen der Minderheit so gewertet werden kann, wie das Erwin Jikeli tut, muss Gegenstand künftiger Forschung bleiben:

Die Überlegung, dass die Interessen der Minderheit am effektivsten innerhalb der Partei wahrgenommen werden könnten, erleichterte vielen deutschen Lehrern den Eintritt in die Partei. Nach außen verhalten mitzumachen, war eine der wenigen Möglichkeiten, der Gemeinschaft im politischen Bereich zu dienen, ein Kompromiss, der sowohl von den Lehrern als auch von den Eltern akzeptiert wurde. (Jikeli 2024, 25)

Um einen Einblick in die Schulsituation der kommunistischen Zeit zu erhalten, lohnt neben der Referenz auf statistische Daten der Blick in autobiographische

Darstellungen.¹⁷ So beschreibt Gerhild Rudolf in einem autobiographischen Aufsatz ihre Schulzeit am Honterus Gymnasium in Kronstadt/Braşov/Brassó:

Der Zugriff des kommunistischen Staates auf das Bewusstsein der Kinder begann, wenn nicht schon im Kindergarten, dann mit dem ersten Schultag. Je nach Altersstufe wurden die Kinder zuerst Pioniere, dann VKJ-ler, also Mitglieder im Verband der Kommunistischen Jugend – VKJ, (rumänisch: Uniunea Tineretului Comunist – UTC). Die damit zusammenhängenden Sitzungen, Fahnenappelle, politischen Schulungsstunden und verordneten Jubelfeiern (z. B. am 1. Mai) waren unbeliebt. Die Lehrerinnen und Lehrer versuchten, als ‚Pionieraktivitäten‘ sinnvolle, kindgerechte Unternehmungen zu organisieren, wie Ausflüge unter dem Motto ‚Kennenlernen des Vaterlandes‘ und das Sammeln von Altpapier, Altglas und Heilpflanzen usw. Der Eintritt in den Verband der Kommunistischen Jugend war verpflichtend. (Rudolf 2024, 61, vgl. auch Baier u. a. 2013, 108)

Neben dem staatlichen Versuch, so eine weltanschauliche Homogenität herzustellen¹⁸, geschah das rein äußerlich durch den Zwang zur Schuluniform:

Diesem Zwang konnte keiner entgehen und das Einhalten der Vorschriften wurde sehr streng kontrolliert. [...] Besonders das obligatorische weiße Haarband empfanden viele Mädchen als Eingriff in ihre Persönlichkeit. Die Jungen mussten kurze Haare tragen und erfanden deshalb allerhand Tricks, das Haar doch etwas länger zu tragen. Statt der dunkelblauen Schülerkrawatte eine buntkarierte zu tragen, das bedeutete bereits Rebellion und war ein Affront gegen die Obrigkeit! (Rudolf 2024, 63)

Trotz der Öffnung der Schulen für die rumänische Mehrheitsbevölkerung blieben es in der Zeit der Diktatur deutschsprachige Schulen, wie schon die oben zitierten Zahlen Königs deutlich machten. Auch Rudolf schreibt:

War es in meiner Generation noch üblich, in der Schule miteinander Deutsch zu sprechen, so hatten wir doch die Gelegenheit, im Schulhof jüngerer Schülerinnen und Schülern zuzuhören, die untereinander häufig Rumänisch sprachen und dabei deutsche Ausdrücke aus dem Schulalltag einflochten. (Code-Mixing wie: ‚M-a prüfănit la Erdkunde.‘ ‚Tu ți-ai scris Hausaufgaben?‘ (Rudolf 2024, 64).

Damit begann eine Entwicklung, die sich bis in die Gegenwart fortsetzt: Die sprachliche Heterogenität, die in den 1920er und 30er Jahren von Hochdeutsch, Dialekt und Rumänisch geprägt war, reduzierte sich zusehends auf Hochdeutsch und Rumänisch.

17 Dabei gilt es, die methodischen Herausforderungen im Umgang mit autobiographischer Narration zu beachten (Heinze 2010), was im Rahmen dieses Textes nicht leistbar ist.

18 Eine ausführliche Darstellung der kommunistischen Jugendpolitik in Rumänien findet sich in Pintelescu u. a. (2017).

Das Ende der kommunistischen Diktatur in Rumänien und der darauf folgende Exodus der deutschen Minderheit hatte nicht nur gravierende Folgen für die Gemeinschaften vor Ort, sondern natürlich auch für die Situation in den Schulen.

4 Ausblick

Die Notwendigkeit des pädagogischen Umgangs mit sprachlicher, kultureller und religiöser Heterogenität stellte eine Konstante des deutschsprachigen Bildungswesens in Rumänien im 20. Jahrhundert dar. Für die Forschung besonders gut zugänglich ist dieses Phänomen, da es nicht nur in legislativen Akten dokumentiert, sondern immer wieder auch von den Lehrkräften intensiv diskutiert wurde – beispielsweise in der für diesen Aufsatz nicht ausgewerteten Lehrerzeitung *Schule und Leben*. Immer wieder wurde um den Status von und den Umgang mit Heterogenität gerungen. Wie dieser Umgang aussah, war nicht nur geprägt von den pädagogischen ‚Moden‘ der Zeit, sondern in erster Linie von der politischen ‚Großwetterlage‘. War in den 1920er Jahren die Herausforderung des Übergangs von einem Staat mit seiner offiziellen Sprache in einen anderen zu meistern und dabei auch die gewohnte pädagogische Autonomie teilweise abzugeben, waren die späten Dreißigerjahre von einer Selbstexklusion unter nationalsozialistischem Vorzeichen geprägt. Die Abgrenzung nach außen korrelierte dabei mit einer zwangsweisen Homogenisierung im Inneren. Im kommunistischen Rumänien waren dann subversive Strategien gefragt, um jenseits der Verwendung der abweichenden Muttersprache überhaupt so etwas wie Heterogenität ausdrücken zu können. Für alle drei Epochen besteht umfassender Forschungsbedarf.¹⁹ Weder ist beispielsweise der konkrete Umgang mit Heterogenität in der Zwischenkriegszeit noch in der Zeit der Diktaturen rekonstruiert²⁰; ganz zu schweigen von der Zeit des 19. Jahrhunderts.

Auch heute ist die Nachfrage nach den Schulen in der Sprache der deutschen Minderheit groß. Am Hermannstädter Brukenthal-Gymnasium „bewerben sich jährlich doppelt so viele Interessenten für die Gymnasialklassen, wie es Plätze gibt“ (Müller-Heinze 2021, 32). Der Nachfrage steht jedoch ein eklatanter Mangel an Lehrkräften entgegen, auch weil in der freien Wirtschaft für deutsch sprechende Arbeitnehmende überdurchschnittliche Gehälter gezahlt werden, während die Gehälter im Schuldienst, vor allem für Berufseinsteigende, bis vor kurzem unter dem rumänischen Durchschnittslohn lagen. Es gibt zwar für deutschsprachige Lehrkräfte die Möglichkeit, über die Saxonia-Stiftung eine von

19 Vgl. speziell zur Frage der Entwicklung des pädagogischen Denkens in Rumänien in diesem Zeitraum Pfützner (2024).

20 Eine hervorragende Ausgangsbasis für weitere Forschungen in diesem Zusammenhang stellt das zweibändige von Corbea-Hojsie und Gräf (2023) herausgegebene – rumänischsprachige – Standardwerk zur deutschen Sprache und Kultur in Rumänien zwischen 1919 und 1933 dar.

der Bundesrepublik Deutschland finanzierte Aufstockung ihres Gehaltes um monatlich 100 Euro zu beantragen, dennoch ist die Anzahl an deutschsprachigen Lehrkräften an den Schulen ist seit 2013 um ein Viertel zurückgegangen (Müller-Heinze 2021, 33).

Der Mangel an qualifizierten Lehrkräften ist so eine bleibende Herausforderung. Der damalige Direktor des Brukenthal-Gymnasiums brachte es auf den Punkt: „Die Ausbildung der Lehrpersonen hat für die Zukunft natürlich eine Schlüsselrolle.“ (Hermann 2010, 71) Es gibt zwei Studiengänge zur Ausbildung deutschsprachiger Lehrkräfte in Klausenburg/Cluj-Napoca und Hermannstadt (vgl. Iunesch & Pfützner 2022; Iunesch 2024) sowie ein pädagogisches Lyzeum zur Ausbildung von deutschsprachigen Erzieher*innen und Grundschullehrer*innen. Damit könnte der ‚Nachwuchs‘ gesichert werden, wäre die Gehaltssituation anders.

Was die sprachliche Heterogenität im deutschsprachigen Bildungswesen Rumäniens betrifft, so scheint die 2012 von Iunesch formulierte Erkenntnis immer noch Geltung zu besitzen:

Die aktuelle ethnische Homogenität der Schüler verstellt den Blick für die Wahrnehmung der Heterogenität der Klasse in Bezug auf die Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache. Diese Heterogenität und weitgehend vorhandene rezeptive Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler bieten eine gute Voraussetzung für den Spracherwerb. Doch das Zusammenspiel der ethnischen Homogenität der Klasse mit der Rechtfertigung fehlender Sprachkompetenz aus der fehlenden Zweitsprachenerwerbssituation heraus führt dazu, dass die Ausgangssituation nicht wahrgenommen wird. (Iunesch 2012, 217)

Wie mit dieser oftmals ‚verborgenen‘ sprachlichen Heterogenität pädagogisch und didaktisch umgegangen wird, ist ein weiteres aktuelles Forschungsdesiderat. Es bietet aber eine Brücke zu Forschungsarbeiten, die im bundesdeutschen Raum situiert sind und sich vor dem Hintergrund einer sich dynamisch entwickelnden Migrationsgesellschaft mit Fragen von Heterogenität, Sprache und Diskriminierung befassen.

Geschlechtliche Vielfalt wird weiterhin in dem Sinne ungleich repräsentiert sein, dass es mehr Lehrerinnen als Lehrer gibt, vor allem im Grundschulbereich. Was die Repräsentation weiterer Heterogenitätsdimensionen angeht, so ist vor dem Hintergrund des bevorstehenden politischen Rechtsrucks bei den Wahlen 2024 und der LGBTQ-feindlichen Diskurse und Gesetzesinitiativen der letzten Jahre wenig Fortschritt zu erwarten (ADZ 2020a, b, c; Camera Deputaților, 2022).

Wie auch immer die Entwicklung weiter gehen wird, lässt sich als Haltung konstatieren, was Hans Klein zum Abschluss einer Darstellung der Minderheitenpolitik in Rumänien schrieb: „Darum scheint mir im Verhältnis zu Minderheiten gesetzliche Sicherheit, Wohlwollen im Umgang mit Andersartigen und positive Diskriminierung durch Schaffung von Freiräumen für die Wenigen unerlässlich. Und viel, viel Geduld.“ (Klein 2020, 63)

Literaturverzeichnis

- Acker, H. (1990): Die deutschen Landwirtschaftsschulen in Siebenbürgen. Zur Geschichte der sächsischen Ackerbauschulen in Bistritz, Marienburg, Mediasch und Hermannstadt 1870-1945. Selbstverlag der Agronomia-Vereinigung Siebenbürgischer Ackerbauschulabsolventen in Deutschland.
- ADZ [=Allgemeine Deutsche Zeitung für Rumänien] (2020a): Widerstand gegen Lehrverbot von Genderforschung.
Online unter: <https://adz.ro/artikel/artikel/widerstand-gegen-lehrverbot-von-genderforschung> (Abrufdatum 05.08.2023)
- ADZ (2020b): VG kippt Verbot von Gender Studies. Online unter:
<https://adz.ro/artikel/artikel/vg-kippt-verbot-von-gender-studies> (Abrufdatum 05.08.2023)
- ADZ (2020c): Bildungsgesetz: Massive Kritik an Änderung. Online unter:
<https://adz.ro/artikel/artikel/bildungsgesetz-massive-kritik-an-aenderung> (Abrufdatum 05.08.2023)
- AustriaForum (2022): Rat der Werk tätigen deutscher Nationalität. Online unter:
https://austria-forum.org/af/AustriaWiki/Rat_der_Werk_tätigen_deutscher_Nationalität (Abrufdatum 05.08.2023)
- Baier, H., Bottesch, M., Nowak, D., Wiecken, A. & Ziegler, W. (2013): Geschichte und Tradition der deutschen Minderheit in Rumänien. Lehrbuch für die 6. und 7. Klasse der Schulen mit deutscher Unterrichtssprache. Mediasch: Central.
- Bănică, M. (2019): Bafta, Deval și Haramul. Studii despre cultura și religia romilor. București: Polirom.
- Binder, L. (1928): Geschichte. In: H. Brandsch (Hrsg.): Unser neuer Volksschullehrplan. Schäßburg: Verlag der Markusdruckerei, 90-96.
- Brandsch, H. (1928a) (Hrsg.): Unser neuer Volksschullehrplan. Schäßburg: Verlag der Markusdruckerei.
- Brandsch, H. (1928b): Zur Geschichte des neuen Lehrplanes. In: H. Brandsch (Hrsg.): Unser neuer Volksschullehrplan. Schäßburg: Verlag der Markusdruckerei, 9-17.
- Brandsch, H. (1928c): Die siebenbürgisch-sächsische Lehrerbildung. Schäßburg: Verlag der Markusdruckerei.
- Brandsch, H. (1934): Der neue Umbruch der Pädagogik (Schluß). In: Schule und Leben. Fachzeitschrift des Siebenbürgisch-Sächsischen Lehrerbundes 68 (4), 187-197.
- Brandsch, H. (1938): Die siebenbürgisch-deutsche Schule in ihrem Werden. Schäßburg: Buchdruckerei Friedr. J. Hortteh.
- Bretz, H. (2023): Lehrerbildung in Siebenbürgen zwischen 1845 und 1975 am Beispiel von Bretz-Lehrern. In: B. W. Köber (Hrsg.): Freiheit und Verantwortung. Siebenbürgisch-Sächsischer Hauskalender, 69. Jg., Bonn-Hermannstadt: Schiller-Verlag, S. 174-184.
- Camera Deputaților (2022): Proiect de Lege pentru modificarea și completarea Legii nr.272/2004 privind protecția și promovarea drepturilor copilului. Online unter: http://www.cdep.ro/pls/proiecte/upl_pck2015.proiect?cam=2&cidp=19747 (Abrufdatum 05.08.2023)
- Cercel, C. (2021): Filo germanism fără Germani. România în căutarea europenității, București: editura polirom.
- Corbea-Hoișie, A. & Gräf, R. (Hrsg.) (2023). Limbă și Cultură Germană în România (1918-1933), București: editura polirom.
- Demokratisches Forum der Deutschen in Rumänien (DFDR) & Deutsche Botschaft Bukarest (2014): Die deutsche Minderheit in Rumänien. Geschichte und Gegenwart im vereinten Europa. Hermannstadt: Honterus.
- DFDR [=Demokratisches Forum der Deutschen in Rumänien] (2022): Schule. Online unter: <https://www.fdg.ro/schule/> (Abrufdatum 05.08.2023).
- Dolmányos, I. (1966): Kritik der Lex Apponyi. In: P. Hanák & Z. Szász (Hrsg.): Die nationale Frage in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie 1900-1918. Budapest: Verlag der Ungarischen Akademie der Wissenschaften, 233-304.

- Ernst, J. (1928): Rumänische Sprache. In: H. Brandsch (Hrsg.): Unser neuer Volksschullehrplan. Schäßburg: Verlag der Markusdruckerei, 54-64.
- Heinze, C. (2010): Autobiographie und zeitgeschichtliche Erfahrung. Über autobiographisches Schreiben und Erinnern in sozialkommunikativen Kontexten, In: Geschichte und Gesellschaft 36 (1), 93-128.
- Hermann, G. (2010): Perspektiven des deutschsprachigen Schulwesens in Rumänien aus der Sicht eines Praktikers. In: W. Ziegler & B. Josza (Hrsg.): Zukunft und Perspektiven der Deutschen Minderheit in Rumänien. Tagungsband. Hermannstadt: Honterus, 69-73.
- Dirim, I. & Mecheril, P. (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Institutul Național de Statistică (INS) (2022): Comunicat de presă. Primele date provizorii pentru Recensământul Populației și Locuințelor, runda 2021. Online unter: https://insse.ro/cms/sites/default/files/com_presa/com_pdf/cp-date-provizorii-rpl2021_0.pdf (Abrufdatum 05.08.2023).
- Iunesch, L. R. (2012): Erfolg und Misserfolg des Spracherwerbs an Schulen mit deutscher Unterrichtssprache in Rumänien. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Iunesch, L. R. (2024): Zum Werden und Sein des deutschsprachigen Studienganges Grund und Vorschulpädagogik an der „Lucian Blaga“ Universität. In: L. R. Iunesch, R. Pfützner, T. Leonhard, E. Cioflec, A.-M. Moldovan & A. G. Ionescu (Hrsg.): Tradition und Transition. Deutschsprachige Bildung in Rumänien. Cluj-Napoca: Editura Mega, 5-13.
- Iunesch, L. R. & Pfützner, R. (2022). Ungleiche Verwandte. Ein explorativer Vergleich der aktuellen Ausbildungsstandards in der Primar- und Elementarbildung in Deutschland und dem deutschsprachigen Unterrichtswesen in Rumänien, in: Zeitschrift für Grundschulforschung/ Journal for Primary Education Research, Heft 2/2022, 291-305.
- Iunesch, L. R. & Pfützner, R. (2025): The German language in education in Romania, Regional dossiers series, Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning.
- Jikeli, E. (2024): Das deutschsprachige Schulwesen in Rumänien – Standards und Kompetenzen im Laufe der Zeit. In: L. R. Iunesch, R. Pfützner, T. Leonhard, E. Cioflec, A.-M. Moldovan & A. G. Ionescu (Hrsg.): Tradition und Transition. Deutschsprachige Bildung in Rumänien. Cluj-Napoca: Editura Mega, 18-27.
- Klein, H. (2020): Auf dem Wege. Überlegungen und Berichte zur Lage der deutschen Minderheit in Rumänien, Hermannstadt/Sibiu: Honterus.
- König, W. (2005a): Die Entwicklung des Schulwesens der Siebenbürger Sachsen zwischen 1867 und 1918. In: Ders.: Schola seminarium rei publicae. Aufsätze zu Geschichte und Gegenwart des Schulwesens in Siebenbürgen und Rumänien. Köln u. a.: Böhlau, 78-89.
- König, W. (2005b): Das Schulwesen der Siebenbürger Sachsen in der Zwischenkriegszeit. In: Ders.: Schola seminarium rei publicae. Aufsätze zu Geschichte und Gegenwart des Schulwesens in Siebenbürgen und Rumänien. Köln u. a.: Böhlau, 90-117.
- König, W. (2005c): Der Einfluß des Nationalsozialismus auf die siebenbürgisch-sächsische Lehrerschaft. In: Ders.: Schola seminarium rei publicae. Aufsätze zu Geschichte und Gegenwart des Schulwesens in Siebenbürgen und Rumänien. Köln u. a.: Böhlau, 118-153.
- König, W. (2005d): Die Endphase des Coetus an siebenbürgisch-sächsischen Schulen 1920-1940). In: Ders.: Schola seminarium rei publicae. Aufsätze zu Geschichte und Gegenwart des Schulwesens in Siebenbürgen und Rumänien. Köln u. a.: Böhlau, 154-175.
- König, W. (2005e): Die gegenwärtigen Schulverhältnisse der Deutschen in Rumänien (1977). In: Ders.: Schola seminarium rei publicae. Aufsätze zu Geschichte und Gegenwart des Schulwesens in Siebenbürgen und Rumänien. Köln u. a.: Böhlau, 278-327.
- König, W. (2005f): Das Schulwesen der Siebenbürger Sachsen. In: Ders.: Schola seminarium rei publicae. Aufsätze zu Geschichte und Gegenwart des Schulwesens in Siebenbürgen und Rumänien. Köln, u. a.: Böhlau, 1-22.
- König, W. (Hrsg.) (1996): Beiträge zur siebenbürgischen Schulgeschichte. Köln u. a.: Böhlau.

- Mănescu, A. F. (2022): „Școală cât mai multă! Școală cât mai bună! Școală cât mai românească!“. In: *România literară* 32/2022. Online unter: <https://romanaliterara.com/2022/08/scoala-cat-mai-multa-scoala-cat-mai-buna-scoala-cat-mai-romaneasca/> (Abrufdatum 05.08.2023)
- Milata, P. (2019): Zwischen Hitler, Stalin und Antonescu. Rumäniendeutsche in der Waffen-SS. Hermannstadt/Bonn: Schiller.
- Müller-Heinze, A. (2021): „Deutschboom“ trotz Lehrermangels. Die Schulen der deutschen Minderheit in Rumänien haben mehr Bewerber als sie unterrichten können. In: *Kulturkorrespondenz Östliches Europa* 1425, September/Okttober 2021, 30-33.
- Müller, F. (1867): Schulnachrichten. In: *Programm des Evangelischen Gymnasiums in Schäßburg und der damit verbundenen Lehranstalten zum Schlusse des Schuljahres 1866/7*. Hermannstadt: Buchdruckerei S. Filtsch, 81-96.
- Nussbächer, G. (1996). Die Schulreform des Honterus und die Ausstrahlung der Honterusschule im 19. Jahrhundert. In: W. König (Hrsg.): *Beiträge zur Siebenbürgischen Schulgeschichte*. Köln, 141-170.
- Pfützner, R. (2024): Zwischen Jena und Iași. Der Forschungsbedarf zur Geschichte des pädagogischen Ideentransfers zwischen Rumänien und Deutschland. In: L. R. Iunesch, R. Pfützner, T. Leonhard, E. Cioflec, A.-M. Moldovan & A. G. Ionescu (Hrsg.): *Tradition und Transition. Deutschsprachige Bildung in Rumänien*. Cluj-Napoca: Editura Mega, 67-76.
- Philippi, P. (2010): Eine Zukunftsstrategie der deutschen Minderheit – von grundlegender Bedeutung für das Fortbestehen unserer Gemeinschaft. In: W. Ziegler & B. Josza (Hrsg.): *Zukunft und Perspektiven der Deutschen Minderheit in Rumänien*. Tagungsband. Hermannstadt: Honterus, 25-41.
- Pintilescu, C., Părvu, C., Puschnig, U. & Părvu, R. (2017) (Hrsg.): *Tineret in Communism. Jugend im Kommunismus*. Hermannstadt & Bonn: Schiller.
- Pop, I.-A./ Bolovan, I. (2020): *Geschichte Siebenbürgens*. Ludwigsburg: Pop.
- Porsche, R. (1928): Zum Rumänischen Sprachunterricht. In: *Schule und Leben*. Deutsche Lehrerzeitung für Großrumänien, 10 (3), 44-45.
- Roth, H. (2007): *Kleine Geschichte Siebenbürgens*. Köln u. a.: Böhlau.
- Roth, H. (1998): Autostereotype als Identifikationsmuster. Zum Selbstbild der Siebenbürger Sachsen. In: K. Gündisch, W. Höpken & M. Markel (Hrsg.): *Das Bild des Anderen in Siebenbürgen. Stereotype in einer multiethnischen Region*. Köln u. a.: Böhlau, 179-190.
- Rudolf, G. (2023): „Deutsche Muttersprache und rumänische Vaterlandssprache“. Zur Sprachenpolitik an deutschen Schulen in Rumänien in den Jahren 1919 bis 1926 im Spiegel des Amtsblattes der Evangelischen Kirche A. B. in Siebenbürgen. In: D. Sava & I. Lăzărescu (Hrsg.): *Deutsch als Regionalsprache und Kontaktsprache. Varietäten- und medienlinguistische Beiträge zum historischen und aktuellen Sprachgebrauch in Rumänien*. Berlin u. a.: Peter Lang, 213-236.
- Rudolf, G. (2024): Lernen an einer deutschsprachigen Schule in Siebenbürgen vor 50 Jahren. Zeitzeugenbericht über die Honterus-Schule in Kronstadt/Braşov in den Jahren 1970-1982. In: L. R. Iunesch, R. Pfützner, T. Leonhard, E. Cioflec, A.-M. Moldovan & A. G. Ionescu (Hrsg.): *Tradition und Transition. Deutschsprachige Bildung in Rumänien*. Cluj-Napoca: Editura Mega, 57-67.
- Schuller, U. M. (1963): *Der Coetus am Honterus-Gymnasium Kronstadt in Siebenbürgen, 1544-1941. Ein Beitrag zur Geschichte des Helfersystems, der Schülermitregierung und Schülermitverantwortung*. München: Messchendorf.
- Seraphin, G.W. (1928): Religion. In: H. Brandsch (Hrsg.): *Unser neuer Volksschullehrplan*. Schäßburg: Verlag der Markusdruckerei, 18-32.
- Silviu Sarafolean: *Deportații în Bărgăan 1951-1956*. Editura Mirton, Timișoara 2001
- Teutsch, J. (1867): Beiträge zur klimatologischen und statistischen Kenntniß der Stadt Schäßburg. In: *Programm des Evangelischen Gymnasiums in Schäßburg und der damit verbundenen Lehranstalten zum Schlusse des Schuljahres 1866/7*. Hermannstadt: Buchdruckerei S. Filtsch, 3-80.
- Timmermann, H. (1999): *Nationalismus und Nationalbewegung in Europa 1914 – 1945*. Berlin: Duncker und Humblot.

- Varga, A. E (1999): Hungarians in Transylvania between 1870 and 1995. Budapest: Teleki László Foundation.
- Weber, O. (2022): Abriss über die Entwicklung der Schrift und der Schule insbesondere der Schule der Siebenbürger Sachsen. München: Eigenverlag.
- Wien, U.A. (2017): Siebenbürgen – Pionierregion der Religionsfreiheit. Luther, Honterus und die Wirkungen der Reformation. Hermannstadt/Bonn: Schiller.
- Ziegler, W. (2010): Zukunftsperspektiven des Forums aus Sicht der derzeitigen deutschen Jugendarbeit. In: W. Ziegler & B. Josza (Hrsg.): Zukunft und Perspektiven der Deutschen Minderheit in Rumänien. Tagungsband. Hermannstadt: Honterus, 74-79.
- Zikeli, F. (1928): Deutsche Sprache. In: H. Brandsch (Hrsg.): Unser neuer Volksschullehrplan. Schäßburg: Verlag der Markusdruckerei, 33-49.
- Zoppelt, D., Iunesch, L. R., Hermann, A. & Tita, M. (2015): Deutschsprachiger Unterricht in Rumänien – eine Übersicht über die Wahrnehmung der Stärken, Probleme und Chancen, Hermannstadt/Bonn: Schiller.

Autor

Pfütznér, Robert, Dr.

Universitätslektor, Departement für Lehrer*innenbildung und
Forschungszentrum für Kulturerbe und Soziokulturelle Geschichte
(Forschungsgruppe Interkultureller Dialog), „Lucian Blaga“
Universität Sibiu/Hermannstadt, Rumänien.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik in Rumänien,
sozialistische Pädagogik, solidarische Bildung.

E-Mail: robert.pfutzner@ulbsibiu.ro

Michaela Vogt

Grundlegende Bildung als Vorläuferidee und Ansatzpunkt Inklusiver Bildung?

Zusammenfassung:

Der Beitrag reflektiert das Potenzial des Konstrukts der Grundlegenden Bildung, welche im Zuge der Weimarer Verfassung zum Auftrag der 1919 neu gegründeten Grundschule erklärt wurde, als Vorläuferidee Inklusiver Bildung. Hierfür zeichnet er zuerst historisch die mit der Idee der Grundlegenden Bildung verbundenen Entwicklungen im diachronen Verlauf nach und reflektiert dann das Potenzial des Konstrukts im Kontext der Inklusionsdebatte.

Schlagworte: Grundlegende Bildung, Inklusive Bildung, Grundschulpädagogik, Inklusionsdebatte, Schule für alle

Abstract:

The article reflects on the potential of the construct of „Grundlegende Bildung“, which was declared in the course of the Weimar Constitution to be the mission of the elementary school („Grundschule“) newly founded in 1919, as a precursor idea of „inklusive Bildung“. Therefore, it first traces historically the developments associated with the idea of „Grundlegende Bildung“ in the diachronic course and then reflects on the potential of the construct in the context of the inclusion debate.

Keywords: „Grundlegende Bildung“, „Inklusive Bildung“, primary education, inclusion debate, school for all

Da die Grundschule vornehmlich als Schule für alle Kinder gedacht wurde, orientierte sich auch die Idee der Grundlegende Bildung über die Jahrzehnte hinweg in unterschiedlicher Weise an diesem Ziel. So wurde seit der Gründung der Grundschule im Jahr 1919 das Verhältnis zwischen Grundschule und Grundlegender Bildung zwar immer wieder neu diskutiert, jedoch stets unter der Maßgabe, dass sie das Lernen für alle Kinder mit ihren heterogenen Ausgangslagen als Adressaten Grundlegender Bildung fundiert (vgl. Deckert-Peaceman & Seifert 2013; Einsiedler 2014; Jung 2021). Gleichzeitig kann jedoch festgestellt werden,

dass auch diese Maßgabe – wie der Terminus der Grundlegenden Bildung selbst – im Verlauf der Dekaden immer wieder neu gefasst oder teilweise bewusst im Vagen gehalten wurde.

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden die grundschulbezogene Auseinandersetzung mit dem Terminus wie ebenso mit den Adressaten Grundlegender Bildung über die Dekaden bis in die Gegenwart hinein nachgezeichnet und letztlich auf die gegenwärtige Inklusionsdebatte bezogen. Hierdurch trägt der Artikel zum disziplinären Selbstverständnis der Grundschulpädagogik bei und eröffnet gleichzeitig neue Perspektiven auf ihre interdisziplinären Schnittstellen. Ausgehend von historischen Entwicklungen wird in der Folge nach dem aktuellen Potenzial des Terminus der Grundlegenden Bildung als theoretische Referenz für Inklusive Bildung gefragt.

Mit dieser ideengeschichtlichen sowie disziplinfokussierten Ausrichtung geht einher, dass die Praktiken an deutschen Grundschulen als parallel laufende Realgeschichte keine Berücksichtigung finden. Ebenso bewegt sich der Artikel rein im grundschulpädagogischen Diskurs und zeichnet damit nicht die Geschichte der Sonderschulen und Sonderschulpädagogik inklusive der hier historisch wie gegenwärtig ebenfalls vorhandenen Auseinandersetzungen mit entsprechenden Bildungsverständnissen nach. Ein Beispiel hierfür sind Reflexionen über den Terminus der „Grundbildung“ (Basendowski 2014, 191).

1 Grundlegende Bildung im historischen Rück- und Überblick

Vorphase: Grundlegende Bildung als Terminus ohne Grundschulbezug

Fragt man nach der begriffsgeschichtlichen Genese des Terminus der Grundlegenden Bildung, so wird dieser entgegen der Standardgeschichtsschreibung über die Grundschule bereits vor Gründung der Schulform bzw. der in diesem Zuge 1921 erscheinenden Richtlinien verwendet (vgl. Einsiedler 2014). Er taucht beispielsweise als Zielvorgabe für die Volksschullehrererausbildung auf, in deren Rahmen eine „grundlegende allgemeine Bildung“ (Dörpfeld, Rein & Horn 1881, 98) erworben werden soll. Ebenso wird er von Walsemann (1914) als Terminus genutzt, um sich gegen die zu Beginn des 20. Jahrhunderts stattfindende Propagierung des Gesamtunterrichts zu stellen (vgl. Pädagogische Zentrale des Deutschen Lehrervereins 1911). Auch Spranger (1918/1965) beruft sich auf den Terminus der Grundlegenden Bildung, versteht ihn jedoch als erste Form der Allgemeinbildung und bindet ihn damit – wie Walsemann (1914) – an die Volksschule.

Phase 1: Grundlegende Bildung als bildungspolitisch gesetzte Vorgabe

Nachgelagert zu der Gründung der Grundschule durch die Weimarer Verfassung 1919 als eine „für alle gemeinsame Grundschule, auf der sich auch das mittlere und höhere Schulwesen aufbaut“ (Reichspräsident & Reichsministerium 1919, Art. 146) wird der Terminus zum ersten Mal 1921 in den preußischen „Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule“ als ihr Auftrag schriftlich festgesetzt. Dies erfolgt vornehmlich in Form der Setzung einer normativen Referenz und damit ohne Theoretisierung und weiterführende Erläuterungen (Zentralbl., 185ff., zit. N. Landé 1925, 20ff.): „Die Grundschule als die gemeinsame Schule für alle Kinder der ersten vier Schuljahre hat die Aufgabe, den sie besuchenden Kindern eine grundlegende Bildung zu vermitteln [...]“. (Zentralbl., 185ff., zit. N. Landé 1925, 20f.)

Ohne dass dies weiter konkretisiert wurde, sollte Grundlegende Bildung einerseits „alle geistigen und körperlichen Kräfte der Kinder wecken und schulen“ und andererseits „die Kinder mit denjenigen Kenntnissen und Fertigkeiten ausrüsten, die als Grundlage für jede Art von weiterführender Bildung unerlässliches Erfordernis sind“ (Landé 1925, 186). Dieser Anspruch galt im Sinne der benannten Zielgruppe für „alle Kinder der ersten vier Schuljahre“ (Landé 1925, 186). Gleichzeitig fällt hinsichtlich der Adressat*innengruppe der Grundlegenden Bildung als Bildung für alle Kinder jedoch auf, dass hier bereits durch die Weimarer Verfassung selbst Einschränkungen gemacht wurden, u. a. durch das Fortbestehen von Bekenntnis- und Konfessionsschulen (Art. 147) und das Minderheitenschulwesen für Kinder mit Migrationshintergrund (Art. 113) (vgl. Reichspräsident & Reichsminister 1919, 851). Eine weitere Einschränkung des Anspruchs der Grundlegenden Bildung für alle Kinder nahm das 1920 erschienene Reichsgrundschulgesetz vor, indem es explizit Hilfsschulklassen sowie Anstalten für Kinder mit physischen, geistigen und emotionalen Einschränkungen als parallel zur Grundschule existent aufführte (vgl. Reichsgrundschulgesetz 1920).

Betrachtet man für die 1920er-Jahre Entwicklungen jenseits der bildungspolitischen Ebene, so erscheinen in dieser Dekade vielseitige schulpädagogische Publikationen über die Grundschule, die jedoch keine entsprechende Theoretisierung und Klärung des Terminus Grundlegende Bildung nachliefern. Auch die Friktionen zwischen dem Anspruch der Zielgruppe für alle Kinder und den Einschränkungen durch die Weimarer Verfassung bleiben unerwähnt (vgl. u. a. Eckhardt & Konetzky 1928; Fischer 1928). Insgesamt kann für die Weimarer Zeit und damit für die ersten Jahre nach der Grundschulgründung also festgehalten werden, dass die schwachen Impulse seitens der Bildungspolitik weder in der sich neu etablierenden schulpädagogischen Auseinandersetzung mit der Grundschule aufgegriffen, noch in eine umfängliche Theoretisierung der Grundlegenden Bildung als Aufgabe der Grundschule als Schule für (fast) alle Kinder transferiert werden.

Phase 2: Grundlegende Bildung als Garant einer gelingenden völkischen Erziehung

In Übereinstimmung mit den allgemeinen politischen und bildungspolitischen Entwicklungen im Dritten Reich war mit Blick auf die nun bestehende Zielvorgabe der Grundschule vor allem der sukzessive Verlust ihrer Eigenständigkeit im Rahmen der Neuordnung des höheren Schulwesens zentral (Der Reichs- und Preußische Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1937, 25). Vor diesem Hintergrund publiziert Karl Eckhardt – herausgegeben vom Nationalsozialistischen Lehrerbund – 1938 ein Buch mit dem Titel „Grundschulbildung“ (Eckhardt 1939). In diesem verpflichtete er die Grundschule – deckungsgleich mit dem generellen Ziel von Schule im Dritten Reich – „der höchsten Aufgabe der Erziehung zum Volk und Staat im Sinne nationalsozialistischen Denkens“ (Eckhardt 1939, 14) und verband dieses Ziel mit dem Terminus der „grundlegende[n] Bildung“ (Eckhardt 1939, 15). Hierdurch wurde der Bildungsauftrag der Grundschule zurückgefahren und die Bedeutung neu eingerichteter außerschulischer Erziehungsagenten wie die Hitlerjugend betont (vgl. Mitzlaff 1985). Mit seinem Ansatz der Grundschulbildung relativierte Eckhardt einerseits die zu stark individuen- und persönlichkeitsorientierten Vorstellungen der Kindgemäßheit aus der Reformpädagogik. Zum anderen leitete er hieraus die Forderung nach einem bildenden aber vor allem erziehenden Gesamtunterricht ab, der von der Heimerziehung ausgehen und die gesamte Grundschularbeit umspannen sollte.

Hinsichtlich der Adressaten wendete sich Eckhardt (1939) in seinen Ausführungen weg von der Separierung der Grundschüler*innen in Form von direkt den Höheren Schulen vorgeschalteten Vorschulen oder Begabtenklassen und hin zu einer Herausbildung von Gemeinschaftsgesinnung durch das gemeinsame Lernen u. a. von reichen und armen sowie schwächer begabten und leistungsstärkeren Kindern. Inwiefern rassische Aspekte oder Fragen der Beschulbarkeit die Zielgruppe beeinflussen, führt er nicht aus. So wurden einerseits zwar die in der Weimarer Zeit noch fortbestehenden Bekenntnis- und Privatschulen abgeschafft. Dies führte jedoch andererseits nicht dazu, dass die unteren vier Jahrgänge nun zu einer Schule für alle Kinder wurden, da das NS-Regime den Zugang gleichzeitig für andere Schüler*innengruppen über die Jahre deutlich erschwerte bzw. unmöglich machte. Ohne an dieser Stelle hierauf näher eingehen zu können, zählten hierzu u. a. jüdische Schüler*innen. Ebenso wurden Sonderschulen bzw. im Spezifischen die Hilfsschulen zur Entlastung der Volksschule ausgebaut (vgl. Busemann, Daxner & Fölling 1992; Hänsel 2006; Ellger-Rüttgardt 2008).

Exkurs: DDR

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges gab es bis 1989 eine zweigeteilte Geschichte Deutschlands und somit eine zweigeteilte Geschichte der Grundschule (vgl. Wittenbruch 1995; Jung et al. 2011). Jedoch kann für die DDR kein zu den Weiterentwicklungen in der BRD hinsichtlich des Terminus der Grundlegenden Bildung äquivalenter Diskurs nachgezeichnet werden, und dies gleich aus mehreren Gründen: Statt einer eigenständigen Primarstufe, herrschte schon in der Phase der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) bis 1949 ein Bestreben in Richtung Einheitsschule in einem zentralistisch aufgesetzten Schulsystem vor (vgl. Frenzel 1960), das die seit 1946 bestehende namensgleiche, jedoch achtjährige „Grundschule“ in die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule (POS) überführt (vgl. Volkskammer 1959) – inklusive einer vier- und später offiziell dreistufigen Unterstufe ohne eigenen Bildungs- und Erziehungsauftrag (vgl. u. a. Sandfuchs 2000). So galt als allgemeiner Erziehungsauftrag für die POS, „die jungen Menschen zu bewussten sozialistischen Staatsbürgern, die aktiv am gesellschaftlichen Leben teilnehmen“ (Volkskammer der DDR 1965, § 13, Abs. 1) zu erziehen. Hinzu kam ab den 1960er-Jahren das bildungspolitisch ausgerufen Primat der „Einheit von Bildung und Erziehung“ (Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut 1961a, XIV), unter dem der Bildungsbegriff als solcher in den pädagogischen Publikationen der DDR weder in Form der Idee der Grundlegenden Bildung noch in einer anderen Variante allein stehend eine erkennbare Rolle spielte.

Phase 3: Grundlegende Bildung als zweitrangige Größe mit Reformpotenzial

In der BRD spielen in den 1950er und 1960er Jahren – orientiert an der allgemein vorherrschenden Rückwärtsgewandtheit der Schule als Institution und ihrer pädagogischen Grundlagen – weder der Terminus der Grundlegenden Bildung eine prominente Rolle noch die Idee, der Grundschule einen eigenen Bildungsauftrag zuzuschreiben (vgl. u. a. Roth 1968). Hinzu kommt, dass die Grundschule erst am Ende dieser beiden Dekaden mit dem Hamburger Abkommen 1964 formal und rechtlich ihre Eigenständigkeit erreichte. So etablierte sich statt einer Weiterarbeit an den reformerischen Ansätzen der 1920er-Jahre in den 1950er-Jahren ein Wiederaufleben des Terminus der ›Volkstümlichen Bildung‹ (vgl. u. a. Flitner 1947; Spranger 1963; Führ & Furck 1998). Erst ab dem Beginn der 1960er-Jahre geriet dieser Terminus langsam in die Kritik, ausgehend von der mitschwingenden Zielvorgabe des volkstümlich gebildeten und intellektuell eher bescheiden ausgestatteten Menschen. Beteiligt an dieser Kritik war auch Glöckel (1964) mit seinem Band „Volkstümliche Bildung?“ und bereitete hierdurch den Weg für eine neu auflebende Auseinandersetzung mit der Grundlegenden Bildung als ernstzunehmenden alternativen Ansatz vor:

Die Theorie der volkstümlichen Bildung stellt also keine ausreichende Theorie der Volksschule dar. ... Aber sie kann, von ihren Unklarheiten, Einseitigkeiten und Mehrdeutigkeiten befreit, ein Leitmaßstab für die Grundschararbeit und ein notwendiges Korrektiv für die Arbeit aller Schularten sein. Ihr Name birgt allerdings die Gefahr, von dem eigentlichen Anliegen abzulenken. Die Forderung nach *grundlegender* [Herv. d. Verf.], solider, redlicher Schularbeit bezeichnet das Gemeinte schlichter und klarer (Glöckel 1964, 223).

Anders als Glöckel (1964), der die volkstümliche Bildung als Ausgangspunkt für sein Weiterdenken nahm, diskutierte Ilse Rother (1962) ihre Ideen der Grundlegung ausgehend von den spezifischen Aufgaben des Anfangsunterrichts – und damit nur mit Blick auf die ersten beiden Jahrgangsstufen. Hierzu publizierte sie 1954 erstmals ihr Werk „Schulanfang“ und veröffentlichte es über die Jahre in vielfachen überarbeiteten Neuauflagen. Auch wenn in diesem keine konsequente definitorische Auseinandersetzung oder distinkte Bindung des Terminus der Grundlegenden Bildung an die Grundschule erfolgte, betonte sie jedoch trotzdem die „Mitverantwortung [von Grundschule; Anm. d. Verf.] für geistige Gehalte, indem sie grundlegende Bildung leistet und Kulturgut lebendig erhält“ (Rother 1962, 11). Auf Konsequenzen aus diesem Verständnis von Grundschule ging sie im Buch jedoch angesichts ihres Festhaltens am Fokus auf die ersten beiden Schuljahre nicht ein. Die 1960er-Jahre endeten demgemäß v. a. mit der tentativen Eröffnung eines Entwicklungskorridors für eine stärkere Auseinandersetzung mit Grundlegender Bildung, da (1) die Grundschule als feste Schulform institutionalisiert wurde und (2) die Verabschiedung von der Idee der volkstümlichen Bildung eine Lücke mit Blick auf den potenziellen Auftrag der Grundschule hinterließ.

Phase 4: Vom Schlagwort gegen bildungspolitische Vorgaben zum grundschulpädagogisch reflektierten Terminus

Aufgegriffen wurde der Diskurs rund um die Grundlegende Bildung als Zielvorgabe für die Grundschule nach der Eröffnung des Entwicklungskorridors erst wieder von den sich seit den 1960ern an den Universitäten etablierenden Grundschulpädagog*innen (vgl. Lichtenstein-Rother 1970). Dies zeichnete sich besonders in den nachträglich erschienenen Bänden zum Frankfurter Grundschulkongress ab, welcher 1969 anlässlich des 50. Jubiläums der Grundschulgründung unter Federführung von Erwin Schwartz (1970a; b) veranstaltet wurde. Insbesondere der dritte der Bände, „Inhalte der Grundlegenden Bildung“, berief sich auf den Terminus. Auch Erwin Schwartz (1970b) selbst ließ ihn in seinem Einführungsartikel „Schulreform von unten!“ wieder aufleben und bezog sich hierbei auf dessen Nennung in den Preußischen Richtlinien aus dem Jahr 1921. Ausgehend von seinem Verständnis von Grundlegender Bildung als „wissenschaftliche Orientierung der Lerninhalte und Lernprozesse“ (Schwartz 1970a, 26 – Herv. i. O.), die bereits in der Grundschule stattfinden sollte, argumentierte er, dass die-

se Schulstufe denselben Prinzipien wie die Gesamtheit schulischen Lernens folgen musste. Demgemäß sollte sie als Fundament wie Glied des gesamten Schulwesens eher als Grundstufe bezeichnet werden (Schwartz 1970a). Hieraus leitete Schwartz basierend auf der Forderung nach sozialer Gerechtigkeit zudem hinsichtlich der Zielgruppe Grundlegender Bildung ab, dass diese alle Kinder unter Berücksichtigung ihrer besonderen Bildungsbedürftigkeit umfassen musste (vgl. Schwartz 1971). Ein eigenes pädagogisches Profil der Grundschule jenseits ihrer didaktischen Besonderheiten in der Vermittlung fachlicher Inhalte lag nicht im Interesse des Autors. Folglich nutzte er den Terminus der Grundlegenden Bildung primär, um die Bildungspolitik davon zu überzeugen, dass die von ihm als gleichwertig dargestellten und für soziale Gerechtigkeit hochrelevanten Lernprozesse in der Grundschule auch gleiche Ressourcenzuweisungen für die unteren vier Jahrgänge nach sich ziehen müssen.

Nach dieser punktuellen Hochkonjunktur des Terminus befassten sich erst 1982 Lichtenstein-Rother und Röbe wieder theoretisierend mit einem möglichen Verständnis von Grundlegender Bildung und ihrer Rolle für die Grundschule als pädagogischen Raum – gingen hierfür jedoch nicht vom Bildungsbegriff aus, sondern nur von der Idee der Grundlegung:

Grundlegung wird differenziert und umfassend verstanden, als ein Erschließen für den geistigen Bereich; dies hat ein Ausstatten mit geistiger Aktivität und mit der Fähigkeit zu selbständigem Lernen zur Voraussetzung. Es geht nicht mehr bloß um den Erwerb von Kulturtechniken, sondern von Anfang an um die Erziehung zu geistiger Aufgeschlossenheit, zur Verhaltensdisposition und Orientierungen und – im Zusammenhang damit – um das Gewinnen der notwendigen Einsichten, Kenntnisse und Methoden (Lichtenstein-Rother & Röbe 1982, 78).

Aufgrund des Grades an Ausdifferenzierung lieferten die Ideen zur Grundlegung trotzdem zum ersten Mal eine annäherungsweise auf Grundlegende Bildung übertragbare Definition eines möglichen Profils der Grundschule, jedoch v. a. aus der Perspektive schulpraktischer Umsetzungsmöglichkeiten und damit weder mit Bezug auf den Bildungsbegriff noch auf andere theoretische Referenzen.

Nach diesen ersten Vorstößen von Lichtenstein-Rother und Röbe (1982) war es v. a. Schorch (1988/1994a), der Ende der 1980er-Jahre aus wissenschaftlicher, grundschulpädagogischer Perspektive eine umfängliche Auseinandersetzung mit dem Terminus der Grundlegenden Bildung in dem gleichnamigen Herausgeberband anstieß. Schorch (1988/1994b) übernahm für diesen einleitend v. a. die problemorientierte Perspektive und wies dabei – in Parallelität zu Lichtenstein-Rother und Röbe (1982) – auf die Gefahr hin, dass „Grundlegender Bildung [...] der] Eigenwert abgesprochen [wird], wenn sie nur als Durchgangsstadium im gesamten Bildungsgang gesehen wird, wenn sich die Grundschule lediglich als ‚Zulieferer‘ für weiterführende Schulen versteht“ (Schorch 1988/1994b, 7).

Stattdessen plädierte er für eine Doppelaufgabe der Grundschule und damit der Grundlegenden Bildung, die sowohl der Vorbereitung auf die Anforderungen der weiterführenden Schule als auch der Erschließung der Lebenswirklichkeit des Kindes und der Bewältigung der gegenwärtigen Lebensaufgaben dienen sollte. Den Eigenwert des Terminus versuchte in dem Band v. a. Glöckel (1994) herauszuarbeiten, indem er sich in seinem Beitrag dezidiert einer theoretischen Klärung widmete und erste Charakteristika der Grundlegenden Bildung umriss. Bei dieser handelt es sich nach ihm u. a. um einen planmäßig gelegten Grund (1), der als Mittel und Selbstzweck (2) den Anfang der Allgemeinbildung darstellt (3), dezidiert schulisch vermittelt wird (4) und dies gebunden an die Grundschule (5). Anknüpfend an diese grundlegende Reflexion befasste sich Glöckel (1994) vertiefend mit möglichen Ableitungen hinsichtlich der Adressat*innen, des Inhalts und der Art der Vermittlung der Grundlegenden Bildung und bezog sich hierbei auf Comenius' (1657/2008) „Omnes omnia omnino“, denn „alle sollen alles in einer auf das Ganze, das Wesentliche bezogenen Weise lernen, und das soll [...] auf naturgemäße Weise geschehen“ (Glöckel 1994, 20). Über diese Bezugnahme entwickelte er eine weitere Ausschärfung des Terminus in dem Sinne, dass Grundlegende Bildung als eine für alle gemeinsame wie gleichzeitige Bildung verstanden wurde, die allseitig und vollständig wie ebenso ausgewogen sein soll und über grundlegende Verfahrensweisen in differenzierter Form an die Schüler*innen herangetragen wird. Gleichzeitig betonte er hinsichtlich der Zielgruppe (omnes) jedoch, dass sie zwar alle Kinder im Grundschulalter umfasste, trotzdem für einige Kinder die Sonderschule der richtige Ort sein könne, um Grundlegende Bildung zu erwerben. Jedwede andere Sichtweise war für Glöckel (1994) „eine – letztlich inhumane – Fiktion“ (Glöckel 1994, 22f.).

Mit Glöckel (1994) lag nach der Gründung der Grundschule zum Ende der 1980er Jahre das erste Mal ein – trotz allem weiterhin skizzenhafter – Erstversuch vor, den Terminus der Grundlegenden Bildung als Aufgabe der Grundschule theoretisch zu durchdringen, zu verorten sowie an bereits bestehende Diskurslinien anzuknüpfen.

Phase 5: Vom Selbstverständnis der Grundschule zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik

Den in den 1980er-Jahren trotz der Vorarbeiten von Glöckel (1988) ausgebliebenen systematischen Transfer eines theoretisch-pädagogischen Verständnisses von Grundlegender Bildung auf daraus abzuleitende Unterrichtsinhalte leistete erst der 1996 erschienene Band der Autor*innengruppe um Faust-Siehl, Garlichs, Ramseger, Schwarz und Warm (1996) – wenn auch aufgrund seiner programmatischen Ausrichtung nicht in konsequenter Weise. Bildungstheoretische Referenzierungen oder Einbettungen blieben folglich ebenso aus wie aus wissenschaftlich-theoretischer Perspektive nachvollziehbare Ableitungen der Kon-

ketisierungen zum Terminus der Grundlegenden Bildung. Ausgangspunkt der Autor*innengruppe war, dass die Grundschule als eigenständige Schulform gesehen wurde, die „ihre Ziele, Inhalte, Methoden und Prinzipien nicht von den nachfolgenden Schulen“ (Faust-Siehl u.a. 1996, 20) aus definiert. Aufgrund ihrer Besonderheiten – wie der starken Heterogenität und der demokratischen Ausrichtung als Grundschule für alle – benötigte sie auch einen eigenen spezifischen Bildungsauftrag. „Der aus diesen Besonderheiten der Schulstufe herrührende Bildungsauftrag wird unter dem Begriff der Grundlegenden Bildung gefaßt“ (Faust-Siehl u.a. 1996, 21):

Grundlegende Bildung muß die im einzelnen Kind angelegten Möglichkeiten so zur Entfaltung bringen, daß die Ansprüche des Individuums und der Gesellschaft zur Wirkung kommen. Ihr Ziel ist die Entwicklung der Handlungsfähigkeit des Individuums in der Gesellschaft (vgl. Faust-Siehl u.a. 1996, 22; Herv. i. O.).

Dieser Bildungsauftrag erfüllte sich nach Faust-Siehl u.a. (1996) dann, wenn „die Weltsicht der Kinder um die unserer Kultur eigenen Interpretations- und Darstellungsformen der Welt erweitert“ (Faust-Siehl u.a. 1996, 22) werde. Hieran knüpfte der Band insbesondere mit einer Konkretisierung der Inhalte Grundlegender Bildung an, die als Querstruktur zu den existierenden Lernbereichen der Grundschule in den als relevant definierten Symbolsystemen „Sprache, Mythos, Kunst und Religion“ (Faust-Siehl u.a. 1996, 24) und ebenso orientiert an den modernen Wissenschaften bestimmt wurden. Durch die systematisierte Konkretisierung von Inhalten Grundlegender Bildung unter gleichzeitiger Beibehaltung eines gewissen Maßes an theoretischer Reflexion des Begriffes ging der Ansatz von Faust-Siehl u.a. insgesamt einen Schritt weiter als Glöckel (1988; 1991) und Lichtenstein-Rother (u.a. 1970; 1982). Er stellte jedoch mit Blick auf legitimatorische Zusammenhänge und bildungstheoretische Bezüge gleichzeitig einen Rückschritt dar, auch weil letztlich – trotz der Referenzierung auf die Idee der Symbolsysteme – die klassischen Fächer bzw. Lernbereiche der Grundschule strukturell die weitere Konzeptionierung des Ansatzes fundierten. Hinsichtlich der Adressat*innen des grundschulbezogenen Bildungsauftrages wurde bei Faust-Siehl u.a. (1996) zum ersten Mal dezidiert und nachdrücklich auf die hohe Relevanz Grundlegender Bildung insbesondere angesichts der stark heterogenen Schülerschaft, die die Grundschule als Schule für alle Kinder im Besonderen betrifft, verwiesen.

Im diachronen Verlauf betrachteten Faust-Siehl u.a. (1996) den letzten Ansatz aus, der sich im 20. Jahrhundert mit der Grundlegenden Bildung als Aufgabe der Grundschule inhaltlich befasste – auch wenn vereinzelt weitere Publikationen erschienen, die den Terminus zwar als Schlagwort aufgriffen, jedoch nicht inhaltlich systematisiert weiterentwickelten. Dieses Abebben in der Auseinandersetzung mit dem Terminus im Laufe der 1990er-Jahre kann in Verbindung mit zwei weite-

ren Tendenzen gebracht werden: Zum einen rückte mit dem Bundesgrundschulkongress 1989 die sozialwissenschaftliche Thematik der veränderten Kindheit als zentrale Herausforderung der Grundschule in den Mittelpunkt. Hierauf musste nun handlungspraktisch reagiert werden, anstatt weiter Theoriearbeit voranzutreiben (vgl. Fölling-Albers 1989). Zum anderen erschienen nun vermehrt theorieorientierte Auseinandersetzungen, die den Terminus der Grundlegenden Bildung entweder in seiner theoretischen Eigenständigkeit argumentativ einschränkten (vgl. bspw. Wittenbruch & Sorgerer 1991) oder gleich gegen dessen Nutzung votierten und stattdessen alternative Termini wie bspw. den der ‚Kulturaneignung‘ ins Feld führten (vgl. Duncker 1994).

Zwar rekurrten auch derartige Abhandlungen in ihrem Theorieanspruch prinzipiell auf eine umfassende Adressat*innengruppe, jedoch ohne dass diese Fragestellung oder die Frage nach dem Umgang mit heterogenen Lernausgangslagen einen Fokus in deren Ausführungen darstellte. Auch an Handbüchern über die Grundschule lässt sich dieser Rückgang nachvollziehen, da die in der ersten Hälfte der 1990er Jahre erschienenen den Terminus noch mit aufgriffen (vgl. bspw. Haarmann 1991), die in der zweiten Hälfte der Dekade veröffentlichten dies jedoch nicht mehr taten (vgl. bspw. Jürgens, Hacker, Hanke & Lersch 1997). Erst nach der Jahrtausendwende wurde der Terminus der Grundlegenden Bildung wieder aufgegriffen und neu auf sein theoretisches Potenzial hin reflektiert. Hierzu zählten einerseits zwei Neuakzentuierungen von Einsiedler (2001) und von Tenorth (2005a; b), welche die Idee der Grundlegenden Bildung ausgehend von bislang ungenutzten Impulsen weiterentwickelten und hierdurch neue Perspektiven eröffneten – ohne hieran anknüpfend jedoch umfangliche Theorieentwürfe nachzuliefern.

Die erste Neuakzentuierung von Einsiedler (2001) im Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik war v. a. von zentraler Relevanz für die Wiedereröffnung der Diskussion um Grundlegende Bildung – die er zudem in der dritten Neuauflage des Handbuches um die aufkommende Kompetenzdebatte erweiterte (vgl. Einsiedler 2011). Einsiedler (2011) führte hier den Terminus – ausgehend von internationalen Entwicklungen – mit einer neuen Perspektive als genuinen Reflexionsauftrag an die Grundschulpädagogik ins Feld und verband ihn v. a. mit dem Literacy-Begriff. Hiermit wollte er eine breitere Basis universalisierter Bildungsziele – orientiert am Kompetenzbegriff – schaffen und sich aktiv von „standesbezogenen differente[n] Bildungsziele[n]“ (Einsiedler 2011, 215) früherer Bildungstheorien distanzieren. Das Ziel der Bildung für alle transferierte Einsiedler (2001; 2011) jedoch v. a. auf das Problem des ‚Schereneffektes‘ in der Grundschule trotz bestehender Differenzierungsmaßnahmen:

Einige Gruppen, z.B. der Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule, sehen in der größeren Heterogenität eine Bereicherung und zusätzliche Lernchancen; für den

Bereich des sozialen Lernens und der sozialen Integration dürfte diese optimistische Sichtweise angebracht sein. Es gibt aber auch skeptische Stimmen, die auf die mangelnde Erreichung der Mindestziele im kognitiven Bereich verweisen und eine verstärkte Schulung der Grundfertigkeiten in den Kulturtechniken fordern (Einsiedler 2011, 216).

Hierdurch liefert Einsiedler (2001; 2011) unter der Bezugnahme auf die „erhöhte... Heterogenität in den Grundschulklassen und der Aufnahme auch behinderter Kinder“ (Einsiedler 2011, 216) eine durchaus kritische Einschätzung des Anspruchs der Grundlegenden Bildung für alle Kinder als gemeinsamer Grundstock.

Die zweite Neuakzentuierung neben Einsiedler (2001) lieferte Tenorth (2005a; b), der eine Neukonzeptionierung dadurch anstoßen wollte, dass er Grundlegende Bildung von ihrer Anbindung an die Grundschule als Institution löste und damit auch implizit die Frage eröffnete, ob die Thematik dann überhaupt noch zum engeren Themenfeld der Grundschulpädagogik zählte. Die sich hierdurch eröffnenden Entwicklungskorridore fokussierten nun nicht mehr zwangsweise ‚nur‘ alle Grundschüler*innen, sondern die Summe der sich potenziell Grundbildenden. Sie bezogen sich zudem auch nicht mehr automatisch auf Unterricht und Unterrichtsfächer, sondern generell auf mögliche Wege der Weltaneignung und -erschließung.

Einen dritten Impuls ergänzend zu den beiden benannten Neuakzentuierungen lieferte Schorch (2006), indem er abgeleitet aus der historischen Genese des Begriffes und unter Bezugnahme auf mögliche Referenztheorien für die dringende Notwendigkeit einer systematisierten Weiterentwicklung des Terminus appellierte (ohne hierbei jedoch auf die Ansätze von Einsiedler 2001 sowie Tenorth 2005a und b zu referenzieren).

Trotz der erfolgten Neuakzentuierungen wie ebenso des konstatierten Weiterentwicklungspotenzials wurden die entsprechenden Impulse nach der Jahrtausendwende kaum aufgegriffen und der Terminus – jenseits der Neuauflagen des „Handbuchs Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik“ – nur selten im Feld der Grundschulpädagogik weiter berücksichtigt. Mit einer eher fragenden Grundhaltung und ohne eigene Theoretisierungsbestrebungen taten dies bspw. Deckert-Peaceman und Seifert (2013). Auch die KMK rekurrierte in dieser Phase auf den Terminus in Verbindung mit der Grundschule, jedoch ohne weitere Rezeption dieses Vorstoßes im Feld der Grundschulpädagogik (vgl. KMK 2015).

Phase 6: Vom Selbstverständnis der Grundschulpädagogik zur Grundlage interdisziplinärer Reflexionen

Gerade in den letzten Jahren haben die disziplinären Reflexionen innerhalb der Grundschulpädagogik neuen Aufwind bekommen, angestoßen durch Vertreter*innen des Feldes der Grundschulpädagogik wie auch durch

Wissenschaftler*innen, die sich nicht zu diesem Feld zählen. Diese manifestieren einerseits die bestehende Offenheit und andererseits die Notwendigkeit, den Terminus der Grundlegenden Bildung theoretisch weiterzuentwickeln. Folgende Tendenzen sind in diesem Zusammenhang besonders prägnant:

- 1) Externe Impulse können v. a. aus der Richtung zunehmender Inklusionsforderungen an dem Bildungssystem in Deutschland wahrgenommen werden. Ausgangspunkt hierfür ist der Ansatz der Inklusiven Bildung, die seitens des UN-Ausschusses für Rechte von Menschen mit Behinderung in den allgemeinen, ergänzenden Anmerkungen zur UN-BRK (2009) besonders hervorgehoben wird: Auch inklusionspädagogische Reflexionen befassten sich vielseitig mit diesem neu aufkommenden Terminus, ohne diesen jedoch konzeptionell umfänglich zu definieren oder theoretisch zu verorten bzw. anzubinden (vgl. u. a. Klauß 2014; Tippelt und Heimlich 2020). Als zentrale Referenz für eine derartige konzeptionelle Auseinandersetzung wird in den entsprechenden Reflexionen dezidiert auch auf das im Terminus der Grundlegenden Bildung hierfür liegende Potenzial rekuriert. So schreibt Wocken (2012): „Allgemeine Bildung in einem inklusiven Sinne ist weiterhin als grundlegende Bildung zu verstehen. ... In der Grundschulpädagogik ist ›grundlegende Bildung‹ ein fest etablierter Fachterminus, an den inklusive Pädagogik anschließen kann“ (Wocken 2012, 120).
- 2) Im Sinne interner Impulse wird eine Auseinandersetzung mit dem Terminus Grundlegende Bildung als Teil des Selbstverständnisses der Grundschulpädagogik dezidiert gefordert. Nachgelesen werden kann dies u. a. im „Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin“ von Götz, Miller, Einsiedler & Vogt (2018):

Statt eine eigene spezifische Theorie schulischer Grundbildung auszuarbeiten, operiert die Disziplin gegenwärtig v. a. mit Leihtheorien, die vorzugsweise der Psychologie und Soziologie entstammen, vereinzelt auch der Kulturanthropologie und Philosophie, neuerdings ebenso den Neurowissenschaften. Ohne disziplineigene Theoriearbeit bleibt die Grundschulpädagogik als Wissenschaft in der externen Wahrnehmung sowie im interdisziplinären Diskurs profil- und konturenlos (Götz u. a. 2018, 83).

Das Zusammenspiel der geschilderten internen wie externen Impulse, die sich gleichzeitig im wissenschaftlichen Feld wie ebenso auf der bildungspolitischen Ebene bewegen, macht die seit Gründung der Grundschule bestehende Bedarfslage, sich mit dem Terminus der Grundlegenden Bildung intensiv zu befassen, auch für die Gegenwart deutlich. Dies tut Jung (2021) mit seiner praktischen Theorie der Grundschule, in der er den Terminus als Ausgangspunkt nutzt, um die Grundschule als „Ort Grundlegender Bildung“ (Jung 2021, 80) zu umreißen. Sein Verständnis Grundlegender Bildung bindet er theoretisch an

verschiedene historische wie gegenwärtige Positionen an und arbeitet gleichzeitig – ausgehend von der Kombination von acht Dimensionen und sechs „Modi der Weltbegegnung“ (Jung 2021, 102) – den Neuheitswert seines eigenen Ansatzes heraus. Im Besonderen kennzeichnen die definierten sechs Modi jeweils eine Dynamik zwischen zwei Polen, die allesamt spezifische Übergänge beschreiben – wie bspw. den Übergang „vom Personengebundenen zum Entpersonalisierten“ oder „die Entwicklung vom Zufälligen zum Systematischen und Absichtsvollen“ (Jung 2021, 104). Jeder dieser „Weltbegegnungspfade“ (Jung 2021, 92) kann in jeder der definierten acht Dimensionen bzw. „Sinnprovenienzen“ (Jung 2021), die u. a. die mathematische, die historische und die sprachliche Dimension umfassen, beschritten werden (Jung 2021). Zudem bringt Jung (2021) seine Theoretisierungsbemühungen mit der Forderung nach „inklusive ... Bildung“ (Jung 2021, 135) zusammen, transferiert dies jedoch nicht auf die entsprechenden Konsequenzen hinsichtlich der Adressat*innengruppe. Stattdessen rekurriert der Autor in diesem Punkt auf die institutionelle Ebene, indem er die organisatorischen Besonderheiten des bundesrepublikanischen Bildungswesens und hier im Speziellen die kurze Dauer der für alle gemeinsamen Grundschule wie „das hochdifferenzierte Sonderschulwesen neben den Regelgrundschulen“ (Jung 2021, 52) herausstellt. Hieraus leitet er ab, dass die Gemeinsamkeit des Lernens kein wirklich zentrales Bestimmungsmerkmal der Grundschule ist, ohne dies mit seiner Idee der Grundlegenden Bildung zusammenzubringen (Jung 2021). Neben Jung (2021) greifen auch allgemeine gegenwärtige Einführungswerke den Terminus wieder auf, selbst wenn nicht in Form umfänglicher Neuentwicklungen (bspw. Bartels & Vierbuchen 2022). Sie fördern damit aber dessen Wahrnehmung auch im interdisziplinären Feld.

2 Grundlegende Bildung als Potenzialbereich für Inklusive Bildung?

Betrachtet man die historischen Entwicklungen rund um Grundlegende Bildung, so fällt auf, dass der Terminus im diachronen Verlauf in oszillierender Weise, jedoch über die letzten Jahrzehnte immer häufiger sowohl mit Heterogenität als auch mit Inklusion in Verbindung gebracht wird – und dies von Vertreter*innen der Grundschulpädagogik wie ebenso der Inklusionspädagogik.

Obwohl die Grundschule realgeschichtlich bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt keine Schule für alle Kinder ist, ist dieser Anspruch der Schule für alle Kinder trotzdem seit Gründung der Grundschule permanent in die Idee der Grundlegenden Bildung mit eingeflossen – wenn auch ohne, dass er in den ersten Jahrzehnten nach ihrer Einführung konkretisiert wurde. Erst Ende der 1960er Jahre und damit parallel zur Etablierung der Grundschulpädagogik an Universitäten änderte

sich dies ausgehend von der einsetzenden Referenzierung auf einen dynamischen Begabungsbegriff (vgl. Roth 1968). Begabung wurde dezidiert mit der Diversität zwischen Kindern in Zusammenhang gebracht, da Grundlegende Bildung für alle Kinder kompensatorisch stattfinden sollte, um die durch das soziale Umfeld verursachten Differenzen hinsichtlich der kindlichen Begabung auszugleichen. Die nachgelagert erst in den 1980er Jahren stattfindende Theoretisierung von Glöckel (1988; 1994) griff unter der Überschrift „Omnes: Gleiche und gemeinsame Bildung für alle“ (Glöckel 1994, 21) diesen Ansatz des dynamischen Begabungsbegriffes insofern erneut auf, als dass Chancengleichheit, kompensatorische Erziehung sowie der gemeinsame Erwerb einer gleichen Grundbildung in der gleichen Schule gefordert wurden – ohne hierbei jedoch die Sonderschulen in Frage zu stellen. Erweitert wurde dieser begabungsfokussierte Blick auf Differenz zwischen Schüler*innen ab Ende der 1980er Jahre durch die Einflüsse der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, die ausgehend vom Konstrukt der Kindheiten den Blick über die Begabungsdifferenzen hinaus auf die generell vorherrschende Diversität zwischen Kindern und ihrer Kindheit aufweiteten (vgl. Fölling-Albers 1989). Seit diesen Entwicklungen wurde Grundlegende Bildung auch in nachfolgenden Ansätzen nicht mehr jenseits dieser Heterogenitäts- und inklusionsbezogenen Lesart der landläufig etablierten Forderung nach einer Schule für alle Schüler*innen theoretisiert. Gleichzeitig behielt sie jedoch weiterhin ihren theoretischen Hintergrund, da sie – wenn auch in variierender Form – in den Bildungsdiskurs eingebettet wurde und wird. Dies gilt auch für jüngere Vorstöße wie Einsiedler (2011), der Grundlegende Bildung über eine Synthese mit dem Literacy-Konzept und der Kompetenzdebatte zudem versucht hat, international anknüpfbar zu machen. Insgesamt kann man also mittlerweile hinsichtlich der Grundlegenden Bildung von einer innerhalb der Grundschulpädagogik etablierten Reflexionsfigur sprechen, die theoretisch vielseitig angebunden ist und definitorisch in einem engen Zusammenhang mit Diversität und Inklusion gesehen wird. Jedoch fehlt es ihr gegenwärtig noch an weiteren Theoretisierungsbemühungen, die im Idealfall im interdisziplinären Feld verortet sind und sich – wie von Tenorth (2004) angeregt – zudem vom engen institutionellen Rahmen der Grundschule lösen.

Im Gegensatz zu diesem lange etablierten, wenn auch phasenweise stagnierenden Diskurs um Grundlegende Bildung innerhalb der Grundschulpädagogik, steht die Inklusionsdebatte aktuell an einem Punkt, an dem Inklusion umfänglich gefordert, jedoch der Terminus der Inklusiven Bildung als zentrale Referenz v. a. für den schulischen Kontext noch nicht umfassend theoretisiert und definiert wurde – trotz seiner bereits vielseitigen Verwendung. Betrachtet man Handbücher über Inklusion und schulische Inklusion im Sinne von Schlüsselwerken des Inklusionsdiskurses, so greifen diese den Terminus in einzelnen Artikeln bislang nur selten auf (vgl. Sturm & Wagner-Willi 2018) oder umreißen ihn im Falle

eigens gewidmeter Artikel jenseits der theoretischen Ebene (vgl. Sturm 2016). Diese akademische wie disziplinäre bzw. interdisziplinäre Fehlstelle führt nicht nur zu einem Theoriedefizit im akademischen Feld der Inklusionsforschung, sondern auch dazu, dass nicht-akademische Instanzen wie die Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention ihre eigene und damit in den Referenzen und Herleitungen theorielose Definition Inklusiver Bildung aufsetzen. Sie wird von der Monitoring-Stelle u. a. als „ganzheitlich systemischer Ansatz“, der sich auf ein „ganzheitliches Bildungsumfeld“ bezieht, die Person „ganzheitlich“ in den Blick nimmt und sich auf „Achtung und Wertschätzung von Vielfalt“ beruft, beschrieben (vgl. UN-Ausschuss 2017, 1f.), jedoch in keinsten Weise theoretisch mit bestehenden Diskursen verbunden.

Insofern kann man überblickend konstatieren, dass ein etablierter sowie interdisziplinär ausbaufähiger Diskurs über Grundlegende Bildung im Feld der Grundschulpädagogik bereits existiert. Er kann aufgrund seiner Historie im Feld der Inklusion und Inklusionsforschung potenziell wertvolle Anknüpfungspunkte liefern, um ausgehend von dem geteilten Fokus auf Heterogenität und Diversität eine bislang nicht bestehende Theorie der Inklusiven Bildung zu fundieren. Entgegen der im sonderpädagogischen Kontext etablierten Perspektiven auf Grundbildung, die in der Tendenz in Verbindung mit einem engen Inklusionsverständnis stehen, geht Grundlegende Bildung per se von einem sogenannten weiten Inklusionsbegriff aus. Sie nimmt auch über förderpädagogische Schwerpunkte hinaus generelle Diversitätsmerkmale umfänglich in den Blick und erscheint damit anknüpfungsfähiger an gesellschaftliche und gesellschaftspolitische Diskurse, bspw. im Umgang mit geschlechts- und migrationsbezogenen Fragestellungen (vgl. u. a. Basendowski 2014; Biewer & Schütz 2022). Gleichzeitig ist sie offen für Impulse an vielseitigen interdisziplinären Schnittstellen – u. a. zur Sonderpädagogik, aber auch bspw. zur Kindheitsforschung, Soziologie oder Philosophie – wie es die in diesem Artikel aufgezeigte Historie des Terminus umfänglich belegt. Eine derartige interdisziplinäre Offenheit scheint ebenfalls angemessen, um eine Theorie der inklusiven Bildung orientiert für das interdisziplinäre Feld der Inklusion fundiert zu entwickeln.

Nicht nur für die Wissenschaft, sondern ebenso für die Lehrkräftebildung wäre es zu wünschen, dass Ausführungen zur Grundlegenden Bildung als zentraler Teil der Konzeptionierung einer Theorie der inklusiven Bildung (an-)erkannt werden, da dann auch aus der praktischen Perspektive in konsistenter Form über die Konsequenzen einer Inklusiven Bildung als grundlegende schulische Bildung nachgedacht werden könnte.

Literaturverzeichnis

- Bartels, F. & Vierbuchen, M.-C. (2022): Einführung in die Grundschulpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Basendowski, S. (2014): Grundbildung - Ein Konzept für alle in einem inklusiven Bildungssystem? Erste Befunde und Schlussfolgerungen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 3, 191-204.
- Biewer, G. & Schütz, S. (2022): Inklusion. In: I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 126-130.
- Busemann, H. L., Daxner, M. & Fölling, W. (1992): Insel der Geborgenheit. Die Private Waldschule Kalisky 1932–1939. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Comenius, J. A. (1657/2008): Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren. Hrsg. v. A. Flitner. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deckert-Peaceman, H. & Seifert, A. (Hrsg.) (2013): Die Grundschule als Ort grundlegender Bildung? Beiträge einer Neuverortung der Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Der Reichs- und Preußische Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (1937): Erlaß zur Einführung der Richtlinien für die unteren Jahrgänge der Volksschule. In: R. Fricke-Finkelburg (Hrsg.): Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933-1945. Opladen: Leske + Budrich, 25.
- Dörpfeld, F. W., Rein, W. & Horn, D. (1881): Thesen über die allgemeine Bildung und die Volksschule bei Volksschullehrern. In: Evangelisches Schulblatt und deutsche Schulzeitung 25 (3), 97-104.
- Duncker, L. (1994): Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Weinheim und Basel: Beltz.
- Eckhardt, K. (1939): Die Grundschulbildung. Dortmund-Breslau: Verlagsgemeinschaft Verlag W. Crüwell und München: Deutscher Volksverlag.
- Einsiedler, W. (2001): Grundlegende Bildung. In: W. Einsiedler, M. Götz, H. Hacker, J. Kahlert, R. W. Keck & U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 184-195.
- Einsiedler, W. (2011): Grundlegende Bildung. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 211-218.
- Einsiedler, W. (2014): Grundlegende Bildung. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 225-232.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: UTB.
- Faust-Siehl, G., Garlichs, A., Ramseger, J., Schwarz, H. & Warm, U. (1996): Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule e. V.
- Fischer, A. (1928): Werdegang und Geist der Grundschulerziehung. In: K. Eckhardt & S. Konetzky (Hrsg.): Grundschularbeit. Im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. Langensalza: Julius Beltz, 16-38.
- Flitner, W. (1947): Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung. Bad Godesberg: H. Küpper (Vormals G. Bondi).
- Fölling-Albers, M. (Hrsg.) (1989): Veränderte Kindheit – veränderte Grundschule. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule e. V.
- Frenzel, R. (1960): Die sozialistische Schule. Eine Zusammenstellung der wichtigsten gesetzlichen Bestimmungen und Dokumente. Berlin: VEB Deutscher Zentralverlag.
- Führ, C. & Furck, C.-L. (Hrsg.) (1998): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI. 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München: C.H. Beck.

- Glöckel, H. (1964): Volkstümliche Bildung? Versuch einer Klärung. Weinheim: Julius Beltz.
- Glöckel, H. (1988): Was ist »Grundlegende Bildung«? In: G. Schorch (Hrsg.): Grundlegende Bildung. Erziehung und Unterricht in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 11-33.
- Glöckel, H. (1991): Grundlegende Bildung – Ein »offener« Begriff im pädagogischen Spannungsfeld. In: D. Haarmann (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung. Band 2. Weinheim und Basel: Beltz, 328-342.
- Glöckel, H. (1994): Was ist »Grundlegende Bildung«? In: G. Schorch (Hrsg.): Grundlegende Bildung. Erziehung und Unterricht in der Grundschule (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 11-33.
- Götz, M., Miller, S., Einsiedler, W. & Vogt, M. (2018): Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Lethmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.): Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs. Wiesbaden, 81-91.
- Haarmann, D. (Hrsg.) (1991). Handbuch Grundschule. Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Band 1. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hänsel, D. (2006). Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jung, J.; König, B.; Krenig, K.; Stöcker, K.; Stürmer, V. und Vogt, M. (2011) (Hrsg.): Die zweigeteilte Geschichte der Grundschule 1945 bis 1990. Ausgewählte und kommentierte Quellentexte zur Entwicklung in Ost- und Westdeutschland. Münster: Lit.
- Jung, J. (2021): Die Grundschule neu bestimmen. Eine praktische Theorie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jürgens, E., Hacker, H., Hanke, P. & Lersch, R. (1997): Die Grundschule. Zeitströmungen und aktuelle Entwicklungen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Klauß, T. (2014): Inklusive Bildung – Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und (Sonder-)Pädagogik. Einleitung. In: S. Trumpp, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauß (Hrsg.): Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim u. a.: Beltz, 11-23.
- KMK (2015): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Empfehlung_350_KMK_Arbeit_Grundschule_01.pdf (Abrufdatum: 02.11.2024).
- Konetzky, S. (1928): Die Grundschullehrgänge des Zentralinstituts. In: K. Eckhardt & S. Konetzky (Hrsg.): Grundschularbeit. Im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. Langensalza: Julius Beltz, 9-15.
- Landé, W. (1925) (Hrsg.): Die Grundschule in Preußen. Sammlung der Bestimmungen. Berlin: Weimannsches Buchhandlung.
- Lichtenstein-Rother, I. (1970): Inhalte grundlegender Bildung – Curriculum-Forschung und Richtlinien. In: E. Schwartz (Hrsg.): Grundschulkongreß '69. Band 3. Inhalte grundlegender Bildung (Bericht des Grundschulkongresses 1969. Funktion und Reform der Grundschule). Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule e. V., 13-27.
- Lichtenstein-Rother, I. & Röbe, E. (1982): Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mitzlaff, H. (1985): Heimatkunde und Sachunterricht. Dortmund: Universität Dortmund.
- Pädagogische Zentrale des Deutschen Lehrervereins (1911): Pädagogisches Jahrbuch. Leipzig und Berlin: Klinkhardt.
- Reichsgrundschulgesetz (1920): Gesetz, betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen vom 28.4.1920. In: Reichsgesetzblatt 1920, 851-852. Online unter: <http://www.documentarchiv.de/wr/1920/grundschulgesetz.html>. (Abrufdatum: 03.03.2023).
- Reichspräsident & Reichsministerium (Hrsg.) (1919): Weimarer Verfassung. Deutsches Reichsgesetzblatt, (152), 1383-1418.
- Roth, H. (Hrsg.) (1968): Begabung und Lernen. Deutscher Bildungsrat – Gutachten und Studien der Bildungskommission. Stuttgart: Klett.
- Rother, I. (1962): Schulanfang. Ein Beitrag zur Arbeit in den ersten beiden Schuljahren. Frankfurt/M., Berlin und Bonn: Moritz Diesterweg.

- Sandfuchs, U. (2000): Geschichte der Grundschule. In: H. R. Becher, J. Bennack & E. Jürgens (Hrsg.): Taschenbuch Grundschule (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider, 4-18.
- Schorch, G. (1988/1994a) (Hrsg.): Grundlegende Bildung. Erziehung und Unterricht in der Grundschule (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, zuerst 1988.
- Schorch, G. (1988/1994b): Einleitung. In: G. Schorch (Hrsg.): Grundlegende Bildung. Erziehung und Unterricht in der Grundschule (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 7-10.
- Schorch, G. (2006): Die Grundschule als Bildungsinstitution. Leitlinien einer systematischen Grundschulpädagogik (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwartz, E. (1970a): Für die Grundstufe einer Gesamtschule. In: E. Schwartz (Hrsg.): Grundschulkongress '69. Band 1. Begabung und Lernen im Kindesalter (Bericht des Grundschulkongresses 1969. Funktion und Reform der Grundschule). Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule e.V., 7-28.
- Schwartz, E. (1970b): Schulreform von unten! In: E. Schwartz (Hrsg.): Grundschulkongress '69. Band 3. Inhalte grundlegender Bildung (Bericht des Grundschulkongresses 1969. Funktion und Reform der Grundschule). Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule e.V., 7-11.
- Schwartz, E. (1971): Die Grundschule. Funktion und Reform. Braunschweig: Westermann.
- Spranger, E. (1918/1965): Grundlegende Bildung – Berufsbildung Allgemeinbildung. Grundlagen und Grundfragen der Erziehung. Quellenexte für Seminar und Arbeitsgemeinschaft. Besorgt und Eingeleitet von Professor Dr. Joachim H. Knoll. Heidelberg: Quelle & Meyer, 8-23.
- Spranger, E. (1963): Der Eigengeist der Volksschule. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2018): Handbuch schulische Inklusion. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Sturm, T. (2016): Phasen der Entwicklung Inklusiver Bildung. In: I. Hedderich (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 184-188.
- Tenorth, H.-E. (2004): Stichwort »Grundbildung« und »Basiskompetenzen«. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7, 169-182.
- Tenorth, H.-E. (2005a): Grundbildung – institutionelle Restriktion oder legitimes Programm? In: M. Götz & K. Möller (Hrsg.): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. Wiesbaden: VS, 17-30.
- Tenorth, H.-E. (2005b): »Grundbildung«, »Basiskompetenzen« und allgemeine Bildung. In: A. Knauf, K. Liebers & A. Prengel (Hrsg.): Länderübergreifende Curricula für die Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 93-107.
- Tippelt, R. & Heimlich, U. (Hrsg.) (2020): Inklusive Bildung. Zwischen Teilhabe, Teilgabe und Teilsein. Stuttgart: Kohlhammer.
- UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2017): Allgemeine Bemerkung Nr. 4 (2017) zum Recht auf inklusive Bildung. Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Online unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Information/Information_12_Das_RRech_auf_inklusive_Bildung.pdf. (Abrufdatum: 12.08.2024).
- Volkammer (1959): Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik vom 2. Dezember 1959.
- Volkammer (1965): Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965.
- Walsemann, H. (1914): Kleine Beiträge und Mitteilungen. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik (15), 597-599.
- Wittenbruch, W. (1995): Die Reform geht weiter ... Grundschule in den 80er Jahren. In: W. Wittenbruch (Hrsg.): Grundschule. Texte und Bilder zur Geschichte einer jungen Schulstufe. Heinsberg: Agentur Dieck, 173-201.
- Wittenbruch, W. & Sorger, P. (Hrsg.) (1991): Allgemeinbildung und Grundschule (2. Aufl.). Münster und Hamburg: Lit.
- Wocken, H. (2012): Das Haus der inklusiven Schule. Baustelle – Baupläne – Bausteine (3. Aufl.). Hamburg: Feldhaus.

Autorin**Vogt, Michaela, Dr., Prof.in**

AG 11 ‚Schulpädagogik in komparatistischer Perspektive‘,
Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: inklusionssensible Lehr- und
Lernmaterialien, international-vergleichende Lehrer*innenausbildung,
historische Bildungsforschung.

E-Mail: michaela.vogt@uni-bielefeld.de

Ute Geiling und Toni Simon

Ein Blick in die Zeitgeschichte: Eine theoretische Analyse zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht zur Zeit der deutsch-deutschen Teilung am Beispiel der Differenzlinien (Dis)Ability und Gender

Abstract:

Im Rahmen dieses Beitrags wird die für die Integrations- und Inklusionsforschung bis dato ungebrochen relevante Problematik des Umgangs mit sowie der (Re)Produktion von Differenz(en) bzw. Ungleichheit(en) im resp. durch das Bildungswesen thematisiert. Anhand zentraler Tendenzen der Schulentwicklung in der ehemaligen BRD und der DDR wird danach gefragt, inwiefern die Bildungssysteme der beiden damaligen Staaten aus heutiger Sicht Ungleichheit(en) verringert oder verstärkt haben und inwiefern sie damit anschlussfähig an den heutigen Anspruch inklusiver Bildung waren.¹ Dabei wird beispielhaft auf die Differenzlinien (Dis)Ability und Gender eingegangen.

Schlagworte: Zeitgeschichte, Vergleich BRD und DDR, Inklusion, (Bildungs) Ungleichheit, (Dis)Ability und Gender

Abstract:

In the context of this article, the problems of dealing with and (re)producing difference(s) or inequality(s) in or through the education system that have been relevant for integration and inclusion research to date are addressed. On the basis of central tendencies in school development in the former FRG and the GDR, this article asks to what extent the education systems of the two former states reduced or increased inequality(s) from today's perspective and to what extent

1 Dieser Beitrag basiert auf unserem Aufsatz „Impulse für die inklusionsorientierte Schulentwicklung durch zeitgeschichtliche Reflexionen am Beispiel von Entwicklungen im geteilten Deutschland“ (Geiling & Simon 2022), den wir für diesen Band deutlich geändert und umfassend erweitert haben.

they were thus compatible with today's claim of inclusive education. In doing so, the lines of difference (dis)ability and gender are addressed exemplarily.

Keywords: Contemporary History, Comparison FRG and GDR, Inclusion, (Educational) Inequality, (Dis)Ability and Gender

1 Einleitung

Eine zentrale Frage für die Integrations- und Inklusionspädagogik war und ist, wie ein diskriminierungsfreier Umgang mit Heterogenität im Kontext des Bildungs- und Erziehungssystems gelingen kann. Über allgemeine (bildungs)historische Auseinandersetzungen mit dem Bildungswesen bzw. insbesondere Schulsystem der ehemaligen BRD und der DDR hinaus (z. B. Anweiler 1988; Einsiedler 2015; Helbig & Nicolai 2015; Benecke 2022) finden sich häufiger Arbeiten zur Frage des Umgangs mit Heterogenität im Kontext des Bildungssystems der ehemaligen BRD (z. B. Schnell 2003; Markowetz 2007; Müller 2018, 2018a, 2023). Deutlich seltener sind systematische Auseinandersetzungen mit dem Umgang mit Heterogenität im DDR-Schulsystem präsent. So findet sich in den von Frank J. Müller (2018, 2018a, 2023) herausgegebenen Bänden, die Interviews mit wichtigen wissenschaftlichen Wegbegleiter*innen der Integrationspädagogik enthalten, nur ein einziges Interview, in dem die Frage der schulischen Integration im Bildungssystem der DDR tangiert wird. Insbesondere vergleichende Analysen (vgl. Geiling & Sander 2007; Geiling & Simon 2022) haben gezeigt, dass sich mit Blick auf die Frage des (Nicht-)Umgehens mit Heterogenität in beiden ehemaligen deutschen Staaten Strukturen (Rechtsgrundlagen, konkrete Ausformungen des Bildungswesens) und institutionelle Praktiken herausgebildet hatten, die teils ähnlich, teils deutlich unterschiedlich sowie zum Teil durch die jeweilige staatspolitische Agenda überformt waren. Herausgearbeitet wurde in den Analysen auch, dass es in der DDR keine vergleichbare Integrationsbewegung wie in der ehemaligen BRD gab (Geiling & Sander 2007; Geiling & Simon 2022). Diesem Beitrag liegt die These zugrunde, dass ein Blick auf das Bildungswesen bzw. das Schulsystem der DDR lohnt, da dieses trotz aller Ambivalenzen, Widersprüchlichkeiten und Probleme durchaus Potenziale für einen pädagogisch gelingenden Umgang mit Heterogenität entwickelt hatte. Es wird zu zeigen versucht, dass diese, insbesondere strukturellen Potenziale (die i. S. der DDR-Staatsideologie forciert wurden), jedoch weder durch adäquate zivilgesellschaftliche noch wissenschaftliche Diskurse ‚gestützt‘ wurden und letztlich zu neuen Formen der Ungleichheit/ Ungerechtigkeit führten. Vor- aber auch die Nachteile des DDR-Schulsystems werden dabei durch einen Vergleich zum Bildungssystem der ehemaligen BRD verdeutlicht. Entsprechend wird nachfolgend die Entwicklung der Bildungs- bzw.

Schulsysteme der ehemaligen BRD und der DDR in den Blick genommen, um vergleichend zu analysieren, welche Aspekte derer Schulsysteme aus heutiger Sicht anschlussfähig an den Anspruch eines gelingenden Umgangs mit Heterogenität hätten sein können. Die Analyse fokussiert ausgewählte Dimensionen von Heterogenität und verzichtet auf intersektionale Betrachtungen (siehe hierzu z. B. Moser 1997; Jacob, Köbsell & Wollrad 2010).

2 Zum Umgang mit den Differenzlinien (Dis)Ability und Gender in den Schulsystemen der ehemaligen BRD und der DDR

Die nachfolgende Analyse von Strukturen des Bildungssystems und institutionellen Praktiken hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität fokussiert auf die Differenzlinien (Dis)Ability und Gender. Diese Differenzlinien wurden einerseits gewählt, weil sie historisch und zeitgeschichtlich zu Exklusionen aus dem Bildungsbereich geführt haben (z. B. der Ausschluss von als Frauen gelesenen Personen sowie von Personen, die heute als behindert bezeichnet werden, aus der (höheren) Bildung bis ins 19. Jahrhundert und teils darüber hinaus). Andererseits, weil diese Differenzlinien bis dato eng mit der (Re)Produktion von Ungleichheiten im und durch das deutsche Bildungswesen verbunden sind (vgl. z. B. van Ackeren, Klemm & Kühn 2015). Die vergleichenden Analysen haben dabei exemplarischen Charakter, da weitere relevante Differenzlinien – z. B. sozioökonomischer Hintergrund – und deren Intersektionen nicht berücksichtigt werden.

2.1 Unterschiedliche Gesellschaftssysteme – unterschiedliche bildungspolitische Orientierungen in Ost und West

Gesellschaftliche Entwicklungen wirken sich i. d. R. auch auf Bildungssysteme aus, nicht nur, da diese von gesellschaftlichen Bedingungen (z. B. wirtschaftlichen oder sozialen) determiniert werden, sondern auch, da Bildungseinrichtungen – allen voran Schule – sowohl der Persönlichkeitsbildung der Lernenden als auch der Reproduktion der bestehenden Gesellschaft dienen sollen (vgl. Fend 2006). Werden Reformen im Bildungswesen angestoßen, stellen nach Friedenburg (1989 zit. in Demmer 2021, 134) die bestehenden Machtverhältnisse, insbesondere die Interessen der jeweils herrschenden Eliten, einen wichtigen Einflussfaktor für das Gelingen dar. Entsprechend lässt sich für das/die deutsche/n Bildungssystem/e trotz großer gesellschaftlicher Umbrüche „durch die Jahrhunderte“ eine „außerordentliche Beständigkeit der Strukturen öffentlicher Bildung und damit [...] eine unvergleichliche Kontinuität der Probleme und Polarisierungen“ feststellen (Demmer 2021, 134). Dies zeigt sich auch nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges in aller Deutlichkeit für das Bildungswesen der zukünftigen BRD.

So verweisen Geiling und Sander (2007, 59) auf den „tiefe[n] Glaube[n] an die Ständeschule“, der den Aufbau des Bildungswesens in den westlichen Besatzungszonen zu bestimmen schien. In verschiedenen Dokumenten, z. B. dem Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens von 1959, wird diese bildungspolitische Verortung sichtbar, die in der BRD – entgegen anfänglicher Bestrebungen der Besatzungsmächte (vgl. Demmer 2021, 135) – zu einer Restaurierung des vertikal gegliederten, selektiven Schulsystems der Weimarer Republik geführt hat.

Die unterschiedlichen Bildungsanforderungen, die unsere arbeitsteilig entfaltete Gesellschaft an ihren Nachwuchs stellt, und die Unterschiede in der Bildungsfähigkeit dieses Nachwuchses zwingen dazu an drei Bildungszielen unseres Schulsystems festzuhalten, die nach verschieden langer Schulzeit erreicht werden: an einem verhältnismäßig früh an Arbeit und Beruf anschließenden, einem mittleren und einem höheren. Der Schulaufbau [...] muss deshalb drei Wege der Bildung öffnen. (Rahmenplan 1959 zit. in Geiling & Sander 2007, 59)

Geiling und Sander (2007) problematisieren die langfristigen Folgen dieser bildungspolitischen Weichenstellung für die Entwicklung des Schulsystems in der BRD, das sich bis heute – trotz mehrerer Reformversuche – im Kern als ein von Selektionsprozeduren durchzogenes, gegliedertes System präsentiert. Die BRD verfügt damit über ein Schulsystem, „welches die soziale Schichtung der Gesellschaft reproduziert statt demokratisches Zusammenleben und -lernen zu befördern“ (Deppe-Wolfinger 2004 zit. in Geiling & Sander 2007, 60).

Die gesetzliche Grundlage für die Wiederaufnahme des Schulbetriebs *in der sowjetischen Besatzungszone* war das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule von 1946:

§ 1 Ziel und Aufgaben der deutschen Schule

Die deutsche demokratische Schule soll die Jugend zu selbständig denkenden und verantwortungsbewußt handelnden Menschen erziehen, die fähig und bereit sind, sich voll in den Dienst der Gemeinschaft des Volkes zu stellen. [...] Sie wird, ausgehend von den gesellschaftlichen Bedürfnissen, jedem Kind und Jugendlichen ohne Unterschied des Besitzes, des Glaubens oder seiner Abstammung die seinen Neigungen und Fähigkeiten entsprechende vollwertige Ausbildung geben.

§ 2 Schulträger und Schulreform

[...] Die Form des öffentlichen Erziehungswesens ist ein für Jungen und Mädchen gleiches, organisch gegliedertes, demokratisches Schulsystem – die demokratische Einheitsschule. (Regierungsblatt für das Land Thüringen 1946, 113)

Der Auszug aus dem Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule verweist im Vergleich zu den Positionierungen in der jungen BRD auf einen deutlich konträren Weg, der auf dem Gebiet der sowjetischen Besatzungszone und der späteren

DDR beim Aufbau des Bildungswesens eingeschlagen werden sollte (vgl. Geiling & Sander 2007, 61f.). Im Gegensatz zur Restaurierung der Ständeschule in den westlichen Besatzungszonen und der BRD wurde mit dem Prinzip der demokratischen Einheitsschule eine grundsätzliche Schulreform angestoßen, die auf ein horizontal gegliedertes, nicht föderalistisch organisiertes Schulsystem abzielte. Konrad (2022, 39) benennt vier Prinzipien, die bereits 1946 angedacht waren und nach Gründung der DDR für Jahrzehnte weitgehend handlungsleitend blieben:

- *Prinzip der Staatlichkeit*: Nur der Staat tritt als Schulträger auf: Aller kirchlicher Einfluss ist eliminiert. [...]
- *Prinzip der weltanschaulichen Bindung*: Schule und Unterricht haben ein herausragendes Ziel, die Erziehung zur ‚sozialistischen Persönlichkeit‘.
- *Prinzip der Zentralität*: Alles was Schule betrifft – Lehrpläne, Richtlinien, [...] – wird vom Ministerium für das ganze Land verbindlich vorgegeben.
- *Prinzip der Einheitlichkeit*: An Stelle des im Sekundarbereich 1 vertikal dreigegliederten Schulsystems tritt die horizontal gegliederte Einheitsschule.

Die Einheitsschule präsentierte sich zunächst als achtjährige gemeinsam besuchte Grundschule und eine darauf aufbauende vierjährige Oberschule zur Erlangung der Hochschulreife einerseits und der Berufsschule zur beruflichen Qualifizierung andererseits. Die gemeinsame Schulbesuchszeit wurde ab den 1960er Jahren für den Großteil der Schüler*innen auf zehn Jahre verlängert (siehe Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR vom 02.12.59). Die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule (POS) gliederte sich nun in eine Unterstufe (Klasse 1–4) und eine Oberstufe (Klasse 5–10). Das Abitur konnte in der Erweiterten Oberschule (EOS) erworben werden, die zunächst die Klassen 9–12 umfasste und bis zum Schuljahr 1966/67 mit einer obligatorischen Berufsausbildung kombiniert war. Parallel zum Besuch der EOS existierten für Absolvent*innen der POS weitere Wege zur Erlangung der Hochschulreife. Im Zuge der „Vollendung“ des Einheitsschulprogramms wurde ab den 1980er Jahren der Besuch der EOS für die Mehrheit der Schüler*innen, die ein Abitur anstrebten, auf die Klassenstufen 11 und 12 reduziert.

Die Bedeutung der skizzierten Prinzipien und Strukturen der Einheitsschule ergibt sich u. a. aus der Erkenntnis und jahrzehntelangen Kritik daran, dass die starke Gliederung des Bildungswesens der BRD, die wir im Wesentlichen im heutigen Bildungswesen wiederfinden, sowie die mit ihr verbundene – im internationalen Vergleich besonders frühe – Selektion zu Prozessen institutioneller Ungleichheit bzw. Diskriminierung und somit sozialer Selektion führt (vgl. z. B. Wößmann 2007). Dass die soziale Dimension dabei mit anderen Dimensionen besonders in Verbindung steht, wurde einstab den 1960er Jahren anhand der

Kunstfigur der „katholischen Arbeitertochter vom Lande“ (z.B. Geißler 2005, 72) und ihrer späteren „Metamorphose [...] zum Migrantensohn“ (Geißler 2005, 71) zum Ausdruck gebracht.

Die politische Entscheidung in der DDR für eine Einheitsschule, in der Kinder weder nach Besitz, Geschlecht, noch nach Konfessionen etc. getrennt, möglichst lange gemeinsam lernen sollten und lernten, kann als Bruch mit dem „Glaube[n] an die Ständeschule“ (Geiling & Sander 2007, 59) und als Entscheidung gegen die Homogenisierung der Schülerschaft nach sozialen Kriterien und Aufstiegschancen gelesen werden. Allerdings wurde die Einheitsschulidee in der DDR partiell auch mehrfach gebrochen, z.B. durch den Aufbau eines Systems von Spezialschulen und Spezialklassen seit Mitte der 1960er Jahre. Diese dienten der Förderung von besonderen Begabungen (in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften, Musik, Sport, Kunst, Fremdsprachen) und der Ausbildung entsprechender Leistungseliten (vgl. Konrad 2022, 39).

In den Selbstdarstellungen des Bildungssystems der DDR (z. B. Günther & Uhlig 1974, 52) wurde im Gegensatz zu den partiellen Brüchen mit dem Einheitsschulgedanken immer wieder hervorgehoben und betont, dass durch die Einführung der Einheitsschule und deren Weiterentwicklung zuvor bestehende Bildungsprioritäten gebrochen und das gleiche Recht auf Bildung für alle Kinder der DDR gesichert worden wäre (ref. in Geiling & Sander 2007, 62). Politisch war in der DDR zunächst durchaus intendiert, milieubedingte Ungleichheiten beim Zugang zu den Bildungsinstitutionen (Benachteiligung der Kinder von „Arbeitern und Bauern“) abzubauen. Allerdings darf nicht übersehen werden, dass die Aufstiegschancen von Anfang an staatlich kontrolliert und auch manipuliert wurden, wodurch sich in paradoxer Weise neue Benachteiligungen strukturell manifestierten. In der DDR wurden, „soziale Hierarchien gebrochen und neu hergestellt [...]“, indem Aufstiegschancen an soziale, ausgetauschte Herkunftsprivilegien geknüpft blieben“ (Geißler 1997, 664). „Arbeiter- und Bauernkinder, auch Kinder von einflussreichen ‚politisch zuverlässigen‘ Eltern [hatten] bei der Vergabe der knappen Plätze zur Erlangung der Hochschulreife einen Bonus gegenüber Kindern mit vergleichbaren oder besseren Leistungen aus anderen Bevölkerungsgruppen.“ (Geiling & Sander 2007, 65) Die „ausgetauschten Herkunftsprivilegien“ (Geiling & Sander 2007, 65) verloren ab den 60er Jahren allerdings an Wirksamkeit (vgl. Brock 2009, 236). Bei der Aufnahme in eine Spezialschule hatten sie ohnehin kaum Bedeutung, weil hier die selektiven Prozeduren streng auf die Diagnose spezieller Begabungen ausgerichtet waren. Der Zusammenhang zwischen politisch-ideologischer Gesinnung und sozialen Aufstiegschancen aber blieb bis zum Zusammenbruch des Staates hoch relevant.

2.2 Zum Umgang mit leistungsbezogener Heterogenität bzw. (Dis)Ability im geteilten Deutschland

„Behinderung“ bzw. sonderpädagogischer Förderbedarf wird im Kontext Schule oftmals über die Abweichung von *institutionellen* Normen konstruiert, v. a. von jener der Leistung, die wiederum systemisch konstruiert (vgl. z. B. Bräu & Fuhrmann 2015) und von Rabenstein, Reh, Ricken und Idel (2013, 675) pointiert als „zentrale schulische ‚Währung‘“ bezeichnet wird. Historisch spiegelt sich dies u. a. in der Ausbildung eines horizontal gegliederten Schulsystems, der Ausgrenzung von Kindern aus dem Bildungssystem, die als nicht schulbildungsfähig oder nicht bildungsfähig im allgemeinen Schulsystem konstruiert wurden und in der Entstehung der ersten Hilfsschulen Ende des 19. Jahrhunderts (vgl. Stötzner 1864). Mit Blick auf die schulbezogen-administrativen Kategorien sonderpädagogischen Förderbedarfs wird die *Konstruktion* von Behinderung über Leistungs(normabweichungen) anhand des Förderbedarfs im Bereich Lernen besonders deutlich (vgl. Geiling & Simon 2020).²

2.2.1 Zur Fortschreibung und Ausdifferenzierung separierender Beschulung in der BRD

Auf Basis der Annahme von vermeintlich naturgegebenen Begabungsunterschieden und unterschiedlichen Bildungsanforderungen wurden *in der ehemaligen BRD* im Zuge der Restauration eines im Bereich der Sekundarstufe mehrgliedrigen Schulsystems Kinder mit Beeinträchtigungen ausgeblendet. Die bildungspolitische Entscheidung, Kindern mit Beeinträchtigungen im Interesse möglichst homogener Lerngruppen das Mitgliedschaftsrecht in der Allgemeinen Schule abzuspüren, wurde aber nach 1945 nicht nur auf den Sekundarbereich begrenzt, sondern in Fortführung bereits tradierter Praktiken auch auf die Grundschule bezogen, die ja eigentlich programmatisch eine „Schule für alle Kinder“ sein sollte (vgl. Miller, Martschinke, Götz, Hartinger, Kucharz, Liebers & Möller 2019). Beim Wiederaufbau des Schulsystems nach dem Zweiten Weltkrieg sind separierende Strukturen also generell nicht kritisch hinterfragt worden. Parallel zur Verwerfung der Einheitsschulidee und der Restauration des dreigliedrigen Schulsystems wird nach 1945 in der BRD zudem ein ausdifferenziertes Sonderschulsystem im Anschluss an bereits bestehende Strukturen installiert und in den folgenden Jahren weiter ausgebaut. Bei der Begründung der „Notwendigkeit“ von Sonderschulen spielt(e) der „Mythos vom Vorteil möglichst homogener Lerngruppen“ (Reiser 2002, 406) eine besondere Rolle. Das Prinzip der Heterogenitätsreduktion, auch in Bezug auf die Dimension Leistung, wurde dieser

2 Ohne diesen Aspekt an dieser Stelle weiter ausführen zu können, sei darauf verwiesen, dass sowohl die Konstruktion von Behinderung als auch jene von Leistung(sdifferenz) wiederum zentral über die Kategorie soziale Herkunft geschieht (vgl. Wagener 2020).

Logik folgend, schon in den frühen Phasen der Entwicklung des Bildungssystems zum Programm erhoben, institutionell verankert und bis heute tradiert. Dabei standen weniger didaktische Begründungsmuster im Zentrum, sondern – wie bereits 80 Jahre zuvor bei Stötzner (1864) – v. a. Fragen der Be- bzw. Entlastung. „Heterogenität wird [...] als Arbeitsbelastung verstanden“, die neben der Separierung in der Sekundarstufe zusätzlich „durch Umschulung in Sonderschulen abzubauen ist“ (Geiling & Sander 2007, 70).

Die Etablierung und Tradierung der Hilfsschule bzw. der Sonderschule für Lernbehinderte basierte u. a. auf der Kunstfigur des Hilfsschulkindes bzw. des lernbehinderten Kindes, welche Garz, Moser und Wünsch (2021, 30f.) bereits für die Anfänge einer Hilfsschulpädagogik rekonstruieren konnten. Diese Figur kann nach Moser (2016, ref. Garz u. a. 2021, 30f.) als „Schwellenfigur bzw. Wächterfigur“ beschrieben werden, welche die leistungsbezogenen „Normalitätsgrenzen als Bestandteil der Schaffung normativer Ordnungen“ markiert (Garz u. a. 2021, 30f.).

Mit dem Festhalten am mehrgliedrigen Sekundarbereich sowie an der Institution Hilfsschule präsentiert sich das Bildungssystem der BRD schon in der Nachkriegszeit mit Bezug auf die Leistungsnorm als viergliedriges und beginnend mit den 1960er Jahren und der zunehmenden Einrichtung von Schulen für Kinder mit „geistigen Behinderungen“ als fünfgliedriges System. „Die übrigen acht Sonderschularten, die die KMK 1972 für Deutschland-West definiert hat, lassen sich nicht an bestimmten Stellen der Dimension Leistung platzieren, sondern liegen quer dazu.“ (Geiling & Sander 2007, 69)

2.2.2 Sonderschulen als (weiterer) Bruch mit dem Einheitsschulprinzip der DDR

Die *in der SBZ und DDR* angedachte Einheitsschule, die mit alten Bildungsprivilegien brechen sollte und auf eine lange gemeinsame Lernzeit aller Kinder orientierte, lässt die Erwartung aufkommen, dass diese Schule eine heterogene Schülerschaft präferiere und Homogenisierungsprozeduren prinzipiell ächten würde. Bereits im Gesetzestext zur Demokratisierung der deutschen Schule von 1946 wurden aber – entgegen dieser Logik – unterschiedliche Sonderschulen unter den Ausführungen zur Schulverwaltung und Schulaufsicht quasi als Selbstverständlichkeit erwähnt. Die damit verbundenen logischen Brüche am Prinzip des gemeinsamen Lernens aller Kinder wurden systematisch ausgeblendet. Obgleich die (bildungs)politischen Weichenstellungen für die Schulsysteme der ehemaligen BRD und DDR hätten unterschiedlicher nicht sein können, verlief die Entwicklung differenzierter Sonderschulsysteme damit bis in die 1960er Jahre erstaunlich ähnlich.

Ellger-Rüttgardt (2022, 220) konnotiert den § 6a des Gesetzes zur Demokratisierung der deutschen Schule zur Restauration eines separierenden Systems

für Kinder mit Beeinträchtigungen, einer sonderpädagogischen Perspektive folgend, ausgesprochen positiv und zwar als Ausdruck eines „neuen Humanismus“ (Hübner 2000, 65) nach den verheerenden Verbrechen während der Zeit des Nationalsozialismus. Das Begründungsmuster des „neuen Humanismus“ wird allerdings auch konterkariert, wenn man weitere Argumentationen für das Modell separierender Sonderschulen näher betrachtet. So wird – wie auch in der BRD – die Notwendigkeit der Entlastung der Allgemeinen Schule von Schüler*innen mit Beeinträchtigungen benannt, die letztlich als störend, belastend und hemmend etikettiert werden (vgl. Staubesand 1945, zit. Hübner 2000).³

Nach Gründung der DDR tritt 1951 die Verordnung über die „Beschulung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit wesentlichen physischen und psychischen Mängeln“ (GBl. 1951, zit. in Geiling & Simon 2022, 30) in Kraft, die die Ausdifferenzierung des Sonderschulwesens aus der Nachkriegszeit weitgehend fortführt. Der folgenschwere § 11 des Reichsschulpflichtgesetzes von 1938, der die Exklusion eines Teils der Kinder aus dem Bildungssystem vorschrieb (und damit auch relevant für die Ermordung behinderter Kinder und Jugendlicher im Rahmen des sogenannten Euthanasieprogramms (z. B. Klee 1983) war), wurde nicht skandalisiert, sondern fast wörtlich übernommen: „Kinder, die auch in Sonderschulen nicht gefördert werden können, sind [...] auszusuchen und [...] in Heime für bildungsunfähige Kinder und Jugendliche zu überweisen.“ (GBl. der DDR 1951, 917)

Entlang der Zuschreibung „schulbildungsfähig“ oder „schulbildungsunfähig“ wurde so bis zum Zusammenbruch der DDR die legale Exklusion eines Teils der Kinder aus dem Bildungswesen rechtlich legitimiert praktiziert. In den westlichen Besatzungszonen und später in der BRD blieb der „Ausschulungsparagraph“ zunächst ebenfalls gültig. Er wurde allerdings in fast allen alten Bundesländern bereits in den 1960er Jahren gestrichen.

Unter den Menschen, die in der DDR als „intellektuell geschädigt“ klassifiziert wurden, hatten *nur* Kinder und Jugendliche Zugang zur institutionellen schulischen Bildung, die – zwar außerhalb des in der POS tolerierten Leistungsspektrums verortet – *noch* als schulbildungsfähig klassifiziert wurden. Sie verloren das Mitgliedschaftsrecht für die Einheitsschule (POS) und wurden zur Erfüllung ihrer Schulpflicht im separierenden System der Hilfsschule verpflichtet. Letztlich wurden Hilfsschulen in der DDR mit ähnlichen Begründungen wie in den westlichen Besatzungszonen und der BRD restauriert. Die Kunstfigur des Hilfsschulkindes ist also auch in der Einheitsschule der DDR als „Schwellenfigur bzw. Wächterfigur“ (siehe Moser 2016, ref. in Garz u. a. 2021, 30f.) rekonstruierbar.

3 In diesem Zusammenhang wäre zu prüfen, inwiefern das Argument des „neuen Humanismus“, das auch gegenwärtig teils zur Legitimation schulischer Segregation bemüht wird, das Anliegen der inklusiven Pädagogik konterkariert.

Im Gegensatz zur Hilfsschulpädagogik bzw. Lernbehindertenpädagogik Westdeutschlands, in der bereits ab den späteren 1960er Jahren die Figur der „soziokulturell benachteiligten Schüler“ (Begemann 1968) Eingang in sich hier etablierende kontrovers geführten Diskurse fand, wurden in der Hilfsschulpädagogik der DDR die Leistungsprobleme potentieller Hilfsschüler*innen durchgehend kausalgenetisch in der Person des Kindes verortet. Diese Konstanz ist im Zusammenhang mit der staatlichen Steuerung der Wissenschaft und der ideologischen Propaganda der DDR erklärbar:

Da die neuen „sozialistischen Lebensbedingungen“ per staatlicher Definition als entwicklungsfördernd für alle Menschen galten, konnten Schulprobleme – der damaligen Argumentation folgend – nicht extern bedingt sein. Also suchte man die Ursachen für das Versagen einzelner Kinder an den Anforderungen der POS in vermeintlichen „Schädigungen“ der Kinder und hatte damit eine Scheinlösung für den offensichtlichen theoretischen Widerspruch gefunden. (Geiling & Sander 2007, 68)

Erst Ende der 1980er Jahre werden in der theoretischen Diskussion der DDR-Pädagogik auch soziale Ursachen von Lernschwierigkeiten thematisiert (vgl. Angerhoefer 1994, 23). Das Konzept der „Hilfsschulbedürftigkeit“ wurde jedoch nie öffentlichkeitswirksam problematisiert.

Trotz hoffnungsvoller Weichenstellungen im Sinne der Einheitsschulidee ereignete sich also auch in der DDR im Bereich der Sonderpädagogik kein radikaler Umbruch. Somit sind sowohl in der BRD als auch in der DDR Züge der Kontinuität erkennbar, die sich in der Ausdifferenzierung von schulischen Subsystemen für Kinder mit Beeinträchtigungen und im Anknüpfen an unterrichtliche Praktiken und heilpädagogische Theorien aus der Weimarer Republik festmachen lassen (vgl. Ellger-Rüttgardt 2019, 293ff.; von Stechow 2022, 36). In der damaligen BRD bildeten sich auf der „Grundlage der Ordnung des Sonderschulwesens“ der KMK von 1960 zunächst unterschiedliche Sonderschultypen (z. B. Hilfsschule, Sehbehindertenschule, Blindenschule, Schwerhörigenschule, Gehörlosenschule, Körperbehindertenschule, Sprachheilschule, Erziehungsschwierigenschule, Krankenschule) heraus, die im Interesse der Homogenisierung der Lerngruppen zur Separierung von Kindern mit Beeinträchtigungen führten (vgl. Geiling & Weidemann 2019, 196f.). Kinder mit geistiger Behinderung wurden in KMK-Gutachten von 1960 nicht erwähnt. Diese Kinder waren zunächst von schulischer Bildung ausgegrenzt, bis sich ab Mitte der 1960er in den damaligen Bundesländern der alten BRD – stark durch Elterninitiativen forciert – nach und nach Schulen für Kinder mit geistiger Behinderung etablierten (vgl. Geiling & Weidemann 2019, 196f.).

In der DDR wurde ein – mit der BRD tendenziell übereinstimmender – Weg der Ausdifferenzierung des Sonderschulwesens bestritten. Schulen für Kinder mit geistiger Behinderung hat es aber bis zum Zusammenbruch des Staates nicht ge-

geben. Das heißt, diese Kinder waren in der DDR permanent von schulischer Bildung ausgeschlossen und damit auch strukturell massiv benachteiligt. Der vermeintliche Abschied von der Ständeschule hat mit Blick auf die Differenzlinie (Dis)Ability in der DDR also nicht gleichsam Lösungsansätze für das produktive Miteinanderlernen der Verschiedenen hervorgebracht. Auch ohne das enge Korsett eines gegliederten Schulsystems in der Tradition der Ständeschule, war die prinzipiell als Einheitsschule konzipierte POS im hohen Maße ausgrenzend gegenüber allen Kindern mit Beeinträchtigungen.

2.2.3 Zur Entwicklung und Etablierung integrativer Schul-Konzepte in BRD und DDR

Der „tiefe Glaube an die Ständeschule“ (Geiling & Sander 2007, 59) *der ehemaligen BRD* wurde erst im Zuge der Bildungsreformen in den 1960er und 70er Jahren deutlich irritiert. 1970 orientierte der Deutsche Bildungsrat mittelfristig auf ein horizontal gestuftes Schulsystem. Die Aufteilung von Schüler*innen nach der Grundschulzeit in drei differenzierte Bildungsgänge verlor „politisch und wissenschaftlich zunehmend an Legitimation. Gleichwohl mündeten die oft scharfen Kontroversen nicht in [...] der Einführung eines eher integrierten Schulsystems, sondern führten zu reformorientierten Modifikationen unter prinzipieller Beibehaltung der dreigliedrigen Grundstruktur.“ (Drewek 2022, 86)

Diese Modifikationen waren zum Teil auch mit der Kritik am Sonderschulsystem verknüpft, die maßgeblich von Eltern behinderter Kinder, Lehrer*innen und wissenschaftlichen Vertreter*innen der Integrationspädagogik vorangetrieben wurde (vgl. Schnell 2003; Blömer-Hausmanns & Schnell 2022). Geiling und Sander (2007, 72) heben für den fachlichen Diskurs der westdeutschen Sonderpädagogik die Empfehlung „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ von 1973 hervor, weil mit dieser „statt eines weiteren Ausbaus der Sonderschulen die weitestmögliche Integration behinderter Kinder in Regelschulen angeraten wurde“. So wurde 1973 der „Weg der immer stärkeren Differenzierung und Separierung von der allgemeinen Schule [...] als Sackgasse desavouiert“ (Ellger-Rüttgardt 2009, 27). Mit Bezug auf Schnell (2003) verweisen Moser und Lütje-Klose (2016, 29) auf Modellversuche in Schulen und Kitas seit Mitte der 1970er Jahre in der BRD, „die sich als Gegenbewegung zum stark expandierenden, segregierenden Sonderschulsystem verstanden und einen gemeinsamen Unterricht für alle Kinder umsetzen wollten“. Die Integrationsbewegung in der BRD wurde flankiert und inspiriert durch disziplinäre Entwicklungen, wie die Zuwendung zu sozialkritischen, systemtheoretischen, ökosystemischen, interaktionistischen und marxistischen Theorien sowie durch die Abkehr vom medizinischen Behinderungs-Modell.

In der DDR hat es vergleichbare theoretische Auseinandersetzungen nicht gegeben. Auch das in der BRD in den 1970er Jahren beobachtbare Abrücken des Son-

derschulwesens vom „Weg der immer stärkeren Differenzierung und Separierung von der allgemeinen Schule“ (Ellger-Rüttgardt 2009, 27) und eine Bewegung hin zur gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen fand nicht statt. Auf der „IV. Internationalen Konferenz der Defektologie“ 1988 in Ost-Berlin wurde das Konzept der Integration zwar aufgerufen, in den offiziellen Verlautbarungen aber eher diffamiert. Ellger-Rüttgardt (2022, 223) interpretiert diese strikte Ablehnung als „Mangel an Plastizität und Fähigkeit zur Veränderung“, der das Sonderschulwesen der DDR bis zuletzt kennzeichnete. Baudisch (1989), ein sehr einflussreicher Akteur der Sonderpädagogik der DDR, bescheinigte dem Integrationskonzept des Westens „einen klar erkennbaren Klassencharakter“ (zit. in Ellger-Rüttgardt 2022, 223) und verteidigt das separierende Beschulungsmodell vehement, indem er behauptet, dass mit dem sozialistischen Sonderschulwesen „ein hervorragendes Instrument zur umfassenden sozialen und beruflichen Integration physisch-psychisch Geschädigter geschaffen wurde. Seine Leistungen sind unverzichtbar.“ Der Begriff der Integration wurde von Baudisch, wie in den sonderpädagogischen Verlautbarungen der DDR üblich, in einer deutlich anderen Konnotation als in der BRD verwendet. Die Integration von Kindern mit Beeinträchtigungen wurde als Fernziel programmatisch vorgegeben – als „Mittel zum Zweck“ – aber als Konzept des gemeinsamen Lernens nicht wertgeschätzt, „noch nicht einmal offen thematisiert“ (Geiling & Sander 2007, 74). Kinder der DDR hatten somit faktisch „kaum Gelegenheit, die Selbstverständlichkeit des Miteinander, der gegenseitigen Akzeptanz und Hilfe von nicht-behinderten und behinderten Kindern zu erleben“ (Geiling & Sander 2007, 74).

2.3 Zum Umgang mit Geschlechterdifferenzen in der BRD und DDR

Neben der allgemeinen Sozialstruktur von Gesellschaft, die sich in der BRD im ständisch organisierten Bildungssystem und in der DDR zumindest programmatisch in der Einheitsschulidee widerspiegelte, sind Geschlechterverhältnisse und Geschlechterrollenverständnisse für die (Re)Produktion von Ungleichheit(en) und somit für Fragen der Inklusion/Exklusion bis heute höchst bedeutsam. In der BRD und DDR dominierten jeweils spezifische Geschlechterverhältnisse und Geschlechterrollenbilder, die einer faktischen Gleichstellung entgegenstanden – in der BRD deutlicher als in der DDR, wobei sie in der DDR wiederum deutlicher in Friktion zum staatlichen Narrativ einer vollkommenen Gleichberechtigung der Geschlechter stand⁴.

2.3.1 Kontinuität: patriarchale Geschlechterverhältnisse in der BRD

In der BRD dominierte bis zur Wiedervereinigung insgesamt ein patriarchales Geschlechterverhältnis und Geschlechterrollenverständnis. Im Bildungsbereich wur-

⁴ Bei den nachfolgenden Ausführungen beziehen wir uns auf die seinerzeit und bis dato dominante binäre Geschlechterlogik, ohne dieselbe damit reproduzieren zu wollen.

de nach dem Zweiten Weltkrieg, hierin zeigt sich der Rückgriff auf Traditionen und Strukturen der Weimarer Republik, in Realschulen und Gymnasien das Prinzip der Monoedukation restauriert. So blieben (in der Tradition der „Höheren Töcherschule“) weiterführende Schulen für Mädchen – Lyzeen bzw. Gymnasien für Mädchen, von denen es deutlich weniger gab als für Jungen (vgl. Faulstich-Wieland 2015, 155) – bis in die 70er Jahre bestehen und wurden kaum problematisiert. Das heißt, Mädchen und Jungen wurden nach dem Zweiten Weltkrieg in getrennten Schulen – ausgenommen hiervon waren i. d. R. die Volks- und Grundschulen (vgl. Geißler 2012) – unterrichtet. Damit einher ging die nicht problematisierte „Gendernorm, dass es für Frauen auch weniger wichtig sei, eine höhere Bildung zu haben, weil sie als zukünftige Ehefrauen und Mütter keine Ausbildung benötigen“ (Faulstich-Wieland 2015, 155). Die damit verbundene, für die BRD spezifische Geschlechterordnung spiegelte sich deutlich in den Lehrplänen der Mädchen- bzw. Jungenschulen wider (vgl. Stürzer 2003; Geißler 2012). „Während bei der Jungenausbildung Wert auf Mathematik, Naturwissenschaften und Werken gelegt wurde, erhielten die Mädchen Handarbeits- und Hauswirtschaftsunterricht.“ (Stürzer 2003, 173f.) Das Prinzip der Monoedukation beschnitt somit in mehrfacher Hinsicht die Bildungsmöglichkeiten von Mädchen und jungen Frauen. Die Mehrfachbenachteiligung von Mädchen wurde ab Mitte der 1960er Jahre mit dem Bild der „katholischen Arbeitertochter vom Lande“ (Dahrendorf 1966; Fend 2006) gekennzeichnet und im wissenschaftlichen Diskurs zunehmend skandalisiert.

Die ab den 1970er Jahren eingeführte Koedukation „verbesserte die Bildungsmöglichkeiten für Mädchen erheblich“ (Faulstich-Wieland 2015, 156). Auf die deutlich anwachsende Bildungsaspiration der Bevölkerung in diesen Jahren und neue erziehungswissenschaftliche Erkenntnissen musste reagiert werden. So wurden u. a. berufliche Gymnasien und Fachoberschulen eingerichtet, die Lehrpläne aller Schularten wurden modernisiert (vgl. Konrad 2022, 28). Konrad (2022, 28) konstatiert, dass derlei Veränderungen in der Bildungslandschaft der BRD in den 70er und 80er Jahren auch dazu geführt haben, dass die „geschlechtsspezifischen Benachteiligungen“ zu Ungunsten der Mädchen überwunden wurden, und verweist hierzu auf den zunehmenden Anteil von Mädchen in der gymnasialen Oberstufe.

Eine Überwindung von Geschlechterrollen(verständnissen) ging mit der Erhöhung der Gymnasialbesuchsquoten von Mädchen jedoch *nicht* gleichsam einher. Vielmehr dominierten weiterhin Vorstellungen von typischer Männlichkeit und Weiblichkeit (vgl. Faulstich-Wieland 2015, 156), die sich im Bildungsbereich bis heute hartnäckig halten und u. a. unter dem Stichwort *doing gender in school* (exempl. Faulstich-Wieland 2015) erforscht werden. Dabei zeigt sich, dass Ungleichbehandlungen von Jungen und Mädchen in Schule auf Wahrnehmungs- und Handlungs-Verzerrungseffekten beruhen, die wiederum auf tradierte geschlechterbezogene Stereotype und

Vorurteile zurückgehen und Geschlechterdifferenzen in und durch Schule (re)produzieren (vgl. z. B. Faulstich-Wieland & Horstkemper 2012).

Erst in den 1980er Jahren setzte in der BRD auf Basis feministischer Kritik im Allgemeinen und der Feministischen Erziehungswissenschaft im Speziellen eine Diskussion über die Benachteiligung von Mädchen und Frauen trotz formal gleichem Zugang zu Bildung ein. „Festgemacht wurde dies an einem Curriculum, das die gesellschaftliche Geschlechterhierarchie widerspiegeln, an geschlechtstypischen Interaktionsstrukturen, die stereotype Geschlechterrollen eher festschrieben und auf diese Weise mit verursachten, dass Mädchen schulische Bildungserfolge nicht auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt umsetzen könnten.“ (Geißler 2012, 217f.)

2.3.2 Geschlechtergleichberechtigung in der DDR – mehr Narrativ als Realität?

In der DDR sollte – so die staatliche Vorgabe mit ideologischem, politischem und ökonomischem Motiv – ein emanzipiert-egalitäres Geschlechterverhältnis und Geschlechterrollenverständnis herrschen. Tatsächlich hatten Mädchen und Frauen in der DDR im Vergleich zur BRD insgesamt einen „Gleichstellungsvorsprung“ (Geißler 1992, 259), welcher im Gegensatz zur „Emanzipation von unten“ der BRD durch staatliche Anordnung, also eine „Emanzipation von oben“, initiiert wurde (Geißler 1992, 259).

„Der Sozialismus hat“, so Geißler, „die Gleichstellung der Frau nicht nur ideologisch und politisch stärker gesteuert, sondern er hat sie sich auch mehr kosten lassen.“ (Geißler 1992, 261) Allerdings wurde eine vollkommene Geschlechtergleichheit und -gerechtigkeit, wie sie propagiert wurde, nie erreicht. So drückte sich die Ungleichheit von Frauen insbesondere im Berufsleben – vor allem in ihrer Unterrepräsentanz in Leitungspositionen – oder auch in einer schlechteren Wohnsituation und durch eine spezifische Doppel- bzw. Mehrfachbelastung⁵ aus (vgl. Mertens 2002; Wippermann 2015, 107).

Insgesamt wurden „die Gesellschaft, die Arbeitswelt und die Machtstruktur in wichtigen Bereichen weiterhin von Männern dominiert“ (Geißler 1992, 259), d. h., die DDR konnte den Patriarchalismus nicht vollständig überwinden, hatte aber einen systemspezifischen Umgang mit ihm (vgl. Diemer 1994).

Während Ungleichheiten im Berufsleben bzw. in der Gesellschaft im Allgemeinen zwar de facto weniger verringert worden sind, als es staatlich propagiert wurde, gelang es der DDR deutlich besser, Bildungsungleichheiten zu verringern. Mit §2 des Gesetzes zur Demokratisierung der deutschen Schule von 1946 wurde bereits vor der Gründung der DDR die Koedukation von Mädchen und Jungen fest- und später fortgeschrieben. *Gleiche* Chancen auf Bildung (nicht *gerechte* Chancen;

5 Die Frau war „nicht nur Mutter und Hausfrau, sondern auch gut qualifiziert, berufstätig sowie gesellschaftlich und politisch aktiv“ (Geißler 1992, 259).

kritisch hierzu z. B. Kühn 1995) „gehörten von Anfang an zu den Zielen sozialistischer Bildungspolitik, die an die Tradition der marxistischen Frauenbewegung anknüpfen konnte“ (Geißler 1992, 238). Bereits in den 1960er Jahren lag der Anteil der Mädchen mit Hochschulreife knapp über 50 %.⁶

Budde (2002) beschreibt den Weg der Frauen in die Hochschulen und Universitäten der DDR – entgegen dem verfassungsrechtlich verbrieften Recht auf Chancengleichheit – jedoch als deutlich erschwert. Die Frauenquote stieg langsam und erreichte Mitte der 50er Jahre nur rund 25 %, wenngleich sich die Zahl der Studierenden in dieser Dekade insgesamt fast vervierfacht hatte (Budde 2002, 159f.). Die Ursache für diese deutliche Benachteiligung sieht Budde in der „Hierarchisierung von Klasse und Geschlecht“ (Budde 2002, 160) zugunsten der Klassenzugehörigkeit: „Eine Ursache für diesen in den fünfziger Jahren wenig erfolgreichen ‚Eintritt‘ von Frauen in die DDR-Hochschulen stellte offenbar die ständige Konkurrenz zu den weitaus mehr geförderten ‚Arbeiter- und Bauernkindern‘ dar, was in der Regel ‚Arbeiter- und Bauernsöhne‘ bedeutete.“ (Budde 2002, 160) 1961 wird das Kommuniqué „Die Frau – der Frieden und der Sozialismus“ erlassen, das „mehr Frauen in Leitungsfunktionen in Wissenschaft und Technik zu lancieren beabsichtigte“ (Budde 2002, 160) und dazu führte, dass sich Frauen entsprechend Raum in der akademischen Bildung eroberten. „Doch selbst wenn damit das ‚Schattendasein‘ der Studentinnen beendet war, wurde nun der vordem begrenzte Förderungswille von den Grenzen der Förderungsmöglichkeiten abgelöst“ (Budde 2002, 160).

Die Einführung der Koedukation und die langsam hergestellte Gleichstellung beim Erwerb einer Hochschulberechtigung und der Immatrikulation an Hochschulen und Universitäten fanden in der DDR „vor allem als organisatorische Maßnahme[n] statt“ (Stürzer 2003, 173). Damit gingen verschiedene Probleme einher: Neben der unzureichenden Gleichstellung z. B. im Bereich des Berufslebens (erstens), fanden in der DDR im Gegensatz zur BRD zweitens kaum Debatten statt, „die das traditionelle Geschlechterverhältnis infrage stellten“. Diese „spielten in der DDR fast keine Rolle“ (Stürzer 2003, 173). Durch das Narrativ der Geschlechtergleichberechtigung und seine schulstrukturelle Manifestation in der Idee der Einheitsschule hat es drittens ebenso „keine öffentliche Problematisierung von geschlechtsspezifischem Lernen von Mädchen und Jungen gegeben“ (Kühn 1995, 81). Kühn fragt daher kritisch, ob die ideologisch verordnete Durchsetzung der Koedukation in der DDR nicht letztlich „eine Pädagogik nach sich [zog], die auf die positive Überwindung von Geschlechterdifferenzen abzielte, ohne sich um die Differenzen selbst zu kümmern“ (Kühn 1995,

6 Zeitgleich betrug der Anteil der Mädchen in der gymnasialen Oberstufe in der BRD nur 36 %. Der Anteil stieg allerdings bis 2000 auf 56 % an (Konrad 2022, 38).

82). Insgesamt wurde somit viertens „in einigen Bereichen die Entwicklung eines ‚emanzipatorischen Bewußtseins‘ behindert“ (Geißler 1992, 259).

Erst in den 1980er Jahren kam es in der DDR zur intensiveren (sozial)wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen und Fragen einer „Mädchenbildung“ (Kühn 1995, 94). Diese wurde „allerdings mehr geduldet als gefördert“ (Kühn 1995, 94) und fand letztlich bis zur Wiedervereinigung keinen Eingang in die DDR-Pädagogik. Die ideologisch forcierte „Emanzipation von oben“ hat in der DDR somit zwar zu mehr Gleichberechtigung und weniger Ungleichheit geführt, sie konnte diese jedoch nicht überwinden und hat zudem spezifische neue Ungleichheiten hervorgebracht. Das Narrativ der vollkommenen Gleichberechtigung hat zudem Ungleichheiten nicht nur ignoriert, sondern auch manifestiert, indem eine wissenschaftlich fundierte Reflexion von Geschlechterverhältnissen versäumt wurde.

3 Fazit und Ausblick

Erstens: Wenn Reformen im Bildungsbereich (bildungs)politisch flankiert werden, lassen sich formal und in kurzer Zeit sehr umfassende Veränderungen realisieren. Gleichsam garantieren Strukturveränderungen längst keine Veränderungen tradierter Kulturen und Praktiken (eine governance-analytische Binsenweisheit) – vor allem dann, wenn diese unzureichend reflektiert werden und es an einem wissenschaftlichen Fundament für eine solche Reflexion mangelt. Nach der Wiedervereinigung wurde das Bildungssystem der BRD beibehalten und von den neuen Bundesländern weitgehend übernommen. Die Top-Bottom-Einheitsschulreform der DDR, die v. a. politisch-ideologisch motiviert war, blieb dabei unberücksichtigt. Interpretiert man die POS retrospektiv als Versuch einer Einheitsschule, die zumindest partiell zum „Bruch mit ständischen Bildungsprivilegien“ (Geiling & Sander 2007, 76) führte, ohne jedoch umfassende Antworten auf die Heterogenität der Jahrgangsgruppen zu finden, hätte dieselbe ein Gewinn für das Bildungswesen des wiedervereinigten Deutschlands und ein Beitrag zur inklusionsorientierte(re)n Gestaltung desselben sein können. Aus heutiger Sicht kann festgehalten werden, dass das Einheitsschulsystem der DDR, trotz seiner Unzulänglichkeiten und systemspezifischen Ambivalenzen, zumindest zeit-/teilweise sowie im direkten Vergleich mit dem Schulsystem der BRD zur Umsetzung von mehr Bildungsgerechtigkeit für die ehemals unterprivilegierten sogenannten Arbeiter- und Bauernkinder geführt hat. Gleichzeitig wurden neue Formen der Ungleichheit hervorgebracht und Benachteiligungen in Bezug auf die Differenzlinien (Dis)Ability und Gender manifestiert bzw. weitgehend ausgeblendet.

Zweitens: Das liberale(re) Gesellschaftssystem der BRD hat letztlich einen öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs nicht nur erlaubt, sondern gefördert, der das Infragestellen des gesellschaftlichen Status quo im Allgemeinen und den des Bildungswesens im Speziellen möglich machte. Die emanzipatorischen sozialen Bewegungen, wie die Frauen- und Integrationsbewegung der 1960er und 1970er Jahre, sind ein Ausdruck dessen. Im wissenschaftlichen Bereich sind es die Geschlechter- und Integrationsforschung – aus beiden sind für die heutige Inklusionspädagogik bedeutsame Arbeiten zur Frage des pädagogischen Umgangs mit Gleichheit und Differenz hervorgegangen – allem voran Annedore Prenzels (1993) vielrezipierte Pädagogik der Vielfalt. Für aktuelle Diskurse um Inklusion und Heterogenität in Erziehung, Bildung und Schule lässt sich hieraus ableiten, dass der Konflikt im Sinne des Infragestellens des Status quo (vgl. Dahrendorf 1967; Fend 2006) eine wichtige und notwendige Grundlage für einen „fortlaufenden (Selbst-)Evaluations- und Reflexionsprozess“ (Moser 2017, 106) inklusiver (Schul)Entwicklungen ist.

Sollen gegenwärtig und künftig die Umsetzung von Inklusion und ein anerkennender Umgang mit Heterogenität im Erziehungs- und Bildungswesen realisiert werden, bedarf es noch immer umfassender Reformen – denn das deutsche Bildungssystem ist selektiver und (sozial) ungerechter als andere (vgl. z. B. OECD 2018). Seit jeher geht es im Kontext von integrations- und inklusionspädagogischen Bemühungen um Bildungs(system)reformen auch um Fragen von Ressourcen. In Diskursen über Reformen wird sodann mitunter das Argument des sogenannten Ressourcenvorbehalts bemüht. Das heißt, dass zum Beispiel die „[g]emeinsame Regelbeschulung [...] nur dann und insoweit möglich [ist], wenn beziehungsweise als hierfür die notwendigen personellen, räumlichen und sächlichen, unter Umständen auch organisatorischen [...] oder finanziellen [...] Möglichkeiten beziehungsweise Gegebenheiten gewährleistet sind“ (Mißling & Ückert 2014, 31). So gibt z. B. Felten (2017, 96) zu bedenken, dass „niemand den immensen Preis für eine flächendeckende Inklusion in hochqualitativer Form zahlen können und wollen“ kann. Was damit verkannt wird, ist *einerseits* das historische resp. zeitgeschichtliche Faktum, dass, was politisch gewollt wird, auch finanzierbar ist“ (Feuser 2012, 496); und *andererseits*, dass der „allseits beliebte Ressourcenvorbehalt“ in der für inklusive Reformen bedeutsamen UN-BRK „seinerseits unter einen menschenrechtlichen Vorbehalt gestellt“ wurde (Bielefeldt 2010, 69; vgl. auch Mißling & Ückert 2014). Die Frage lautet damit nicht, ob Inklusion im Erziehungs- und Bildungswesen finanzierbar ist, sondern ob sie (politisch) *gewollt* wird. Dass der politische Willen entscheidend für Kontinuitäten oder Transformationen im Bildungswesen ist, wurde anhand der oben skizzierten Entwicklungen in der BRD und DDR zu verdeutlichen versucht. Auch wurde darauf verwiesen, dass Diskurse in Zivilgesellschaft und Wissenschaft eine wichtige Grundlage zur Einflussnahme auf oder Fundierung von politischen Entscheidungen sind.

Literaturverzeichnis

- Angerhoefer, U. (1994): Gedanken zum pädagogisch wirksamen Menschenbild in der DDR und sein Einfluss auf die Sonderpädagogik. Reflexionen und Ausblicke. In: U. Bleidick & S. L. Ellger-Rüttgardt (Hrsg.): Behindertenpädagogik im vereinten Deutschland. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 11-28.
- Anweiler, O. (1988): Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Opladen: Leske + Budrich.
- Begemann, E. (1968): Die Bildungsfähigkeit der Hilfsschüler. Berlin: Marhold.
- Benecke, J. (Hrsg.) (2022): Erziehungs- und Bildungsverhältnisse in der DDR. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bielefeldt, H. (2010): Menschenrecht auf inklusive Bildung. Der Anspruch der UN-Behindertenrechtskonvention. In: VHN 79 (1), 66-69.
- Blömer-Hausmanns, S. & Schnell, I. (2022): Inklusion – Recht – Elternpower. Ein Essay voll Empörung. In: J. Frohn, A. Bengel, A. Piezunka, T. Simon & T. Dietze (Hrsg.): Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 37-47.
- Bräu, K. & Fuhrmann, L. (2015): Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In: Bräu, K. & Schlickum, C. (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Opladen u. a.: Budrich, 49-64
- Brock, A. (2009): Producing the 'Socialist Personality?' Socialisation, Education and the Emergence of New Patterns of Behaviour. In: M. Fulbrook (Hrsg.): Power and Society in the GDR 1961-1979. New York & Oxford: Berghahn Books, 220-252.
- Budde, G.-F. (2002): Gelungener Elitenwechsel? Studentinnen in der DDR in den 50er und 60er Jahren. In: Die Hochschule 11 (2), 150-168.
- Dahrendorf, R. (1966): Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg: Nannen-Verlag.
- Dahrendorf, R. (1967): Pfade aus Utopia. München: Piper.
- Demmer, M. (2021): 1920 – 2020. Schulreform in Deutschland. Eine (un)endliche Geschichte? Schriftenreihe „Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie“ Heft 7. Online unter: <https://eine-fuer-alle.schule/> (24.08.2023).
- Diemer, S. (1994): Patriarchalismus in der DDR. Opladen: Leske + Budrich.
- Drewek, P. (2022): Dreigliedriges Schulsystem. In: M. Harring, C. Rohls & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Münster: Waxmann, 86-98.
- Einsiedler, W. (2015): Geschichte der Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2019): Geschichte der Sonderpädagogik. 2. Auflage. München: Reinhardt.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2022): Sonderpädagogik im Spiegel der Zeit. Die Entwicklung in den beiden deutschen Staaten. In: I. Budnik, M. Grummt & S. Sallat (Hrsg.): Sonderpädagogik – Rehabilitationspädagogik – Inklusionspädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, 216-226.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2009): Geschichte der Sonderpädagogik im 19. Und 20. Jahrhundert. In: G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.): Handbuch schulischer Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21-29.
- Faulstich-Wieland, H. & Horstkemper, M. (2012): Schule und Genderforschung. In: M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: VS Springer, 25-38.
- Faulstich-Wieland, H. (2015): Doing und Undoing Gender in der Schule. In: K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Opladen: Budrich, 153-165.
- Felten, M. (2017): Die Inklusionsfalle. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Wiesbaden: VS Verlag.
- Feuser, G. (2012): Eine zukunftsfähige „Inklusive Bildung“ – keine Sache der Beliebigkeit, nicht nur in Bremen! In: Zeitschrift für Heilpädagogik 63 (12), 492-502.
- Garz, J., Moser, V. & Wünsch, S. (2021): Die „Kielhorn-Rede“. Ursprungsmythos der deutschen Hilfsschule. In: S. Reh, P. Bühler, M. Hofmann & V. Moser (Hrsg.): Schülersause, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 29-45.

- Geiling, U. & Sander, A. (2007): Schulentwicklung in Ost und West – keine Antworten auf Heterogenität. In: D. Katzenbach (Hrsg.): Vielfalt braucht Struktur. Frankfurt/M.: Universität Frankfurt, 59-80.
- Geiling, U. & Simon, T. (2020): Lernbehinderung. In: socialnet Lexikon. Bonn: socialnet. URL: Online unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Lernbehinderung> (20.08.2023).
- Geiling, U. & Simon, T. (2022): Impulse für die inklusionsorientierte Schulentwicklung durch zeitgeschichtliche Reflexionen am Beispiel von Entwicklungen im geteilten Deutschland. In: J. Frohn, A. Bengel, A. Piezunka, T. Simon & T. Dietze (Hrsg.): Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 25-49.
- Geiling, U. & Weidemann, A. (2022): Förderschulen. In: M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. 2. Auflage. Münster: Waxmann, 195-205.
- Geißler, G. (1997): Die konsequente Realisierung des Einheitsprinzips. Bemerkungen veranlasst durch einen Analyseversuch von Gerhart Neuner. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (4), 659-677.
- Geißler, R. (1992): Die Sozialstruktur Deutschlands. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Geißler, R. (2012): Koedukation. In: K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 217-218.
- Geißler, R. (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim & München: Juventa, 71-100.
- Günther, K.-H. & Uhlig, G. (1974): Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1971. Berlin: Volk und Wissen.
- Helbig, M. & Nicolai, R. (2015): Die Unvergleichbaren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hübner, R. (2000): Die Rehabilitationspädagogik in der DDR: zur Entwicklung einer Profession. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Jacob, J., Köbsell, S. & Wollrad, E. (Hrsg.) (2010): Gendering Disability. Bielfeld: transcript.
- Klee, E. (1983): »Euthanasie« im Dritten Reich: Die »Vernichtung lebensunwerten Lebens«. Frankfurt/M.: Fischer.
- Konrad, F.-M. (2022): Schule im 20. Jahrhundert. In: M. Harring, C. Rohls & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Münster: Waxmann, 33-42.
- Kühn, H. (1995): Mädchenbildung in der DDR? Wahrnehmungen und Reflexionen eines nicht existenten Themas. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1), 81-99.
- Markowetz, R. (2007): Inklusion und soziale Integration von Menschen mit Behinderungen. In: G. Cloerkes (Hrsg.): Soziologie der Behinderten. 3. Auflage. Heidelberg: Winter, 207-278.
- Miller, S., Martschinke, S., Götz, M., Hartinger, A., Kucharz, D., Liebers, K. & Möller, K. (2019): Diskussion des Selbstverständnisses der Grundschulpädagogik als Disziplin. In: C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.): Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Wiesbaden: Springer VS, 22-33.
- Mißling, S. & Ückert, O. (2014): Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand. Berlin: DIM.
- Moser, V. & Lütje-Klose, B. (2016): Schulische Inklusion. Einleitung zum Beiheft. In: Ebd. (Hrsg.): Schulische Inklusion. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 7-13.
- Moser, V. (1997): Geschlecht behindert? Geschlechterdifferenz aus sonderpädagogischer Perspektive. In: Behindertenpädagogik, 36 (2), 138-149.
- Moser, V. (2017): Theoretische Grundlagen der Schulentwicklung. In: V. Moser & M. Egger (Hrsg.): Inklusion und Schulentwicklung. Stuttgart: Kohlhammer, 98-111.
- Müller, F. J. (Hrsg.) (2018): Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 1. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Müller, F. J. (Hrsg.) (2018a): Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 2. Gießen: Psychosozial-Verlag.

- Müller, F. J. (Hrsg.) (2023): Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 3. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- OECD (2018): Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility. Germany. Online unter: www.oecd.org/pisa/Equity-in-Education-country-note-Germany.pdf (15.03.2021).
- Pregel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Budrich.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N., Idel, T.-S. (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (5), 668-690
- Regierungsblatt für das Land Thüringen (1946): Teil I: Gesetzsammlung. 20. August 1946. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jparticle_00335136 (15.03.2022).
- Reiser, H. (2002): Der Beitrag der Sonderpädagogik zu einer Schule für alle Kinder. In: Behindertenpädagogik 41 (4), 402-417.
- Schnell, I. (2003): Geschichte schulischer Integration. Weinheim & Basel: Juventa.
- Stötzner, H. E. (1864): Schulen für schwachbefähigte Kinder. In: S. Ellger-Rüttgardt (Hrsg.) (2003): Lernbehindertenpädagogik. Weinheim u. a.: Beltz, 37-49.
- Stürzer, M. (2003): Zur Debatte um Koedukation, Monoedukation und reflexive Koedukation. In: M. Stürzer, H. Roisch, A. Hunze & W. Cornelißen (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, 171-186.
- van Ackeren, I., Klemm, K. & Kühn, S. M. (2015): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- von Stechow, E. (2022): Sonderpädagogik als Pädagogik für besondere Schulen. In: I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. 2. Auflage. Bad Heimbrunn: Klinkhardt UTB, 34-38.
- Wagner, B. (2020): Leistung, Differenz, Inklusion. Wiesbaden: Springer VS.
- Wippermann, C. (2015): 25 Jahre Deutsche Einheit. Berlin: BMFSFJ.
- Wößmann, L. (2007): Frühe Selektion führt zu mehr Chancenungleichheit. In: Pädagogik 59 (9), 46-51.

Autor*innen

Geiling, Ute, Dr., Prof.in i. R.

Arbeitsbereich Lernbehindertenpädagogik, Institut für Rehabilitationspädagogik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen unter besonderer Berücksichtigung von Schüler*innen mit Lernbeeinträchtigungen, Prozesse sozialer Benachteiligung und Diskriminierung in schulischen Settings, Didaktische Diagnostik.

E-Mail: ute.geiling@paedagogik.uni-halle.de

Simon, Toni, Dr.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Arbeitsbereich Sachunterricht, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik des Sachunterrichts, inklusive Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Fragen der Didaktik, Diagnostik und Partizipation, Einstellungen zur schulischen Inklusion.

E-Mail: toni.simon@paedagogik.uni-halle.de

Andrea Holzinger und David Wohllhart

Inklusive Bildung in Österreich – ein starker Beginn mit offenem Ausgang

Zusammenfassung:

Dieser Beitrag setzt sich zum Ziel, die Entwicklung der Inklusiven Bildung in Österreich vom Beginn der 1980er-Jahre bis heute aus menschenrechtlicher und pädagogischer Perspektive nachzuzeichnen und die Initiativen und Maßnahmen, die im Zuge der Ratifizierung der UN-BRK von Österreich gesetzt wurden, im Hinblick auf ihre Wirkung zu diskutieren. Dazu werden u. a. die bundesweiten Evaluationsstudien zur Zeit der Schulversuche (vgl. Specht 1993), die Ergebnisse des Forschungsprojekts QSP (vgl. Specht, Groß-Pirchegger, Seel, Stanzel-Tischler & Wohllhart 2006), die Fallstudien zur Inklusiven Modellregionen (vgl. Svecnik, Sixt & Pieslinger 2017; Svecnik, Petrovic & Sixt 2017) sowie Studien und Stellungnahmen des Unabhängigen Monitoringausschusses zum Nationalen Aktionsplan Behinderung 2012–2020 herangezogen. Im Mittelpunkt steht die Frage, warum sich die schulische Inklusion zu Beginn der Umsetzung quantitativ so stark entwickeln konnte und welche Gründe für das gegenwärtige Stagnieren verantwortlich sein könnten.

Schlagworte: Inklusion, Österreich, Geschichte, Entwicklung, UN-BRK

Abstract:

The aim of this article is to trace the development of inclusive education in Austria from the early 1980s to the present day from a human rights and pedagogical point of view and to describe the initiatives and measures that Austria has taken to implement the UN CRPD and to discuss their effects. Nationwide evaluation studies at the time of the school trials (cf. Specht 1993), the results of the QSP research project (cf. Specht, Groß-Pirchegger, Seel, Stanzel-Tischler & Wohllhart 2006), the case studies on inclusive model regions (cf. Svecnik, Sixt & Pieslinger, 2017; Svecnik, Petrovic & Sixt 2017) as well as studies and statements of the Independent Monitoring Committee on the National Disability Action Plan 2012–2020 are used for this purpose.

The focus is on the question of why school inclusion was able to develop so strongly at the beginning of its implementation and which reasons could be responsible for the current stagnation.

Keywords: Inclusion, Austria, History, Development, UN CRPD

1 Einleitung

Die Entwicklung der schulischen Inklusion in Österreich ist Teil einer weltweiten Entwicklung und eingebunden in menschenrechtliche, gesellschaftspolitische und pädagogische Entwicklungen im nationalen und internationalen Kontext. Um die historisch gewachsenen Strukturen der (sonder)schulischen Bildung von Kindern mit Behinderungen in Österreich aufzubrechen, brauchte es Impulse aus unterschiedlichen Richtungen, die hier – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – dargestellt werden sollen.

2 Impulse durch internationale Übereinkommen und Verträge

Zentrale Impulse für die gemeinsame Erziehung und Bildung für alle Kinder gehen auf internationale, auf menschenrechtlichen Grundlagen basierende Übereinkommen und Verträge zurück. Bereits in Artikel 2 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (1948) ist verankert, dass jedem Menschen der Anspruch auf gleiches Recht und gleiche Freiheit zukommt – unabhängig von körperlichen, religiösen, kulturellen, sozialen oder politischen Merkmalen. In Artikel 26 wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass jede*r das Recht auf Bildung besitzt. Dabei gilt es zu beachten, dass die Möglichkeit zur vollen Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit gewährleistet sein muss (vgl. Vereinte Nationen 1948).

1981 verkündete die Generalversammlung der Vereinten Nationen das erste internationale Behindertenjahr, dem 1982 das Weltaktionsjahr für Behinderte und die Behindertendekade 1983 – 1992 folgten. Dieses Weltaktionsprogramm beinhaltete die Forderung (Art. 120), dass die Erziehung von Menschen mit Behinderungen so weit wie möglich im allgemeinen Schulsystem stattfinden soll (vgl. United Nations 1983, 34).

Die 1989 verabschiedete Konvention über die Rechte des Kindes regelt in Artikel 2, dass die in der Konvention festgelegten Rechte allen Kindern zu gewährleisten sind. Hier wird neben den Differenzkategorien Geschlecht, Sprache, nationale, ethnische oder soziale Herkunft auch die Kategorie Behinderung explizit angesprochen. Der Artikel 23 der Konvention fordert, dass jedem Kind mit Behinderungen Erziehung und Bildung in einer Weise zugänglich sein müssen, die „der möglichst vollständigen sozialen Integration und individuellen Entfaltung

des Kindes einschließlich seiner kulturellen und geistigen Entwicklung förderlich ist“ (UNICEF 1989, 25).

Als besonders wichtiger Meilenstein für die weltweite Entwicklung der Inklusion gilt die Salamanca-Erklärung, die 1994 im Rahmen der UNESCO Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ von Vertreter*innen aus 92 Staaten erarbeitet und unterzeichnet wurde. Diese Erklärung fordert in Punkt 3 alle Regierungen dazu auf, das Prinzip der inklusiven Pädagogik auf rechtlicher und politischer Ebene anzuerkennen. Das leitende Prinzip des zugehörigen Aktionsrahmens besagt, dass „Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen“ (UNESCO 1994, 4). Kinder mit Behinderungen und deren besondere pädagogische Bedürfnisse werden in dieser Erklärung ausdrücklich angeführt. Ferner wird festgestellt, dass die Pädagogik für besondere Bedürfnisse „die bewährten Prinzipien einer guten Pädagogik, aus der alle Kinder Nutzen ziehen können“, verkörpert und davon auszugehen ist, „dass menschliche Unterschiede normal sind, dass das Lernen daher an die Bedürfnisse des Kindes angepasst werden muss und sich nicht umgekehrt das Kind nach vorbestimmten Annahmen über das Tempo und die Art des Lernprozesses richten soll“ (UNESCO 1994, 4–5).

Im Jahr 2006 wurde ergänzend zu den bisherigen Übereinkommen die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) von der Generalversammlung der UNO beschlossen. Dieser Konvention gingen zwei umfangreiche Studien von Despouy (1993) und Quinn & Degener (2002) voraus, die weltweit Diskriminierungen von Menschen mit Behinderungen in Bezug auf die Bildungssituation feststellten sowie aufzeigten, dass durch die bisherigen Konventionen die Rechte der Menschen mit Behinderungen in den Vertragsstaaten noch immer zu wenig gewahrt werden. Artikel 24 der UN-BRK stellt die Bildung in den Mittelpunkt: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, [...] Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.“ (BMSGPK 2016) In Bezug auf den Behinderungsbegriff sei erwähnt, dass die UN-BRK den Paradigmenwechsel vom medizinischen zum menschenrechtlichen Modell von Behinderung markiert, indem sie den Fokus auf die gesellschaftlichen Bedingungen richtet, die Menschen mit Behinderungen aussondern und diskriminieren (vgl. Degener 2009, 200).

3 Bildungswissenschaftliche Impulse

Die Anfänge der Inklusionsentwicklung waren stark von pädagogischen Ansätzen geprägt, die das Recht auf Verschiedenheit und die gleichberechtigte Teilhabe an Bildung in den Mittelpunkt stellen. Pädagog*innen aus dem englisch- und deutschsprachigen Raum trugen ab den 1980er Jahren maßgeblich dazu bei, sich dem Ziel einer Bildung für alle anzunähern und auf der Ebene der Theorienbildung die Trennung zwischen Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogiken¹ aufzuheben. Exemplarisch wird hier auf drei Pädagog*innen verwiesen, die mit ihren Aktivitäten und pädagogischen Ansätzen den Inklusionsdiskurs in Österreich wesentlich beeinflussten und bis heute mitgestalten. Mel Ainscow und Georg Feuser werden hier genannt aufgrund ihrer Präsenz bei Kongressen und Symposien in der Zeit der Schulversuche, die der gesetzlichen Verankerung der schulischen Inklusion von Kindern mit Behinderungen in Österreich vorausging. Durch ihre Vorträge, in denen sie Ergebnisse von Studien und Umsetzungsbeispiele in Schulen und Kindergärten präsentierten, gaben sie Entscheidungsträger*innen und Pädagog*innen wertvolle Anregungen für die Realisierung schulischer Inklusion und leisteten Überzeugungsarbeit. Annedore Prengels Pädagogik der Vielfalt hingegen markiert, nicht nur in der österreichischen Rezeption, den Übergang von Integration zu Inklusion. Sie führt damit die von der Integrationsbewegung intendierte Ermöglichung der individuellen Teilhabe von Schüler*innen mit Behinderung am allgemeinen Unterricht auf einer heterogenitätstheoretischen Basis weiter zu der Frage, wie Lernumgebungen gestaltet sein müssen, damit alle Schüler*innen ihre besonderen und vielfältigen Lern- und Lebensmöglichkeiten entfalten können (vgl. Prengel 1993).

Mel Ainscow war Lehrer, Schulleiter und Dozent an der Universität Cambridge. Er wurde 1995 an das Manchester Institute of Education berufen. Er war und ist als Berater der UNESCO tätig, führte große nationale und internationale Schulentwicklungsprogramme durch und arbeitet immer noch in Projekten, Publikationen und Vorträgen an seinem Ziel, Gerechtigkeit und Inklusion international in Bildungssystemen zu verankern. Ainscow referierte bereits Anfang der 1990er Jahre in Österreich. Er stellte damals das UNESCO Resource Pack (Saleh 1993) vor, welches unter seiner Mitwirkung entstanden ist und zu dem er ein Handbuch verfasste (Ainscow 1994). Ainscows vorgetragene und mit vielen praktischen Beispielen aus verschiedenen Ländern unterlegte Forderung, den Unterricht so weiterzuentwickeln, dass er der Unterschiedlichkeit aller Schüler*innen in der Klasse gerecht wurde, öffnete eine neue Perspektive in Richtung Inklusion. Bereits damals zeichnete sich ab, dass Schul- und Unterrichtsentwicklung ein we-

1 Der Begriff Sonderpädagogiken ist hier im Sinne von Prengel (1994, 176) verwendet, die darunter spezifische pädagogische Ansätze versteht, die Menschen mit Behinderungen, Angehörige von Minderheitskulturen, Frauen u. a. m., in den Mittelpunkt stellen.

sentlicher Faktor für die Realisierung von Inklusion sein würde. In seinem Buch „Understanding the development of inclusive schools“ (Ainscow 1999) vollzieht Ainscow aufgrund von Forschungsergebnissen den Übergang von individualisierten Interventionsprogrammen hin zu Entwicklungsstrategien für effiziente Schulen. Dieser Paradigmenwechsel mündet direkt in den Index für Inklusion (Booth & Ainscow 2002), der vor allem in der Übersetzung und Adaptierung von Boban und Hinz (2003) im deutschen Sprachraum seine Wirkung entfalte. Im Gegensatz zum sonderpädagogischen Blick auf das Individuum richtet der Index mit seinen drei Dimensionen Kulturen, Strukturen und Praktiken das Augenmerk darauf, wie ein Bildungssystem beschaffen sein muss, um Teilhabe zu ermöglichen. Bei „Inklusion geht es darum, alle Barrieren in Bildung und Erziehung für alle SchülerInnen auf ein Minimum zu reduzieren“ (Boban & Hinz 2003, 11). Georg Feuser ist ein weiterer Erziehungswissenschaftler, der die Entwicklung der Inklusion maßgeblich beeinflusste. Sein Wirken ist gekennzeichnet von einem unermüdlichen Einsatz für die Integration von Menschen mit Behinderungen in das allgemeine Bildungssystem. Er war ab 1988 jahrelang Vortragender bei zahlreichen Veranstaltungen in Österreich². Sein wesentlicher Beitrag ist in der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer Allgemeinen Pädagogik zu sehen, die den Anspruch erhebt, alle Menschen zu bilden. Auf der Tradition der kulturhistorischen Schule unter Einbezug der Theorie der Selbstorganisation und des Konstruktivismus beschreibt Feuser Behinderung als eine soziale Konstruktion. Er bezeichnet alle herrschenden „Pädagogiken“ als „Sonder-Pädagogiken“, weil sie nicht die Bildung aller Menschen umfassen und entwirft das Gegenmodell einer humanen und demokratischen „Allgemeinen Pädagogik“, deren Prinzip lautet: „Alle [können] in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau – nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen – in Orientierung auf die nächste Zone ihrer Entwicklung an und mit einem Gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten.“ (Feuser 2018, 151) Für die unterrichtliche Arbeit entwirft Feuser seine Entwicklungslogische Didaktik. Diese geht von der aktuellen Zone der Entwicklung eines Menschen aus, verschränkt sie mit einer auf Klafkis allgemeiner Didaktik basierenden Sachanalyse, die auf fachwissenschaftlicher Ebene Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit von Bildungsinhalten für das Individuum und die Lerngruppe herausarbeitet und analysiert, welche Tätigkeitsstrukturen, welche personalen und sachlichen Unterstützungen nötig sind, um die nächste Entwicklungszone zu erreichen und fügt dies zu einem projektorientierten Unterricht zusammen, in der jede Schülerin, jeder Schüler auf ihrer/seiner Stufe in Kooperation mit anderen einen für alle bedeutsamen Beitrag zum Gemeinsamen Gegenstand leisten kann (Feuser 2018).

2 Siehe Vortragstätigkeit 1972 – 2009, Online unter: <https://www.georg-feuser.com/> (03.03.2025)

Annedore Prengel (1993) verbindet mit der Pädagogik der Vielfalt Aspekte integrativer, interkultureller und feministischer Pädagogik zu einem Konzept der Vielfalt. Auch wenn diese drei pädagogischen Bewegungen jeweils spezifische Fragestellungen thematisieren, weisen sie zwei strukturelle Gemeinsamkeiten auf. Zum einen teilen Frauen und Männer, Menschen mit und ohne Behinderungen sowie Angehörige verschiedener Kulturen die Erfahrung, dass die Partizipation an Bildung nicht immer gegeben ist und wenn, dann nicht selbstverständlich im allgemeinen Bildungssystem erfolgt (vgl. Prengel 1993, 171). Zum anderen werden sie als Sonder-Pädagogiken für Frauen, Menschen mit Behinderungen und Minderheitskulturen aus der Perspektive egalitärer Bildungskonzepte und des Gedankens der Einheitsschule kritisiert (vgl. Prengel 1993, 176). Ausgangspunkt der Pädagogik der Vielfalt sind sowohl Gleichheit als auch Verschiedenheit der Menschen. Ziel ist es, das Recht auf Gleichberechtigung und das Recht auf Unterschiedlichkeit einzufordern und einen Beitrag zur „Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses, zur Entfaltung kulturellen Reichtums und zum Respekt vor Individualität in der Erziehung“ (Prengel 1993, 13) zu leisten. Aus ihren theoretischen und historischen Forschungen zu integrativer, interkultureller und feministischer Pädagogik leitet Prengel 17 Thesen ab, die sich dem Ziel verpflichten, für alle Schüler*innen den „gleichberechtigten Zugang zu den materiellen und personellen Ressourcen der Schule zu schaffen, um auf der Basis solcher Gleichberechtigung die je besonderen, vielfältigen Lern- und Lebensmöglichkeiten zu entfalten“ (Prengel 1993, 185). Im Mittelpunkt der Thesen stehen immer die Anerkennung der einzelnen Person in intersubjektiven Beziehungen, die Anerkennung der Rechte und die Anerkennung der Zugehörigkeit zu (sub)kulturellen Gemeinschaften (vgl. Prengel 1993, 185).

4 Meilensteine der österreichischen Entwicklung bis zur Ratifizierung der UN-BRK

Gesellschaftliche Entwicklungen, u. a. die von Franco Basaglia vorangetriebene Psychiatriereform und die darauffolgende Abschaffung der Sonderschulen in Italien 1976 (Basaglia 2002), sowie die ersten Schulversuche in Deutschland – in der Fläming-Grundschule in Berlin ab 1975, der Uckermark-Grundschule in Berlin ab 1982, in mehreren Schulen in Bonn ab 1987 – erzeugten auch in Österreich ein Klima, in dem die schulische Segregation von Kindern mit Behinderungen verstärkt in Frage gestellt wurde. Es formierten sich Eltern- und Lehrer*inneninitiativen, die einen gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen einforderten.

In den Bundesländern Burgenland und Steiermark wurden im Rahmen dieser Initiativen erste Konzepte für einen gemeinsamen Unterricht in der Grundschule

erarbeitet. Die darauf basierenden Schulversuchsanträge wurden von der Behörde zunächst abgelehnt. 1984 konnte der erste Schulversuch in Oberwart (Burgenland) starten, dem im Schuljahr 1985/86 in Kalsdorf (Steiermark) und Reutte (Tirol) weitere Schulversuche folgten. Im Jahr 1986 trat der Grundsatzterlass „Körperbehinderte oder sinnesbehinderte Kinder im Schulwesen Österreichs“ in Kraft, der eine erste Rechtsgrundlage für die Integration³ darstellte, auch wenn sie sich nur auf eine bestimmte Gruppe von Schüler*innen mit Behinderungen bezog. Ein weiterer Schritt in Richtung Integration war die 11. Novelle des Schulorganisationsgesetzes (SchOG) im Jahr 1988. Sie stellte viele Schulversuche auf eine gesetzliche Basis, allerdings mit der Festlegung, dass nur 10 % der Sonderschulklassen eines Bundeslandes integrativ geführt werden dürfen (vgl. Holzinger & Wohlhart 2009, 59).

Immer mehr Schulversuche wurden durch Basisinitiativen eingerichtet. Um diese Bottom-Up Entwicklung ex post zu legitimieren, veröffentlichte das Bildungsministerium 1989 ein Rahmenkonzept für die Durchführung integrativer Schulversuche an Volksschulen (Gruber & Petri 1989). An den Standorten Kalsdorf und Reutte starteten die ersten Integrationsklassen in der Sekundarstufe. Gleichzeitig wurde eine wissenschaftliche Begleitung für diese beiden Standorte in Auftrag gegeben. 1991 wurde in der 13. SchOG-Novelle die 10 % Klausel auf 20 % ausgeweitet und die Evaluation aller Schulversuche durch das Zentrum für Schulentwicklung, Abt. II in Graz, in Auftrag gegeben (vgl. Feyerer 1998, 27). Mit den an den Nationalrat gerichteten Petitionen „Recht statt Gnade“ im Jahr 1991 sowie „Zur Wahrung der Menschenrechte von Familien mit behinderten Kindern“ im Jahr 1992 gelang es Eltern- und Lehrer*innenverbänden, die gesellschaftliche Diskussion auf eine breite Basis zu stellen und politische Unterstützung von allen Parteien zu erhalten. In einer Grundsatzerklärung verwies Unterrichtsminister Scholten darauf, dass er in der „Entwicklung einer Schule unter Einschluß aller Kinder [eine] zentrale Notwendigkeit zur Wahrung des Wohles behinderter wie nichtbehinderter Kinder“ (BMUK 1994, 10) sehe. Parallel dazu zeigte die ausführliche Evaluation der Schulversuche (vgl. Specht 1993 59–68), dass die Schulleistungen in integrativen Klassen nicht hinter Regelklassen zurückblieben und dass von den vier praktizierten Modellen „Kooperative Klasse“, „Stützlehrerklasse“, „Kleinklasse“ und „Integrationsklasse“ das letztgenannte klar zu präferieren ist. Dieser Befund wurde im Evaluationsprojekt INTSEK von Specht (1997) für die Sekundarstufe bestätigt. Die Initiativen der Eltern und Lehrpersonen sowie die Evaluationsergebnisse erhöhten den Druck auf die Politik. Dieser führte schließlich zur gesetzlichen Grundlage für die Integration im Regelschulwesen,

3 Der Begriff Integration bezieht sich auf alle Schulversuche und gesetzlichen Bestimmungen, die den Besuch von Schüler*innen mit Behinderungen in der allgemeinen Schule ermöglichte.

in der Volksschule 1993 und in der Sekundarstufe 1997, durch die 15. bzw. 17. SchOG-Novelle (vgl. Feyerer 1998, 26–27).

In dieser Entwicklung von den Schulversuchen bis zu den gesetzlichen Grundlagen spielten Eltern eine maßgebliche Rolle. Initiiert vom Verein „Behinderte und Nichtbehinderte gemeinsam in Schulen“ (BUNGIS) fand 1985 das 1. Integrationssymposium statt. An diesem Symposium nahmen neben Eltern Vertreter*innen des Unterrichtsministeriums, der Schulaufsicht, Lehrpersonen, Psycholog*innen, Soziolog*innen sowie Professor*innen der Universitäten und Pädagogischen Akademien teil. Die Teilnehmer*innen diskutierten in Arbeitsgruppen Themen wie äußere Organisationsformen der Schule, Lehrinhalte und Unterrichtsformen, gesellschaftliche Wertvorstellungen und konkrete Erfahrungen des Miteinanders von Menschen mit und ohne Behinderung. In einer im Rahmen des Symposiums erarbeiteten Petition an den damals amtierenden Unterrichtsminister Moritz forderten die Unterzeichneten dazu auf, auf politischer Ebene die Voraussetzungen für die schulische Integration zu schaffen (vgl. Anlander 1993, 46–47).

Bis 1991 organisierten Vereine, die aus Elterninitiativen entstanden und die sich bundesweit vernetzten, jährlich ein Integrationssymposium im Burgenland, in Wien, Linz oder Graz. Die inhaltliche Auseinandersetzung erfolgte vorwiegend durch Impulse von Vortragenden aus Deutschland und Italien. In den Arbeitsgruppen wurde sowohl disziplinärer als auch interdisziplinärer Austausch angestrebt. Während die ersten beiden Symposien eher gesellschaftspolitischen Meinungsbildungsprozessen dienten, widmeten sich die weiteren Symposien ab 1987 vorrangig der praktischen und politischen Realisierung der Integration. Unter Mitwirkung von politischen Vertreter*innen und Vertreter*innen der Schulaufsicht entstanden Resolutionen, die sich an die Regierung richteten (vgl. Anlander 1993, 83).

Vor dem Hintergrund, dass die Schulversuche im Jahr 1993 auslaufen sollten, organisierten im Oktober 1992 alle Integrationsinitiativen eine Sternfahrt nach Wien mit dem Motto „Gesetz statt Gnade“, wo Willensbekundungen zur Integration von hochrangigen politischen Vertreter*innen einschließlich des damaligen Bundespräsidenten Klestil erfolgten. Zahlreiche Medienvertreter*innen engagierten sich für die Entwicklung der Integration. Ihre Beiträge sorgten für großes öffentliches Interesse für dieses Anliegen einer gesellschaftlichen Minderheit (vgl. Feyerer 1998, 25). Die Abbildung ist die Zusammenfassung der vorangegangenen Ausführungen des Unterkapitels. Die folgende Abbildung (Abb. 1) zeigt die Meilensteine der österreichischen Entwicklung bis zur gesetzlichen Verankerung von Integration im Regelschulwesen auf.

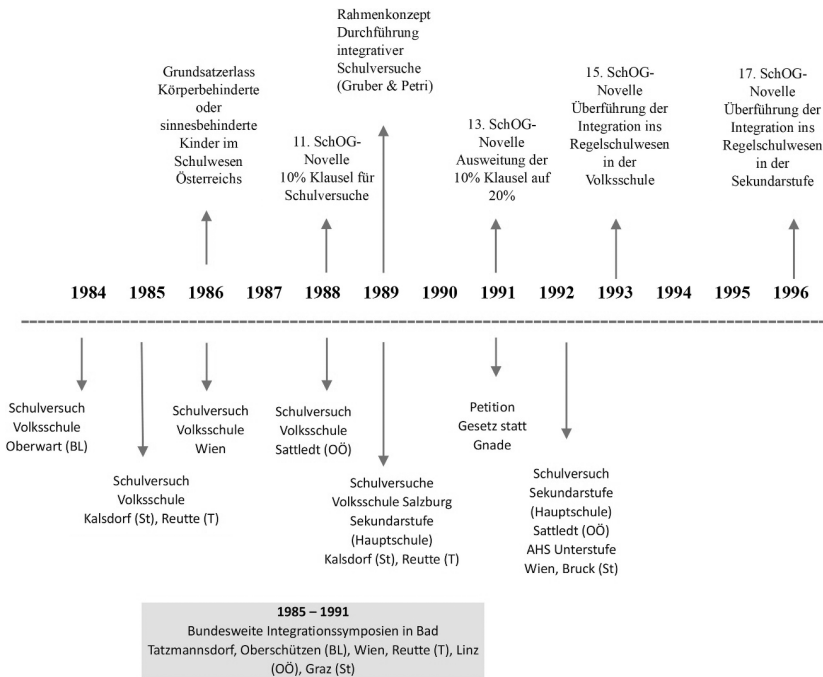


Abb. 1: Meilensteine der Entwicklung vor dem Hintergrund gesetzlicher Grundlagen (eigene Darstellung)

Alle diese Initiativen sowie die mehrheitlich positive Einstellung der damals verantwortlichen Politiker*innen führten zur gesetzlichen Verankerung von Integration im Bildungssystem, die ab 1993 in den darauffolgenden 15 Jahren eine beeindruckende zahlenmäßige Entwicklung der Integrationsquote⁴ in Österreich bewirkte. Bis zum Zeitpunkt des In-Kraft-Tretens der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) betrug die Integrationsquote in den allgemeinbildenden Pflichtschulen bis zur 9. Schulstufe im Schuljahr 2007/08 54,9 %, allerdings mit starken regionalen Unterschieden in den Bundesländern (vgl. BMBWF 2022, 276).

Abb. 2 zeigt den Verlauf in den einzelnen Bundesländern. Während sich in den ersten Jahren ab 1994/95 die Integrationsquote in allen Bundesländern steigerte, zeigt sich ab 2000/01 eine Stagnation, vor allem in den Bundesländern Burgenland und Steiermark, die bereits 1994/95 auf eine hohe Integrationsquote verweisen konnten.

⁴ Die Integrationsquote (oder Inklusionsquote) ist der Anteil von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der in allgemeinen Schulen unterrichtet wird.

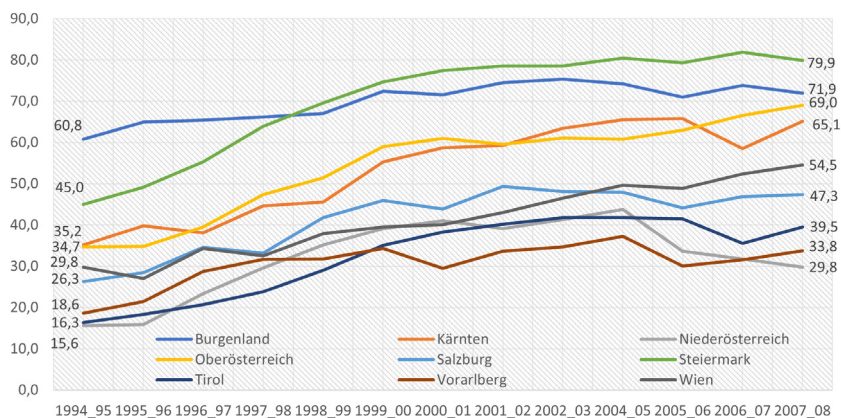


Abb. 2: Inklusionsquote in % für allgemeinbildende Pflichtschulen bis zur 9. Schulstufe von 1994/95 bis 2007/08 (eigene Darstellung; Quelle: Statistik Austria)

5 Einfluss der UN-BRK auf die weitere Entwicklung bis heute

Werner Specht (2006) spricht in der von 2004 – 2005 durchgeführten bundesweiten Evaluationsstudie „QSP – Qualität in der Sonderpädagogik“ von einer Erfolgsgeschichte, die es im Bereich des Schulwesens bis dato nur selten gegeben habe. Gleichzeitig verweist er bereits damals darauf, dass die quantitativen Zuwächse an Kindern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Settings seit 2000 zu stagnieren beginnen (vgl. Specht u. a. 2006, 16). Es wurde allerdings deutlich, dass die Entwicklung in den Bundesländern auf sehr unterschiedlichen Niveaus stagnierte, z. B. bei 80 % in der Steiermark gegenüber 35 % in Vorarlberg – ein Umstand, der auf divergente Steuerungsmechanismen hinzuweisen schien (vgl. Specht u. a. 2006, 24–25). Obwohl die überwiegende Mehrheit der befragten Expert*innen (Schulleitungen, Lehrpersonen, außerschulische Stakeholder, Eltern u. a., n = 160) der Ansicht war, dass die Einführung des gemeinsamen Unterrichts insgesamt zu einer Steigerung der sonderpädagogischen Qualität führe und dass sich die Förderung von Kindern in inklusiven Settings im Allgemeinen bewährt habe, erachteten annähernd 59 % der Befragten die Förderung in Sonderschulen als sinnvolle Alternative. Auch die Frage nach der Integrierbarkeit aller Schüler*innen spaltete die Befragten in zwei annähernd gleich große Gruppen. 22 % der Befragten lehnten die Aussage „Grundsätzlich sind alle Schüler/innen mit SPF (unabhängig von der Art ihrer Behinderung/Beeinträchtigung) in Regelschulklassen integrierbar“ strikt ab, während ihr 30 % voll zustimmten (vgl. Specht u. a. 2006).

Eine Studie von Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2004) zeigte, dass die Sonderschule besonders von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf besucht wurde – auch in Bundesländern mit hoher Inklusionsquote. Der Entwicklungsstand der Kommunikationskompetenz scheint dafür eine besondere Rolle zu spielen. Knapp ein Drittel der Schüler*innen mit erhöhtem Förderbedarf in Sonderschulen verfügte nicht über Lautsprache (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 2004).

Feyerer verwies im Nationalen Bildungsbericht 2009 darauf, dass der *two track approach*⁵ nur überwunden werden könne, wenn Inklusion zum Leitgedanken (sonder)pädagogischer Erziehung, Bildung und Unterrichtung erklärt wird und das nicht nur auf pädagogischer, sondern vor allem auf politischer Ebene. Es bedürfe dafür einer eindeutigen und klar kommunizierten nationalen Strategie (vgl. Feyerer 2009, 95). Er berief sich dabei auf die Forderung der European Agency for Special Needs Education: „In den gesetzlichen Bestimmungen der einzelnen Länder sollte klar integrative/inklusive Bildung als bildungspolitisches Ziel verankert werden. [...] Die Regierungen sollten eine nachdrückliche Politik der Förderung von Integration/Inklusion zum Ausdruck bringen und im Hinblick auf deren Umsetzung allen am Bildungssystem Beteiligten klar und deutlich vermitteln, welche Ziele sie mit dieser Bildungspolitik verfolgen.“ (European Agency 2003, 6)

Dementsprechend hoch waren die Erwartungen im Hinblick auf die quantitative und qualitative Weiterentwicklung des inklusiven Bildungssystems an die 2006 von den Vereinten Nationen verabschiedete und im Jahr 2008 von Österreich ratifizierte UN-Behindertenrechtskonvention. Mit der Ratifizierung verpflichtete sich Österreich zur Implementierung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen. Schon in seiner Stellungnahme zur Inklusion vom 10. Juni 2010 monierte der Unabhängige Monitoringausschuss allerdings, dass die Ratifizierung der Konvention noch keine Diskussion über den Reformbedarf ausgelöst hätte und dass es bildungspolitischer Maßnahmen und einer Strukturreform bedürfe (vgl. Feyerer 2013, 34). Daraufhin wurde vom damaligen zuständigen Bundesministerium in einem teilweise partizipativen Prozess unter Einbindung der Zivilgesellschaft, der Dienstleistungsorganisationen für Menschen mit Behinderungen, der Sozialpartner und der Länder ein Nationaler Aktionsplan (NAP) erarbeitet, der von 2012 – 2020 die flächendeckende Verankerung inklusiver Modellregionen bis zum Jahr 2020 vorsah (vgl. BMASK 2012, 64). Konkrete Maßnahmen, die zur Auflösung von Sonderschulen führen sollten, waren darin nicht enthalten. Die Zielsetzung wurde sehr unverbindlich formuliert: „Bund, Länder und Gemeinden sollen zunächst in Modellregionen inklusive Schul- und Unterrichtsangebote erproben und mit der Zeit diese ausbauen.“ (BMASK 2012, 65) Gestützt wur-

5 „Two track approach“ meint hier die parallele Aufrechterhaltung von Sonderschulen neben inklusiven Settings.

de die Zielsetzung des NAP durch das Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013 – 2018, die die Konzeption von Modellregionen zur optimalen und bedarfsgerechten Förderung aller Schülerinnen und Schüler dieser Region mit wissenschaftlicher Begleitung beinhaltete (Republik Österreich 2013). Trotz dieser Willensbekundungen dauerte es bis zum Jahr 2015, bis das Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) eine Richtlinie zur Entwicklung von Inklusiven Modellregionen für allgemeinbildende Schulen erarbeitete und einen Stufenplan vorlegte (vgl. BMBF 2015). Für die erste Stufe der Umsetzung der Inklusiven Regionen wurden die Bundesländer Tirol, Kärnten und Steiermark ausgewählt, um Maßnahmen zur Implementierung von Inklusion zu erproben und hinsichtlich der Ausweitung auf das gesamte Bundesgebiet zu beurteilen. Das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung (BIFIE) wurde mit der formativen Evaluation der Inklusiven Modellregionen beauftragt, um die Entwicklung wissenschaftlich zu begleiten. Gleichzeitig wurde eine Evaluationssteuergruppe eingerichtet, in die u. a. auch das Bundeszentrum Inklusive Bildung und Sonderpädagogik eingebunden war. Noch im selben Jahr legten die damaligen Landesschulinspektor*innen für Sonderpädagogik dem BMBF ein gemeinsam erarbeitetes Konzept vor, das vier Zielsetzungen definierte (Svecnik, Petrovic & Sixt 2017, 5)

- Steigerung der Qualität der Inklusion in allgemeinen Schulen
- Neuorganisation der Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik
- Effizienter und bedarfsorientierter Ressourceneinsatz
- Qualität der SPF-Verfahren und SPF-Bescheide

Im Schuljahr 2015/16 wurde eine Fragebogenerhebung bei Akteur*innen mit Steuerungsfunktionen in den drei Inklusiven Modellregionen durchgeführt, deren Fokus auf der Einschätzung der schulischen Inklusion von Kindern mit Behinderungen und deren Vorteilen und Herausforderungen lag (vgl. Svecnik, Sixt & Pieslinger 2017). Im gleichen Jahr erfolgten Fallstudien zu den Strategien und Prozessen in den drei Bundesländern (vgl. Svecnik, Petrovic & Sixt 2017). Im Jahr 2016/17 starteten weitere Fallstudien, die sich je nach Bundesland unterschiedlichen Themen widmeten. In Kärnten wurde der Schwerpunkt auf Timeout-Gruppen gelegt, in der Steiermark auf Kinder mit erhöhtem Förderbedarf und in Tirol auf förderdiagnostisches Handeln (vgl. Svecnik & Petrovic 2018).

Bedingt durch einen Regierungswechsel im Jahr 2017 fand weder die Arbeit in den drei Modellregionen eine Fortsetzung noch erfolgte die geplante Ausweitung auf weitere Bundesländer. In der vom Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz beauftragten Evaluierung des Nationalen Aktionsplans Behinderung 2012–2020 wird angemerkt, dass es zu keiner wesentlichen Erhöhung der Inklusionsquote gekommen sei und eine österreichweite Reduzierung der Zahl und der Quote von Schülerinnen und Schülern, die eine

Sonderschule besuchen, nicht stattgefunden habe. „Der vorgesehene Effekt, flächendeckend zu inklusiven Strukturen im Schulsystem zu führen, wurde klar verfehlt“ (BMSGPK 2020, 26). Begründet wird dies mit unzureichenden Konzepten und fehlenden bundesweiten Strategien für die Umsetzung Inklusiver Bildung sowie mit fehlenden Anreizsystemen für Schulen, die Qualität zu erhöhen, um alle Schüler*innen, unabhängig von ihrer Behinderung, aufnehmen zu können. Ferner wird darauf verwiesen, dass seitens der Regierung Inklusion zurückhaltend propagiert wurde und seitens des zuständigen Ministeriums keine entsprechenden Schritte gesetzt wurden. Positiv erwähnt wird, dass Inklusive Pädagogik verpflichtend für alle Lehrpersonen in der Lehrer*innenbildung verankert wurde, um langfristig die Entwicklung zu einem inklusiven Bildungssystem zu unterstützen. Damit wurde zumindest eine der geplanten Maßnahmen umgesetzt (vgl. BMSGPK 2020, 26–27).

Wie sich die Inklusionsquote seit Beginn der Umsetzung des Nationalen Aktionsplans 2013/14 österreichweit im Detail entwickelte, zeigt Tabelle 1. Die verschwindend kleine Zahl an Schüler*innen mit Behinderungen, die von der 5. – 9. Schulstufe eine Allgemeinbildende Höhere Schule besuchen, bleibt hier unberücksichtigt.

Tab 1: Integrationsquote in Prozent bundesweit von 2013/14 bis 2021/22
(eigene Berechnung; Quelle: Statistik Austria)

	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22
Österreich	62,7	64,1	66,2	66,1	67,2	66,2	67	65,8	65

Das folgende Diagramm (vgl. Abb. 3) stellt die Entwicklung in den einzelnen Bundesländern dar. Die Verläufe sind durch einen Wechsel von Zu- und Abnahmen gekennzeichnet. Ein zunehmender Verlauf in den Modellregionen zeigt sich in der Umsetzungsphase von 2015 bis 2018 in Tirol und Kärnten, während die Prozentsätze in der Steiermark sogar geringfügig sinken, um danach wieder anzusteigen. Im Burgenland verringert sich von 2013/14 bis 2021/22 die Inklusionsquote von 68,1 % auf 59,6 %, in Wien fällt sie von 54,2 % auf 46,1 %. Auch der negative Trend in Vorarlberg seit 2019 ist deutlich erkennbar.

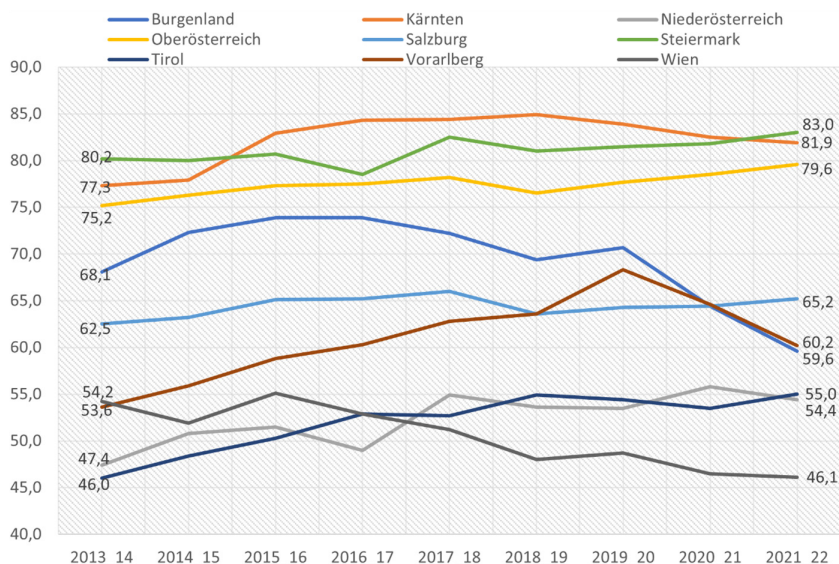


Abb. 3: Inklusionsquote in % für allgemeinbildende Pflichtschulen bis zur 9. Schulstufe von 2013/14 bis 2021/22 (eigene Darstellung; Quelle: Statistik Austria)

6 Zusammenfassung und Diskussion

Abschließend soll der eingangs gestellten Frage nachgegangen werden, warum sich die schulische Inklusion zu Beginn der Umsetzung quantitativ so stark entwickeln konnte und welche Gründe für das gegenwärtige Stagnieren verantwortlich sein könnten.

Aus der Darstellung der ersten Entwicklungsphase, ausgehend von den Schulversuchen in den frühen 1980er Jahren bis zur gesetzlichen Verankerung von Integration 1993 in der Primarstufe bzw. 1997 in der Sekundarstufe wird ersichtlich, dass Elterninitiativen die zentrale Rolle spielten. Diese trafen auf Lehrer*innen und Schulen, die von sich aus bereit waren, Schulversuche zu konzipieren und umzusetzen, oft auch im Widerstand gegen die Bildungsadministration. Der gesetzliche Rahmen musste von der Bildungspolitik vielfach erst im Nachhinein an die in der Praxis entstandenen Lösungen angepasst werden. Das Engagement der Eltern für die Integration in dieser ersten Phase kann als singuläre gesellschaftliche Erscheinung gesehen werden (vgl. Specht u. a. 2006). Tatsächlich stellt sich die Position der Eltern heute diametral anders dar. Wenn sich Eltern von Kindern mit Behinderungen in Hinblick auf den Schulbesuch äußern, dann meist im Sinne der Beibehaltung von Sonderschulen und der Wahlfreiheit zwischen Allgemeiner

Schule und Sonderschule⁶. Eltern, deren Kinder inklusive Settings besuchen, melden sich öffentlich nur vereinzelt zu Wort. Die Ursachen für diese Situation sind wahrscheinlich in allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungen zu suchen, ein wesentlicher Faktor dürfte auch die wahrgenommene Qualität der inklusiven Settings sein. Auf Qualitätsprobleme wiesen schon Specht u. a. (2007) hin: zu große, ungünstig zusammengesetzte Klassen, Einzelintegration ohne ausreichende Förderung, unzureichend qualifizierte Lehrkräfte, die statische Differenzierung in Leistungsgruppen, unzureichende soziale Konstanz der Lerngruppen sowie zu wenig Qualitätssicherung von Unterricht und Förderung. Buchner und Gebhardt (2011, 302) berichten von „Diskriminations- bzw. Außenseiter-Erfahrungen von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf“. Kalcher und Wohlhart (2022) befragten Eltern, deren Kinder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf eine allgemeine Schule bzw. die Sonderschule besuchten. Diese berichten durchgehend von wenig Beratung und Unterstützung bei der Schulwahl und von zahlreichen Schwierigkeiten in der allgemeinen Schule, z. B. mangelnde Barrierefreiheit, kaum Teilhabemöglichkeit bei Schulveranstaltungen, Unterricht vorwiegend außerhalb des Klassenverbands und z. T. wenig kompetente Lehrpersonen. Treffen diese Wahrnehmungen zu, darf es nicht verwundern, dass das Vertrauen der Eltern in die Fähigkeit des Schulsystems schwindet, ein förderliches inklusives Umfeld in der allgemeinen Schule zu realisieren, in dem ihre Kinder gut aufgehoben sind. Im Zeitraum von 1997 bis 2000 trat eine andere Entwicklungsdynamik zutage. Die Elterninitiativen hatten ihr primäres Ziel erreicht: die gesetzliche Verankerung der Integration im Bildungssystem. Auf dieser Basis war nun anzunehmen, dass die Integrationsquoten auch ohne Druck von Elternseite kontinuierlich steigen würden. Dies war anfangs auch der Fall, wenn auch mit unterschiedlicher Geschwindigkeit in den Bundesländern. Die föderale Steuerung des Bildungssystems gab der regionalen Politik genug Raum, auf der gleichen bundesgesetzlichen Gesetzesgrundlage unterschiedliche Prioritäten zu setzen. Während z. B. in der Steiermark ein integrationsfreundliches Zusammenspiel von Bildungspolitik und Schuladministration einen Anstieg der Integrationsquote auf bis zu 80 % zur Folge hatte, wurden z. B. in Tirol und Niederösterreich sonderschulische Strukturen aufrechterhalten und zum Teil weiter ausgebaut (vgl. Biewer 2023). Dass die Entscheidung der Eltern für Sonderschule oder Integration je nach regionalem Angebot unterschiedlich ausfällt, führt Biewer (2023, 20) auf entsprechende Beratungs- und Unterstützungsstrukturen zurück.

6 „Eltern wehren sich gegen Abschaffung der Sonderschule“ (Die Presse 25.6.2024), „Wahlfreiheit braucht Wahlmöglichkeit! Die Errichtung von Modellregionen ohne das Angebot von Sonderschulen oder Sonderschulklassen darf nicht so weit reichen, dass das Recht der Betroffenen auf Wahlfreiheit beschnitten wird.“ Bürgerinitiative 2016, Online unter: https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVI/BI/19/imfname_673634.pdf (22.02.2025)

Die durch die UN-BRK von vielen erhoffte Wiederbelebung des Trends hin zu durchgängiger Inklusion hingegen ist nicht nur nicht eingetreten (vgl. BMSGPK 2020); aus der Entwicklung der letzten Jahre ist sogar eine Restauration von Sonderbeschulung ablesbar. Bereits anlässlich der 2. Staatenprüfung der Republik Österreich stellt der Unabhängige Monitoringausschuss der Republik Österreich (UMA) im Sonderbericht zu Art. 24 – Bildung zusammenfassend fest, dass seit der letzten Staatenprüfung kaum Fortschritte bezüglich des Aufbaus eines inklusiven Bildungssystems verzeichnet werden können. „Im Gegenteil: Gerade in den letzten Jahren vermehren sich die Anzeichen für Rückschritte. Von Seiten der Bildungspolitik und -administration lassen sich nicht genügend systematische Anstrengungen verbuchen, die eine Transformation des dualen Systems (Sonderschule und Inklusion) vorantreiben.“ (UMA, 2023, 12) Die wenigen lokalen Bemühungen, Sonderschulen in Regelschulen zu transformieren, wurden nicht weiter forciert, auch wenn es in der Zeit der Inklusiven Modellregionen dazu einige erfolgversprechende Ansätze gab. Obwohl seitens der Bildungsdirektionen, der Lehrpersonen und der Forschung erhebliche Anstrengungen in diesem Zeitraum unternommen und die Erkenntnisse gut dokumentiert wurden (vgl. Svecnik u. a. 2017; Svecnik u. a. 2018), wurde das gesamte Projekt ohne transparente Begründung eingestellt. Generell ist festzuhalten, dass das Konzept der Modellregionen (vgl. Gasteiger-Klicpera & Wohlhart 2015), auch wenn es inhaltlich zentrale Aspekte für die Weiterentwicklung von Inklusion thematisiert, aus bildungspolitischer Perspektive als höchst problematisch bezeichnet werden muss. Es räumt föderalen Akteuren die Möglichkeit ein, sich nicht daran zu beteiligen bzw. Ergebnisse aus anderen Regionen nicht zur Kenntnis zu nehmen oder als nicht übertragbar abzulehnen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass einerseits das Engagement von Eltern für eine Schule der Vielfalt und andererseits deren bildungspolitische Unterstützung zentrale Faktoren für die „Erfolgsgeschichte mit Seltenheitswert“ (Specht u. a. 2006, 16) der Integrationsbewegung waren. Die augenblickliche Stagnation der schulischen Inklusion erklärt sich aus einem Rückgang der Elterninitiative bzw. aus einem Vertrauensverlust, der in einigen Bundesländern sogar zur Trendumkehr geführt hat, sowie aus der abnehmenden und föderal fragmentierten politischen und gewerkschaftlichen Unterstützung⁷ einer inklusiven Schule für alle.

7 „Stimmen die Voraussetzungen nicht, kann man kein Kind inkludieren“ Wiener Zeitung (2019) Online unter: <https://www.wienerzeitung.at/h/stimmen-die-voraussetzungen-nicht-kann-kein-kind-inkludieren> (22.02.2025) „Lehrervertreter gegen Abschaffung der Sonderschule“ Der Standard (2017) Online unter: <https://www.derstandard.at/story/2000051312178/lehrergewerkschaft-gegen-abschaffung-der-sonderschule> (22.02.2025)

Literaturverzeichnis

- Ainscow, M. (1994): *Special Needs in the Classroom: A Teacher Education Guide*. Paris: UNESCO.
Online unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000135116> (24.07.2023).
- Ainscow, M. (1999): *Understanding the development of inclusive schools*. London: Routledge.
- Anlanger, O. (1993): *Behinderten Integration. Geschichte eines Erfolgs. Dokumentation*. Wien/München: Dachs Verlag.
- Basaglia, F. (2002): *Die Entscheidung des Psychiaters – Bilanz eines Lebenswerkes*. Bonn: Psychiatrieverlag.
- Biewer, G. (2023): Schulische Inklusion in Österreich. Ausgangslage – Entwicklungen – Chancen – Herausforderungen. In: *Paediatr. Paedolog.* 58 (Suppl 1), 19-23.
- BMASK (2012): *Nationaler Aktionsplan 2012-2020*. Online unter: https://www.entwicklung.at/fileadmin/user_upload/Dokumente/Publikationen/Downloads_Themen_DivBerichte/Menschenrechte/NAP_Behinderung_2012-2020_01.pdf (29.07.2023).
- BMBF (2015): *Verbindliche Richtlinie zur Entwicklung von Inklusiven Modellregionen*. Erlass GZ BMF 36.153/0088-I/5/2015 vom 3. September 2015.
- BMBWF (2022): *Nationaler Bildungsbericht 2021. Teil 2: Bildungsindikatoren*. DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2021-2>
- BMSGPK (2016): *UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls*. Online unter: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19> (7.8.2023).
- BMSGPK (2020): *Evaluierung des Nationalen Aktionsplans 2012-2020*.
- BMUK (1994): *Behinderung. Integration. Medienbegleitheft zur Videoserie*. Wien: Medienservice des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003): *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität. Online unter: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (24.07.2023).
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002): *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Online unter: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (24.07.2023).
- Buchner, T. & Gebhardt, M. (2011): *Zur schulischen Integration in Österreich – historische Entwicklung, Forschung und Status quo*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 8, 298-304.
- Degener, T. (2009): *Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor*. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 57 (2), 200-219.
- Despouy, L. (1993): *Human Rights and Disabled Persons*. New York: United Nations Online unter: <https://digitallibrary.un.org/record/175474> (15.07.2023).
- European Agency (2003): *Sonderpädagogische Förderung in Europa. Thematische Publikation*. Brüssel: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Feuser, G. (2018): *Entwicklungslogische Didaktik*. In: F. Müller (Hrsg.): *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 2. Originalausgabe*. Gießen: Psychosozial-Verlag, 147-165.
- Feyerer, E. (1998): *Behindern Behinderte?* Innsbruck: Studienverlag.
- Feyerer, E. (2009): *Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf*. In: W. Specht (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam, 73-98.
- Feyerer, E. (2013): *Inklusive Regionen in Österreich. Bildungspolitische Rahmenbedingungen zur Umsetzung der UN-Konvention*. Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feyerer-regionen.html> (04.08.2023).
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2004): *Einfluss individueller und familiärer Merkmale von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf den Besuch einer Sonderschule bzw. Integrationsklasse*. In: *Sonderpädagogik* 34 (1), 3-21.

- Gasteiger-Klicpera, B. & Wohlhart, D. (2015): Das Provokative Essay: Inklusive Regionen. Ein Konzept zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungssystem. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 185-191.
- Gruber, H. & Petri, G. (1989): Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht-behinderter Kinder. Rahmenkonzepte und Ergebnisse einer ersten Befragung von Versuchslehrern. Graz: Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abt. II.
- Holzinger, A. & Wohlhart, D. (2009): Schulische Integration. Innsbruck: Studienverlag
- Kalcher, M., & Wohlhart, D. (2022): Elternwahlrecht – Sichtweise von Eltern von Kindern mit Behinderungen. In: Zeitschrift für Inklusion 1. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/649> (02.08.2023).
- Prenzel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Quinn, G., Degener, T. (2002): Human Rights and Disability. The current use and future potential of United Nation human rights instruments in the context of disability. New York-Geneva: United Nations. Online unter: <https://digitallibrary.un.org/record/477534> (15.07.2023).
- Republik Österreich (2013): Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013–2018. Erfolgreich. Österreich. Online unter: <https://images.derstandard.at/2013/12/12/regierungsprogramm%202013%20-%202018.pdf> (29.07.2023).
- Saleh, L. (1993): Teacher Education Resource Pack. Special Needs in the Classroom. Paris: UNESCO. Online unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000096636> (24.07.2023).
- Specht, W. (1993): Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrerinnen und Lehrern im Schulversuch. Forschungsbericht. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Abt. II.
- Specht, W. (1997): Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I. ZSE-Report 23 – 26. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Abt. II.
- Specht, W., Pirchegger, L., Seel, A., Stanzel-Tischler, E. & Wohlhart, D. (2006): Qualität in der Sonderpädagogik: Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Forschungsansatz, Ergebnisse, Schlussfolgerungen. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Abt. II.
- Specht, W., Stanzel-Tischler, E., Seel, A. & Wohlhart, D. (2007): Individuelle Förderung im System Schule Strategien für die Weiterentwicklung von Qualität in der Sonderpädagogik. Graz: BIFIE.
- Svecnik, E., Sixt, U. & Pieslinger, C. (2017): Wissenschaftliche Begleitung der Inklusiven Modellregionen. Einschätzung der Ausgangssituation durch Schulaufsichtsorgane, Schulleiter/innen, Leiter/innen von ZIS/PBZ und regionale Leitungspersonen von (außerschulischen) Unterstützungseinrichtungen. Salzburg: BIFIE.
- Svecnik, E., Petrovic, A. & Sixt, U. (2017): Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich. Fallstudien zu den Prozessen und Strategien in Kärnten, der Steiermark und Tirol. Salzburg: BIFIE.
- Svecnik, E. & Petrovic, A. (2018): Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich. Fallstudien zu Timeout-Gruppen, Kindern mit erhöhtem Förderbedarf und förderdiagnostischem Handeln. Salzburg: BIFIE.
- Unabhängiger Monitoringausschuss der Republik Österreich (UMA) (2023): Sonderbericht Art. 24 – Bildung Anlässlich der 2. Staatenprüfung der Republik Österreich durch den UN-Fachausschuss. Online unter: <https://www.monitoringausschuss.at/wp-content/uploads/2023/06/UMA-Sonderbericht-Artikel-24-UN-BRK-korrigiert-19.06.pdf> (05.08.2023).
- UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“. Online unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf (15.07.2023).
- UNICEF (1989): Konvention über die Rechte des Kindes. Online unter: <https://unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf> (15.07.2023).
- United Nations (1983): World-programme of action concerning disabled persons.

Online unter: <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/united-nations-world-programme.pdf> (15.07.2023).

Vereinte Nationen (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. New York: United Nations
Online unter: <https://www.un.org/Depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> (15.07.2023).

Autor*innen

Holzinger, Andrea, Dr., Prof.in a. D.

Pädagogische Hochschule Steiermark

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung,

Professionalisierung Inklusive Pädagogik, Elementar- und Primarstufe.

E-Mail: andrea.holzinger11@gmail.com

Wohlhart, David, B. Ed, Prof. a. D.

Private Pädagogische Hochschule Augustinum

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung,

Curriculumentwicklung, Inklusionsforschung, Mediendidaktik,

Mathematikdidaktik

E-Mail: david@wohlhart.at

Autor*innenverzeichnis

Geiling, Ute, Dr., Prof.in i. R.

Arbeitsbereich Lernbehindertenpädagogik, Institut für Rehabilitationspädagogik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen unter besonderer Berücksichtigung von Schüler*innen mit Lernbeeinträchtigungen, Prozesse sozialer Benachteiligung und Diskriminierung in schulischen Settings, Didaktische Diagnostik.

E-Mail: ute.geiling@paedagogik.uni-halle.de

Gollub, Patrick, Dr.

Lehrkraft für besondere Aufgaben, Arbeitsgruppe „Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Münster.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenprofessionsforschung, Praxisphasen in der Lehrkräftebildung, Schul- und Unterrichtsforschung.

E-Mail: p.gollub@uni-muenster.de

Gräbe, Viktoria, Dr.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin für Lehrentwicklung, Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Sozialisationsforschung, Lehrkräftebildung in aktueller und historischer Perspektive, Nachhaltigkeitsbildung.

E-Mail: viktoriam.graeb@khsb-berlin.de

Greiten, Silvia, Dr., Prof.in

Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik und Pädagogik der Sekundarstufe I, Institut für Erziehungswissenschaft, Pädagogische Hochschule Heidelberg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Schul- und Unterrichtsforschung im Kontext von Heterogenität

E-Mail: greiten@ph-heidelberg.de

Holzinger, Andrea, Dr., Prof.in a. D.

Pädagogische Hochschule Steiermark

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung,

Professionalisierung Inklusive Pädagogik, Elementar- und Primarstufe.

E-Mail: andrea.holzinger11@gmail.com

Kreuzer, Tillmann F., Dr.

Akademischer Rat, Institut für Sonderpädagogik,

Pädagogische Hochschule Freiburg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik,

Psychoanalytische Pädagogik, Allgemeine Heil- und Sonderpädagogik mit den

Schwerpunkten in den Fachrichtungen Lernen sowie emotionale und soziale

Entwicklung, psychoanalytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie.

E-Mail: kreuzer@ph-freiburg.de

Langnickel, Robert, Dr.

Forscher und Projektleitung am Institut für Diversität und inklusive Bildung,

Dozent im Masterstudiengang Schulische Heilpädagogik,

Pädagogische Hochschule Luzern.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik des gespaltenen

Subjekts, Pädagogik bei Krankheit, Inklusions- und Sonderpädagogik

im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.

E-Mail: robert.langnickel@phlu.ch

Link, Pierre-Carl, Prof.

Professor für Erziehung und Bildung im Feld sozio-emotionale und

psychomotorische Entwicklung, Institut für Verhalten, sozio-emotionale

und psychomotorische Entwicklungsförderung, Interkantonale Hochschule

für Heilpädagogik Zürich. Gastprofessor, Bárczi Gusztáv Fakultät für

Sonderpädagogik, ELTE Eötvös Loránd Universität Budapest, Ungarn.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik bei Verhaltensstörungen,

Allgemeine Heil- und Sonderpädagogik, Psychoanalyse und Pädagogik,

Psychomotoriktherapie

E-Mail: pierre-carl.link@hfh.ch

Neuhaus, Till

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, AG 11 ‚Schulpädagogik in komparatistischer

Perspektive‘, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung,

Inklusion/Exklusion, Identifikation von abweichenden Kindern.

E-Mail: till.neuhaus@uni-bielefeld.de

Oberdorf, Andreas, Dr.

Studienrat im Hochschuldienst, Arbeitsgruppe ‚Historische Bildungsforschung‘, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Münster.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie und Geschichte der Erziehung und Bildung, transatlantische und transnationale Bildungsgeschichte, Schul- und Universitätsgeschichte.

E-Mail: andreas.oberdorf@uni-muenster.de

Pfützner, Robert, Dr.

Universitätslektor, Departement für Lehrer*innenbildung und Forschungszentrum für Kulturerbe und Soziokulturelle Geschichte (Forschungsgruppe Interkultureller Dialog), „Lucian Blaga“ Universität Sibiu/Hermannstadt, Rumänien.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik in Rumänien, sozialistische Pädagogik, solidarische Bildung.

E-Mail: robert.pfutzner@ulbsibiu.ro

Redecker, Anke, PD Dr.

Lehrkraft für besondere Aufgaben, Universität Koblenz.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diversity Education, Bildungsphilosophie, Dialogische Didaktik.

E-Mail: aredecker@uni-koblenz.de

Reichert, Maren

Wissenschaftliche Projektleiterin, Zentrum für

Lehrer*innenbildung und Schulforschung, Universität Leipzig.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Projektleitung und -management, Lern- und Professionalisierungsprozesse, Individuelle Förderung, Bildungsübergänge, Organisationsforschung.

E-Mail: maren.reichert@uni-leipzig.de

Reitemeyer-Witt, Ursula, Dr., apl. Prof. i. R.

Arbeitsgruppe 'Allgemeine Erziehungswissenschaft',

Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Münster.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische und Systematische Erziehungswissenschaft, Bildungstheorie des 19. und 20. Jahrhunderts, Philosophie der Aufklärung.

E-Mail: reitemey@uni-muenster.de

Sauer, Lisa, Dr.

Akademische Rätin, Arbeitsgruppe für Grundschulpädagogik, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Universität Erfurt.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Historische) Grundschul- und Kindheitsforschung, Schulische Überprüfungs- und Diagnoseverfahren, Inklusives Lernen und seine Vorläufervarianten.

E-Mail: lisa.sauer@uni-erfurt.de

Schubert, Sophie, M. A.

Dissertantin in der Arbeitsgruppe ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Paris-Lodron-Universität Salzburg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundfragen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, Historisch-systematische Zugänge zur Disziplin- und Institutionsgeschichte, Dimensionen sozialer Ungleichheit, Vergessens- und Erinnerungsforschung.

E-Mail: sophie.schubert@plus.ac.at

Simon, Toni, Dr.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Arbeitsbereich Sachunterricht, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik des Sachunterrichts, inklusive Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Fragen der Didaktik, Diagnostik und Partizipation, Einstellungen zur schulischen Inklusion.

E-Mail: toni.simon@paedagogik.uni-halle.de

Van Roje, Marie, M. Ed.

Studienreferendarin für das Lehramt an Grundschule beim Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung in Neuss.

E-Mail: marievanroje@aol.com

Veber, Marcel, Dr., Prof.

Professur für Pädagogik bei erschwertem Lernen unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse, Institut für Sonderpädagogik, Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: schulische Inklusion, schulpraktische Studien, pädagogische Diagnostik

E-Mail: marcel.veber@rptu.de

Vogt, Michaela, Dr., Prof.in

AG 11 ,Schulpädagogik in komparatistischer Perspektive‘,

Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: inklusionssensible Lehr- und Lernmaterialien, international-vergleichende Lehrer*innenausbildung, historische Bildungsforschung.

E-Mail: michaela.vogt@uni-bielefeld.de

Wagner, Josefine, PhD

Postdoc in Educational Sciences (Teacher Education), Faculty of Humanities,

Education and Social Sciences, University of Luxembourg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik;

Lehrer*innenbildung; Ethnographie.

E-Mail: josefine.wagner@uni.lu

Wohllhart, David, B. Ed, Prof. a. D.

Private Pädagogische Hochschule Augustinum

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung,

Curriculumentwicklung, Inklusionsforschung, Mediendidaktik,

Mathematikdidaktik

E-Mail: david@wohllhart.at

Die Beiträge in diesem Band brechen im Sinne einer Zeitkapsel aus der bildungswissenschaftlichen Perspektive der letzten 25 Jahre aus und eröffnen explizit historische Einsichten in die Auseinandersetzung mit Inklusion und Heterogenität. So werden Konzepte, Modelle, Theorien und Entwicklungen aus dem 19. Jahrhundert sowie neuzeitliche, aufklärerische und humanistische Verständnisse präsentiert. Die historische Betrachtung von Inklusion und Heterogenität erfolgte bislang nahezu ausschließlich in der Erziehungswissenschaft, den Fachwissenschaften und den zugehörigen Fachdidaktiken. Der Band überwindet disziplinäre Grenzen und beleuchtet Inklusion und Heterogenität aus historischer und bildungshistorischer Perspektive sowie trans-, inter- und intradisziplinär. Damit würdigt er einen bislang eher randständig betrachteten historischen Diskursabschnitt.

Die Herausgeber*innen

Maren Reichert ist seit 2014 an der Universität Leipzig beschäftigt und seit 2018 verantwortlich für den Bereich der Transferprojekte „Praxis im Lehramtsstudium“ am Zentrum für Lehrer:innenbildung und Schulforschung der Universität Leipzig.

Patrick Gollub ist seit 2019 Lehrkraft für besondere Aufgaben in der Arbeitsgruppe Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster.

Silvia Greiten ist seit 2020 Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Marcel Veber ist seit 2024 Professor für „Pädagogik bei erschwertem Lernen unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse“ an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau.

978-3-7815-2715-7



9 783781 527157