Oliver Musenberg,
Raphael Koßmann,
Marc Ruhlandt,
Kristina Schmidt,
Seda Uslu (Hg.)

HISTORISCHE BILDUNG INKLUSIV

Zur Rekonstruktion, Vermittlung und Aneignung vielfältiger Vergangenheiten

[transcript] Pädagogik

Oliver Musenberg, Raphael Koßmann, Marc Ruhlandt,
Kristina Schmidt, Seda Uslu (Hg.)
Historische Bildung inklusiv

Pädagogik

Oliver Musenberg (Prof. Dr.), geb. 1972, lehrt Pädagogik bei geistiger Behinderung an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen an den Schnittstellen von inklusiver Didaktik, historischem Lernen, Bildungstheorie, (schwerer) Behinderung und Disability History.
Raphael Koßmann (Dr.), geb. 1983, ist Förderschullehrer im inklusiven Unterricht und wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Erziehungswissenschaft der Stiftung Universität Hildesheim. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen pädagogische Diagnostik und rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung.
Marc Ruhlandt (Dr.), geb. 1976, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Erziehungswissenschaft der Stiftung Universität Hildesheim. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen an den Schnittstellen von Inklusion, lebensbegleitendem Lernen und Organisationspädagogik.
Kristina Schmidt, geb. 1984, ist Doktorandin im Institut für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin und wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Erziehungswissenschaft der Stiftung Universität Hildesheim. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen an den Schnittstellen von Behinderung, Theorie der Sozialen Arbeit, Partizipativer Sozialforschung und Disability Studies.
Seda Uslu, geb. 1992, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Stiftung Universität Hildesheim. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich inklusiver schulischer Bildung.

Oliver Musenberg, Raphael Koßmann, Marc Ruhlandt,
Kristina Schmidt, Seda Uslu (Hg.)

Historische Bildung inklusiv

Zur Rekonstruktion, Vermittlung und Aneignung vielfältiger Vergangenheiten

[transcript]

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

© 2021 transcript Verlag, Bielefeld

Alle Rechte vorbehalten. Die Verwertung der Texte und Bilder ist ohne Zustimmung des Verlages urheberrechtswidrig und strafbar. Das gilt auch für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Verarbeitung mit elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Kordula Röckenhaus, Bielefeld
Satz: Mark-Sebastian Schneider, Bielefeld
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
Print-ISBN 978-3-8376-4435-7
PDF-ISBN 978-3-8394-4435-1
https://doi.org/10.14361/9783839444351

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.
Besuchen Sie uns im Internet: *https://www.transcript-verlag.de*
Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter *www.transcript-verlag.de/vorschau-download*

Inhalt

Vorwort 9

I. Bildungs- und kulturhistorische Rekonstruktionen

Historische Bildung inklusiv – zur Einleitung
Oliver Musenberg *13*

Die pädagogische Konstitution von Ungleichheit und die Ungleichheit der Pädagogik mit sich selbst
Heuristische Überlegungen zu einer Geschichte der (Sonder-)Pädagogik
Andreas Kuhn 23

Hilfsschulpädagogik im Krieg: Übungsschulen für Kopfschussverletzte 1914 bis 1918
Thomas Hoffmann 37

Inklusionspfade kategorisierender und dekategorisierender Repräsentanz von Behinderten-Selbsthilfe-Bewegungen
Udo Wilken 63

Chancengleichheit und Diversität durch inklusive Musikpädagogik – das Beispiel der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien
Beate Hennenberg 81

»Crashes permitted but no passengers allowed«
Invalid Carriages – Disability Cars (Behindertenfahrzeuge) of the UK. A historic dichotomous anomaly
Simon Mckeown 89

Wider das einseitige Opferbild
Zur unbekannten Geschichte behinderter Menschen
Udo Sierck 107

II. Historische Bildung: Theorie

Gender und historisches Lernen – Überlegungen zum systematischen Ort von Gender in der Geschichtsdidaktik
Martin Lücke 119

Inklusive Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von Lebenswelt und Wissenschaft – Chancen eines leibphänomenologischen Zugangs
Bärbel Völkel 135

»Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt.«
Über die dringende Notwendigkeit einer sprachaufmerksamen Geschichtsdidaktik
Georg Marschnig 151

Perspektivwechsel durch Dis-Ability
Die Geschichte der Medien Stimme und Schrift als inklusionsverhindernde Differenzkonstruktionen
Miklas Schulz 163

Aufgaben: Sache und Ort
Perspektivische Überlegungen zu einer inklusiven Aufgabenkultur historischen Lernens
Christian Heuer 183

Narrative Kompetenz im inklusiven Geschichtsunterricht im Spiegel differenztheoretischer Überlegungen
Maximilian Viermann/Bettina Lindmeier 197

Von der Pluralisierung historischer Subjekte zur Historisierung von Geschlecht, Sexualität und Körper
Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der historischen Bildungsarbeit
Nina Reusch 215

III. Historische Bildung: Empirie

Blinde Zugänge zur Vergangenheit?
Untersuchung zur historischen Imagination blinder Schüler*innen
als Beitrag inklusiver Geschichtsdidaktik
Susan Krause 237

Historisches Lernen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Sinnbildung über die eigene Biografie?
Franziska Rein 255

Dis/ability in Objekten: Ein Beitrag für inklusives historisches Lernen
Sebastian Barsch/Bettina Degner 273

Dis/ability History in der Lehrer*innenbildung: Einblicke in Studierendenvorstellungen
Natascha Korff/Sabine Horn/Cordula Nolte 291

Differenzierung in Geschichtsschulbüchern
Wege und Herausforderungen
für einen inklusiven Geschichtsunterricht
Christoph Bramann/Christoph Kühberger 313

Differenzierende Lernaufgaben als Baustein für inklusiven Geschichtsunterricht
Martin Buchsteiner/Jan Scheller 335

IV. Historische Bildung: Pragmatik

Verunsichert? Betroffen? Nachdenklich?
Alltagsgeschichte erkunden und Biographien durchspielen
am künftigen »ZeitZentrum Zivilcourage – das Z« in Hannover
Friedrich Huneke 359

»Geschichte erleben – Umgang mit Menschen mit Behinderungen während der NS-Zeit«
Anforderungen an Lernmaterialien zum historischen Lernen
im Kontext inklusiver Hochschullehre
Alice Junge/Bettina Lindmeier/Claudia Schomaker 377

Von Menschen mit Lernschwierigkeiten – für Menschen mit Lernschwierigkeiten
Inklusiver Ausbau der gedenkstätten-pädagogischen Angebote der NS-Euthanasie-Gedenkstätte in Brandenburg an der Havel für Menschen mit Lernschwierigkeiten
Christian Marx 399

Vergessen und Erinnern
Denkanstöße zu einer veränderten Perspektive auf das Erinnern an die NS-Euthanasie-Verbrechen am Beispiel eines inklusiven/partizipativen Hochschulseminars
Sarah Saulheimer 409

Autor*innen und Herausgeber*innen 421

Vorwort

Die Sicht auf das Verhältnis von Geschichte, Bildung und Inklusion kann abhängig vom Standpunkt der jeweiligen Beobachter*innen changieren und zu ganz unterschiedlichen Narrationen führen. Die Perspektiven und Zugänge zu historischer (Bildungs)Forschung und zu historischem Lernen aus Erziehungs-, Geschichts-und Kulturwissenschaft sowie aus der Fachwissenschaft und Fachdidaktik zu versammeln und zu diskutieren, war Anlass der Tagung „vergangenheiten | vielfältig | vergegenwärtigen. Historische Bildung inklusiv". Die Tagung ging der Entstehung des vorliegenden Bandes voraus und wurde im Jahr 2018 von der Plattform Zukunft Inklusion (ZINK) an der Stiftung Universität Hildesheim ausgerichtet. Im Rahmen der Entwicklung einer inklusionssensiblen Hochschule verfolgt die Plattform u.a. das Ziel, Inklusion als Querschnittsthema in den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in Forschung und Lehre zu etablieren.

Drei Zentren der Stiftung Universität Hildesheim haben die Ausrichtung der Tagung unterstützt: Das *Zentrum für Bildungsintegration (ZBI)* unter der Leitung von Viola B. Georgi, das *Zentrum für Geschlechterforschung (ZfG)* unter der Leitung von Kathrin Audehm sowie das *Centrum für Lehrer_innenbildung und Bildungsforschung (CeLeb)*. Darüber hinaus wurde die Tagung vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur gefördert. Wir bedanken uns für die Unterstützung!

Für die Mitwirkung an der im Rahmen der Tagung veranstalteten Podiumsdiskussion danken wir Bettina Degner, Kathrin Audehm, Mai-Anh Boger, Michael Gehler, Christoph Kühberger, Thomas Hoffmann, Martin Lücke und Udo Sierck.

Darüber hinaus gilt unser Dank Kathrin Vornkahl sowie den studentischen Mitarbeiter*innen Annika Lensch, Esther Kunz, Natasha Gladden und Toni Homberger für die Hilfe bei der Vorbereitung und Durchführung der Tagung und noch einmal Esther Kunz für die Mitwirkung beim Lektorat der Beiträge. Schließlich danken wir ganz herzlich den Autor*innen der Beiträge des vorliegenden Buches sowie dem transcript Verlag für die Inverlagnahme des Sammelbands.

Hildesheim und Berlin, im Herbst 2020
Die Herausgeber_innen

I. Bildungs- und kulturhistorische Rekonstruktionen

Historische Bildung inklusiv – zur Einleitung

Oliver Musenberg

An den Schnittstellen von Erziehungs-, Geschichts- und Kulturwissenschaft einerseits und Fachwissenschaft und Fachdidaktik andererseits greift der Sammelband Fragen historischer Forschung und historischer Bildung vor dem Hintergrund eines weiten Inklusionsverständnisses auf. Fragen an die Vergangenheit müssen immer wieder neu gestellt und Geschichte muss von Neuem erzählt werden. Inklusion als aktuelle Reformidee und Menschenrecht verlangt nach einer weiteren Öffnung und Neujustierung der Optiken für den Blick in die Vergangenheit und für die Rekonstruktion von Geschichte.

Vielfältige Vergangenheiten zu rekonstruieren und Geschichte auf vielfältige Weise zu erzählen bedeutet aber keineswegs Beliebigkeit, sondern *zum einen* die Öffnung historischer (Bildungs-)Forschung für verschiedene, bislang zum Teil unterrepräsentierte Themen und Perspektiven, beispielsweise mit Blick auf Behinderung (vgl. Sierck 1992 u. 2017; Stiker 2000; Fuchs 2001; Bösl/Klein/Waldschmidt 2010; Barsch/Klein/Verstraeten 2013; Musenberg 2013; Metzler 2016; Nolte/Frohne/Halle/Kerth 2017). Auch die alltäglichen Begegnungen mit Geschichte im Rahmen von Geschichts- und Erinnerungskulturen lassen sich mit Hilfe von Begriffen wie Disability, Gender und Migration einer kritischen Reflexion unterziehen.

Zum anderen geht es um didaktische Fragen im Rahmen schulischer und außerschulischer Vermittlungs- und Aneignungsprozesse im Kontext von Inklusion (vgl. Sternfeld 2013; Barsch/Hasberg 2014; Alavi/Lücke 2016; Kühberger/Schneider 2016; Völkel 2017; Musenberg 2017; Barsch/Degner/Kühberger/Lücke 2020). Zumindest sind dies die beiden Schwerpunktsetzungen des vorliegenden Buches, wobei die didaktische Perspektive und Fragen der Vermittlung und Aneignung von Geschichte in den folgenden Kapiteln den meisten Raum einnehmen werden.

Die wissenschaftliche Bearbeitung dieses Feldes verlangt nach interdisziplinärem Austausch und so versammelt der Band Beiträge aus der Geschichtswissenschaft, der Fachdidaktik Geschichte, Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik sowie der Gedenkstättenpädagogik.

Das Nachdenken über historische Bildung aus einer inklusiven Perspektive hat zwar noch keine allzu lange Tradition, es bewegt sich aber nicht mehr – wie

noch bis vor wenigen Jahren – in einem Niemandsland. Denn in den letzten Jahren sind u.a. im Nachgang von Tagungen und Konferenzen Publikationen entstanden, die sich mit Fragen inklusiver historischer Bildung auseinandersetzen. Zu nennen sind hier z.B. das Panel zum Geschichtsunterricht im Rahmen der Tagung *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* an der Humboldt-Universität zu Berlin im Jahr 2013 (vgl. Riegert/Musenberg 2015), die Sektion *Geschichtsunterricht ohne Verlierer* beim Historikertag 2014 an der Universität Göttingen (vgl. Alavi/Lücke 2016), die Tagung *Inklusion im Geschichtsunterricht* im Jahr 2015 an der Pädagogischen Hochschule Salzburg (vgl. Kühberger/Schneider 2016) wie auch die Sektion *Für wen? Verschiedenheit, Inklusion und Exklusion* auf der Zweijahrestagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik (KGD) an der Humboldt-Universität zu Berlin im Jahr 2017 (vgl. Sandkühler et al. 2018, 177-262).

Darüber hinaus findet die historische Perspektive zunehmend Eingang in die Diskussion um Inklusion im Rahmen von Tagungen zu inklusiver Fachdidaktik. Das deutlichste Zeichen für eine Etablierung des Diskurses zu inklusiver Geschichtsdidaktik und inklusivem Geschichtsunterricht ist die unlängst erfolgte Bestandsaufnahme in Form eines umfangreichen Handbuches mit dem Titel »Diversität im Geschichtsunterricht« (vgl. Barsch/Degner/Kühberger/Lücke 2020).

Sowohl die historisch fachwissenschaftliche wie (fach)didaktische Justierung der jeweiligen Themen und Fragestellungen entlang von Leitbegriffen wie Differenz, Diversität oder Inklusion entkommen nicht dem Spannungsfeld von kategorialen und dekonstruierenden Zugängen: *Einerseits* finden sich gruppenbezogene, kategoriale Zuschnitte der Forschungsperspektiven, z.B. im Sinne historischer Fragestellungen in der *Behinderten*pädagogik und *Migrations*pädagogik oder im Sinne verschiedener »Studies« wie z.B. Gender Studies oder Disability Studies. *Andererseits* kann das Anliegen dominieren, gerade diese Grenzen und Kategorien auf dem Wege der Historisierung als Konstruktionen auszuweisen und zu dekonstruieren (auch diese Perspektive findet sich z.B. in den Gender Studies oder Disability Studies). Derartige Spannungen zwischen Identitätsbildung und gruppenbezogenem Empowerment auf der einen und »antikategorialer« Dekonstruktion auf der anderen Seite sind im Zusammenhang des Inklusionsanspruches kaum einseitig aufzulösen oder endgültig zu harmonisieren, als vielmehr in unterschiedlichen Konstellationen immer wieder neu auszuloten, wie es Mai-Anh Boger in ihrer Theorie der trilemmatischen Inklusion herausgearbeitet hat (vgl. Boger 2019).

Die Titelformulierung des vorliegenden Buches – »Historische Bildung inklusiv« – wurde aufgrund verschiedener Motive gewählt, die sich vor allem auf die Begriffe *Bildung* und *Inklusion* bzw. das Attribut *inklusiv* beziehen. Das Verhältnis dieser beiden Begriffe werde ich im Folgenden kurz skizzieren:

So schlicht die beiden Begriffe *Bildung* und *Inklusion* auch daherkommen, so verwickelt und fast grenzenlos sind die damit verbundenen Sinnhorizonte, die

möglichen inter- und transdisziplinären Schnittstellen und auch die wissenschaftlichen und politischen Begriffskämpfe, die mit diesen zwei Begriffen aufgerufen werden.

Während Bildung seit Herbart zu den sog. »einheimischen Begriffen« der Pädagogik gezählt werden darf (vgl. Flitner 1953, 245-255), kann der Inklusionsbegriff innerhalb der *Pädagogik* auf eine erst junge, wenngleich äußerst rasante Karriere zurückblicken, die im deutschsprachigen Raum um das Jahr 2000 begann, dann zunächst weitestgehend als hermetischer Binnendiskurs der Sonderpädagogik an Fahrt aufnahm, bis in Folge des In-Kraft-Tretens der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 der Inklusionsdiskurs quasi explodierte. Ungezählt sind seitdem die deutschsprachigen Bücher und Artikel, die Inklusion im Titel führen. Und äußerst vielfältig sind mittlerweile die Kontexte, in denen von Inklusion die Rede ist. Einerseits ist Inklusion omnipräsent, fast inflationär, gleichzeitig scheint Inklusion in der Krise zu stecken – zumindest die Art und Weise ihrer bildungspolitischen Interpretation und Umsetzung war mehrfach heiß debattiertes Thema im Vorfeld von Landtagswahlen und in der Tagespresse sind in den vergangenen Jahren oft vom Grundtenor her skeptische Einschätzungen des Inklusionsvorhabens veröffentlicht worden. Aber die Kritik geht noch weiter und tiefer, sie bezieht sich nicht nur auf Fragen der pragmatischen Umsetzung im Klassenzimmer oder in der Kommune, sondern kommt aus ganz unterschiedlichen Perspektiven und adressiert ganz unterschiedliche Aspekte des Inklusionsdiskurses sowie der gesellschaftlichen Reaktion auf den menschenrechtlichen Inklusionsauftrag, so z.B. Udo Sierck in seiner kritischen Bestandsaufnahme zum »Budenzauber Inklusion« (2013) oder auch die Autor*innen des Themenheftes »Inklusion – Versprechungen vom Ende der Ausgrenzung« der Zeitschrift »Widersprüche« (2014).

So vertraut uns einerseits die Begriffe Bildung und mittlerweile auch Inklusion erscheinen mögen, so schwierig ist es andererseits, das Verhältnis dieser Begriffe genauer zu bestimmen. Denn weder Bildung noch Inklusion sind für sich alleine betrachtet wohldefinierte oder gar einheitlich verwendete Begriffe. Aber auch das Begriffsverständnis innerhalb ein und derselben Disziplin ist keineswegs einheitlich, zum Beispiel finden sich innerhalb der Erziehungswissenschaft durchaus sehr unterschiedliche Vorstellungen von Inklusion (vgl. Piezunka/Schaffus/Grosche 2017). Und das ist – zumindest im Wissenschaftsdiskurs – auch kein Grund zur Klage, im Gegenteil.

Außerhalb der Pädagogik ist Inklusion ein seit Langem gebräuchlicher Begriff im Diskurs der Sozialwissenschaften und bezeichnet in der Soziologie vornehmlich »die strukturelle Einbeziehung von Individuen in soziale Systeme, Institutionen oder Organisationen« (Hoffmann 2018, 20) . Innerhalb der Pädagogik findet Inklusion hingegen vor allem als normative Kategorie Verwendung: Inklusion ist hier ein durch Bildungspolitik und pädagogische Praxis zu erreichendes Ziel,

nämlich die Partizipation an gesellschaftlichen Gütern, Leistungen, Beziehungen oder Werten (vgl. ebd.): »Im Mittelpunkt der aktuellen pädagogischen Inklusionsdebatte stehen insbesondere die Zugänge zu Bildung und Arbeit, die Verfügung über ökonomische Ressourcen, politische Macht, demokratische Mitbestimmung sowie die soziale und symbolische Anerkennung von Heterogenität und Diversität« (ebd.).

Eine häufige graphische Darstellung von Inklusion ist die der Kreise und Pünktchen, welche in vertikaler Anordnung die verschiedenen, gewissermaßen sozialen Zustände der Exklusion, Separation, Integration und Inklusion veranschaulichen sollen (vgl. z.B. Textor 2015, 32). Angefangen bei der Exklusion und endend mit der Inklusion. Es sind vor allem drei Aspekte, die an dieser Form der Veranschaulichung von Inklusion als problematisch bezeichnet werden können:

Erstens suggeriert die Darstellung, dass Inklusion einzig eine Frage topographisch-räumlicher Positionierungen im Sinne von drinnen und draußen ist. Das ist eine Vorstellung, der auch bildungspolitisch zum Teil gefolgt wird, wenn es primär um den barrierefreien und gleichberechtigten Zugang zu öffentlichen Schulen geht. Zentral für Inklusion ist aber nicht nur die Frage, ob jemand Zugang hat, z.B. zum allgemeinen Bildungssystem, sondern ob er oder sie dort, systemtheoretisch gesprochen, auch eine soziale Adresse hat, also Teil von Kommunikation ist, ob das, was jemand braucht und das, was jemand beitragen kann, Relevanz besitzt und grundsätzlich anerkennungsfähig ist und ob die Person die Möglichkeit hat, auf subjektiv sinnvolle Weise an Bildungs- oder Unterrichtsangeboten teilzuhaben, z.B. im Rahmen des inklusiven Geschichtsunterrichts.

Nun zur zweiten Kritik an graphischen Darstellungen dieser Art, nämlich einer stets mitgedachten zeitlichen Chronologie und historischen Reihenfolge von Exklusion, Separation, Integration und Inklusion. Inklusion werde in einem solchen Verständnis, so Cramer & Harant, als vorerst »geschichtlicher Kulminationspunkt des Miteinanders beschrieben« (2014, 647). Aus düsteren Zeiten pädagogischer Totalexklusion von Teilen der Gesellschaft, weiter über Zwischenetappen der Separation und Integration hin zur schließlich allumfassenden Inklusion in einem Bildungssystem, das niemanden ausschließt.

An diese fortschrittsoptimistische Vorstellung von Entwicklungsstadien, die jeweils das vorherige Stadium ablösen, lässt sich ein dritter Kritikpunkt festmachen:

Es wird nämlich letzten Endes unterstellt, dass Exklusion eine überwundene Etappe gesellschaftlicher Entwicklung darstelle und es aktuell nur noch darum gehe, für die noch nicht vollständig Inkludierten nun auch den Zugang zu einer inklusiven Gesellschaft zu ermöglichen. Vor diesem Hintergrund mahnt der Sozialwissenschaftler Martin Kronauer zurecht, dass wer Inklusion möchte, über Exklusion nicht schweigen dürfe. Für Kronauer ist es befremdlich, »wie sehr die primär auf Inklusion von Menschen mit Behinderungen zielende, aktuelle Inklu-

sionsdebatte in Deutschland den Kontext der sozialen Ausschließungen, der in der Exklusionsdebatte seit Jahrzehnten thematisiert wird, ausblendet« (Kronauer 2015, 22). Das bedeutet zum Beispiel, dass schulische Inklusion eventuell in einer recht exklusiven Umwelt stattfindet und Schüler*innen dies dann beim Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf erfahren müssen, wenn sie in Exklusionsbereiche inkludiert werden, z.B. in den Sonderarbeitsmarkt der Werkstätten für Menschen mit Behinderungen oder sich aufgrund eines »nicht ausreichenden Maßes wirtschaftlich verwertbarer Arbeitskraft« in tagesstrukturierenden Maßnahmen wiederfinden und somit auch vom Exklusionsbereich der Werkstätten nochmals exkludiert werden. Es bedeutet aber auch, dass der Verzicht auf eine genauere Bestimmung von Exklusionsbereichen in Verbindung mit einem indifferenten Begriff von Vielfalt oder Heterogenität problematisch sein kann (vgl. Hoffmann 2018).

Wenn nun im Zusammenhang der UN-Behindertenrechtskonvention über Bildung gesprochen wird, dann wird vornehmlich das Bildungs*system* adressiert und weniger die individuellen Bildungsprozesse. Das ist einerseits nicht weiter erstaunlich, weil sich individuelle Bildungsprozesse genauso wenig völkerrechtlich regeln lassen, wie z.B. individuelle Anerkennung oder Freundschaften und andererseits wird eben auch deutlich, dass im Diskurs um »inklusive Bildung« oft nur ein Teil von Bildung überhaupt thematisiert wird. Mit dieser Fokussierung auf System und Struktur werde zwar, so Karl-Ernst Ackermann (2015), »eine relevante Dimension von Bildung betont, nämlich der Zugang zum Bildungssystem. Doch aus pädagogischer Perspektive beansprucht die Bezeichnung ›inklusive Bildung‹ ein umfassenderes Verständnis von Bildung, dass z.B. den Prozess der Bildung im Subjekt bzw. des sich bildenden Subjekts einschließt« (Ackermann 2015, 32).

Setzt man sich auf dieser Ebene mit Bildung auseinander, stehen nicht mehr das System und die Zugänge zum System im Fokus, sondern im Rahmen z.B. schulischer Bildung kommen die konkreten Vermittlungs- und Aneignungsprozesse ins Blickfeld.

An eine solche Bildung des Subjekts lässt sich zunächst einmal im Hinblick auf inklusive Bildung gut anschließen. Schließlich werden hier ganz besonders die einzelnen Subjekte und ihre individuellen Ausgangslagen, Vorstellungen oder Präkonzepte zum Ausgangspunkt von Bildungsangeboten und didaktischen Überlegungen gemacht. Das ist auch ein Motiv für die Verwendung des Bildungsbegriffs im Titel des vorliegenden Buches.

Obwohl der Bildungsbegriff grundsätzlich semantisch eher unpräzise ist und nur vor dem Hintergrund ausgewählter Bildungstheorien konkreter ausbuchstabiert werden kann, z.B. im Sinne einer Vorstellung von Bildung als Transformation (vgl. Koller 2012), lässt sich folgende Beschreibung von Zirfas als Arbeits-

definition heranziehen und daran anschließend auf das zweite Motiv für die Verwendung von Bildung im Titel des vorliegenden Buches hinweisen:

»Bildung beschreibt die Auseinandersetzung des Einzelnen mit als allgemein oder universell geltenden Bestimmungen von Welt, Vernunft, Sittlichkeit oder Humanität. In der Regel wird mit Bildung daher die Verschränkung von Individualität und Kultur, von Eigenheit und Humanität, von Selbst und Welt verstanden, wobei Kultur, Humanität und Welt als objektive Seite, Individualität, Eigenheit und Selbst als subjektive Seite der Bildung gelten. Bildung meint einen differenzierten, intensiven und reflektierten Umgang mit sich und der Welt, der zur Ausformung eines selbstbewussten, kultivierten Lebensstils führt« (Zirfas 2011, 13).

Mit einer solchen Bildungsvorstellung werden einerseits seit ungefähr zweihundert Jahren hochfliegende Vorstellungen von Vernunft und Reflexion transportiert, oft verbunden mit der Vorstellung eines notwendigerweise anzueignenden Kanons, gewissermaßen als »Chiffre der Hegemonie des Bildungsbürgertums« (Casale 2016, 35). Eine so verstandene Bildung kann Ausschlüsse produzieren, wie z.B. in der Vergangenheit die Aberkennung der »Bildungsfähigkeit« von Menschen mit ›geistiger‹ Behinderung und deren vollständige Exklusion von Bildung (vgl. Musenberg 2014). Während hier der Ausschluss entlang einer vermeintlich nicht ausreichenden Verstandes- und Vernunfttätigkeit erfolgte, kann der Ausschluss aber genauso über den anzueignenden Kanon produziert werden, z.B. durch die Ausbreitung nationalstaatlicher Meistererzählungen vor einem in kultureller und sprachlicher Hinsicht sehr heterogenen Publikum, dessen Herkünfte, Perspektiven und Interessen hier systematisch exkludiert bleiben.

Hier ist aber noch einmal auf einen anderen, bereits angedeuteten Aspekt des Bildungsbegriffs hinzuweisen: Bildung und Bildsamkeit können im Sinne der »Bildung des Subjekts im intergenerationellen und sozialen Kontext« (Ackermann 2015, 169) als zentraler Gegenstand der Pädagogik aufgefasst werden. In diesen Begriffen steckt also nicht nur das soeben beschriebene Exklusionspotential, sondern – ganz im Gegenteil – ein äußerst inklusiver Gedanke, denn die »Bildsamkeit eines Menschen ist nicht der anthropologische Maßstab, an dem seine Bestimmung zu messen wäre, sondern die pädagogische Aufgabe, die sich aus seiner Bestimmung ergibt, dass der Mensch sich selbst bilden soll« (Zirfas 2012, 84).

Bildsamkeit kommt damit grundsätzlich allen Menschen zu und die sich damit artikulierende pädagogische Aufgabe ist stets kontrafaktisch angelegt, weil z.B. Kinder in der frühen Eltern-Kind-Beziehung oder auch Schüler*innen in der Schule zu einem Können aufgefordert werden, dass sie noch zu leisten imstande sind und als diejenigen anerkannt werden, die sie noch nicht sind. Die Zukunft des Kindes wird bereits von den Erwachsenen antizipiert, so dass z.B. mit einem der Sprache noch nicht mächtigen Säugling gesprochen wird und somit die Ent-

wicklung und die stattfindenden Bildungsprozesse kontrafaktisch vorweggenommen werden. Das ist eine Grundparadoxie der pädagogischen Aufgabenstellung und diese existiert unabhängig von z.B. sehr unterschiedlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Beeinträchtigungen (vgl. ebd. und Ackermann 2010).

Ein weiteres, eher pragmatisches Motiv für die Verwendung des Bildungsbegriffs ist das der ›disziplinären Passung‹, denn in den folgenden Beiträgen geht es nicht ausschließlich um didaktische Fragen schulischen Lernens, sondern ebenso z.B. um Fragestellungen historischer Forschung. Statt von historischem Lernen zu sprechen, das insbesondere in fachdidaktischen und schulpädagogischen Kontexten Anwendung findet, ist es hier sinnvoll, historische Bildung als allgemeine begriffliche Klammer zu verwenden, innerhalb der sich unterschiedliche disziplinäre und fachliche Perspektiven wie historische Bildungsforschung und Disability History, empirische Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik und Fachdidaktik sowie Erwachsenenbildung, Museums- und Gedenkstättenpädagogik leichter versammeln können. Eine übergreifende Orientierung oder gar Vorgabe für die einzelnen Beiträge ist mit *Bildung* allerdings nicht intendiert, sondern zunächst lediglich die Formulierung einer Überschrift, die offen genug für die verschiedenen, auch interdisziplinären Zugänge ist.

Der vorliegende Band gliedert sich in die vier Kapitel 1) Bildungs- und kulturhistorische Rekonstruktionen, 2) Historische Bildung: Theorie, 3) Historische Bildung: Empirie und 4) Historische Bildung: Pragmatik. Damit folgen die Kapitel zwei bis vier der in der Geschichtsdidaktik etablierten Trias aus Theorie, Empirie und Pragmatik. Hier finden sich also die Beiträge, die sich auf unterschiedliche Weise mit Fragen der Vermittlung und Aneignung von Geschichte im Rahmen von Bildungsangeboten bzw. Bildungsprozessen im Kontext von Inklusion auseinandersetzen. Die Zuordnung der einzelnen Beiträge zu diesen drei Überschriften ist nicht immer eindeutig oder zwingend, da z.B. auch Darstellungen von Praxiskonzepten in konkreten Handlungsfeldern theoretische Bezugnahmen beinhalten und somit eine klare Trennschärfe, in Abhängigkeit von den Schwerpunktsetzungen der Autor*innen, nicht immer gegeben ist. Eindeutiger fällt die Zuordnung der Beiträge zum ersten Kapitel aus, da sich die hier versammelten Texte jeweils bildungs- und kulturhistorischen Fragen widmen.

Literatur

Ackermann, Karl-Ernst (2010): Zum Verständnis von »Bildung« in der Geistigbehindertenpädagogik. In: Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (Hg.): Bildung und geistige Behinderung. Oberhausen: Athena: 53-72.

Ackermann, Karl-Ernst (2015): Pädagogik der Vielfalt als Ereignis korrespondierender menschenrechtlich orientierter Strömungen uns sozialer Bewegungen? In: Erwägen Wissen Ethik 26, 2, 168-170.

Alavi, Bettina/Lücke, Martin (2016): Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Barsch, Sebastian/Klein, Anne/Verstraeten, Peter (2013): The Imperfect Historian: Disability Histories in Europe. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Barsch, Sebastian/Hasberg, Wolfgang (2014): Inklusiv-Exklusiv. Historisches Lernen für alle. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Barsch, Sebastian/Degner, Bettina/Kühberger, Christoph/Lücke, Martin (2020): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Boger, Mai-Anh (2019): Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Münster: edition assemblage.

Bösl, Elsbeth/Klein, Anne/Waldschmidt, Anne (2010): Disability History. Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte. Eine Einführung. Bielefeld: transcript.

Casale, Rita (2016): Der begriffsgeschichtliche Unterschied von Bildung und Differenz. Groppe, Carola/Kluchert, Gerhard/Matthes, Eva (Hg.): Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem. Wiesbaden: Springer VS, 21-38.

Cramer, Colin/Harant, Martin (2014): Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17, 4, 639-659.

Flitner, Wilhelm (1953): Die Erziehung. Pädagogen und Philosophen über die Erziehung und ihre Probleme. Wiesbaden: Dieterich'sche Verlagsbuchhandlung.

Fuchs, Petra (2001): »Körperbehinderte« zwischen Selbstaufgabe und Emanzipation. Selbsthilfe-Integration-Aussonderung. Berlin: Luchterhand.

Hoffmann, Thomas (2018): Inklusive Pädagogik als Pädagogik der Befreiung. Fünf Thesen. In: Hoffmann, Thomas/Jantzen, Wolfgang/Stinkes, Ursula (Hg.): Empowerment und Exklusion. Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung. Gießen: Psychosozial-Verlag, 19-48.

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Kronauer, Martin (2015): Wer Inklusion möchte, darf über Exklusion nicht schweigen. Plädoyer für eine Erweiterung der Debatte. In: Kluge, Sven/Liesner, Andrea/Weiß, Edgar (Hg.): Inklusion als Ideologie. (Jahrbuch der Pädagogik). Frankfurt a.M.: Peter Lang, 147-188.

Kühberger, Christoph/Schneider, Robert (2016): Inklusion im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Metzler, Irina (2011): Fools and idiots? Intellectual disability in the Middle Ages. Manchester.

Musenberg, Oliver (2013): Kultur-Geschichte-Behinderung. Die kulturwissenschaftliche Historisierung von Behinderung. Oberhausen: Athena.

Musenberg, Oliver (2014): Selbst-Transformation und geistige Behinderung. Anmerkungen aus sonderpädagogischer Perspektive zu Krassimir Stojanovs Bestimmung des Bildungsbegriffs. In: Erwägen Wissen Ethik 25, 2, 299-301.

Musenberg, Oliver (2017): Kultur-Geschichte-Behinderung. Die eigensinnige Aneignung von Geschichte. Oberhausen: Athena.

Nolte, Cordula/Frohne, Bianca/Halle, Uta/Kerth, Sonja (2017): Dis/ability History der Vormoderne. Ein Handbuch: Premodern Dis/ability History. A Companion. Affalterbach: Didymos Verlag.

Piezunka, Anne/Schaffus,Tina/Grosche, Michael (2017): Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. In: Unterrichtswissenschaft 45, 4, 207-222.

Riegert, Judith/Musenberg, Oliver (2015): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer.

Sandkühler, Thomas/Bühl-Gramer, Charlotte/John, Anke/Schwabe, Astrid/Bernhardt, Markus (Hg.): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung. Göttingen: V&R.

Sierck, Udo (1992): Arbeit ist die beste Medizin. Zur Geschichte der Rehabilitationspolitik. Hamburg: Konkret Literatur Verlag.

Sierck, Udo (2013): Budenzauber Inklusion. Neu-Ulm: AG SPAK Bücher.

Sierck, Udo (2017): Widerspenstig, eigensinnig, unbequem. Die unbekannte Geschichte behinderter Menschen. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Sternfeld, Nora (2013): Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft. Wien: Zaglossus.

Stiker, Henri-Jacques (2006): A History of Disability. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Textor, Annette (2015): Einführung in die Inklusionspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Völkel, Bärbel (2017): Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Widersprüche e.V. (Hg.) (2014): Inklusion – Versprechungen vom Ende der Ausgrenzung. Themenheft der Zeitschrift Widersprüche 34, 133.

Zirfas, Jörg (2011): Bildung. In: Kade, Jochen/Helsper, Werner/Lüders, Christian/Egloff, Birte/Radtke, Frank-Olaf/Thole, Werner (Hg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, 13-19.

Zirfas, Jörg (2012): Eine pädagogische Anthropologie der Behinderung – Über Selbstbestimmung, Erziehungsbedürftigkeit und Bildungsfähigkeit. In: Moser, Vera/Horster, Detlef (Hg.): Ethik der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 75-89.

Die pädagogische Konstitution von Ungleichheit und die Ungleichheit der Pädagogik mit sich selbst

Heuristische Überlegungen zu einer Geschichte der (Sonder-)Pädagogik

Andreas Kuhn

Sonderpädagogische Historiographie folgt bis heute in weiten Teilen einer systematischen Unterscheidung von Sonderpädagogik und (allgemeiner) Pädagogik entlang des Zusammenhangs von Pädagogik und Behinderung und fokussiert dabei auf die Einheit von Theorie und Praxis einer Erziehung und Bildung als behindert und benachteiligt bezeichneter Kinder und Jugendlicher. Vor dem Hintergrund einer Kritik dieses Zugangs zur Geschichte der Sonderpädagogik soll im Folgenden ein alternativer Zugang entwickelt werden, der die Konstitution der Pädagogik bzw. des Pädagogischen in Zusammenhang mit der pädagogischen Thematisierung und Konstitution von Ungleichheit im Horizont der institutionellen, professionellen und disziplinären Ausdifferenzierung der Pädagogik in den Blick nimmt. Dazu wird, ausgehend von einigen einführenden methodologischen Überlegungen zur Historiographie (1), eine Kritik des Zusammenhangs von Pädagogik und Behinderung in der Historiographie der Sonderpädagogik entwickelt (2), um anschließend daran die Frage nach dem Zusammenhang von Pädagogik und Ungleichheit als einen Zugang zur Geschichte der (Sonder-)Pädagogik zu entwickeln (3). Abschließend steht die Frage nach der Bedeutung des dargestellten Zugangs für eine sonderpädagogische Historiographie (4).

1. Methodologische Überlegungen

Geschichte ist uns, ob der schieren Menge an empirischem Material und gleichzeitig seiner Begrenztheit sowie der Bestimmtheit der historischen Erfahrung, nie als Ganze und auch nicht unvermittelt zugänglich. Vielmehr ist Geschichte als erinnerte, erzählte und dargestellte immer Geschichte von etwas. Historiographie steht so vor dem Problem dieses Etwas, von dem sie erzählt, zu bestimmen.

Auch wenn die historische Wirklichkeit als Vergangenheit ihren zentralen Bezugspunkt markiert, bleibt diese der Historiographie selbst grundsätzlich unverfügbar und unzugänglich. Vergangenheit zeichnet sich so wesentlich durch Abwesenheit und Nicht-Gegenwärtigkeit aus. Was uns als historisches Material entgegensteht ist nicht die historische Wirklichkeit selbst, es sind Quellen die auf historische Wirklichkeit verweisen, diese gleichsam dokumentieren. Gegenstand der Historiographie ist und kann nur sein, was uns durch Überlieferung als historisches Material bzw. Quelle zugänglich und gegenwärtig ist. Was als Quelle in den Blick kommt, ist daher zweifach begrenzt. Zum einen bleibt das, was uns als Quelle verfügbar und zugänglich ist grundsätzlich an (die Form seiner) Überlieferung gebunden. Zum anderen entscheidet sich die Frage, was als Quelle dient immer von der Frage her, die wir an die Geschichte richten (vgl. Ricoeur 2002; Rüsen 2013; Landwehr 2016).

Was in der historischen Rekonstruktion in den Blick genommen wird, lässt sich selbst nicht historisch, gewissermaßen als Destillat aus den Quellen, begründen. Vielmehr verweist das, wonach wir fragen, wenn wir uns der Geschichte zuwenden darauf, dass die Frage nach der Geschichte selbst in der Gegenwart anhebt. Gleichzeitig zwar im Bewusstsein ihrer Historizität – sonst würden wir nicht Fragen – jedoch als bestimmte und systematisch zu bestimmende Fragestellung. Das Erinnern als aktive Anstrengung verweist dabei darauf, dass sich das wonach wir Fragen gerade dadurch auszeichnet, dass es uns nicht gegenwärtig ist. Das Anheben der Frage markiert hier eher einen Bruch, denn eine historische Kontinuität. Indem wir uns fragend der Geschichte zuwenden, treten wir gleichsam aus dem Strom der Zeit im fraglosen Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft heraus und teilen die Zeit in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, um Vergangenheit zu vergegenwärtigen d.h. aber in einer bestimmten Art und Weise zu rekonstruieren (vgl. Ricoeur 2002; Rüsen 2013; Landwehr 2016).

Das, was die historische Darstellung in den Blick bringt, ist in diesem Sinne auch nicht die Geschichte oder die historische Wirklichkeit selbst. Vielmehr eröffnet Historiographie immer nur einen durch die Form ihrer Darstellung selbst bestimmten Blick auf Geschichte, in dem sie die Arbeit mit den Quellen und die systematische Fragestellung als wechselseitig aufeinander verweisende zu einer Darstellung von Geschichte im Modus der Kontinuität verbindet (vgl. Ricoeur 2002; Bellmann/Ehrenspeck 2006).

In diesem Sinne gilt es den Bruch, den die fragende Hinwendung zur Geschichte markiert, deutlich zu machen, einerseits indem das historische Moment der Systematik selbst zur Sprache kommt, das die Frage an die Geschichte als eine Frage ihrer Zeit ausweist. Andererseits indem das systematische Moment der Rekonstruktion und Darstellung zur Sprache kommt und sich die Darstellung als eine bestimmte Geschichte – und nicht als die Geschichte – zu erkennen gibt. Und weiterhin indem die erzählende Vermittlung zwischen historischem Material und

systematischer Fragestellung im Modus der Kontinuität selbst in der Darstellung thematisch wird (vgl. Bellmann/Ehrenspeck 2006).

Im Gegensatz zu den bisherigen Überlegungen, lässt sich die Verfügbarkeit historischer Wirklichkeit und gleichsam der Wahrheit von Geschichte, und damit auch die Einheit der Geschichte als geschehener, erinnerter und dargestellter nicht anders denken denn als Totalität und Ausfluss der Geschichte selbst und das heißt als Offenbarung historischer Kontinuität und Notwendigkeit.

Mit der Einsicht in die Unverfügbarkeit historischer Wirklichkeit und Wahrheit wird jedoch der Ausgang von historischer Wirklichkeit, als Bezug zu den Quellen, und der Wahrheitsanspruch der Darstellung und Erzählung von Geschichte, nicht obsolet. Die Frage nach der Wahrheit bleibt vielmehr konstitutiv für den historischen Diskurs der unterschiedlichen Darstellungen von Geschichte und gleichzeitig notwendiger Ausgangspunkt der immer wieder erneuten fragenden Hinwendung zu den Quellen selbst. Nur ausgehend von der Differenz von historischer Wirklichkeit, Erinnerung und Darstellung von Geschichte lässt sich der historiographische Diskurs entlang der regulativen Idee der Wahrheit begründen (vgl. Ricoeur 2002; Rüsen 2013; Landwehr 2016).

Ausgehend von diesen grundlegenden methodologischen Überlegungen scheint die Differenz verschiedener Darstellungen nicht verwunderlich. Einheit erscheint eher als Anforderung an die einzelne Darstellung, während der historiographische Diskurs gerade im Streit der Positionen auf die Differenz von Wahrheitsanspruch und Unverfügbarkeit historischer Wahrheit verweist.

Im Folgenden soll nun skizziert werden, wie sich Einheit und Differenz im Rahmen des Bezugs zu den Quellen, der Systematik sowie der Darstellung von Geschichte in der sonderpädagogischen Historiographie darstellen bzw. wie Einheit und Differenz in der sonderpädagogischen Historiographie hergestellt werden. Und dies einerseits mit Blick auf die Einheits- und Differenzkonstruktionen bestimmter historischer Darstellungen als auch mit Blick auf die Frage, wie sich unterschiedliche Darstellungen einer Geschichte der Sonderpädagogik zueinander verhalten.

2. Von der Geschichte der Sonderpädagogik zu einer Geschichte der Verständigung von Einheit und Differenz der Pädagogik

Mit Blick auf die sonderpädagogische Historiographie lässt sich aktuell von einer doppelten Verunsicherung reden. Einerseits scheint die (traditionelle) Legitimationsgeschichtsschreibung der Sonderpädagogik auch aktuell wieder – nicht zum ersten Mal – durch verfallsgeschichtliche Anwürfe konfrontiert. Andererseits scheint im Kontext der aktuellen Inklusionsdiskussion das, was als Sonderpäd-

agogik gilt selbst, als (systematischer) Ausgangspunkt der Geschichtsschreibung, fraglich zu werden – und auch das nicht zum ersten Mal.

Die aktuellen wie die zurückliegenden Kontroversen um die Geschichte der Sonderpädagogik als Erfolgs- oder Verfallsgeschichte gehen dabei jeweils von einer Einheit der Sonderpädagogik und ihrer Differenz zu einer als allgemein – und das heißt ebenfalls als Einheit – verstanden Pädagogik aus und unterscheiden sich lediglich in deren pejorativer oder affirmativer Thematisierung (vgl. z.B. Hänsel/Schwager 2004; Hänsel 2003, 2005; Möckel 2004, 2007; Ellger-Rüttgardt 2004, 2008). Die Differenzen zeigen sich hier hauptsächlich auf der Ebene der Darstellung von Geschichte, während auf der Ebene der Systematik die Unterscheidung von Pädagogik und Sonderpädagogik, entlang des (durchaus unterschiedlich vorgestellten) Zusammenhangs von Pädagogik und Behinderung bzw. der pädagogischen Thematisierung und Bearbeitung von Behinderung als vor- und außerpädagogisch bestimmter Problemstellung, die Einheit der verschiedenen Darstellungen markiert.

Auch Darstellungen die stärker die Diskontinuitäten in der Geschichte der Sonderpädagogik betonen, thematisieren diese entlang der Kontinuität der Bearbeitung des Zusammenhangs von Pädagogik und Behinderung (vgl. z.B. Tenorth 2006; Moser 2009; Lindmeier 2012). Und auch die Delegitimation der Sonderpädagogik folgt der Erzählung einer Geschichte der Einheit der Sonderpädagogik und ihrer Unterscheidung von einer allgemeinen Pädagogik sowie der Forderung ihrer Aufhebung in einer wahrhaft allgemeinen Pädagogik (vgl. z.B. Jantzen 2007).

Die Quellen, die in diesem Zusammenhang in den Blick kommen, beziehen sich nahezu ausschließlich explizit auf die Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung als behindert oder benachteiligt bezeichneter Kinder oder auf den (pädagogischen) Umgang mit Behinderung und Benachteiligung als vor- und außerpädagogisch gegebener Problemstellungen. Dabei wird entlang des Zusammenhangs von Pädagogik und Behinderung nicht nur die Einheit der Sonderpädagogik und ihre Unterscheidung von einer als allgemein verstandenen Pädagogik in der Darstellung von Geschichte in ganz unterschiedlicher Art und Weise begründet und legitimiert. Gleichzeitig wird die Unterscheidung von Sonderpädagogik und Pädagogik über die Darstellung von Geschichte selbst historisiert.

Während sich die Diskurse um Verfalls- und Erfolgsgeschichte sowie Kontinuität und Diskontinuität der historischen Entwicklung der Sonderpädagogik im Rahmen der systematischen Einheit der Unterscheidung von Pädagogik und Sonderpädagogik entlang des Zusammenhangs von Pädagogik und Behinderung bewegen und so die Einheit von Klientel, Profession, Institution und Disziplin stiften, wird mit der Kritik einer stellvertretenden Bearbeitung von Behinderung durch die Sonderpädagogik die systematische Bedeutsamkeit von Behinderung für die Begründung und Legitimation der Sonderpädagogik selbst infrage gestellt

(Zirfas 1999; Moser 2003; Weisser 2005, 2009). Dabei kommt der Sonderpädagogik Behinderung als quasi angestammter Gegenstand abhanden, indem er sich gewissermaßen verselbständigt (Kuhn 2011). Das hat auch Konsequenzen für die Frage nach einer Geschichte der Sonderpädagogik und eröffnet Perspektiven und Zugänge jenseits der Unterscheidung von Pädagogik und Sonderpädagogik sowie des Zusammenhangs von Pädagogik und Behinderung (Kuhn 2015).

Während insbesondere im Rahmen der Disability Studies ein verkürztes sonderpädagogisches Verständnis von Behinderung kritisiert und, ausgehend davon, die Unterschiedlichkeit der historischen Thematisierung und Konstitution von Behinderung in den Blick genommen wird (Bösl/Klein/Waldschmidt 2010), verweist die Inklusionsdiskussion im Anschluss an die Integrationsdebatte, auf Behinderung als allgemeinpädagogische Problemstellung neben weiteren Fragen der Ungleichheit (DGFE 2015; Miethe/Tervooren/Ricken 2017). In diesem Zusammenhang rücken der historische Umgang mit Ungleichheit und Verschiedenheit in der Pädagogik, die Frage der Einheit und Differenz der Pädagogik sowie die Frage des Verhältnisses von Allgemeinem und Besonderem in den Blick (Tervooren 2001, 2017). Der Diskurs der Disability Studies verweist dabei stärker auf eine Betrachtung von Behinderung im Horizont von Ungleichheit (Weisser 2005), während sich insbesondere im Kontext der Inklusionsdiskussion, neben Thematisierungen der Differenz der Pädagogik mit Blick auf Inklusion und Exklusion (Tenorth 2006, 2011), – durchaus auch historisierende – Entwürfe einer Einheit der Pädagogik entlang der Forderung einer Pädagogik für alle wiederfinden (Prengel 1993; Preuss-Lausitz; Hinz 1993).

Ausgehend von den skizzierten Debatten um eine Geschichte der Sonderpädagogik wird die Unterscheidung von Pädagogik und Sonderpädagogik entlang des Zusammenhangs von Pädagogik und Behinderung als systematischer Ausgangspunkt sonderpädagogischer Geschichtsschreibung und gleichzeitig der historischen Begründung der Einheit der Sonderpädagogik selbst fraglich.

Im Folgenden soll daher ein Zugang entwickelt werden, der entlang der Unterschiedlichkeit der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik die Kontinuität und Diskontinuität der Verständigung von Einheit und Differenz der Pädagogik in ihrem Zusammenhang mit der pädagogischen Thematisierung und Konstitution von Ungleichheit betrachtet. Dadurch eröffnet sich eine Perspektive auf eine (sonder-)pädagogische Geschichtsschreibung, die nicht vorschnell von einer Einheit der Sonderpädagogik und ihrer Differenz zu einer allgemeinen Pädagogik ausgeht, sondern die Unterschiedlichkeit der Unterscheidung von Pädagogik/Nicht-Pädagogik in ihrem Zusammenhang mit der pädagogischen Thematisierung und Konstitution von Ungleichheit im Horizont der institutionellen, professionellen und disziplinären Ausdifferenzierung der Pädagogik rekonstruiert.

3. Überlegungen zu einer Geschichte der Verständigung von Einheit und Differenz der Pädagogik sowie von Ungleichheit als pädagogischer Problemstellung

Ausgehend von den bisherigen Überlegungen soll im Weiteren, in zwei Schritten, ein heuristischer Zugang zur Bearbeitung der Frage nach dem Zusammenhang von Pädagogik und Ungleichheit entwickelt werden. Während im ersten Schritt die Fragestellung systematisch konkretisiert wird, dient der zweite Schritt der zeitlichen Eingrenzung des Untersuchungsfeldes und der Orientierung bezüglich des Zugangs zum historischen Material (Rüsen 2013).

Spätestens seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts erlebt das Thema Gleichheit/Ungleichheit in der Pädagogik, mit Blick auf deren Klientel, eine anhaltende Konjunktur (Wenning/Lutz 2001; Walgenbach 2014; Trautmann/Wischer 2011). Gleichzeitig findet sich im selben Zeitraum, im Kontext der professionellen und disziplinären Etablierung, Expansion und Ausdifferenzierung der Pädagogik, eine anhaltende Verständigung über Einheit und Differenz der Pädagogik (Röhrs 1979; Oelkers/Tenorth 1991; Krüger/Rauschenbach 1994; Benner 2001a,b; Meseth/Dinkelacker/Neumann/Rabenstein 2016; DGFE 2018).

Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, diese beiden, weitgehend getrennt voneinander laufenden Diskurse, in Bezug zueinander zu setzen. Die beiden Debatten sind selbst keineswegs einheitlich verfasst und weisen vielfältige Differenzierungen auf, die sich nicht durchgängig und eindeutig entlang (teil)disziplinärer Grenzen festmachen lassen – vielmehr verlaufen sie quer zur Ausdifferenzierung der Pädagogik.

Die zentrale Frage lautet: Wie hängen die Konstitution von Pädagogik und die Konstitution von Ungleichheit als pädagogischer Problemstellung zusammen? Vorausgesetzt ist hierbei, dass die Konstitution der Pädagogik und die Konstitution von Ungleichheit als pädagogischer Problemstellung zusammenhängen. Auch wenn diese Voraussetzung systematisch möglicherweise kontrovers sein mag, soll hier vorerst insofern von ihrer Evidenz ausgegangen werden, dass in der Pädagogik Gleichheit/Ungleichheit als Problemstellung verhandelt wird und, dass das was unter Pädagogik verstanden wird davon genauso wenig unberührt bleibt, wie das was unter Gleichheit/Ungleichheit verstanden wird.

Die Frage von Einheit und Differenz der Pädagogik lässt sich entlang der Verständigung der Unterscheidung von Pädagogik/Nicht-Pädagogik bzw. Pädagogischem/Nicht-Pädagogischem in den Blick nehmen (Neumann 2010; Kuhn 2015). Die allgemeinste Form der Bestimmung der Pädagogik/des Pädagogischen liegt in der Unterscheidung von Nicht-Pädagogik/Nicht-Pädagogischem im Sinne der Bestimmung der äußeren Grenzen der Pädagogik. Die Unterscheidung stellt den grundlegenden Modus sowohl der Herstellung von Einheit, im Sinne der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik, als auch der Differenz des Päda-

gogischen, im Sinne der Unterschiedlichkeit der Unterscheidung von Pädagogik/Nicht-Pädagogik bzw. Pädagogischem/Nicht-Pädagogischem, dar.

Das Pädagogische zeigt sich dabei im Modus der Verständigung der Unterscheidung von Pädagogischem/Nicht-Pädagogischem zum einen in seiner Bestimmtheit, als pädagogisch Bestimmtes sowie als nicht-pädagogisch Bestimmtes, in dem ein Verständnis von Pädagogik auf Dauer gestellt und so verständigt bzw. vergegenständlicht wird. Zum anderen in der diskursiven Formation unterschiedlicher Bestimmungen von Pädagogik bzw. des Pädagogischen. Und nicht zuletzt als zu (neu) Bestimmendes im Prozess der Bestimmung und Aushandlung der Unterscheidung von Pädagogik/Nicht-Pädagogik bzw. Pädagogischem/Nicht-Pädagogischem.

In diesem Sinne konstituiert die Unterscheidung von Pädagogik/Nicht-Pädagogik bzw. Pädagogischem/Nicht-Pädagogischem die Verständigung einer eigenständigen Pädagogik bzw. der Eigenheit des Pädagogischen, in dem sich diese notwendig auf die Unterscheidung bezieht. Die Verständigung endet also nicht an den Grenzen dessen, was als Pädagogik bzw. als pädagogisch bestimmt wird, sondern erst an dem Punkt an dem sie sich nicht mehr auf die Unterscheidung bezieht. Das semantische Feld das die Unterscheidung eröffnet geht dabei weit über den expliziten Gebrauch der Unterscheidung selbst hinaus.

Die Verständigung der Pädagogik/des Pädagogischen lässt sich in diesem Sinne weder material, ausgehend von einer angenommen Einheit der Pädagogik/des Pädagogischen als empirischem Gegenstand, noch begrifflich-systematisch, im Sinne eines (vor-)gegeben einzigen und einheitlichen Verständnisses der Pädagogik/des Pädagogischen begründen, sondern lediglich ausgehend von der Fraglichkeit der Frage nach der Eigenheit des Pädagogischen – das heißt entlang der Unterscheidung von Pädagogischem und Nicht-Pädagogischem – sowie der historischen Kontinuität und Diskontinuität der Verständigung und Gestaltung des Pädagogischen selbst – das heißt entlang der Einheit und Differenz der Verständigung unterschiedlicher Positionen (vgl. Benner 2001a,b; Kuhn 2015).

Dabei bleibt die Herstellung von Einheit (und Differenz) der Pädagogik im Rahmen einer spezifischen Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik immer auf Begründung und Legitimation verwiesen. Das geschieht durch Referenz, indem im Rahmen der Verständigung der Unterscheidung von Pädagogik/Nicht-Pädagogik bzw. Pädagogischem/Nicht-Pädagogischem in unterschiedlicher Art und Weise Bezug genommen wird sowohl auf die praktische und theoretische Bestimmtheit der Verständigung und Gestaltung von Pädagogik als auch auf ihre Unbestimmtheit, um dann zu einer neuen Bestimmung zu kommen. Spezifische Ansätze der Verständigung der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik bringen so bestimmte Vorstellungen von Einheit und Differenz der Pädagogik hervor, die dann – zumindest potentiell – als Folie der weiteren Verständigung dienen. Referenz lässt sich dabei, mit Blick auf ihre diskursive

Bestimmtheit, diachron als Kontinuität und Diskontinuität der Verständigung sowie synchron als Kohärenz und Inkohärenz analysieren. Kontrastierend dazu jedoch auch, als durch die spezifische Form der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik in jeweils konkreten Ansätzen selbst hergestellte bzw. hervorgebrachte.

Die Frage nach Gleichheit und Ungleichheit bezieht sich auf die pädagogische Thematisierung und Konstitution von Gleichheit/Ungleichheit als person- bzw. individuumsbezogener Kategorie im Rahmen der Verständigung der Unterscheidung von Pädagogik/Nicht-Pädagogik bzw. Pädagogischem/Nicht-Pädagogischem. Gleichheit/Ungleichheit wird in diesem Zusammenhang entweder als pädagogische, das heißt als pädagogisch bestimmte (bzw. zu bestimmende) Problemstellung, thematisiert oder als außerpädagogische, das heißt als nicht-pädagogisch bestimmte (bzw. zu bestimmende) Problemstellung (vgl. Emmerich/Hormel 2013). Oder aber sie bleibt pädagogisch unbestimmt, das heißt sie wird nicht im Rahmen der Unterscheidung von Pädagogik/Nicht-Pädagogik bzw. Pädagogischem/Nicht-Pädagogischem thematisiert.

Ausgehend davon lautet die Frage: Wie (und wozu) wird Gleichheit/Ungleichheit im Rahmen der historischen Verständigung der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik thematisiert/nicht-thematisiert und was erscheint im Rahmen der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik als pädagogisch bestimmte oder als vor- und außerpädagogisch bestimmte, das heißt als nicht-pädagogisch bestimmte Gleichheit/Ungleichheit? Und Weiterhin: Welche Relevanz hat die Thematisierung von Gleichheit/Ungleichheit für die Verständigung der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik bzw. inwiefern dient die Thematisierung von Gleichheit/Ungleichheit als Referenz der Verständigung der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik?

Mit Blick auf die historische Verständigung von Gleichheit und Ungleichheit im Horizont der Verständigung der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik lassen sich im Sinne einer Heuristik grob drei Phasen unterscheiden. Heuristisch ist die Unterscheidung in dem Sinne, als dass sie selbst noch nicht das Ergebnis der intendierten Analyse des Zusammenhangs von Pädagogik und Ungleichheit darstellt, sondern vielmehr einen ersten Zugang zum Diskurs über Ungleichheit und Pädagogik mit Blick auf die Erschließung des historischen Materials ermöglicht. Der Fokus liegt dabei auf der wissenschaftlichen Verständigung.

Mit Blick auf die Verständigung von Einheit und Differenz der Pädagogik lässt sich eine Phase beschreiben, die von der Konstitutionsphase moderner Pädagogik im 17. Jahrhundert bis ins 20. Jahrhundert reicht. Die Verständigung fokussiert hier auf die Frage nach der Eigenständigkeit der Pädagogik in der Vorstellung ihrer Einheit in Theorie und Praxis sowie ihres Verhältnisses zu weiteren Bereichen menschlichen Denkens und Handelns. In diesem Zusammenhang wird die Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik gewissermaßen einge-

führt. Ungleichheit erscheint in diesem Zusammenhang als außerpädgogisch bestimmte, vorgegebene und mit Blick auf eine Teilhabe an Pädagogik pädagogisch zu bestimmende und zu bearbeitende Problemstellung.

Im Laufe des 20. Jahrhunderts wird die Frage nach der Einheit der Pädagogik zunehmend entlang der Frage nach ihrem Charakter als Wissenschaft verhandelt, und damit auch die Vorstellung ihrer Einheit in Theorie und Praxis zunehmend verabschiedet. Die Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik wird hier im Rahmen der Unterscheidung von Pädagogik und Wissenschaft bearbeitet. Im Kontext der Bildungsreformdebatte findet dabei gleichzeitig eine zunehmende institutionelle, professionelle und disziplinäre Differenzierung der Pädagogik statt. Während in diesem Zusammenhang die 60er und 70er Jahre durch den wissenschaftstheoretischen Richtungsstreit sowie die Debatte um eine realistische Wendung der Erziehungswissenschaft im Zeichen der Differenz stehen, finden sich in den 80er Jahren, angesichts der Ausdifferenzierung der Pädagogik und unter dem Eindruck systemtheoretischer sowie postmoderner Irritationen, einerseits Versuche einer Rückbesinnung auf eine gegenstandstheoretische Verständigung zur Rückgewinnung einer Einheit der Pädagogik, andererseits die Rede von ihrer Entgrenzung und Diffusion. Insbesondere im Kontext der Bildungsreformdebatte wird Ungleichheit dabei als (empirischer) Zusammenhang sozialer Ungleichheit und Bildungsbenachteiligung mit Blick auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit sowie (die Möglichkeit der Herstellung von) Chancengleichheit thematisiert. In der weiteren Entwicklung bilden die Thesen einer Pluralisierung und Individualisierung von Lebenslagen sowie insbesondere die Diskussion um lebenslanges Lernen den Kontext der Debatte um eine Entgrenzung der Pädagogik sowie Versuche einer Verabschiedung der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik.

In den 90er Jahren findet sich dann eine erste Konsolidierung der Diskussionen, insbesondere in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, sowohl bezüglich der Verständigung von Einheit und Differenz der Pädagogik als auch der pädagogischen Thematisierung von Ungleichheit. Im Rahmen der Verständigung von Einheit und Differenz tritt hier die Frage nach der Einheit der Pädagogik zugunsten der Verständigung ihrer Differenz vorerst in den Hintergrund. Im Kontext der seit den 2000er Jahren anhaltenden Debatte um das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung gewinnt die Frage nach einer Einheit der Pädagogik erneut an Bedeutung. Bezüglich der pädagogischen Verständigung von Ungleichheit liegt der Fokus auf der pädagogischen Konstitution und Hervorbringung von Ungleichheit. In diesem Zusammenhang werden insbesondere entlang der Rekonstruktion und Dekonstruktion der Kategorien Geschlecht, Behinderung, Ethnie und soziale Ungleichheit allgemeinpädagogische Einheitskonstruktionen als (normative) Normalpädagogiken entlarvt. In diesem Zusammenhang werden gerade im Kontext der Thematisierung von Ungleichheit

alternative Entwürfe einer Einheit der Pädagogik diskutiert, die von der Frage nach einer Neujustierung des Verhältnisses von Allgemeinem und Besonderem ausgehen. Nicht zuletzt geht es dabei um die für die Pädagogik konstitutive Differenzlinie Alter – Kind/Erwachsener. Spätestens ab hier finden sich Versuche wieder, die die Unterscheidung von Pädagogik und Nicht Pädagogik ausgehend von der Thematisierung und Bearbeitung der Frage nach Gleichheit/Ungleichheit bearbeiten. Hier schließt dann auch die aktuelle Inklusiondebatte an, die selbst im Kontext einer erneuten Bildungreformdebatte seit den 2000er Jahren steht.

Dabei lassen sich für die Diskussion seit Mitte des 20. Jahrhunderts, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, folgende Zusammenhänge unterscheiden:

Mit Fokus auf Einheit und Differenz der Pädagogik:

- die Debatte um eine sozialwissenschaftliche Wende oder Alltagswende/Alltagsorientierung
- der Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft
- die Debatte um die Systemtheorie
- die Poststruktualismus-, Postmoderne- und Pluralismusdebatte
- die Debatte um eine Pädagogisierung der Gesellschaft bzw. der Lebenswelt und Entgrenzung der Pädagogik
- die Debatte um institutionelle, professionelle und disziplinäre Expansion und Differenzierung der Pädagogik
- die Debatte um den Status Allgemeiner Pädagogik
- die Debatte um Pädagogik als Profession und Disziplin
- die Debatte um pädagogisches Wissen
- die Debatte um das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung

Mit Fokus auf Gleichheit/Ungleichheit

- die pädagogische Debatte um soziale Ungleichheit, Bildungsbenachteiligung und Chancengleichheit
- die Bildungsreformdebatte der 1960er/1970er Jahre
- die pädagogische Debatte um Behinderung (insbesondere im Kontext der Sonderpädagogik)
- die pädagogische Debatte um Geschlecht (insbesondere im Kontext feministischer Pädagogik und pädagogischer Geschlechterforschung)
- die pädagogische Debatte um Nation/Migration/Kultur/Ethnie (insbesondere im Kontext interkultureller Pädagogik)
- die pädagogische Debatte um Integration
- die pädagogische Debatte um eine Individualisierung und Pluralisierung der Gesellschaft

- die Debatte um eine Pädagogik der Vielfalt
- der pädagogische Anerkennungs- und Gerechtigkeitsdiskurs
- die pädagogische Debatte um Differenz, Heterogenität, Diversity und Intersektionalität
- die Bildungsreformdebatte seit den 2000er Jahren
- die Inklusionsdebatte

4. Fazit – eine Perspektive sonderpädagogischer Historiographie

Der hier entwickelte Zugang zur einer Geschichte der (Sonder)Pädagogik verlässt den Bereich einer (De-)Legitimationsgeschichtsschreibung der Sonderpädagogik als Theorie und Praxis einer Pädagogik für behinderte und benachteiligte Kinder und Jugendliche, zugunsten der Betrachtung der Entwicklung und Ausdifferenzierung der Sonderpädagogik im Kontext der Pädagogik als Wissenschaft. In diesem Zusammenhang verzichtet der Zugang auf die Annahme einer Einheit der Sonderpädagogik und ihrer Differenz zu einer als allgemein verstandenen Pädagogik, entlang des Zusammenhangs von Pädagogik und Behinderung, als systematischem Ausgangspunkt sonderpädagogischer Historiographie. Stattdessen lässt sich die historische Entwicklung der Sonderpädagogik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts im Kontext der Unterschiedlichkeit der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik betrachten. Dabei zeigt sich, dass die als allgemein verstandene Pädagogik sich ebensowenig einheitlich darstellt wie die Sonderpädagogik selbst, was den Blick für quer zur Ausdifferenzierung der Pädagogik liegende Debatten öffnet. In diesem Sinne markieren die angesprochenen Debatten durchaus Zusammenhänge mit allgemein pädagogischen Debatten, die in der bisherigen sonderpädagogischen Historiographie nicht in den Blick kommen. Gleichzeitig eröffnet der Zugang eine Perspektive auf die pädagogische Thematisierung und Konstitution von Behinderung im Horizont von Ungleichheit, ohne von einer stellvertretenden Bearbeitung von Behinderung durch die Sonderpädagogik auszugehen.

Literatur

Bellmann, Johannes/Ehrenspeck, Yvonne (2006): historisch/systematisch – Anmerkungen zur Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, S. 245-264.

Benner, Dietrich (2001a): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim und München.

Benner, Dietrich (2001b): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. Weinheim und Basel.

Bösl, Elsbeth/Klein, Anne/Waldschmidt, Anne (Hg.) (2010): Disability History. Konstruktionen der Behinderung in der Geschichte. Eine Einführung. Bielefeld.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE) (Hg.) (2015): Inklusion – Perspektive, Herausforderung Problematisierung aus Sicht der Erziehungswissenschaft. Erziehungswissenschaft 51.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE) (Hg.) (2018): Die Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung. Erziehungswissenschaft 56.

Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise (2004): Sonderpädagogik ein blinder Fleck der Allgemeinen Pädagogik? Eine Replik auf den Aufsatz von Dagmar Hänsel. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, S. 416-429.

Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung. München, Basel.

Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden.

Hänsel, Dagmar (2003): Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, S. 591-609.

Hänsel, Dagmar (2005): Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, S. 101-115.

Hänsel, Dagmar/Schwager, Hans-Joachim (2003): Einführung in die sonderpädagogische Schultheorie. Weinheim, Basel, Berlin.

Jantzen, Wolfgang (2007): Allgemeine Behindertenpädagogik. Berlin.

Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hg.) (1994): Erziehungswissenschaft – Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim und Basel.

Kuhn, Andreas (2011): Zum systematischen Verhältnis von Pädagogik und Behinderung. In: Moser Vera (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Sonderpädagogik. Weinheim und München. Online im Internet: URL: www.erzwissonline.de: DOI 10.3262/EEO11110185 [aufgerufen am 31.05.2011].

Kuhn, Andreas (2015): Ungleichheit, Teilhabe, Exklusion. Systematische Anfänge der Sonderpädagogik als pädagogische Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn. (Zugleich Dissertation an der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin) www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=10753

Landwehr, Achim (2016): Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit. Essay zur Geschichtstheorie. Frankfurt a.M..

Lindmeier, Christian (2012): Heilpädagogik als Pädagogik der Teilhabe und Inklusion. In: Sonderpädagogische Förderung heute 57, S. 25-44.

Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hg.) (2001): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen.

Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin (Hg.) (2016): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn.

Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbeit (Hg.) (2017): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden.

Möckel, Andreas (2004): »Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung«? Zum Artikel von Dagmar Hänsel in der Zeitschrift für Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, S. 406-415.

Möckel, Andreas (2007): Geschichte der Heilpädagogik oder Macht und Ohnmacht der Erziehung. Stuttgart.

Moser, Vera (2003): Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin. Opladen.

Moser, Vera (2009): Die Geschichte Behindertenpädagogik. In: Moser, Vera (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Sonderpädagogik. Weinheim und München. Online im Internet: URL: www.erzwissonline.de: DOI 10.3262/EEO11090016 [aufgerufen am 21.04.2011].

Neumann, S. (Hg.) (2010): Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie. Luxemburg.

Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) (1991): Pädagogisches Wissen, 13-35. Weinheim und Basel.

Ricoeur, Paul (2002): Geschichtsschreibung und Repräsentation der Vergangenheit. Münster, Hamburg, London.

Röhrs, Hermann (Hg.) (1979): Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. Wiesbaden.

Rüsen, Jörn (2013): Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft. Köln, Weimar, Wien.

Tenorth, Heinz Elmar (2006a): Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirklichkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: Raphael, Lutz/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Ideen als Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte. München, S. 497-520.

Tenorth, Heinz Elmar (2011): Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung – Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. Online im Internet: www.schulentwicklung.bayern.de/unterfranken/userfiles/SETag2011/Tenorth-Inklusion-Wuerzburg-2011.pdf [aufgerufen am 05.07.2014].

Tervooren, Anja (2001): Pädagogik der Differenz oder Differenzierte Pädagogik? Die Kategorie der Behinderung als integraler Bestandteil von Bildung. In:

Fritzsche, Bettina u.a. (Hg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen. S. 201-216.

Tervooren, Anja (2017): Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Das Thema der Inklusion als Herausforderung. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbeit (Hg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden.

Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden.

Walgenbach Katharina (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen & Toronto.

Weisser, Jan (2005): Behinderung, Ungleichheit, Bildung. Eine Theorie der Behinderung. Bielefeld.

Weisser, Jan (2009): Behinderung. In: Moser, Vera (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Sonderpädagogik. Weinheim und München. Online im Internet: URL: www.erzwissonline.de: DOI 10.3262/EEO11090021 [aufgerufen am 21.04.2011].

Zirfas, Jörg (1999): Die Lehre der Ethik. Zur moralischen Begründung Pädagogischen Denkens und Handelns. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.

Hilfsschulpädagogik im Krieg: Übungsschulen für Kopfschussverletzte 1914 bis 1918

Thomas Hoffmann

1. Einleitung

Die historischen Untersuchungen, deren erste Ergebnisse hier vorgestellt werden sollen, stehen größtenteils noch am Anfang. Es handelt sich dabei um vorsichtige Annäherungen an ein umfangreicheres Quellenmaterial zur Geschichte der Rehabilitation von Kopfschussverletzten während des Ersten Weltkriegs, das ich in meiner Zeit als Gastprofessor für Rehabilitationssoziologie 2016/2017 an der Humboldt-Universität (HU) zu Berlin, unter anderem im Heilpädagogischen Archiv des Instituts für Rehabilitationswissenschaften der HU Berlin, in den Beständen des Grimm-Zentrums und dem digitalen Textarchiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung zusammengetragen habe.

Den Anstoß dazu gaben unsere Nachforschungen (siehe Stahnisch/Hoffmann 2010; Hoffmann 2014, 2017) zu Person und Werk des deutsch-amerikanischen Neurologen und Psychiaters Kurt Goldstein (1878-1965), im Rahmen der 2014 von Frank W. Stahnisch und mir herausgegebenen historisch-kritischen Neuausgabe seines Hauptwerks »Der Aufbau des Organismus« (1934/2014). Unter anderem las ich dazu auch Goldsteins Arbeiten zur Rehabilitation von Hirnverletzten während des Ersten Weltkriegs (siehe Goldstein 1916, 1919; Gelb/Goldstein 1918; Geroulanos/Meyers 2014), durch die ich erstmals auf den Begriff der Übungsschulen für Kopfschussverletzte aufmerksam wurde.

Die Geschichte dieser Übungsschulen, die ab 1915 an verschiedenen Orten in Österreich-Ungarn und im Deutschen Kaiserreich eingerichtet wurden, ist in der pädagogischen Historiographie bisher weitgehend übergangen worden. Dabei waren dort neben Ärzten, Psychologen und Arbeitstherapeuten vornehmlich Heil- und Hilfsschulpädagogen tätig, um durch systematische Übung und Unterrichtung der Patienten deren Hirnfunktionen und kognitive Leistungen – vor allem das Sprechen sowie das Lesen, Schreiben und Rechnen – wiederherzustellen oder wenigstens zu verbessern. Der Ausdruck ›Schule‹ ist dabei wörtlich zu nehmen: Obwohl es sich bei diesen Übungsschulen offiziell um Reservelazarette handelte,

die der Befehlsgewalt des Militärs unterstanden, befanden sich diese oft in den Räumlichkeiten bereits bestehender Hilfsschulen und wurden sowohl von ihrer Ausstattung her (Mobiliar, Lernmaterialien) als auch in personeller und praktischer Hinsicht als Schulen geführt.

Während sich die historische Bildungsforschung intensiv mit dem deutschen Kaiserreich, der Weimarer Republik und der Zeit des Nationalsozialismus befasst hat, sind der Erste Weltkrieg und die Herausbildung einer sogenannten »Kriegspädagogik« bis heute ein »nahezu blinder Fleck« (Prondczynsky 2004) der Geschichtsschreibung. Abgesehen von wenigen Ausnahmen (siehe z.B. Bendele 1984; Tenorth 2002; Böhm 2004; Geißler 2011: 327-350) hat die erziehungswissenschaftliche Historiographie der Bedeutung der Jahre 1914 bis 1918 für die Geschichte der Pädagogik kaum Beachtung geschenkt (vgl. Scholz/Berdelmann 2016: 93). Dies gilt speziell auch für die sonderpädagogische Historiographie: Während zur Geschichte der Medizin, der Psychologie und der »Kriegskrüppelfürsorge« im Ersten Weltkrieg teils umfangreiche Monographien vorliegen (siehe z.B. Gundlach 1996; Hofer 2004; Osten 2004; Michl 2007; Kienitz 2008; Eckart 2014; Pawlowsky/Wendelin 2015; Ruff 2015), fehlen nicht nur vergleichbare Untersuchungen zur Geschichte der Hilfsschulpädagogik; auch in den einschlägigen Überblickswerken bleibt dieser Zeitabschnitt weitgehend im Dunkeln: Angefangen bei der von Svetluse Solarová herausgegebenen »Geschichte der Sonderpädagogik« (1983), über Andreas Möckels »Geschichte der Heilpädagogik« (1988) und seine »Geschichte der besonderen Grund- und Hauptschule« (2001), bis hin zu Sieglind Ellger-Rüttgardts »Geschichte der Sonderpädagogik« (2008) kommt der Erste Weltkrieg lediglich als historischer Einschnitt und Epochenwechsel vor, nicht aber in seiner unmittelbaren Bedeutung für die pädagogische Ideen-, Institutions- und Problemgeschichte. Auch in Wolfgang Jantzens »Sozialgeschichte des Behindertenbetreuungswesens« (1982), Clemens Hillenbrands Arbeit über »Reformpädagogik und Heilpädagogik« (1994) oder Dagmar Hänsels und Hans-Joachim Schwagers Buch »Die Sonderschule als Armenschule« (2004) spielt die Geschichte der Hilfsschulpädagogik im Ersten Weltkrieg kaum eine entscheidende Rolle. All diese Autorinnen und Autoren beschreiben zwar eine Zeit vor dem Krieg und eine Zeit nach dem Krieg – über die Kriegsjahre selbst erfährt man jedoch nichts.[1]

Während beinahe jede historische Einführung in die moderne Neuropsychologie einen mehr oder weniger ausführlichen Hinweis auf die praktischen Erfah-

1 Beispielhaft dafür ist die Selbstdarstellung der Geschichte des »Verbands Deutscher Sonderschulen« (heute: »Verband Sonderpädagogik e.V.«) anlässlich seines hundertjährigen Bestehens: In dem von Andreas Möckel (1998) herausgegebenen Sammelband schreibt Norbert Myschker »Von der Gründung des Verbands bis zum Ersten Weltkrieg« (Myschker 1998), unmittelbar gefolgt von einem Beitrag von Ellger-Rüttgardt (1998), in dem die Verbandsgeschichte »von der Weimarer Republik in das ›Dritte Reich‹« nachgezeichnet wird.

rungen in den Hirnverletzten-Lazaretten und deren Rolle für die wissenschaftlichen Fortschritte auf dem Gebiet der Hirnforschung enthält (siehe z.B. Frommelt 2010: 44-49; Preilowski 2009: 8-11), scheint dieser Geschichtsabschnitt in der Pädagogik bereits kurz nach dem Ersten Weltkrieg weitgehend verdrängt worden zu sein. So widmet beispielsweise Arno Fuchs, der ab 1916 die Berliner Übungsschule für Kopfschussverletzte leitete und 1918 einen viel beachteten Sammelband über »Die heilpädagogische Behandlung der durch Kopfschuss verletzten Krieger« herausgegeben hatte, nur knapp vier Jahre nach Kriegsende, im historischen Teil seines bekannten Lehrbuchs über »Schwachsinnige Kinder« (3. Aufl.), der Anwendung der Hilfsschulpädagogik auf die Kriegsfürsorge lediglich einen einzigen kurzen Satz (siehe Fuchs 1922: 41).

Zweierlei erscheint an dieser Geschichte erklärungsbedürftig: Zum einen die Frage, warum zu Beginn des Ersten Weltkriegs – über alle Fachgrenzen hinweg – ein recht einhelliger Konsens darüber bestand, dass die Rehabilitation der Kopfschussverletzten in den Zuständigkeitsbereich der Hilfsschulpädagogik fiel? Zum anderen die Frage, warum nach Kriegsende die Geschichte der Übungsschulen als Teil der Geschichte der Hilfsschulpädagogik so schnell in Vergessenheit geraten konnte? Die Beantwortung dieser Fragen erfordert die Rekonstruktion jener diskursiven Verschiebungen, die dazu führten, dass das Hilfsschulkind und der hirnverletzte Soldat für eine begrenzte Zeit denselben Raum von Aussagen und pädagogisch-therapeutischen Praktiken teilen konnten sowie jener weiteren Verschiebungen, die im Anschluss daran ihre temporäre Vereinigung wieder rückgängig machten und die spätere Erinnerung daran auslöschten. Aufschlussreich für eine solche Untersuchung erscheinen dabei nicht nur die Gemeinsamkeiten, sondern auch die vielfältigen Unterschiede zwischen der diskursiven Konstruktion des Hilfsschulkindes und des hirnverletzten Soldaten sowie deren praktische Konsequenzen. Zugleich ist die Frage interessant, mit welchem professionellen Selbstverständnis die Hilfsschullehrer an den Übungsschulen für Kopfschussverletzte angesichts der veränderten Zielgruppe an ihre neuen Aufgaben herangingen und welche Beschreibungs- und Beobachtungskategorien dabei zum Einsatz kamen?

Vera Moser hat unlängst die These aufgestellt,

> »dass es sich bei der diskursiven Konstruktion des Hilfsschulkindes um ein Rechtfertigungsnarrativ im Rahmen einer neuen sozialen Ordnung handelt, welches im Kontext der Bearbeitung der Sozialen Frage im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert Ausschließungskriterien für die Volksschülerschaft definiert, somit sozial wirksame Kollektive schafft und zugleich das Gemeinsame neu konstituiert« (Moser 2016: 257; ähnlich argumentiert auch Pfahl 2011: 86f.).

Moser schließt damit an eine Forderung von Heinz-Elmar Tenorth (2006: 507) an, die Historiographie der Hilfsschule in Relation zum Elementar- und Volksschulwesen zu situieren und nicht zur Behindertenpädagogik. Zugleich widerspricht sie der unter anderem von Ellger-Rüttgardt vorgebrachten Erklärung, dass einer der entscheidenden Faktoren für die Entstehung des Hilfsschulwesens in einem Anstieg des Qualifikationsniveaus der Volksschule infolge der »Allgemeinen Bestimmungen« von 1872 und dem damit verbundenen Phänomen des »Schulversagens« liegt (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008: 152). Mosers These verweist demgegenüber auf soziale Krisenphänomene, die mit der Modernisierung gegen Ende des 19. Jahrhunderts einhergingen (wachsende soziale Mobilität, Veränderung der Lebensformen und -räume, Neukonstitution der sozialen Identitäten von Klassen und Milieus) und durch die die Frage neu aufgeworfen wurde, was als gesellschaftlich normal bzw. abweichend zu gelten hatte. Das Hilfsschulkind fungierte in diesem Zusammenhang als »Schwellenfigur« (Parr 2009) an der Grenze zwischen Normalität und Anormalität, die zur symbolischen Projektionsfläche für neue Ordnungsvorstellungen zwischen nationalstaatlicher Vereinheitlichung und sozialer Differenzierung wurde (vgl. Moser 2016: 273).

Der vorliegende Beitrag knüpft an diese Argumentation an: Die Ausgangsthese der nachfolgenden Untersuchungen lautet, *dass der hirnverletzte Soldat im Ersten Weltkrieg eine ähnliche »Schwellenfigur« zwischen Normalität und Anormalität verkörpert, wie das Hilfsschulkind und dass deren gemeinsamer Bezugspunkt eine bestimmte Normvorstellung von Entwicklung ist, die diese beiden auf den ersten Blick höchst unterschiedlichen Figuren miteinander konvergieren lässt*. Erst vor diesem Hintergrund wird nachvollziehbar, warum die Hilfsschulpädagogik bei der Rehabilitation der Kopfschussverletzten eine so zentrale Rolle spielte und wie in diesem Zusammenhang das Verhältnis von Pädagogik, Medizin und Psychologie begründet wurde.

2. Zur Situation der Kopfschussverletzten im Ersten Weltkrieg

Wohl kaum ein anderes Ereignis hat das Bild und die gesellschaftliche Stellung von Menschen mit Behinderung in der neuesten Zeit so nachhaltig verändert, wie der Erste Weltkrieg. Mit dieser »Urkatastrophe des zwanzigsten Jahrhunderts« (George F. Kennan), die eine Gewalteskalation bis dahin ungeahnten Ausmaßes entfesselte, wurde die Erscheinung des ›Kriegskrüppels‹ vor allem in den Großstädten zu einem alltäglichen, öffentlich wahrnehmbaren Massenphänomen. Allein auf deutscher Seite wird die Zahl der Verwundeten und Verstümmelten auf 4,2 Millionen geschätzt (vgl. Berghahn 2014: 6), von denen rund 2,7 Millionen dauerhaft geschädigt oder krank waren (vgl. Kienitz 2008: 11; Eckart 2014:

303).[2] Die höchste Zahl an Kriegsverletzungen trat bereits im ersten Kriegsjahr auf (vgl. Hartmann 2014: 429). Der Anteil der Kopfverletzungen bei den 2,03 Millionen deutschen Gefallenen lag bei 50 Prozent, bei den Überlebenden betrug ihr Anteil etwa 15 Prozent (siehe ebd.: 431) – das entspricht einer Gesamtzahl von ca. 675.000 Verletzten. Darunter fanden sich Schädigungen der Augen, der Nase, der Ober- und Unterkiefer, des Gehörs und vor allem die vielfältigen Verletzungen des Gehirns. Die genaue Zahl der Hirnverletzten lässt sich heute schwer feststellen. Nach Schätzungen auf der Grundlage von publizierten Einzelberichten ging sie in die Zehntausende (vgl. Eckart 2014: 165).

Diese im Vergleich zu früheren Kriegen ungewöhnlich hohe Zahl war ein Resultat der Strategie des Schützengrabenkriegs und der damit verbundenen exponierten Stellung von Kopf und Oberkörper der Soldaten. Vor einem Infanterie-Angriff wurden in großem Umfang Granaten und Schrapnellgeschosse eingesetzt, die die Soldaten in den Gräben töten oder schwer verletzen sollten. Die beim deutschen Militär anfangs noch üblichen Lederhelme (›Pickelhauben‹) boten für diese Form der Kriegsführung nur unzureichend Schutz. Erst ab 1916, mit Einführung des Stahlhelms, gingen die Zahl und der Schweregrad der Hirnverletzungen deutlich zurück. Ein weiterer Grund für die »ganz neuartige Erscheinung« (Goldstein 1916: 17) der massenhaften Kopfschussverletzungen waren medizinische Fortschritte auf den Gebieten der Kriegschirurgie und des Krankentransports, durch die deutlich mehr Soldaten als früher eine Hirnverletzung überlebten.

Während die Akutversorgung relativ gut organisiert war, herrschte bei der Langzeitbetreuung der ›Kriegskrüppel‹ völlige Planlosigkeit (vgl. Osten 2014: A1790). Am Dramatischsten stellte sich dabei die Lage der Kopfschussverletzten dar, bei denen es noch kaum medizinische oder psychologische Vorerfahrungen gab, sodass effiziente Verfahren der Diagnostik, Therapie und Rehabilitation in kürzester Zeit völlig neu entwickelt und erprobt werden mussten. So bemerkte der österreichische Neurologe und Psychiater Fritz Hartmann, der ab 1915 die erste Übungsschule für Gehirnkrüppel in Graz leitete, dass die Gehirnpathologie, die bis dahin lediglich ein klassifikatorisches und hirntopographisches Interesse an Hirnverletzungen gezeigt habe, durch die Aufgabe der Wiederherstellung der Kranken vor völlig neue Herausforderungen gestellt sei und dazu übergehen müsse, die bisherigen Erkenntnisse zum Aufbau einer funktionellen Therapie zu verwenden (vgl. Hartmann 1915: 770).

---

2 Die Zahl der Kriegsinvaliden auf Seiten des Norddeutschen Bundes im Deutsch-Französischen Krieg von 1870/71 belief sich im Vergleich dazu auf 42.660 Mann (vgl. Stenographische Berichte über die Verhandlungen des Deutschen Reichstages, I. Legislatur-Periode, IV. Session 1873, Bd. 3: Anlagen zu den Verhandlungen des Reichstages Nr. 1 bis 574. Berlin: F. Sittenfeld, Anlage Nr. 7: 26).

Nachdem die Geschichte der Kriegsverletzten lange Zeit vor allem im Hinblick auf soziale Fürsorgemaßnahmen und die berufliche Rehabilitation geschrieben worden ist, haben Geschichtswissenschaft und Disability Studies in jüngster Zeit damit begonnen, sich vermehrt mit der Körper- und Kulturgeschichte der Kriegsverletzungen auseinander zu setzen (vgl. Möhring 2007: 176) und dabei auch deren symbolische Dimension zu erkunden (siehe Harrington 2002; Kienitz 2008; Geroulanos/Meyers 2014). Damit rücken diskursive Konstruktionen von körperlichen Normen und Abweichungen sowie die damit verbundenen Klassifikationssysteme und institutionellen Praktiken in den Mittelpunkt.

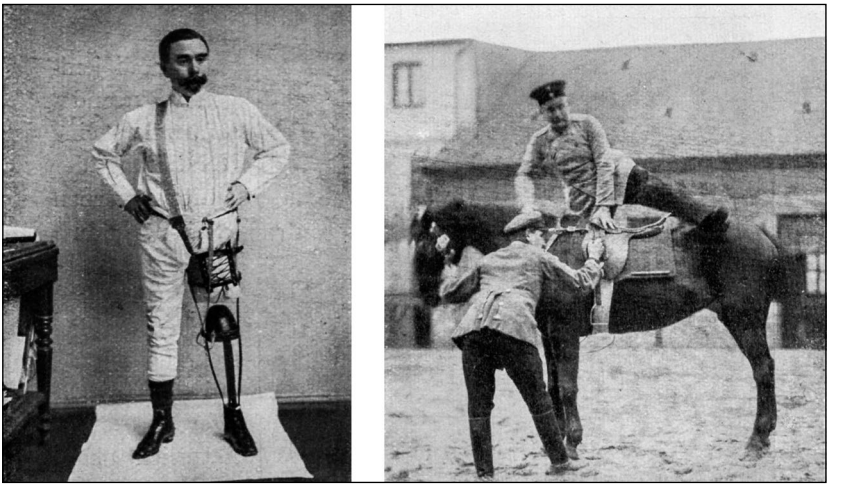
Schon in den ersten Kriegsjahren warf die Benennung der betroffenen Personengruppe einige Schwierigkeiten auf: So diskutierte der Orthopäde Konrad Biesalski in der von ihm gemeinsam mit Hans Würtz herausgegebenen »Zeitschrift für Krüppelfürsorge«, ob die Bezeichnung ›Krüppel‹ für die im Krieg verletzten Soldaten tatsächlich angemessen sei. Er versuchte den Begriff von ähnlichen Ausdrücken wie ›gebrechlich‹, ›invalide‹, ›beschädigt‹, ›verletzt‹ oder ›verstümmelt‹ abzugrenzen, indem er das Wort auf die »Behinderung in dem Gebrauche des Rumpfes oder der Gliedmaßen« (Biesalski 1915b: 89) festlegte. Dass es dabei um mehr ging, als bloß um eine klare Begriffsbestimmung, wird an späterer Stelle deutlich: Ausdrücke wie ›Kriegsinvalide‹ oder ›Kriegsversehrter‹ wurden als ›unmännlich‹ empfunden, da sie mit dem Rollenbild des Mannes als erwerbstätiger Familienvorstand und dem Ziel der Reintegration der Kriegskrüppel in das Arbeitsleben als unvereinbar erschienen:

> »Was nützt es ihm, wenn man ihm einen harmloser klingenden Namen gab und ihn dafür seinem Schicksal überließ oder ihn lebenslänglich in ein Haus mit einem pompösen Namen zu unwürdiger Fütterung einsperrte? Durch die Wahl des Wortes ›Krüppel‹ sollte zum Ausdruck gebracht werden, dass er zu jener Klasse von Menschen gehört, die zwar eine Beeinträchtigung ihrer Bewegungsfreiheit haben, aber nach den uralten Erfahrungen mit der Friedenskrüppelfürsorge unter allen Umständen, selbst bei schwerster Verkrüppelung, z.B. Verlust beider Hände und Füße, imstande sind, ihr eigen Brot zu erwerben. […] Das Wort Krüppel bringt also zugleich mit dem anscheinend niederdrückenden Namen die neue Botschaft, dass es kein Krüppeltum gibt, wenn der eiserne Wille vorhanden ist, es zu überwinden.« (Biesalski 1915b: 89f.)

Das Narrativ des ›eisernen Willens‹ stellte dabei eine diskursive Brücke her zwischen dem Kampf des Krüppels um soziale Unabhängigkeit und dem Heldenmut des Frontsoldaten, der sich allen Widrigkeiten zum Trotz für sein Vaterland opferte – beides offenbar verbunden mit männlich-kriegerischen Idealbildern von Härte, Selbstbeherrschung und Tapferkeit. Der ideale Kriegskrüppel hatte zwar seine körperliche Unversehrtheit verloren, aber gerade durch dieses Opfer ›für

Volk und Vaterland‹ seine Männlichkeit erwiesen. Er war auch weiterhin ohne zu zögern bereit, seine verbliebene Kraft in den Dienst der ›Volksgemeinschaft‹ zu stellen, sei es durch Rückkehr an seinen alten Arbeitsplatz oder an die Front (siehe Abb. 1).

Abbildung 1: »Hauptmann mit Amputation des linken Beines in leichter Prothese, die es ihm ermöglichte, 9 Wochen nach der Amputation wieder zu Pferde zu steigen, und nach weiteren 2 Wochen Dienst zu tun« (aus: Biesalski 1915: 23).[3]



Männlichkeitsvorstellungen spielten für die Bewertung der Kriegsverletzten auch in anderer Hinsicht eine wesentliche Rolle: Nach Jahrzehnten des Friedens wurde der Krieg von Teilen der Öffentlichkeit anfangs als willkommene Gelegenheit begrüßt, durch militärische Disziplin und das »Stahlbad der Nerven und Nationen« (vgl. Hirschfeld 1930: 46), die vermeintliche Verweichlichung und Verweiblichung von Teilen der männlichen Bevölkerung zu kurieren. Diese Hoffnungen verkehrten sich allerdings recht bald in ihr Gegenteil: »Der Krieg, das signalisierten die dauerhaft behinderten Körper der ehemaligen Kriegsteilnehmer, machte nicht zwangsläufig aus verweichlichten ›Memmen‹ stahlharte Männer, sondern untergrub mit der Verstümmelung des Körpers und der Verstörung der Seelen auch die Gewissheiten und die Stabilität eines männlichen Selbstverständnisses« (Kienitz 2008, 21). Wo die entmenschlichte Realität maschineller und industrialisierter Gewalt in den Schützengräben mit dem aus dem 19. Jahrhundert übernommenen Ideal des heroischen Verteidigers der Nation zusammenprallte, provozierte der Krieg geradezu eine »Krise der Männlichkeit« (Crouthamel 2014: 39).

3 Siehe zu dieser Darstellung auch Kienitz 2004; 339, 2008: 209f.