

Grußwort	5
Tagungsdesign	9
Hauptvorträge	11
Lageplan	13
Zusammenkünfte	14
Führungen	15
Programmüberblick	17
Beitragsüberblick	19
Abstracts für Montag, den 30.09.2019	29
14:00 – 15:00 Uhr	30
15:30 – 17:30 Uhr	34
Abstracts für Dienstag, den 1.10.2019	65
11:00 – 12:00 Uhr	93
13:30 – 15:30 Uhr	96
16:00 – 17:00 Uhr	124
Abstracts für Mittwoch, den 2.10.2019	143
09:00 – 10:30 Uhr	144
11:30 – 12:30 Uhr	172
12:30 – 13:00 Uhr	174

Bereits das Programm der Tagung der Sektion Historische Bildungsforschung verspricht eine reichhaltige wie ebenso themenfokussierte Auseinandersetzung mit der Frage nach ‚Inklusion als Chiffre?‘. Es kündigt eine facettenreich beleuchtete, gemeinsame Reflexionsbasis für themenzentrierte Diskussionen und neuartige Impulssetzungen an – gleichgültig, ob die gewählten bildungshistorischen Zugänge der unterschiedlichen Vortragsformate Inklusion begriffs-, theoriegeschichtlich oder mit Blick auf Praxen dechiffrieren. Schnell wird klar, dass spezifisch ‚Bildungshistorische Analysen und Reflexionen‘ bislang vernachlässigte, unbeachtete und unentdeckte Dechiffrierungsmuster und -strategien aufdecken und die gegenwärtige Debatte um Inklusion vielseitig bereichern können: So befassen sich bildungshistorische Zugänge im Rahmen der Tagung u.a. mit der vergessenen Vergangenheit von Inklusion, ihren eventuellen historischen Erblasten, den mit ihr verbundenen historisch nachgewiesenen Spielräumen und ebenso immer wiederkehrenden Begrenzungen.

Thematische Forschungsschwerpunkte wurden von den Beitragenden mit hoher zeitlicher und räumlicher Varianz, unter Beanspruchung von Quellen unterschiedlicher Provenienz und mit Bezugnahme auf variierende Kontextualisierungsansätze gewählt. Dies verdeutlichen die international und thematisch breit aufgestellten Hauptvorträge von Prof.’in Simonetta Polenghi (Catholic University of the Sacred Heart), Prof.’in Helen Raptis (University of Victoria), Prof.’in Vera Moser (Humboldt-Universität zu Berlin) und Prof. Patrick Bühler (Pädagogische Hochschule FHNW) – welche von Prof.’in Mai-Anh Boger (Universität Leipzig) reflektiert und zusammenfassend kommentiert werden – wie ebenso die das Tagungsthema vielseitig aufgreifenden Einzelbeiträge und Symposien. Auch die Emerging Researchers der Sektion Historische Bildungsforschung beteiligen sich an der Tagung mit einem eigenen Symposium.

Dass die Frage nach ‚Inklusion als Chiffre?‘ eine noch unreflektierte und in ihren undechiffrierten Narrativen noch multiperspektivisch zu beantwortende ist, hat Marta Beauchamp auch bei der graphischen Gestaltung der Tagungsmaterialien zum Ausdruck gebracht: „My aim was to capture the multiperspective character of the conference; the different positions that will nourish the conference’s discourse are visualised in the poster as square textures

written in a given cipher. Each cipher appears in a different size and orientation, not to imply a hierarchy between positions but rather to bring movement and depth to the image. All elements loosely float in the space defined by the poster: this fluid layout allows the viewer and the conference participant to personally make ties between ciphers and does not pre-determine a narrative.”

Besonders anlässlich des 50-jährigen Gründungsjubiläums erscheint die Universität Bielefeld als Austragungsort für die Sektionstagung mit ihrer spezifischen Thematik passend: So ist die Universität gleichzeitig die Geburtsstätte der wirkungsmächtigen Bielefelder Schule, die gegen den Historismus die Bedeutung sozialstruktureller Phänomene in den Erkenntnismittelpunkt gerückt hat – eine Perspektive, die für die vielseitige Dechiffrierung von Inklusion und ihren Vorläuferentwicklungen von zentraler Relevanz ist. Ebenso hat Prof. Niklas Luhmann, der erste berufene Professor nach Universitätsneugründung im Jahr 1969, bereits in den 1990er Jahren aus gesellschaftstheoretischer Perspektive zu Inklusion und Exklusion publiziert. Er lieferte damit einen auch in der bildungshistorischen Forschung zur Kenntnis genommenen Ansatz. Darüber hinaus spielte und spielt die Thematik der Inklusion, zwar initial in tendenziell chiffrierter Form, bei der konzeptionellen Umsetzung und Weiterentwicklung der 1974 eröffneten Bielefelder Laborschule eine zentrale Rolle. Ihre Geschichte kann seit der jüngsten Vergangenheit von Interessierten anhand von Akten aus dem Schulprojekte-Archiv systematisch beforscht werden – eine Tatsache, die während der Sektionstagung mit einem entsprechenden Format zelebriert wird.

In die Vorbereitung und Durchführung der Veranstaltung waren und sind eine ganze Reihe an Personen involviert, denen ich an dieser Stelle nachdrücklich danken möchte:

- der Programmkommission – namentlich Prof.’in Annemarie Augschöll Blasbichler (Freie Universität Bozen), Prof. Patrick Bühler (Pädagogische Hochschule FHNW), Prof. Eckhardt Fuchs (Georg-Eckert-Institut), Prof.’in Vera Moser (Humboldt-Universität zu Berlin), Prof.’in Sylvia Kesper-Biermann (Universität Hamburg), Prof.’in Sabine Reh (Humboldt-Universität zu Berlin/ DIPP) und Prof.’in Tanja Sturm (Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg/ Vorstand

der DGfE / AG Inklusionsforschung der DGfE) für ihre tatkräftige Unterstützung. Ihre Impulse waren und sind von zentraler Bedeutung, um die herausfordernde Thematik in einem gehaltvollen Tagungsprogramm abzubilden.

- meinen Mitarbeitenden und Promovierenden Rebecca Betzinger, Agneta Floth, Lisa Sauer und Christoph Bierschwale – sowie in der Anfangsphase Perdita Großpietsch – für die Tagungsorganisation.
- Bettina Janzen, der Sekretärin der AG 1 der Fakultät Erziehungswissenschaft, und den studentischen Hilfskräften, die die Vorbereitungen und die Durchführung durch ihren nimmermüden Einsatz möglich gemacht haben.
- der Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE, welche die Tagung finanziell bezuschusst und thematische Offenheit bei der Themenfindung gezeigt hat.

Zuallerletzt gilt mein besonderer Dank allen Beitragenden und Teilnehmenden für ihre aktive und konstruktive Bereitschaft, sich gemeinsam einem prominenten, jedoch gleichsam sperrigen Thema anzunehmen, um es aus bildungshistorischer Perspektive als ein interessantes und reflexionswürdiges zu dechiffrieren und zu diskutieren. In diesem Sinne wünsche ich allen an der Tagung Beteiligten vielseitig bereichernde bildungshistorische Analysen und Reflexionen!



Michaela Vogt



Michaela Vogt ist Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Theorie und Geschichte der Inklusiven Pädagogik an der Universität Bielefeld.



Marta Beachamp is a graphic designer and fascinated with translating the concepts and visions of others into images. Besides graphic design she is conducting experimental work in the field of data visualisation in space, working on room installations with digital and analog media. She is currently re-defining her approach to data visualisation in light of her current art and design education at the FH Bielefeld.



Simonetta Polenghi is a professor of History of Education at the Catholic University of the Sacred Heart in Milan, Italy. Her studies concentrate on the 18th-20th century and focus on the histories of university, schooling, childhood, special education, cinema, and education.



Patrick Bühler ist Professor für Allgemeine und Historische Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule FHNW und Mitglied des Instituts für Bildungswissenschaften der Universität Basel. Sein Studium absolvierte er in Freiburg im Breisgau, Strasbourg und Paris. Seine Promotion legte er an der Humboldt-Universität zu Berlin sowie seine Habilitation an der Universität Bern ab.



Helen Raptis is an associate professor of Historical Foundations of Education at the University of Victoria and co-author – with members of the Tsimshian nation – of *What We Learned: Two Generations Reflect on Tsimshian Education and the Day Schools*. Her research interests focus on the history of Indigenous education as well as the effects of government policies on children and teachers in the schools of British Columbia.



Mai-Anh Boger ist Professorin für ‚Inklusive Bildung unter besonderer Berücksichtigung sonderpädagogischer Lernförderung‘ an der Universität Leipzig. Sie ist Behindertenpädagogin und arbeitet zu den Themen Philosophie der Alterität und Differenz sowie politische Philosophie. Zuletzt erschien die Buchreihe zur ‚Theorie der trilemmatischen Inklusion‘ (4 Bände) bei edition assemblage.



Vera Moser ist Professorin für Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens und Allgemeine Rehabilitationspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin. Sie absolvierte ihr Studium in Frankfurt und Marburg, ihre Promotion und Habilitation je an der Goethe-Universität Frankfurt.

- 1** CITEC

Das CITEC-Gebäude ist unser Veranstaltungsort und befindet sich auf dem Nord Campus der Universität. Eine detaillierte Anfahrtsbeschreibung finden Sie sowohl für eine Anreise mit öffentlichen Verkehrsmitteln als auch mit dem Auto auf der [Tagungshomepage](#).
 Adresse: Inspiration 1, 33619 Bielefeld.

- 2** Gebäude X mit ATM

Das Angebot in der Mensa beinhaltet vegane, vegetarische und fleischhaltige Gerichte. Auch eine [Cafeteria](#) befindet sich im Gebäude X. Barzahlung ist möglich. Ein Geldautomat ist im Gang des X-Gebäudes gegenüber der Mensa zu finden.

- 3** FH-Gebäude

Die Fachhochschule finden Sie direkt angrenzend an den Platz vor dem CITEC-Gebäude. Wenn Sie von der Interaktion aus das Gebäude durch den Haupteingang betreten, liegt die [Cafeteria](#) direkt links von Ihnen. Barzahlung ist möglich.



GESELLSCHAFTSABEND

Treffpunkt: ④
Das Wirtshaus Anno 1802

Adresse:
Kurt-Schumacher-Straße 17a
33615 Bielefeld

Die Teilnahme am Gesellschaftsabend kostet 30€. Anmeldung und Entrichtung der Gebühr bei Tagungsanmeldung über die [Tagungshomepage](#) oder vor Ort im Tagungsbüro. Details zum Buffet entnehmen Sie bitte der [Tagungshomepage](#).

Öffentliche Verkehrsmittel
Linie: 4 (Richtung Rathaus)
Einstieg: Wellensiek
Ausstieg: Bültmannshof

STAMMTISCH EMERGING RESEARCHERS

Treffpunkt: ⑤
[Kachelhaus Bielefeld](#)

Adresse:
Hagenbruchstraße 13
33602 Bielefeld

Details zum Stammtisch und Anmeldung entnehmen Sie bitte der [Tagungshomepage](#).

Öffentliche Verkehrsmittel
Linie: 4 (Richtung Rathaus)
Einstieg: Wellensiek
Ausstieg: Rathaus

BIELEFELDER-SCHULPROJEKTE-ARCHIV

Treffpunkt: ⑥
H-Gebäude
Im Archiv finden sich Artikel über und Materialien von Aktivitäten der Laborschule und des Oberstufen-Kollegs. Für die Führung ist keine Anmeldung im Vorfeld nötig.

LABORSCHULE BIELEFELD

Treffpunkt: ⑦
Detaillierte Informationen zur Laborschule entnehmen Sie bitte deren [Homepage](#).

OBERSTUFEN-KOLLEG BIELEFELD

Treffpunkt: ⑦
Detaillierte Informationen zum Oberstufen-Kolleg entnehmen Sie bitte dessen [Homepage](#).

Montag, der 30.09.2019

- ab 12:00 Uhr Anmeldung im Tagungsbüro
- 13:30–14:00 Uhr Eröffnung,
Begrüßungsworte
- 14:00–15:00 Uhr Hauptvortrag I
Prof.'in Simonetta Polenghi
- 15:00–15:30 Uhr Pause
- 15:30–17:30 Uhr Slot 1
- 17.45–18.45 Uhr Führung Bielefelder-Schulprojekte-Archiv
- ab 19:00 Uhr Stammtisch Emerging Researchers (Kachelhaus Bielefeld)

Dienstag, der 1.10.2019

- 09:00–10:30 Uhr Slot 2
- 10:30–11:00 Uhr Pause
- 11:00–12:00 Uhr Hauptvortrag II
Prof.'in Helen Raptis
- 12:00–13:30 Uhr Mittagspause

- 13:30–15:30 Uhr Slot 3
- 15:30–16:00 Uhr Pause
- 16:00–17:00 Uhr Slot 4
- 17:30–19:00 Uhr Mitgliederversammlung
parallel: Führung Laborschule Bielefeld und
Oberstufen-Kolleg Bielefeld
- ab 19:15 Uhr Gesellschaftsabend
(Das Wirtshaus 1802 im Bültmannshof)

Mittwoch, der 2.10.2019

- 09:00–10:30 Uhr Slot 5
- 10:30–11:00 Uhr Pause
- 11:00–11.30 Uhr Preisverleihung Klinkhardt-Preis
- 11.30–12.30 Uhr Hauptvortrag III
Prof.'in Vera Moser & Prof. Patrick Bühler
- 12:30–13:00 Uhr Rück- und Ausblick
Prof.'in Mai-Anh Boger
- Verabschiedung

MONTAG 30.09.

R 0.007

HAUPTVORTRAG I
14:00 – 15:00 Uhr**The routes to educational inclusion in Italy.
Efforts, progress and obstacles in special education**

Prof.'in Simonetta Polenghi (Milan)

R 1.015 – PANEL 1.1

SLOT 1
15:30 – 17:30 Uhr**Inklusion in reformpädagogischen Konzepten und Reform-
schulen***Chair:* Prof.'in Tanja Sturm (Halle)*Discussant:* Prof.'in Sylvia Kesper-Biermann (Hamburg)*Einzelbeiträge*

V1.1.1 | Waldorfpädagogik gedacht als inklusiver Impuls

Prof.'in Ulrike Barth (Alfter) & Dr. Angelika Wiehl
(Mannheim)V1.1.2 | „...Bildungswerte, die allen Menschen gemeinsam
sind“ Die Wahrnehmung von Heterogenität in der sozialis-
tischen Reformpädagogik Minna Specht

Dr. Sebastian Engelmann (Tübingen)

V1.1.3 | Bildung für die „Schwachen“ und die gesunde
Nation – das tschechische Beispiel

Prof. Tomáš Kasper (Liberec)

V1.1.4 | The shady side of progressive education? Educa-
tion, shyness and the problematization of quiet children in
the classroom

Pieter Verstraete (Leuven)

R 1.204 – PANEL 1.2

**Exklusion als Vorbedingung für Integration/Inklusion –
historische Perspektiven***Chair:* Dr. Michèle Hofmann (Zürich)*Discussant:* Prof. Patrick Bühler (Basel)*Symposium* | Exklusion als Vorbedingung für Integration/
Inklusion – historische PerspektivenV1.2.1 | Separative schulische Einrichtungen für „anormale“
Kinder

Dr. Michèle Hofmann (Zürich)

V1.2.2 | Inklusion durch getrennte Beschulung: Die Taubs-
tummenerziehung in der Schweiz um 1800

Dr. Rebekka Horlacher (Zürich)

V1.2.3 | Heilpädagogik versus Pädagogik: Zur Perpetuie-
rung der Separation durch Wissenschaftsorganisation

Prof. Lucien Criblez (Zürich)

V1.2.4 | Lehrerurteile und Schulgutachten im Kontext von
Exklusionsprozessen

Max Wendland (Zürich)

R 2.015 – PANEL 1.3

Bildung behinderter Kinder und Jugendlicher*Chair:* Prof.'in Bettina Lindmeier (Hannover)*Discussant:* Prof. Oliver Musenberg (Hildesheim)*Symposium* | Bildung behinderter Kinder und
Jugendlicher als umkämpftes Terrain

V1.3.1 | Pädagogik bei Behinderung im Spannungsfeld von Universalisierung, Partikularisierung und sozialer Differenzierung – zur Dechiffrierung historischer Exklusions- und Inklusionsprozesse Prof. Christian Lindmeier (Halle)

V1.3.2 | Die Veränderung des Bildsamkeitskonzepts im Verlauf der Bildung sog. Geistig behinderter Kinder in seiner Bedeutung für Inklusions- und Exklusionsprozesse Prof.'in Bettina Lindmeier (Hannover)

V1.3.3 | Differenzpraktiken als Hegemoniepraktiken Lehramtsstudierender verschiedener Studiengänge Mia Lücke (Hannover)

V1.3.4 | Selbstvertretung als Chiffre der Inklusion. Eine diskursanalytische Untersuchung von Identitätspolitik der Interessenvertretung behinderter Menschen Andreas Sturm (Siegen)

DIENSTAG 1.10.

R 1.015 – PANEL 2.1

SLOT 2

09:00–10:30 Uhr

Exclude to Include

Chair: PD Dr. Felicity Jenz (Münster)

Discussant: Prof. John Allison (North Bay)

Symposium | Exclude to Include: Boarding and Residential Schools and the Adoption of Societal Norms

V2.1.1 | Inclusion or Exclusion: Schools and the Canadian Body Politic, 1791-1867 Prof. Thomas Peace (London)

V2.1.2 | „Advantages which no other school possesses“: religious boarding schools for orphans in colonial India PD Dr. Felicity Jenz (Münster)

V2.1.3 | Forming Boys into „Honorable Citizens“. German Boarding Schools and Bourgeois Masculinities, 1870 to 1930 Dr. Daniel Gerster (Münster)

R 1.204 – PANEL 2.2

Exklusion aus der Höheren Schule

Chair: Prof.'in Sabine Reh (Berlin)

Discussant: PD DR. Gerhard Kluchert (Berlin)

Symposium | Exklusion aus der Höheren Schule im Kaiserreich und in der Weimarer Republik

V2.2.1 | Selbstexklusion im Höheren Schulwesen (1870-1918)

Dr. Joachim Scholz (Berlin)

V2.2.2 | Durchgefallen: Ein unerwarteter Fall von Exklusion

Dr. Kerrin Klinger (Berlin)

V2.2.3 | Inklusionsbemühungen der Höheren Schule und schulische Krisen

Denise Löwe (Berlin) & Prof.'in Sabine Reh (Berlin)

R 2.015 – PANEL 2.3

Mehr Utopie wagen?

Chair: Dr. Christian Timo Zenke (Bielefeld)

Discussant: Prof.'in Vera Moser (Berlin)

Symposium | Mehr Utopie wagen? Bielefeld in den 1970er Jahren

V2.3.1 | Die schulische „polis“ als inklusive Gemeinschaft? Hartmut von Hentig zwischen Athen und Chicago Dr. Christian Timo Zenke (Bielefeld)

V2.3.2 | Ein Hort der Gerechtigkeit? Der Chancengleichheitsdiskurs in der Laborschulpraxis der 1970er Jahre Frank Lückner (Bielefeld)

V2.3.3 | Umgang mit Heterogenität in Theorie und Praxis des Oberstufen-Kollegs Dr. Helga Jung-Paarmann (Bielefeld)

R 0.007

HAUPTVORTRAG II
11:00 – 12:00 Uhr

Marginal Inclusion: Indigenous Students in the Schools of British Columbia, Canada

Prof.'in Helen Raptis (Victoria)

R 1.015 – PANEL 3.1

SLOT 3
13:30 – 15:30 Uhr

Deciphering Inclusion on the Professional Level

Chair: Lisa Sauer (Bielefeld)

Discussant: Prof. Patrick Bühler (Basel) & Dr. Michèle Hofmann (Zürich)

Symposium | Deciphering Inclusion on the Professional Level – The Involvement of Professions in the Special Education Assessment Procedure in East and West Germany, the Netherlands and Canada

V3.1.1 | Code Makers or Code Breakers?
Professionals and Special Education in Ontario, a historical investigation into the ciphered ways of inclusion, 1950-1990
Prof. John Allison (North Bay)

V3.1.2 | Professional expertise and the admission of pupils to the Dutch school for children with learning and behavioral problems (1949-1990)
Prof.'in Nelleke Bakker (Groningen)

V3.1.3 | Shared responsibilities – Assessment procedures as multidisciplinary task in the GDR
Agneta Floth (Bielefeld)

V3.1.4 | The Assessment of Special Educational Needs in the FRG – a Matter not exclusively of Special Education!?
Lisa Sauer (Bielefeld)

R 1.204 – PANEL 3.2

Transatlantische und internationale Bildungsgeschichte revised?

Chair: Bernhard Hemetsberger (Wien)

Discussant: Dr. Rebekka Horlacher (Zürich)

Symposium | Transatlantische und internationale Bildungsgeschichte revised? – Emerging Researchers

V3.2.1 | Transfer oder Verflechtung? Ein Beitrag zur Erforschung der katholischen Mission, Pastoral und Schulbildung in Nordamerika vor 1800
Andreas Oberdorf (Münster)

V3.2.2 | Kulturtransferforschung als Transformationsforschung – Der Jenaer Herbartianismus im Erziehungsdenken der USA
Marcel Scholz (Bamberg)

V3.2.3 | Übersetzung und Transfer von Schulverwaltungswissen im transatlantischen Raum – Überlegungen zu einer internationalen Geschichte der Schulorganisation
Fanny Isensee (Berlin) & Daniel Töpfer (Berlin)

V3.2.4 | Gehört die Türkei zu Europa? – Zur Konstruktion einer Idee in Schulbüchern zwischen 1919 und 1945
Dennis Mathie (Hamburg)

R 2.015 – PANEL 3.3

Inklusion und Exklusion in der sonderpädagogischen Historiographie*Chair:* Prof. Andreas Kuhn (Landau)*Symposium* | Inklusion und Exklusion in der sonderpädagogischen Historiographie – Moderne Pädagogik und ihre historische Rekonstruktion zwischen Pädagogik und Sonderpädagogik

V3.3.1 | Behinderung als pädagogisches Normalitätsproblem – Einblicke in die Pädagogik der Aufklärung

Prof.'in Vera Moser (Berlin)

V3.3.2 | Die Selbstverständigung der Grenzen moderner Pädagogik – Teilhabe, Ungleichheit, Exklusion

*Prof. Andreas Kuhn (Landau)*V3.3.3 | Die „Ausscheidung der Entarteten aus der allgemeinen Schule“. Anmerkungen zur Pädagogik der Levana
*Dr. Christian Stöger (Berlin)*V3.3.4 | Heilpädagogik und Volkspädagogisierung in der Deutschschweiz 1900-1950: wissenschaftliche Blicke auf semantische Interferenzen von Gemeinschaft und Inklusion
Prof. Norbert Grube (Zürich), Dr. Andrea De Vincenti (Zürich) & Prof. Andreas Hoffmann-Ocon (Zürich)

R 1.015 – PANEL 4.1

Slot 4

16:00–17:00 Uhr

Inklusion im bildungspolitischen Diskurs*Chair:* Prof.'in Ulrike Mietzner (Dortmund)*Discussant:* Prof. Andreas Köpfer (Freiburg)*Einzelbeiträge*V4.1.1 | Die neoliberale Vereinnahmung des Inklusionsdiskurses
Philipp Hackstein (Gießen)

V4.1.2 | Inklusive Bildung als (Nicht-)Thema der Bildungsreform in der frühen Bundesrepublik Deutschland

Prof.'in Edith Glaser (Kassel), Friederike Thole (Kassel) & Sarah Wedde (Kassel)

R 1.204 – PANEL 4.2

Rekontextualisierung Inklusion international*Chair:* Prof.'in Vera Moser (Berlin)*Discussant:* Prof.'in Mai-Anh Boger (Leipzig)*Einzelbeiträge*

V4.2.1 | Die Implementation der „fremden“ Vision: die italienischen Integrations-/Inklusionsbestrebungen in den Nachkriegsjahrzehnten und ihre Umsetzung in den deutschsprachigen Schulen in Südtirol

Prof.'in Annemarie Augschöll Blasbichler (Bozen)

V4.2.2 | Curbcuts and Computer. A Media-Archeological Perspective on Digital Inclusion

Prof. Jan Müggenburg (Lüneburg)

R 2.015 – PANEL 4.3

Inklusion und Exklusion in internationalen Diskursen*Chair:* Bernhard Hemetsberger (Wien)*Discussant:* Prof. Marcus Emmerich (Tübingen)*Einzelbeiträge*V4.3.1 | Diversität als Norm der Bildungsentwürfe? Ablehnung und Ambivalenz gegenüber dem Leitgedanken der Inklusion in den Landerziehungsheimen Japans
*Prof.'in Toshiko Ito (Mie)*V4.3.2 | Inklusion als dispositiv. Die Entstehung und frühe Entwicklung der schulischen Integration am Fallbeispiel Italiens
Dr. Eugenio Riversi (Bonn)

MITTWOCH 2.10.

R 1.015 – PANEL 5.1

SLOT 5

09:00 – 10:30 Uhr

(De-) Chiffrierung kategorialer Unterschiede*Chair:* Prof.'in Margarete Götz (Würzburg) & Prof.'in Sabine Reh (Berlin) *Discussant:* Prof. Andreas Köpfer (Freiburg)*Symposium* | (De-) Chiffrierung kategorialer Unterschiede – Verwaltungsvordrucke als Objekte von Wissensproduktion in Preußen und den USA (1890-1930)

V5.1.1 | Von der Anwesenheit zum Schülermaterial – Überlegungen zum Zusammenhang zwischen Schulverwaltung und Lehrerbeobachtung am Beispiel des Schüler- und Klassenbogens der Stadt Berlin (1890-1920)

Daniel Töpfer (Berlin)

V5.1.2 | Der einheitliche Personalbogen für Hilfsschulen von 1913 als „little tool of knowledge“

Jona Garz (Berlin)

V5.1.3 | „To determine mental status“ – Zur Konstruktion von „Overageness“ und „Retardation“ in den USA, 1900-1930

Fanny Isensee (Berlin)

R 1.204 – PANEL 5.2

Historische Semantik – Integration und Inklusion*Chair:* Prof. Patrick Bühler (Basel) & Prof. Marcus Emmerich (Tübingen) *Discussant:* Prof.'in Michaela Vogt (Bielefeld)*Symposium* | Historische Semantik: Integration und Inklusion

V5.2.1 | Gesellschaft erziehen und heilen: Integration und Inklusion als Leitbegriffe politischer Pädagogik

Prof. Marcus Emmerich (Tübingen)

V5.2.2 | Aktivismus und Import. Wie die interkulturelle Pädagogik zum Integrationsbegriff kam

Dr. Philipp Eigenmann (Zürich)

V5.2.3 | Die Bedeutung der Integrationsdebatte der Sechziger- und Siebziger-Jahre für die Selbstbeschreibungen eines Zürcher Heims

Daniel Deplazes (Zürich)

R 2.015 – PANEL 5.3

Differenzkategorien aus inklusiver Perspektive*Chair:* Prof.'in Annemarie Augschöll Blasbichler (Bozen)*Discussant:* Prof.'in Bettina Lindmeier (Hannover)*Einzelbeiträge*

V5.3.1 | Vom Syndrom zum Spektrum. Rezeption und Transformation von Wissen über Autismus im deutschen und englischen Bildungswesen zwischen 1980-2016

Dr. Kathrin Berdelmann (Berlin)

V5.3.2 | Inklusion versus Exklusion. Schwarze deutsche „Besatzungskinder“ im pädagogischen Diskurs der Nachkriegszeit

Prof.'in Elke Kleinau (Köln)

V5.3.3 | Von Homolulu zur Aufklärungspädagogik. Zur Pädagogisierung der Forderungen der emanzipatorischen Homosexuellenbewegungen als Vorläufer von Inklusion

Dr. Klemens Ketelhut (Heidelberg)

R 0.007

HAUPTVORTRAG III

11:30 – 12:30 Uhr

Inklusion als Chiffre?

Bildungshistorische Analysen und Reflexionen. Integration und Demokratisierung

Prof.'in Vera Moser (Berlin) & Prof. Patrick Bühler (Basel)

Rück- & Ausblick

12:30 – 13:00 Uhr

Rassemblee – Zur Vergegenwärtigung des Historischen

Prof.'in Mai-Anh Boger (Leipzig)

Programmüberblick

- ab 12:00 Uhr Anmeldung im Tagungsbüro
- 13:30–14:00 Uhr Eröffnung,
Begrüßungsworte
- 14:00–15:00 Uhr Hauptvortrag I
Prof.'in Simonetta Polenghi
- 15:00–15:30 Uhr Pause
- 15:30–17:30 Uhr Slot 1
- 17.45–18.45 Uhr Führung Bielefelder-Schulprojekte-Archiv
- ab 19:00 Uhr Stammtisch Emerging Researchers (Kachelhaus Bielefeld)

Hauptvortrag I

**THE ROUTES TO EDUCATIONAL INCLUSION IN ITALY
EFFORTS, PROGRESS AND OBSTACLES IN SPECIAL EDUCATION**

Vortragende: Prof.'in Simonetta Polenghi (Milan)

Deciphering the term of inclusion, a reflection on Italy's educational history can provide some information: Given several perspectives on the debate on integration having come up by the late 1960s, it can be argued whether modern "inclusion" is a new point of view or rather is a new concept that retains old roots but has lost others. I will therefore provide a general overview on Italy's educational history and further go briefly into the details of the integration debate.

A key point in the history of educating the disabled in Italy is the importance of ideology and political context. Different images of disabled children/persons were depicted, according to the types of disability: sensory, motor, or mental (insane and mentally deficient), which stressed an absence: of one sense, of physical skills, of intelligence. But, it was the lack of intelligence that really made the difference. Deaf-mutes, blinds, crippled were educated in special schools. The aim of these schools was to integrate pupils, educating them separately to provide them with skills to allow them to work. Being capable of reasoning, these children could be assimilated to "normal" ones and educated, by using another sense or/and other teaching methods. These children were defined as unlucky, but capable of learning and working, hence with dignity as a citizen. Catholic educators stressed their belonging to the Christian community, as God's creature.

The word abnormal was used to define the mentally impaired in particular, who were segregated in asylums with the alienated, or looked after by Catholic congregations. Compulsory attendance at elementary school brought the problem of the intellectually impaired to the fore. At the beginning of the XX century, psychiatrists and psychologists, starting with the Rome group of C. Bonfigli, S. De Sanctis, M. Montessori and G. F. Montesano, set up new types of institutions for these children, according to the degree of difficulties they had, once again temporarily providing separate education to enable future

integration. But the actual practice in many institutes was far from good, revealing a gap between top doctors and common practice.

From a theoretical point of view, the line between normality and abnormality and hence access to school, work and rights as citizen was set not so much by differences in the body, but in the mind, still following Aristotle's definition of man as a rational animal, heavily conditioned by a Positivist approach so that people with mental deficiencies were defined as inferior. Catholicism mitigated this position, and Fascism tended to integrate all children in the category "Italians", drawing the line between the Italians-patriots-Fascists and those with no Latin origins and the anti-Fascist, hence shifting the difference to a racial-political level.

Democracy went back to a Positivist difference, apparently neutral because scientifically measured and defined, between the mentally insane/impaired and the normal person.

In the first decades of Republican Italy institutes and special schools were overcrowded, poor and abandoned children were wrongly diagnosed as mentally deficient and dangerous. Having been set up with the purpose of integration, many of these institutes ended up as a means of excluding. The cultural movement underlying the '68 uprisings criticized all forms of segregation. The "Democratic Psychiatry" led by F. Basaglia fought against asylums which, like some of the institutes for mentally disabled children, resembled prisons and concentration camps. Influenced by Sartre, Foucault, Jaspers, Merleau-Ponty, Basaglia refused to recognize a difference between the mentally sane and insane, declaring that folly is a human condition and that both reason and lunacy coexist in us. Secular and democratic culture and Catholic thought converged in according dignity to human beings as they are, with their differences. This battle led to the closure of special institutes and schools in 1977 and of mental asylums in 1978.

The sudden forced integration that followed was not easy for the first generation of disabled pupils, who were mainstreamed in normal schools where teachers were not yet prepared. Therefore, it can be asked whether the idea of integration was solely dictated by educational legislation or also practically carried out at school. Transferring the 1970s debate on integration to the

inclusion debate since the 1990s, it can be reflected which changes regarding the definition of the terms of disability and diversity took place. In addition, these changes should be considered when looking into practical implementation of integration/inclusion at school.

References

- Babini V.P. (1996), *La questione dei frenastenici: alle origini della psicologia scientifica in Italia, 1870-1910*, Milano: F. Angeli
- Babini V.P. (2009), *Liberi tutti: manicomio e psichiatri in Italia: una storia del Novecento*, Bologna: Il Mulino
- Bianchini P. (2019), *The Medical-Pedagogical Institutes and the failure of the collaboration between psychiatry and pedagogy (1889-1978)*, *Paedagogica Historica* (forthcoming)
- Cappellari G.P., De Rosa D. (2003), *Il padiglione Ralli: l'educazione dei bambini anormali tra positivismo e idealismo*, Milano: Unicopli
- Debé A., Maestri "speciali" alla Scuola di padre Gemelli. *La formazione degli insegnanti per fanciulli anormali all'Università Cattolica (1926-1978)* (2017), *PensaMultimedia*: Lecce-Rovato
- Debé A., Polenghi S. (2016), *Assistance and education of mutilated soldiers of World War I. The Italian case*, "History of Education & Children's Literature", vol.XII/2, pp.227-246
- Debé A., Polenghi S. (2019), *Agostino Gemelli (1878–1959) and mental disability: science, faith and education in the view of an Italian scientist and friar*, *Paedagogica Historica*, DOI: 10.1080/00309230.2019.1577280
- Gaino A. (2017), *Il manicomio dei bambini: storie di istituzionalizzazione*, Torino: Gruppo Abele
- Morandini M.C. (2012), *Tra educazione e assistenza: la scuola speciale per ragazzi rachitici di Torino*, in "History of education & children's literature", vol. VII/2 , pp. 241-257.
- Morandini M.C. (2013), *Torino benefica: l'istituto per l'educazione dei ciechi*, in "History of education & children's literature", vol. VIII/1, pp. 657-671.
- Morandini M.C. (2014) *L'educazione dei sordomuti a Genova nell'Ottocento*, in "History of education & children's literature", vol. IX/2, , pp. 311-335.
- Polenghi S. (2009), *Educating the cripples. The Pious Institute for rickets sufferers of Milan and its transformations (1874-1937)*, Macerata: EUM
- Polenghi S. (2010), *Die Erziehung der Krüppelkinder in Italien zwischen Medizin und Pädagogik. Die Krüppelanstalt von Mailand: vom Positivismus bis zum Faschismus (1874-1937)*, in *Normalität, Abnormalität und Devianz. Gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und ihre Umwälzungen in der Moderne*, hrsg von A. Nobik - B. Pukanszky, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 223-233
- Pruneri F. (2003), *La politica scolastica dell'integrazione nel secondo dopoguerra*, in *Percorsi dell'integrazione nel secondo dopoguerra*, G.M.Cappai (ed.), Milano, Franco Angeli, pp.55-80
- Sani R. (ed.) (2008), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino: SEI

Panel

**INKLUSION IN REFORMPÄDAGOGISCHEN KONZEPTEN UND
REFORMSCHULEN**

Chair: Prof.'in Tanja Sturm (Halle)

Discussant: Prof.'in Sylvia Kesper-Biermann (Hamburg)

Vortragende: Prof.'in Ulrike Barth (Alfter)

Dr. Angelika Wiehl (Mannheim)

Dr. Sebastian Engelmann (Tübingen)

Prof. Tomáš Kasper (Liberec)

Pieter Verstraete (Leuven)

Einzelbeiträge

V1.1.1 | Waldorfpädagogik gedacht als inklusiver Impuls

Prof.'in Ulrike Barth (Alfter), Dr. Angelika Wiehl (Mannheim)

Schlüsselwörter: Waldorfpädagogik, Reformpädagogik, Inklusion

Keywords: Waldorf education, progressive education, inclusion

In unserem Beitrag analysieren wir das historische Ideal der Waldorfpädagogik als Vorreiterin und Ideengeberin für eine inklusive Pädagogik. Hierbei spielen insbesondere die Gründungssituation und die ersten Jahre eine wichtige und entscheidende Rolle. In den Anfängen der Waldorfschulentwicklung (1919-1924) führt Rudolf Steiner im Unterschied zum damals verbreiteten „Anschauungsunterricht“ das bildhaft-künstlerische Lernen als Prinzip des Angenommenwerdens, der sozialen Beziehung und der Selbsttätigkeit ein. Dieses Konzept ist unserem Verständnis nach für inklusive Lernprozesse grundlegend. Die „bildhaften Methoden“ sind ein Spezifikum des waldorfpädagogischen Unterrichts, der anders als der sogenannte „Anschauungsunterricht“ – der auf dem Einprägen sinnlicher Wahrnehmungen beruht – die innere Bildtätigkeit zur Grundlage des Lernens macht (Wiehl, 2019).

Die bisherige Entwicklung sieht Inklusionsanforderungen meist in einem so genannten „engen“ Inklusionsbegriff, welcher an sonderpädagogische Traditionslinien anschließt (Barth & Gloystein, 2019). In der Geschichte der Waldorfpädagogik lässt sich eine Dechiffrierung von Inklusion und den dazugehörigen potenziellen Vorläuferentwicklungen gegenwärtiger inklusiver Bildungs- und Erziehungsverständnisse finden. Darüber aufzuklären ist ein Teilaspekt unseres Beitrages. Eine wichtige Perspektive im Inklusionsdiskurs über bildungshistorische Zugriffe gegenwarts- wie zukunftsrelevanter Impulse liegt in dem Prinzip des bildhaft-künstlerischen Lernens. Inwiefern hierin eine Schulung zur Diversitätskompetenz erfolgen kann, versuchen wir zu entschlüsseln und zu kontextualisieren. Bildhafter Unterricht an Waldorfschulen gilt als eine Darstellung durch die Lehrkraft, die konstruktives Handeln der Schüler*innen ermöglicht. Im Gegensatz zum Anschauungsunterricht, der die Instruktion der Lehrkraft sinnlich untermalt, erfolgt bildhaftes Lernen nicht nur durch Darbieten und Einprägen, sondern durch

eigenständige Produktion in inneren, Vorstellungen und Gedanken bilden sowie in praktisch handelnden Prozessen der Selbsttätigkeit. Es gibt zwei Zugänge zum bildhaften Lernen, über die Erzählung der Lehrkraft oder der Schüler*innen und die wahrnehmende Erkundung eines Phänomens. Das setzt spezifische pädagogische Fähigkeiten und Lernräume voraus. Kersten Reich (2014) hat zehn Bausteine für eine inklusive Didaktik erarbeitet. Als Baustein 5 nennt er die förderliche Lernumgebung für eine inklusive Lernorganisation. Es braucht Orte ungestörten Lernens und Lernlandschaften für das breite Spektrum der unterschiedlich Lernenden. Reichs Paradigma lautet: „Von der Instruktion hin zu mehr Konstruktion“ und zur Dekonstruktion. Aktives Lernen erfordert spezifische Aufgaben und Materialien sowie eine Aufteilung des Lernens in verschiedene Phasen während der Woche: Instruktion, spezifische Lernlandschaften, Werkstätten und Projekte, die wir nach Olaf-Axel Burow (2015) als „kreative Felder“ verstehen wollen.

Kersten Reich sieht die Reformpädagogiken als Impulsgeberinnen in der gegenwärtigen inklusiven Didaktikdebatte. Somit kann auch Waldorfpädagogik und besonders das bildhafte Lernen als reformpädagogischer Ansatz ideenstiftend für die gegenwärtige Debatte inklusiver Didaktik sein.

Wir dechiffrieren in unserem Beitrag Missverständnisse und schildern zukunftsrelevante Impulse im Jahr 100 nach Gründung der ersten Waldorfschule. Uns beschäftigen insbesondere inklusive und exkludierende Praktiken von Waldorfpädagog*innen. Indem wir die Basis der Waldorfpädagogik neu ausloten, finden wir Zugangswege für eine diversitätskompetente Waldorfschule.

Literaturauswahl

Barth, U. & Gloystein, D. (2019). Adaptive Lehrkompetenz – Eine Idee für Inklusion? In: Thomas Maschke (Hrsg.), Reformpädagogische Anregungen für inklusive Entwicklung. (im Druck) Salzburg: Residenz Verlag.

Burow, Olaf-Axel (2015). Team-Flow. Gemeinsam wachsen im Kreativen Feld. Weinheim, Basel: Beltz.

Reich, Kersten (2014). Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim, Basel: Beltz.

Wiehl, Angelika (2019). Bildverlust und Bildfähigkeit. Zu den Grundlagen des bildhaften Unterrichts der Waldorfpädagogik. In: Wiehl, Angelika/Bunge, Matthias (2019): Bilderfahrungen im Zwischenraum von Kunst, Pädagogik und Philosophie. Salzburg: Residenz, S. 42-58.

V1.1.2 | „...Bildungswerte, die allen Menschen gemeinsam sind“

Die Wahrnehmung von Heterogenität in der sozialistischen Reformpädagogik Minna Specht

Dr. Sebastian Engelmann (Tübingen)

Schlüsselwörter: Sozialismus, Reformpädagogik, Heterogenität, Geflüchtete, Krieg
Keywords: socialism, new education, diversity, refugees, war

Die Überlegungen der sozialistischen Reformpädagogin Minna Specht zu Frieden, Toleranz und der gemeinsamen Erziehung aller Kinder unabhängig von ihrer Herkunft wurden bis jetzt nur unzureichend auf ihre Bedeutung für die Debatte um Inklusion und Umgang mit Heterogenität hin befragt. Zwar liegen bereits Forschungsarbeiten zu Biografie und erste Systematisierungen (Hansen-Schaberg 1992; 2000) sowie erziehungstheoretische Überlegungen zu ihrem Werk vor (vgl. Engelmann 2018a; Engelmann 2018b); Fragen nach der Bedeutung von exkludierenden Markierungen wie „Rasse“, „Nation“ oder „Ethnie“ wurden zwar aufgeworfen, konnten aber bis jetzt „nicht beantwortet werden. Sie stehen sinnbildlich für den weiteren Bedarf an Auseinandersetzung mit der Pädagogik Minna Spechts“ (Engelmann 2018: 238). Diese Forschungslücke möchte mein Beitrag in Grundzügen schließen und auf diese Art zum einen eine systematisch relevante Koordinate zur bildungshistorischen Reflexion des Denkens über Inklusion und Heterogenität markieren und zum anderen eine angemahnte neue ungleichheitssensible Perspektive auf die Reformpädagogik zu ermöglichen (vgl. Keim/Schwerdt/Reh 2016)

Ich werde in meinem Vortrag die These plausibilisieren, dass sich die sozialistischen, reformpädagogisch geprägten Überlegungen Spechts in eine Historiografie des Denkens über Inklusion und Umgang mit Heterogenität gewinnbringend einfügen lassen. Denn „Inklusion, Bildungsgerechtigkeit oder auch Bildung für nachhaltige Entwicklung sind Programme, die [...] eine erstaunliche Nähe zur sozialistischen Pädagogik haben“ (Engelmann 2018: 8), obwohl dieser Zusammenhang bis jetzt systematisch nicht betrachtet wurde (vgl. Engelmann/Pfützner 2018). Zur Plausibilisierung der These werde ich in einem ersten Schritt das Werk Minna Spechts in gebotener Kürze vorstellen. In einem zweiten Schritt werde ich materialgeleitet ihre Konzeption zum Auf-

bau eines Schulsystems für alle Kinder und Jugendlichen nach dem zweiten Weltkrieg (Specht 1943), ihre Vorstellungen zu internationalen Schulen, der Verständigung der Kulturen und dem Umgang mit geflüchteten und traumatisierten Kindern (Specht 1942; 1943; 1946) rekonstruieren. In einem dritten Schritt werde ich ihre Überlegungen sowohl im Feld der sozialistischen Pädagogik verorten, als auch an die aktuelle Diskussion um den Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht zurückbinden. Auf diese Art wird ersichtlich, dass auch die allzu oft marginalisierte sozialistische Pädagogik als Vorreiter und Ideengeber für aktuelle pädagogische Praxis zu verstehen ist.

Literaturauswahl

Engelmann, S. (2018a): Pädagogik der Sozialen Freiheit. Eine Einführung in das Denken Minna Spechts. Paderborn.

Engelmann, S. (2018b): Minna Specht - Antimilitaristische Friedenserziehung und Pädagogische Ethik. In: Jacob, S. / Altieri, R.: (Hrsg.): Krieg und Frieden im Spiegel des Sozialismus 1914-1918. Berlin. S. 262-281.

Engelmann, S. / Pfützner, R. (2018): Sozialismus + Pädagogik = Sozialistische Pädagogik? Geländeermessungen in einem Trümmerfeld. In: Engelmann, S. / Pfützner, R. (Hrsg.): Sozialismus und Pädagogik. Verhältnisbestimmungen & Entwürfe. Bielefeld. S.15-44.

Hansen-Schaberg, I. (1992): Minna Specht – Eine Sozialistin in der Landerziehungsheimbewegung. Frankfurt/ Main u.a..

Hansen-Schaberg, I. (2000): ‚Geist und Tat‘ Konzeptionelle Vorschläge Minna Spechts zur Schulreform vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen in der Landerziehungsheimbewegung. In: Eierdanz, J. / Kremer, A. (Hrsg.): „Weder erwartet noch gewollt“ Kritische Erziehungswissenschaft und Pädagogik in der Bundesrepublik Deutschland zur Zeit des Kalten Krieges. Baltmannsweiler, S. 91-111.

Keim, W. / Schwerdt, U. / Reh, S. (2016) (Hrsg.): Reformpädagogik und Reformpädagogik- Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse. Bad Heilbrunn.

Specht, M (1942): International Education – A practical task. In: Gesinnungswandel. Beiträge zur Pädagogik im Exil und zur Erneuerung von Bildung und Erziehung im Nachkriegsdeutschland. Herausgegeben und eingeleitet von Inge Hansen-Schaberg. S. 134-139.

(1943a): Gesinnungswandel. Die Erziehung der deutschen Jugend nach dem Zweiten Weltkrieg. In: Gesinnungswandel. Beiträge zur Pädagogik im Exil und zur Erneuerung von Bildung und Erziehung im Nachkriegsdeutschland. Herausgegeben und eingeleitet von Inge Hansen-Schaberg. S. 70-111.

(1946): Kinder als Kriegsopfer. In: Gesinnungswandel. Beiträge zur Pädagogik im Exil und zur Erneuerung von Bildung und Erziehung im Nachkriegsdeutschland. Herausgegeben und eingeleitet von Inge Hansen-Schaberg. S. 161-165.

V1.1.3 | Bildung für die Schwachen und die gesunde Nation – das tschechische Beispiel

Prof. Tomáš Kasper (Liberec)

Schlüsselwörter: Inklusion, Eugenik, Eubiotik, Böhmen, Nationalbildung

Keywords: inclusion, eugenics, eubiotics, Bohemia, national education

Inklusion dominiert der erziehungswissenschaftlichen und vor allem der bildungspolitischen Debatte am Anfang des 21. Jahrhunderts. Unter der Inklusivität von individueller (geistigen wie körperlichen), sozialer, kultureller, religiöser Heterogenität im gemeinsamen

„Bildungsstrom“ wird heute das Bild einer Bildungsgemeinschaft konstruiert, die mit Unterschiedenheit und Offenheit als natürlichem Merkmal der Bildungs- und Erziehungspraxis (und Theorie) operiert (Schnell 2015). Der inklusive Schulablauf wird nicht mehr nach der Kritik der sonderpädagogischen Theorie und Praxis des 20. Jahrhunderts, nach den Kriterien „gesund, normal, erziehbar, nicht behindert etc.“ selektiert (Hofer 2010) und dadurch verlieren sowohl die normierende, als auch ökonomisierende Komponente an Bedeutung, die am Ende des 19. Jahrs. beim nationalen Schulausbau dominierten und zentral erschienen.

Im Rahmen damaliger Forderung einer Bildung „für alle“, die durch differenzierte Bildungswege (institutionell zielorientiert, inhaltlich, methodisch) realisierbar werden sollte, verlor im tschechischen pädagogischen Diskurs die traditionell philanthropische Argumentation an Bedeutung und unter der sich rasch entwickelnden kinderpsychologischen Forschung und einem Teil medizinischen Diskurses wurden neue Argumentationen und Legitimationen für die gesellschaftliche Notwendigkeit der „sonderpädagogischen“ Bildung laut. Die Bildungslegitimität der „Schwachen“ stützte sich in der tschechischen pädagogischen Diskussion am Anfang des 20. Jahrhunderts weiterhin, unter starker Berücksichtigung von ausländischen (sowohl deutscher, als auch französischer und englischer) Impulsen, auf die ökonomische Seite auf, indem zum Beruf ausgebildete und soziale Normen akzeptierende Individuen finanziell eine niedrigere Belastung für die Gesellschaft bedeuteten, als auf die permanente gesellschaftliche Hilfe und Kontrolle angewiesene „Unangepas-

ten“ darstellten. Weiterhin stellte in der Endphase der Bürgergesellschaftsbildung die gesellschaftsschützende (und nationale) Begründung eine wichtige Rolle. Eine moderne Nation konnte stabil und erfolgreich nur dann sein, wenn das Risiko der gesellschaftlichen Destabilisierung seitens der „Anderen/ Schwachen“ eliminiert wurde. Es entstand eine soziale, wissenschaftliche (Kasper, Kasperová 2017) und politische Pflicht die „Differenzierungen“ im Rahmen der Nationsbildung so zu behandeln, dass sie nicht störend und belastend für die „Gesundheit“ der Nation, bzw. des Volkes wirken. Bei der tschechischen nationalkonstituierenden Debatte (Judson, Rozenblith 2005) sowohl vor, als auch nach der Gründung der Tschechoslowakei im Jahre 1918, zeigte sich in der Forderung nach der „nationalen Gesundheit“, die stark vom sozialdarwinistischen (Bernstoff-Langewand 2012), eugenischen Diskurs (Reyer 2003) unterstützt wurde, bei den führenden Pädagogen (O.Kádner), Soziologen (I.Bláha), Psychologen (F.Cáda) und den Ärzten (S.Ruzicka), in den Lehrerverbänden und im Rahmen der Lehrerausbildung eine zentrale Frage: Wie kann die „nationale Gesundheit“ gesichert werden, ohne dass die rasenhygienischen und eugenischen Argumente den humanistischen Wert allgemeiner Menschenwürde als Kern der Bürgergesellschaft nicht geschwächt hätten? In meinem Beitrag rekonstruiere ich den Kontext dieser Frage und analysiere ich die Antworten. In damaliger Diskussion wurde neben dem Aufbau sonderpädagogischer Anstalten und Schulen (Exklusion) das Konzept einer eubiotischen Gesellschaft ausgearbeitet. Dabei rekonstruiere ich die Ziele der sog. Eubiotik (eu-gutes, bios-Leben) als Disziplin und analysiere ich das Programm der Tschechoslowakischen eubiotischen Gesellschaft. An einem prominenten Beispiel der eubiotischen „Reformschule“ vom Eduard Storch möchte ich die Fragen analysieren und rekonstruieren, wie ein gutes, gesundes Leben in einer eubiotischen Gesellschaft (die Pläne der Gründung einer eubiotischen Stadt bzw. Kolonie wurden verfasst) ablaufen sollte und wie eine eubiotische Schule konstruiert wurde.

Literaturauswahl

Bernstoff, F., Langewand, A. (Hrsg.) Darwinismus, Bildung, Erziehung: historische Perspektiven auf das Verhältnis von Evolution und Pädagogik. Berlin, Münster: Litverlag, 2012.

Buchholz, K., Latocha, R., Peckmann, H., Wolbert, K. (Hg.) Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900. Darmstadt: Häusser Verlag und anabas Verlag, 2001.

Hofer, U. Sonderpädagogik. In Benner, D., Oelkers, J. Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim - Basel: Beltz, 2010, S. 887-902.

Judson, M.P., Rozenblith, M. (Edd). Constructing nationalities in East Europe. New York: Berghahn Books, 2005

Kasper, T., Kasperová, D. Exactness and Czech Pedagogy at the Break of the 19th and 20th Century. History of Education & Children's Literature XII, (2017), 2, S. 343-358.

Reyer, J. Eugenik und Pädagogik: Erziehungswissenschaft in einer eugenisierten Gesellschaft. Weinheim; München: Juventa-Verlag, 2003.

Schnell, I. Herausforderung Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2015.

V1.1.4 | The shady side of progressive education? Education, shyness and the problematization of quiet children in the classroom

Pieter Verstraete (Leuven)

Schlüsselwörter: Schüchternheit, Reformpädagogik, Stille, Problematisierung, Bildung

Keywords: shyness, progressive education, silence, problematization, education

Although not everybody will agree with the following statement, it nevertheless forms the starting point of the presentation I have in mind, namely that shyness has a history. I'm definitely not the first one to point towards the historical nature of shyness. Several excellent historical studies have already sketched out how shyness has become a problematic characteristic in Western societies, and how people who have been identified as shy and/or identified themselves as shy have experienced the divergent discourses and practices, which have been invented in order to cope with this condition. Up till now, however, most studies that have tried to explain why shyness became a problem mainly have focused on the role of psychological thinking, psychiatric knowledge, pharmaceutical strategies and general shifts in patterns of communication. What has been left out by most scholars up till now is the role played by educational institutions, practices and discourses in the transformation of shyness into a human problem. Some exceptions to this rule are of course to be noted. In her bestselling book *Quiet: The power of introverts in a world that can't stop talking* the American writer and founder of what is called the 'Quiet Revolution' Susan Cain, for instance, has pointed towards the advent of the New School Movement around 1900. According to her, one has to take into account this important educational reform movement in order to understand why human characteristics like quietness, bashfulness, timidity and shyness increasingly became looked at as undesirable traits. By emphasizing the enormous importance of being active, being able to speak up, being able to work in groups, and to act freely, Cain argues that a substantial segment of the population fell out. As a consequence of not being able to fulfill the high expectations their 'condition' not only became visible, but was also identified as recalcitrant or even a sign of stupidity.

What I intend to do in this presentation is to take up Cain's argument and to put it to the test on the basis of more rigid historical research. The question that will be central is whether indeed, and if so, how precisely the New School Movement has contributed to the problematization of shyness in Western history (with a particular focus on Belgium, the Netherlands and France). In order to answer this question, I will make use of Dutch, French and Belgian source material running from the end of the nineteenth century up till the 1940's. These publications will be gathered by exploring the (digital) collections from the Belgian, Dutch and French national libraries by searching for the presence of words like 'verlegenheid', 'verlegen', 'schuchterheid', 'timidité' and 'timide'.

The analysis of this source material not only will enable me to critically look at one of the suggested themes of the conference – namely *Analyse reformpädagogischer Konzepte als Ideengeber und Vorreiter der Inklusionsdebatte auch unter praxeologischer Perspektive* – but will also lead to a better understanding of the role played by silence and quietness in educational contexts, a theme that recently has attracted the attention of several historians of education.

Panel

EXKLUSION ALS VORBEDINGUNG FÜR INTEGRATION/INKLUSION

- Chair:* Dr. Michèle Hofmann (Zürich)
Discussant: Prof. Patrick Bühler (Basel)
Vortragende: Dr. Michèle Hofmann (Zürich)
Dr. Rebekka Horlacher (Zürich)
Prof. Lucien Criblez (Zürich)
Max Wendland (Zürich)

Symposium

**Exklusion als Vorbedingung für Integration/Inklusion –
historische Perspektiven**

Schlüsselwörter: Exklusion, Inklusion, Schule, Heilpädagogik, Wissenschaft, Taubstummenerziehung, Schweiz, Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Konrad Näf, Schulgeschichte

Keywords: exclusion, inclusion, school, special needs education, science, education of the deaf and dumb, Switzerland, Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Konrad Näf, history of schooling

Anlässlich der 1994 im spanischen Salamanca durchgeführten Weltkonferenz »Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität« sprach sich die UNESCO klar für die schulische Integration von Kindern mit »speziellen Förderbedürfnissen« aus. Alle anwesenden 91 Staaten haben die Salamanca-Erklärung, die zum Abschluss der Konferenz verabschiedet wurde, unterzeichnet.¹ 2008 trat die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) in Kraft und wurde in der Folge von mehr als 170 Staaten ratifiziert.² Die BRK bekräftigte die Salamanca-Erklärung und schreibt vor, dass die Vertragsstaaten »ein integratives Bildungssystem« gewährleisten.³ In der Schweiz hält das 2002 verabschiedete Behindertengleichstellungsgesetz fest, dass die Kantone »soweit dies möglich ist und dem Wohl des behinderten Kindes oder Jugendlichen dient, mit entsprechenden Schulungsformen die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in die Regelschule« fördern.⁴ Deutschland erklärte die BRK 2009 rechtsverbindlich, spätestens seit dann gilt der

1 Vgl. Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse, angenommen von der Weltkonferenz »Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität«, Salamanca, Spanien, 7.–10. Juni 1994. Online unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf (abgerufen am 10.1.2019).

2 Vgl. <https://www.behindertenrechtskonvention.info> (abgerufen am 10.1.2019).

3 <https://www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907> (abgerufen am 10.1.2019). Vgl. auch Bürli, Alois/Strasser, Urs/Stein, Anne-Dore (Hrsg.): Integration und Inklusion aus internationaler Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2009.

4 Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz) vom 13. Dezember 2002 (Stand am 1. Januar 2017), Art. 20. Online unter: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20002658/index.html> (abgerufen am 10.1.2019).

Grundsatz, dass das mehrgliedrige selektive Schulsystem in ein eingliedriges inklusives System transformiert werden soll.⁵ In Österreich wurde das Bekenntnis zur schulischen Integration/Inklusion im 2012 beschlossenen Nationalen Aktionsplan Behinderung 2012–2020 verankert.⁶ Die Beispiele aus dem deutschsprachigen Raum verdeutlichen den weitverbreiteten politischen Willen, dass alle Kinder und Jugendlichen möglichst gemeinsam unterrichtet werden sollen. Gleichzeitig wird jedoch immer wieder über Schwierigkeiten berichtet, wenn es darum geht, den gesetzlich festgeschriebenen Grundsatz der schulischen Integration/Inklusion in die Tat umzusetzen. Von solchen Schwierigkeiten handelt etwa ein Artikel, der unter dem Titel »Baustelle Integration« in der Schweizer Zeitschrift *Der Beobachter* abgedruckt wurde. Dass »lernschwache und behinderte Kinder« in »gewöhnliche« Schulklassen integriert würden, sei zwar eine »noble Idee«, doch bei der Umsetzung stießen alle Beteiligten – insbesondere die Lehrpersonen – an ihre Grenzen, ist in diesem Artikel zu lesen.⁷

Das Symposium geht davon aus, dass es lohnenswert ist, die Forderung nach schulischer Integration/Inklusion historisch zu verorten, um besser zu verstehen, warum es gegenwärtig so schwierig ist, diese Forderung in der Praxis umzusetzen. Das Symposium will in vier Beiträgen exemplarisch aufzeigen, wie seit dem 19. Jahrhunderts mit »anormalen« Kindern – also jenen Kindern, denen die obengenannten Konventionen, Gesetze und Aktionspläne die Inklusion in Regelklassen ermöglichen wollen – umgegangen wurde. Grundlegend für den schulischen und wissenschaftlichen Umgang mit »anormalen« Kindern war, dass bestimmte Ordnungskategorien und Vorstellungen von Heterogenität geschaffen und im Laufe der Zeit weiterentwickelt wurden. Diese

5 Schumann, Brigitte: Salamanca-Erklärung. Meilenstein für die inklusive Bildung. In: bildungsklick, 18.6.2014, o.S. Online unter: <https://bildungsklick.de/schule/meldung/meilenstein-fuer-die-inklusive-bildung> (abgerufen am 10.1.2019).

6 Vgl. Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012–2020. Beschlossen von der österreichischen Bundesregierung am 24. Juli 2012. Wien: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz 2012 (Nachdruck 2016), S. 63–72. Online unter: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=165> (abgerufen am 10.1.2019).

7 Schmid, Conny: Baustelle Integration. In: *Der Beobachter*, 6. November 2012, o.S. Online unter: <https://www.beobachter.ch/bildung/schule/schule-baustelle-integration> (abgerufen am 10.1.2019).

Ordnungskategorien und Heterogenitätsvorstellungen bildeten die Grundlage dafür, dass gesondert von der Volksschule verschiedene Bildungseinrichtungen geschaffen wurden für bestimmte Gruppen von Kindern, die als körperlich oder geistig »anormal« identifiziert worden waren und spezielle Behandlung und vor allem speziellen Unterricht erhalten sollten. Obwohl schon früh auch Kritik geäußert wurde, galt dieses separative Modell bis weit ins 20. Jahrhundert als das Mittel der Wahl, um die »anormalen« Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu fördern und zu unterstützen. Heute sieht man das anders: Inklusive Pädagogik, wie etwa im 2016 erschienenen Handbuch *Inklusion und Sonderpädagogik* nachzulesen ist, lehnt »Etikettierungen und Klassifizierungen« grundsätzlich ab.⁸

Das Denken in bestimmten Kategorien, die Einteilung von Kindern in solche Kategorien, hat sich über einen langen Zeitraum hinweg entwickelt. Es war nicht einfach plötzlich da und kann ebenso wenig einfach plötzlich zum Verschwinden gebracht werden. Zwar können einzelne Kategorien an Bedeutung verlieren und ersetzt werden, weil sie als überholt gelten. Das grundsätzliche Denken in Kategorien prägt jedoch – so die These, die in diesem Symposium zur Diskussion steht – bis heute das Schulsystem, den wissenschaftlichen Diskurs sowie die Wissenschaftsorganisation und bleibt ein entscheidender Faktor dafür, dass sich die angestrebte schulische Integration/Inklusion so schwierig gestaltet.

8 Biewer, Gottfried/Schütz, Sandra: Inklusion. In: Hedderich, Ingeborg et al. (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2016, S. 123–127, hier S. 125.

V1.2.1 | Separative schulische Einrichtungen für »anormale« Kinder

Dr. Michèle Hofmann (Zürich)

Seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert wurde ein allgemeines Bildungsrecht für alle, also auch für – wie wir heute sagen würden – Menschen mit einer körperlichen oder geistigen »Beeinträchtigung« propagiert. Im Verlauf des 19. Jahrhunderts wurden dann, gesondert von der Volksschule, verschiedene Bildungseinrichtungen geschaffen für bestimmte Kinder und Jugendliche: »Taubstumme«, »Blinde«, »Geistesschwache«, »Krüppel«, »Verhaltensgestörte« und »Verwahrloste«. Für diese Kinder wurden je sogenannte Anstalten und später auch besondere Klassen (Spezial-, Hilfsklassen) eingerichtet. Diese Institutionen sollten dem Wohl der Kinder dienen: Nur in gesonderten Schul- und Unterrichtsformen sei es möglich, auf die Bedürfnisse der Kinder Rücksicht zu nehmen und sie »ihrer Eigenart entsprechend zu unterrichten«, wie der Glarner Sekundarlehrer Konrad Auer 1896 an der Delegiertenversammlung des Schweizerischen Lehrervereins argumentierte.⁹ Mit dieser Ansicht stand Auer keineswegs alleine da. Die separative Beschulung von »anormalen« Kindern und Jugendlichen entsprach im 19. und bis weit ins 20. Jahrhundert hinein der Mehrheitsmeinung.

Der Beitrag skizziert in einem ersten Schritt die Entstehung von separativen Bildungseinrichtungen für »anormale« Kinder im deutschsprachigen Raum seit der Wende zum 19. Jahrhundert und die damit verbundenen Ordnungskategorien und Heterogenitätsvorstellungen. In einem zweiten Schritt wird am Beispiel der »Geistesschwäche« aufgezeigt, wie innerhalb dieses neu entstehenden pädagogischen Settings mit »anormalen« Kindern umgegangen wurde. Wie wurden »geistesschwache« Kinder in der Praxis kategorisiert? Welche Bildungsziele wurden angestrebt, welche schulischen Inhalte sollten vermittelt, welche Unterrichtsmethoden und welche Lehrmittel verwendet werden?

⁹ Auer, Konrad: Wie wird für die körperlich und geistig zurückgebliebenen, insbesondere für die schwachsinnigen Kinder unseres Vaterlandes in ausreichendem Masse gesorgt? In: Schweizerische Pädagogische Zeitschrift, 6, 1896, S. 137–172, hier S. 157.

V1.2.2 | Inklusion durch getrennte Beschulung: Die Taubstummenerziehung in der Schweiz um 1800

Dr. Rebekka Horlacher (Zürich)

Pestalozzis Erziehungs- und Bildungstheorie wird in der Regel unter dem Schlagwort der Methode diskutiert. Dabei stehen Fragen im Zentrum, inwiefern die Methode als allgemeine Menschenbildung oder als Berufsbildung bzw. als Armenbildung zu verstehen sei, ob die Methode im Unterricht »anwendbar« oder wie die Methode in Pestalozzis politische Überlegungen zu integrieren sei. Sehr viel weniger Aufmerksamkeit findet – nicht zuletzt aus methodologischen Gründen – die konkrete Erziehungspraxis in Burgdorf, Münchenbuchsee oder Yverdon und noch viel weniger Aufmerksamkeit wird – dies aus historiographisch-hagiographischen Gründen – den Instituten seiner Lehrer geschenkt, wenn mit »Aufmerksamkeit« mehr gemeint sein soll als ein kurzer Verweis auf deren Existenz und damit auf die Wirkmächtigkeit von Pestalozzis Pädagogik. Diese marginale Rolle in der »traditionellen« Bildungsgeschichte gilt auch für das unter der Leitung von Johann Konrad Näf (1789-1832) stehende Taubstummen-Institut in Yverdon, die erste öffentliche Taubstummenanstalt der Schweiz.¹⁰

Der Beitrag rückt nun allerdings nicht dieses Institut, dessen Entstehungsgeschichte oder dessen pädagogische Praxis ins Zentrum, sondern fragt am Beispiel dieses Instituts nach der Bedeutung der Diskussionen um die Taubstummenerziehung für die pädagogische Theoriebildung um 1800. Diese Frage

¹⁰ Schiltknecht, Hansruedi: Johann Heinrich Pestalozzi und die Taubstummenpädagogik. Berlin-Charlottenburg: Marhold 1970, S. 37. Die Anfänge der Bildungsbestrebungen für gehörlose Menschen werden in der Forschungsliteratur in der Regel in den Anfängen des 18. Jahrhunderts und in Frankreich verortet, mit einem Verweis auf die erste Taubstummenschule in Spanien (Slobodzian, Jean Theodora: Deaf, Education for the. In: Provenzo, Eugene F./Renaud, John Phillip (Hrsg.): Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education. Thousand Oaks, CA: Sage 2009, S. 231; vgl. Gauchet, Marcel/Swain, Gladys: La pratique de l'esprit humain. L'institution asilaire et la révolution démocratique. Paris: Gallimard 1980; Hofer-Sieber, Ursula: »Bildbar und Verwertbar?« Utilitätsdenken und Vorstellungen der Bildbarkeit behinderter Menschen Ende 18. und Anfang 19. Jahrhundert In Frankreich. Dissertation Universität Zürich 2000; Hänsel, Dagmar/Schwager, Hans-Joachim: Die Sonderschule als Armenschule. Vom gemeinsamen Unterricht zur Sondererziehung nach Braunschweiger Muster. Bern: Peter Lang 2004).

ist deshalb interessant, weil die Stimmen, die sich in dieser Debatte äusseren, in ihrer überwiegenden Mehrheit auch zu »allgemeinen« Fragen von Erziehung und Bildung geäußert haben, was zur Vermutung führt, dass die in den gegenwärtigen Debatte mit dem Schlagwort der Inklusion geforderte Auflösung von getrennter Beschulung etc. nicht »schon immer so war«, sondern Ausdruck bestimmter Überzeugungen und Konzepte ist, die als historisch bedingt zu verstehen sind. Nicht zuletzt aufgrund der schulgeschichtlichen Forschung zur Elementarbildung in der Frühen Neuzeit,¹¹ die deutlich gemacht hat, dass die Schule des 18. Jahrhunderts nicht als »Vor«-geschichte zur Schule des 19. Jahrhunderts verstanden werden kann, ist zudem zu vermuten, dass eine solche Separierung in unterschiedliche Kategorien mit den »Normalisierungsbemühungen«¹² im 19. und 20. Jahrhundert zu verbinden ist. Am Beispiel der Taubstummenerziehung in Näfs bzw. Pestalozzis Institut in Yverdon wird die Frage diskutiert, inwiefern mit einer getrennten, das heißt einer eigenständigen Erziehung und Beschulung für taub-(stumme) Kinder um 1800 taub-(stummen) Kindern Kommunikation und damit auch die Teilnahme an der Gesellschaft ermöglicht werden sollte. Quellen zur Beantwortung dieser Frage sind verschiedene programmatische Schriften zu Näfs Institut in Yverdon,¹³ die Korrespondenz Pestalozzis und seiner Mitarbeiter mit den Eltern taubstummer Schüler sowie die zeitgenössische Literatur zu Näfs Anstalt und zur institutionellen Beschulung von Taubstummen in der Schweiz.¹⁴

11 Z.B. Neugebauer, Wolfgang: *Niedere Schulen und Realschulen*. In: Notker Hammerstein/Ulrich Herrmann (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. II: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München: C.H. Beck 2005, S. 213–261; Tröhler, Daniel: *Schulgeschichte und Historische Bildungsforschung. Methodologische Überlegungen zu einem vernachlässigten Genre pädagogischer Historiographie*. In: Tröhler, Daniel/Schwab, Andrea (Hrsg.): *Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft in den Jahren 1771/1772*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2006, S. 65–93; Ehrenpreis, Stefan: *Eine integrierte Erziehungs- und Schulgeschichte als neue Perspektive der europäischen Frühneuzeitforschung*. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 16 (2010), Nr. 2, S. 91–95.

12 Vgl. Foucault, Michel: *Surveiller et punir. La naissance d la prison*. Paris: Gallimard 1975.

13 Näf, Conrad: *Nachricht über das Taubstummen-Institut zu Iferten*. Iferten: [s.n.] 1815; Näf, Conrad: *Sourds-muets. Institut de Mr. Naef, à Yverdon*. In: *Feuille due Canton de Vaud, ou, Journal d'agriculture pratique, des sciences naturelles et d'économie publique* 1826, S. 105–131.

14 Sutermeister, Eugen: *Quellenbuch zur Geschichte des Schweizerischen Taubstummenwesens*,

V1.2.3 | Heilpädagogik versus Pädagogik: Zur Perpetuierung der Separation durch Wissenschaftsorganisation

Prof. Lucien Criblez (Zürich)

Seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert wurde die Pädagogik im deutschsprachigen Raum im Kontext des Aufbaus einer »modernen« Schulorganisation als wissenschaftliche Disziplin allmählich formiert, in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts dann verselbständigt, institutionalisiert und anschließend differenziert. Dies zeigt sich insbesondere an der Schaffung von Lehrstühlen an zahlreichen Universitäten.¹⁵ Im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts entstanden an den Universitäten im Kontext erster disziplinärer Differenzierungsprozesse zwei Teildisziplinen, die sich mit Fragen kindlicher »Anormalität« beschäftigten. Sie korrespondierten mit den wichtigsten Bildungseinrichtungen für »anormale« Kinder: die Sozialpädagogik mit der entstehenden Jugendhilfe-/fürsorge und der stationären Erziehung (Heime, Anstalten),¹⁶ die Sonderpädagogik mit den Spezial- und Hilfsklassen. Parallel zur Etablierung eines separativen institutionellen Settings für »anormale« Kinder wurden fortan also auch für die pädagogische Reflexion, den wissenschaftlichen Diskurs und die Forschung separierte Teildisziplinen zuständig. Die Exklusion spiegelt sich seither in der wissenschaftlichen Disziplin: Sozial- und Sonderpädagogik

2 Bde. Bern: Selbstverlag des Verfassers 1929; Trolliet, Sylvie: *Constant de Goumoëns et sa famille*. Revue historique vaudoise 1980 [Sonderdruck]; Waridel, Françoise: *Le premier institut suisse pour enfants sourds-muets*. Yverdon: Centre de documentation et de recherche Pestalozzi 1992.

15 Für Deutschland vgl. z.B. Horn, Klaus-Peter: *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2003; Tenorth, Heinz-Elmar: *Erziehungswissenschaft in Deutschland – Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990*. In: Harney, Klaus/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Opladen: Budrich 1997, S. 111–154; für die Schweiz vgl. Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernard (Hrsg.): *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts*. Bern: hep 2011.

16 Für Deutschland vgl. etwa Peukert, Detlev J.K.: *Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge 1878 bis 1932*. Köln: Bund-Verlag 1986; für die Schweiz: Wilhelm, Elena: *Rationalisierung der Jugendfürsorge. Die Herausbildung neuer Steuerungsformen des Sozialen zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Bern: Haupt 2005.

sind zwar dem Namen nach Teil der Pädagogik,¹⁷ allerdings oftmals inhaltlich und räumlich – etwa durch eigene Studiengänge, eigene Seminare/Institute oder gar eigene Hochschulen – von der Pädagogik/Erziehungswissenschaft separiert.

Der Beitrag thematisiert diese »Separierung« am Beispiel der Entstehung des ersten Lehrstuhls für Heilpädagogik an der Universität Zürich.¹⁸ Er rekonstruiert quellenbasiert Hinweise für die vertretene These, dass die Separation der Sonderpädagogik von der übrigen Pädagogik ein wesentlicher Einflussfaktor für die Schwierigkeiten bei der Überwindung exklusiver Schulorganisationsformen ist.

17 An dieser Stelle ist darauf aufmerksam zu machen, dass in der Entstehungsphase der akademischen Sozialpädagogik (etwa bei Paul Natorp oder Friedrich Wilhelm Förster) Sozialpädagogik durch aus als auf soziale Erziehung bzw. Gemeinschaftserziehung ausgerichteter Teil der Pädagogik verstanden wurde, sich die Teildisziplin dann aber in Richtung »Fürsorgewissenschaft« entwickelte. Dagegen bemühte sich die Sonderpädagogik (bzw. Heilpädagogik) zunächst um eine pädagogische gegenüber der vorherrschenden medizinischen Perspektive, was aber – paradoxerweise – die Separation von der Pädagogik verstärkte (vgl. Lussi Borer, Valérie: Die Heilpädagogik: Spezifisches Berufsfeld und autonome Disziplin? In: Hofstetter/Schneuwly 2011 (wie Endnote 10), S. 271–294).

18 Die quellenbasierte Analyse der Lehrstuhlgründung kommt dabei zu etwas anderen Ergebnissen als die bisherige Debatte, die insbesondere von Dagmar Hänsel (Die Sonderschule – ein blinder Fleck der Schulsystemforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49, 2003, S. 591–609), Sieglind Ellger-Rüttgardt (Sonderpädagogik – ein blinder Fleck der Allgemeinen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, 2004, S. 416–429) und Vera Moser (Gründungsmythen der Heilpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58, 2012, S. 262–274) geführt wurde.

V1.2.4 | Lehrerurteile und Schulgutachten im Kontext von Exklusionsprozessen

Max Wendland (Zürich)

Im Zentrum des Beitrags stehen Stellungnahmen und Gutachten von Schulen bzw. Lehrpersonen und Schulbehörden, speziell der Schulpflege bzw. der Präsidenten der Kreis- oder Bezirksschulpflege, aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die in einem Kontext von schulischen Exklusionsprozessen gesehen werden können. Gemeint sind hierbei Gutachten über Schülerinnen und Schüler von Regelklassen, die im Rahmen der Prüfung von Disziplinarmaßnahmen (Schulabschluss, Wegweisung, Versetzung) oder sonderpädagogischen Maßnahmen (Überführung in eine Einzel- oder Spezialklasse, Hilfsschule etc.) erstellt wurden.

Konkret soll es um die verwendeten Erklärungs- und Deutungsmuster, als auch Handlungsempfehlungen gehen, die sich in den Gutachten und Stellungnahmen über Schülerinnen und Schüler aus Regelschulklassen identifizieren lassen. Vermutet wird, dass sich in den Gutachten von Regellehrpersonen u.a. durch den Gebrauch von (pseudo-) wissenschaftlichen psychologischen, psychoanalytischen und medizinischen Begriffen, klassifizierende und kategorisierende Urteile finden lassen. Diese Urteile können Aufschluss über die implizit vorgenommenen normalisierenden und differenzierenden Grenzziehungen im Blick der Lehrkräfte auf ihre Schüler geben.

Panel

BILDUNG BEHINDERTER KINDERN UND JUGENDLICHEN

Chair: Prof.*in Bettina Lindmeier (Hannover)

Discussant: Prof. Oliver Musenberg (Hildesheim)

Vortragende: Prof. Christian Lindmeier (Halle)
Prof.*in Bettina Lindmeier (Hannover)
Mia Lücke (Hannover)
Andreas Sturm (Siegen)

Symposium

Bildung von als behindert adressierten Kindern und Jugendlichen als umkämpftes Terrain – alte/neue Differenzsetzungen und die Frage der Selbstvertretung

Schlüsselwörter: Behinderung, Differenz, Inklusion, Bildung, Hegemonie, Inklusion, Behinderung, Selbstvertretung, Behindertenorganisation, Diskursanalyse

Keywords: disability, difference, inclusion, Bildung, hegemony, inclusion, disability, self-representation, disability organization, discourse analysis

Exklusion und Inklusion können als grundlegende analytische Begriffe zur Beschreibung sozialer Ordnungen (nicht nur) im Erziehungssystem verstanden werden. Gleichwohl wird Inklusion oftmals als vermeintlich innovatives Schlagwort gebraucht, ohne jeweils genau zu beleuchten, wie Ein- und Ausschlüsse historisch und kulturell unterschiedlich verhandelt bzw. hergestellt werden, geschweige denn die jeweiligen Implikationen kritisch zu erörtern. Konkret für die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Anspruch auf inklusive Bildung ist vor diesem Hintergrund stets das Spannungsverhältnis zwischen den Prinzipien des Universalismus, der Individualität und der Differenz (Budde, 2018, S. 45) zu bedenken.

Dieses Symposium fokussiert Ausschlussprozesse, die sich im Zusammenhang mit der Differenzkategorie Behinderung nachzeichnen lassen. Ein besonders deutliches Beispiel ist die Ausschulung behinderter Kinder während der Zeit des Nationalsozialismus als bildungsunfähig und ihre Ermordung während der sog. T4-Aktion. Aber auch der derzeitige schulische Inklusionsdiskurs muss im Kontext anhaltender Differenzsetzungen, z.B. in Form separater Bildungspläne und Schulen, verstanden werden.

Die Behindertenbewegung propagierte seit den 1970ern eine Neudefinition von Behinderung als soziale Benachteiligung und Diskriminierung und stellte durch die Skandalisierung fehlender Selbstbestimmung und Selbstvertretung Anschlüsse an den soziologischen Exklusionsdiskurs her. Darüber hinaus waren Selbstvertretungen maßgeblich an der Erarbeitung der UN-Behindertenrechtskonvention beteiligt, einen wesentlichen Motor unterschiedlicher aktueller Inklusionsdiskurse.

Das Symposium untersucht, wie Inklusion/Exklusion seit dem Beginn institutioneller Bildung behinderter Kinder im 19. Jahrhundert bis heute im deutschsprachigen Raum verhandelt wurde. Auch werden die Positionierungen der Behindertenbewegung bzw. von politischen Selbstvertretungsorganisationen als auch anderen Behindertenverbänden in die Gesamtschau auf Inklusion und Bildung einbezogen. Dabei werden Kontinuitäten und Diskontinuitäten von Inklusions- und Exklusionssemantiken und -praktiken sowie der Wandel zentraler Konzepte, wie Bildung/Bildsamkeit, Partizipation und Selbstvertretung, analysiert.

V1.3.1 | Pädagogik bei Behinderung im Spannungsfeld von Universalisierung, Partikularisierung und sozialer Differenzierung – zur Dechiffrierung historischer Exklusions- und Inklusionsprozesse

Prof. Christian Lindmeier (Halle)

Ausgehend von dem von Tenorth (2006) in Bezug auf die Pädagogik der Moderne konstatierten zweistelligen Spannungsfeld von Universalisierung und Partikularisierung bzw. Individualisierung erfolgt eine Auseinandersetzung mit den auch von Tenorth erwähnten sozialen Differenzen bzw. Bildungsdifferenzen, die er den Strategien der Individualisierung subsumiert. In der Geschichte systematischer Bildungsbemühungen behinderter Kinder ist allerdings nachweisbar, dass dieses Spannungsfeld als dreistellig beschrieben werden muss, da den Differenzpraktiken eine zentrale Bedeutung zukommt. Die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Differenz(en) erfolgt im Spannungsfeld von „*Universalismus* (als allgemeingültiger Geltungsanspruch von Bildung für alle unabhängig vom Einzelfall oder sozialen Differenzen), *Individualität* (als Betonung der einzelnen Person) und *Differenz* (als soziales Zugehörigkeits- und Ordnungsschema)“ (Budde, 2018, S. 45). Individualisierung wie Differenz werden insbesondere dann sichtbar, wenn Prozesse der Bildung behinderter Menschen im ausgehenden 18. Jahrhundert und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts betrachtet werden, denn hier wird – auf der Basis der universalen anthropologischen Idee der Bildsamkeit – eine Unterscheidung behindert/nicht behindert vollzogen, die bis heute sowohl Zugang zu Bildung als auch dessen Begrenzung begründet.

V1.3.2 | Die Veränderung des Bildsamkeitskonzepts im Verlauf der Bildung sog. geistig behinderter Kinder in seiner Bedeutung für Inklusions- und Exklusionsprozesse

Prof.'in Bettina Lindmeier (Hannover)

Der Beitrag steht in enger Beziehung zu dem vorhergehenden und sucht die Gleichzeitigkeit von universeller Bildsamkeit, Individualisierung und Differenzierung in Form eingeschränkter Zugänge zu Bildung in ihrem Bedingungsgefüge zu erhellen. Der Fokus liegt auf der ‚Idiotenerziehung‘ bzw. den Anfängen der Geistigbehindertenpädagogik – bis heute ein Prüfstein inklusiver Bildungsanstrengungen. Anhand von Quellen (Lindmeier/Lindmeier 2003) wird nachgewiesen, dass die Verschränkung von Bildsamkeit, Individualisierung und Differenzierung sowohl den enormen Bildungsoptimismus des frühen 19. Jhdts. speiste als auch den Ansatz zu weiteren Abgrenzungen zwischen bildungsfähigen und bildungsunfähigen, pflegebedürftigen Kindern sowie einer reduzierten, auf Widerruf gewährten Bildungsbeteiligung bot. Der Beitrag zeichnet diese Entwicklungen anhand von deutschsprachigen Quellen nach und diskutiert die Kontinuität der In-/Exklusionsprozesse im Bildungssystem sowie die zu Grunde liegenden Bildsamkeitskonzepte, die über die ‚Ausschulung‘ wegen ‚Bildungsunfähigkeit‘ durch das Reichschulpflichtgesetz von 1938 und das Konzept der praktischen Bildbarkeit der Nachkriegszeit bis heute Bestand haben.

V1.3.3 | Differenzpraktiken als Hegemoniepraktiken Lehramtsstudierender verschiedener Studiengänge

Mia Lücke (Hannover)

Während seit dem beginnenden 19. Jahrhundert Inklusion behinderter Kinder und Jugendlicher in das Bildungswesen den zentralen Fokus bildete, enthält die gegenwärtige Inklusionsforderung die universelle Idee der Bildung in der Form, dass sie Antworten zu geben sucht auf die Frage, wie mit Differenz innerhalb des Bildungswesens umzugehen ist, ohne Ausschluss zu produzieren. Obwohl der Nachweis der (individuellen) Bildsamkeit als erbracht gilt, zeigen empirische Befunde aus der aktuellen Lehrerbildungsforschung, dass die Differenzkategorie Behinderung noch immer Vorstellungen reduzierter Bildsamkeit aufruft. Diese These wird an empirischem Material illustriert und in Beziehung gesetzt zu den beiden vorausgegangenen Beiträgen. Aus Gruppendiskussionen mit Studierenden der Sonderpädagogik und des gymnasialen Lehramts unter der Anwendung der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014) rekonstruierte Differenzpraktiken werden dazu hinsichtlich Strukturen hegemonialen Denkens (Foucault 1976) analysiert.

V1.3.4 | Selbstvertretung als Chiffre der Inklusion. Eine diskursanalytische Untersuchung von Identitätspolitiken der Interessenvertretung behinderter Menschen

Andreas Sturm (Siegen)

An der Erarbeitung der UN-Behindertenrechtskonvention, einem wesentlichen Motor für die schulische Inklusion, waren maßgeblich Organisationen der Interessensselbstvertretung behinderter Menschen beteiligt. Auch bisherige Forschung zur politischen Interessenvertretung behinderter Menschen zeigt auf, dass der Einbezug von Organisationen insbesondere der Selbstvertretung politische Legitimität verleiht (Waldschmidt et. al. 2015).

Ein genauerer Blick auf Identitätspolitiken einzelner Behindertenorganisationen in ihren historischen Bezügen offenbart, dass Selbstvertretung eine vielschichtige Chiffre der Inklusion darstellt. Wie unterschiedlich diese und damit auch „Inklusion“ gefüllt werden, untersucht die Diskursanalyse, die diesem Vortrag zugrunde liegt.

Die Frage danach, von welchen Sprecher*innenpositionen aus Interessen im Namen von als behindert adressierten Menschen legitim geäußert und welche Interessen durch wen in politischen Prozessen und gegenüber einer breiten Öffentlichkeit vermittelt werden und so Geltung erlangen, rührt selbst an Fragen der Inklusion: Einerseits kann argumentiert werden, dass Inklusion notwendige Vorbedingung politischer Teilhabe und Selbstvertretung sei, andererseits haben Forderungen der Behindertenbewegungen als Ausdruck politischer Selbstvertretung dazu beigetragen Inklusion zu einem prominenten politischen Thema werden zu lassen.

Darauf aufbauend untersucht die Diskursanalyse öffentlich zugängliche graue Literatur von Behindertenorganisationen seit den 1970er Jahren. Es wird die Frage verfolgt, inwiefern Annahmen über gesellschaftlichen Ein- und Ausschluss und die jeweiligen Identitätspolitiken von Behindertenorganisationen aufeinander verweisen. Es wird aufgezeigt, inwiefern die Selbstbeschreibungen der Organisationen Teil spezifischer historisch verorteter Konstruktionen von Inklusion sind, indem bspw. Angehörigenorganisationen anderes politisches Gewicht erhalten als Selbstvertretungsorganisationen.

Die konkrete Bearbeitung der Fragestellung fokussiert die Rekonstruktion diskursiver Aussagen zur Selbstvertretung und zur Inklusion in den Selbstbeschreibungen der Organisationen. In diesem Kontext sind Identitätspolitiken u.a. deshalb für Inklusionskonstruktionen ausschlaggebend, da Behindertenorganisationen unterschiedlich auf Behinderungskategorien rekurrieren. Die Dekonstruktion dieser Kategorien ermöglicht eine differenzsensible Betrachtung jeweils impliziter Inklusionskonstruktionen. Es wird dargestellt, wie diese Selbstbeschreibungen implizit mit diskursiven Konstruktionen von Inklusion verwoben sind.

Das Vorgehen fußt auf dem diskurstheoretischen Ansatz von Bublitz (2011) und der diskursanalytischen Methodologisierung nach Diaz-Bone (2006). Es wird öffentlich zugängliche graue Literatur eines Samples von 8 Organisationen untersucht, welche in nationalen Zusammenschlüssen wie der LIGA Selbstvertretung e.V. organisiert sind. Das Sample ermöglicht einen Vergleich zwischen Organisationen mit und ohne Selbstvertretungsanspruch. Im zweiten Schritt werden für ein Teilsample von 4 Organisationen die historischen Entwicklungslinien herausgearbeitet, um Wandel und Kontinuitäten in Identitätspolitiken und Konstruktionen von Ein- und Ausschluss sichtbar zu machen.

Der Vortrag stellt zunächst Erkenntnisse zur Selbstvertretung für Inklusion im schulischen und gesellschaftlichen Kontext dar. Nach Erläuterungen zum Vorgehen und zum Sample werden Ergebnisse zu den Chiffrierungen von Selbstvertretung und Inklusion durch die Organisationen ausgeführt. Abschließend werden Implikationen für die bildungspolitische Debatte und schulische Inklusion diskutiert.

Literaturauswahl

Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. UTB. 9. Auflage.

Bublitz, H. (2011). Differenz und Integration. Zur diskursanalytischen Rekonstruktion der Regelstrukturen sozialer Wirklichkeit. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.). Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. 3. erw. Auflage (S. 245-282). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Budde, J. (2018): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In: Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.), Handbuch schulische Inklusion (S. 45-59). Opladen/Toronto: utb.

Diaz-Bone, R. (2006). Zur Methodologisierung der Foucaultschen Diskursanalyse. In: Historical Social Research 31 (2006), 2, S. 243-274.

Foucault, M. (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Lindmeier, B.; Lindmeier, C. (2002): Geistigbehindertenpädagogik. Band 3 der ›Studentexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik‹. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz.

Lindmeier, C. (2018): Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung. Grundlinien einer diversitätsbewussten Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.

Lücke, M./Lindmeier, B. (2019): Die Bedeutung von Differenzpraktiken Studierender verschiedener Lehramtsstudiengänge für ihr Verständnis von schulischer Inklusion. In: von Stechow, E./ Müller, K./Esefeld, M./Klocke, B. & Hackstein, P. (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Tenorth, H.-E. (2006): Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: Raphael, L./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte (S. 497-520). München: De Gruyter Oldenbourg.

Waldschmidt, A./Karacic, A./Sturm, A./Dins, T. (2015). "Nothing About Us Without Us": Disability Rights Activism in European Countries – A Comparative Analysis. In: Moving the Social – Journal of Social History and the History of Social Movements, Heft 53, o. Jg., S. 103-137.

Programmüberblick

- 09:00 – 10:30 Uhr Slot 2
- 10:30 – 11:00 Uhr Pause
- 11:00 – 12:00 Uhr Hauptvortrag II
Prof.'in Helen Raptis
- 12:00 – 13:30 Uhr Mittagspause
- 13:30 – 15:30 Uhr Slot 3
- 15:30 – 16:00 Uhr Pause
- 16:00 – 17:00 Uhr Slot 4
- 17:30 – 19:00 Uhr Mitgliederversammlung
parallel: Führung Laborschule Bielefeld und
Oberstufen-Kolleg Bielefeld
- ab 19:15 Uhr Gesellschaftsabend
(Das Wirtshaus 1802 im Bültmannshof)

Panel

EXCLUDE TO INCLUDE

- Chair:* PD Dr. Felicity Jenz (Münster)
Discussant: Prof. John Allison (North Bay)
Vortragende: Prof. Thomas Peace (London)
Dr. Felicity Jenz (Münster)
Dr. Daniel Gerster (Münster)

Symposium

Exclude to Include: Boarding and Residential Schools and the Adoption of Societal Norms

Schlüsselwörter: Inklusion, Exklusion, Internatserziehung, Gesellschaftliche Normen, Integration
Keywords: inclusion, exclusion, boarding schools, societal norms, integration

Historical Studies have often focused upon three institutions in which the socialization of youth primarily occurs: family, school and peer-groups. One site where these three institutions could potentially, but not necessarily, be deeply entwined are boarding schools.¹⁹ In this symposium, we examine the paradox of how boarding schools and residential schools, which, on first glance were isolated from many aspects of society, were constructed as institutions that rendered their graduates able to be included into a certain idea of society. In their structure, curriculum, quotidian practices, and through external expectations, boarding schools delineate the perceived 'norm' for society, whilst at the same time excluded students from society in order to prepare their pupils to emulate these norms. In the 1960s Erving Goffman introduced the concept of 'total Institution' to describe a range of institutions in which groups of people were physically isolated from society as a form of total social control, such as in prisons or mental hospitals, but also in boarding schools, barracks and monasteries.²⁰ His frame of analysis suggest that society can isolate those it does not wish to include, or reform them in some way before allowing them to reintegrate. Here, we argue, that boarding schools are more aptly described not as 'total institutions', but rather as Pierre Bourdieu suggests: they are in a dynamic congruence with parts of society.²¹ Boarding schools place limitations on access to the pupils; at the same time they are never completely isolated from parental

19 Our approach on boarding and residential schools refers to a great extent on the sociological concept in: Herbert Kalthoff, *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*, Frankfurt/New York 1997, esp. 28-42.

20 See Erving Goffman, *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and other Inmates*, Chicago 1961.

21 See Pierre Bourdieu, *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris 1989. See also Kalthoff, *Wohlerzogenheit*, 1997.

or societal expectations in terms of what attributes the 'subject' that they ultimately produce should have and what role they would take in society. In our symposium we are particularly interested in examining the intertwined categories of religion, gender, and 'race' in the context of boarding and residential schools. All three of these categories can be used to construct group identity and social order facilitating inclusion as well as exclusion from the societal norms. Yet the boundaries of these categories are porous and messy with the categories often having to be reconfigured given external dynamics and changing social norms. The symposium centers on the questions of what types of reciprocal relationships and interactive connections were evident in the framing of boarding schools by various actors and groups in society and what relationship were (actively) excluded from contributing to the inclusionary aim of these institutions. Or more simply put, what mechanisms did boarding schools use to exclude in order to include? And for whom were boarding schools inclusionary or exclusionary? The symposium examines three case studies ranging from the creation of nineteenth century boarding schools for non-white communities in Canada (Paper 1), nineteenth century missionary boarding schools for 'orphaned' and often non-Christian children in India (Paper 2) and nineteenth and twentieth century boarding schools for boys from bourgeois families in Germany (Paper 3). These three spatial and temporally varied contexts all examine ideas of societal norms, with the dominant society often being different to the society from which the pupils came. Specific societal ideals of progressive education (Reformpädagogik) were evident in the discourses surrounding these gendered, single 'race' or single religious boarding schools, with these case studies elucidating moments in which competing actors cemented these norms as well as moments of questioning and deviating from societal norms. Given that boarding and residential schools rested upon the assumption that they would transform the pupil into a 'useful' member of society, further questions addressed by this symposium is, how were societal norms integrated into the pedagogy and whose norms were privileged. The symposium also critically reflects upon the inclusionary term 'boarding school' through describing various competing machinations evident within the construction and maintenance of these institutions.

V2.1.1 | Inclusion or Exclusion: Schools and the Canadian Body Politic, 1791-1867

Prof. Thomas Peace (London)

The first paper, *Inclusion or Exclusion: Schools and the Canadian Body Politic, 1791-1867*, looks at race and the development of schooling in Lower and Upper Canada over the late-eighteenth and early-nineteenth century. Focusing specifically on Indigenous and Black communities in the colonies, the paper will look at the differing models of education that developed over this period at places like the Wendat nation at Lorette (near Quebec City), the Mississauga nation on the Credit River, and the free Black communities of Buxton and Dawn near present-day Chatham, Ontario. Key figures in each of these places grappled with effective models of schooling at a time when the Canadian state was just taking form; as such they explored and debated the relative merits of day schools and boarding schools, both amongst themselves and with colonial administrators and politicians. In studying how each of these communities grappled with schooling, this paper contrasts local interests in schooling with broader missionary and government desires for social cohesion and conformity. By the time period when this study ends, three differing paths had developed. As a public-school system took shape for most white Anglophone and Francophone students in the colonies, Black and Indigenous students were treated differently. In the former case, in Canada West (present-day Ontario), the public system became racially segregated in some jurisdictions; in the latter, a federally-run school system developed that – by the 1880s – came to be defined by residential schools. What this paper will show is that although the seeds for this outcome were planted during the eighteenth century, nothing about how these systems developed was inevitable. Many of the motivations for both day and boarding schoolings were shaped by (often contrasting) desires for social and political inclusion.

V2.1.2 | “Advantages which no other school possesses”: religious boarding schools for orphans in colonial India

PD Dr. Felicity Jenz (Münster)

The second paper, “advantages which no other school possesses”: religious boarding schools for orphans in colonial India, will examine boarding schools established by Protestant missionary societies for purported orphans in India in the nineteenth century. Often these schools were established under the guise of ‘helping’ the ‘poor natives’ with total separation from ‘heathen’ societies deemed the only way to ‘raise’ these children to fit European norms. Non-European children were considered malleable, as per Rousseau’s considerations, however, they were to be strictly segregated from all potential tainting elements of local society. In doing so, these children were to be included into European norms of childhood, religion and respectability. This paper will examine the ideals behind the establishment of boarding schools for orphans in the context of other schooling options. It will particularly discuss the role that children in boarding schools were relegated to in relation to fund-raising activities within Europe. Through examining missionary meetings and periodicals where discussions on these boarding schools were aired, the paper will argue that through being constituted as a group of ‘needy’ orphans boarding schooling children were facilitate in the creation of inclusive donor networks and donor societies within Europe.

V2.1.3 | Forming Boys into ‚Honorable Citizens‘. German Boarding Schools and Bourgeois Masculinities, 1870 to 1930

Dr. Daniel Gerster (Münster)

The third paper, Forming Boys into ‚Honorable Citizens‘. German Boarding Schools and Bourgeois Masculinities, 1870 to 1930, will explore the question of how boys from bourgeois families were brought up to become ‘men’ in late 19th- and early 20th-century German boarding schools. Even though the phenomenon was not as widespread as in other European countries, single-sex boarding schools had a long tradition in some German regions, for example in Saxony or Bavaria. By examining the example of Schulpforta, a renowned boarding school in Prussian Saxony, referred to sometimes as “German Eton”, the paper will demonstrate how different actors such as headmasters, teachers, school authorities, but also parents and other relatives took with their ideas constant influence on the educational program of the school. It will map out the different ideas of “being a man” and ask how they were, or were not, implement in common practices, examining especially how the boys themselves made an impact on everyday life. Finally, the paper will ask how the upcoming of progressive boarding schools in Germany at the beginning of the 20th century, some of which promoted coeducational accommodation, affected the discussions about “becoming a man” in traditional single-sex boarding schools such as Schulpforta.

Together, these papers argue that the practice of excluding pupils from society was imperative to the aim of the boarding school in order to prepare these pupils for society, include them so to say, and that rather than being aloof from society the schools were influenced by societal norms with teaching and directing personnel well aware of the expectations that society held for the pupils and sought to uphold these ideals.

Panel

EXKLUSION IN DER HÖHEREN SCHULE

Chair: Prof.*in Sabine Reh (Berlin)

Discussant: PD Dr. Gerhard Kluchert (Berlin)

Vortragende: Dr. Joachim Scholz (Berlin)

Dr. Kerrin Klinger (Berlin)

Denise Löwe (Berlin)

Prof.*in Sabine Reh (Berlin)

Symposium

Exklusion in der Höheren Schule im Kaiserreich und in der Weimarer Republik

Schlüsselwörter: Gymnasium, Schulversagen, Abschlussprüfungen, Abitur, Exklusion, Schulkritik

Keywords: secondary schools (Gymnasium), final exams, school failure, exclusion, critique of schooling

Höhere Schulen, insbesondere die, die das Abitur vergeben konnten, also die Gymnasien, wirkten als Teil des „sozialen Klassenschulwesens“ im Kaiserreich (Müller 1977), aber eben auch noch in der Weimarer Republik (Tenorth 1985) hochgradig selektiv. Allerdings handelte es sich bei den Schüler*innen, die sich anschickten, eine höhere Bildungskarriere zu machen, schon bei Eintritt in die Höhere Schule um eine ausgesprochen ausgewählte Gruppe. Daher – so ließe sich vermuten – waren Maßnahmen und Prozesse zur Exklusion von Schüler*innen während der Schulzeit nicht sehr bedeutsam. Im Gegenteil schien ein Scheitern während des Schulbesuches und selbst im Abitur kaum vorgesehen und zunächst seitens der Schulmänner anscheinend auch wenig reflektiert worden zu sein – auch wenn es gleichzeitig eine erkleckliche Anzahl von Schüler*innen gab, die das Gymnasium aus verschiedenen Gründen, oft geplant vor der abschließenden Prima und damit vor dem Abitur – verließ – worauf in der historischen Bildungsforschung mehrfach hingewiesen wurde (z.B. Müller/Zymek 1987, Tosch 2006). Tatsächlich waren die Quoten derjenigen, die das Abitur nicht erfolgreich absolvierten, im Kaiserreich und auch in der Weimarer Republik nicht sehr hoch. Vor diesem Hintergrund fragen die Beiträge des Symposiums, die im Zusammenhang eines größeren Forschungsprojektes über die Geschichte des Abiturs in Preußen und Bayern seit dem Ende des 19. Jahrhunderts stehen, nach solchen Gelegenheiten, Szenarien und Prozessen, in denen einerseits Schüler*innen aus Höheren Schulen Ausschluss angedroht, tatsächlich auch vollzogen und das Abitur nicht erreicht wurde, oder aber – andererseits – einem drohenden Ausschluss durch verschiedene schulische Interventionen begegnet wurde. Dargestellt werden also Mechanismen, mit denen die Exklusivität

der Höheren Schulen im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert gesichert wurde und wie sich dabei ‚inkludierende‘ schulische Maßnahmen und Praktiken entwickelten. Im Symposium soll versucht werden, die Frage zu klären, inwiefern die hier entworfenen Mechanismen zum Umgang mit ‚Schülerkrisen‘ im Laufe der Zeit als die eines sich langsam ‚demokratisierenden‘ Schulwesens oder im Gegenteil als Rettung ständischer Vorrechte zu interpretieren sind.

V2.2.1 | Selbstexklusion im Höheren Schulwesen (1870 - 1918)

Dr. Joachim Scholz (Berlin)

In diesem Beitrag wird versucht, eine Bedeutungsrekonstruktion des Abiturs anhand bestimmter Fälle schulischen Scheiterns in den gymnasialen Oberklassen während des Kaiserreiches zu unternehmen.

Das Gymnasium des 19. Jahrhunderts steht nicht ohne Grund im Ruf, als Schule des (städtischen) Bürgertums nur wenigen zum sozialen Aufstieg verholfen, vielen dagegen als eine Barriere entgegengestanden zu haben. Die Unterschichten blieben im Kaiserreich vom Besuch des Gymnasiums fast ganz ausgeschlossen. Trotz einer hohen vorgängigen Selektivität und obwohl die Abiturprüfung im Vergleich zu heute nur von sehr wenigen Schüler*innen nicht bestanden wurde, war mit dem Eintritt in eine Höhere Schule nicht bereits über den Aufenthalt bis zum Abitur entschieden. Tatsächlich erreichte nur maximal ein Fünftel bis ein Drittel aller Gymnasiast*innen in der Kaiserzeit das Abitur, ein großer Teil verließ das Gymnasium dagegen vorher schon, die meisten, um etwa nach dem Einjährigzeugnis ins „praktische Leben“ überzugehen.

Der Beitrag geht von der These aus, dass Erkenntnisse über die Relevanz des Abiturs auch über solche Fälle zu gewinnen sind, in denen ein bestimmtes Schülerverhalten einen Bruch in der Schulkarriere vor dem angestrebten Abitur herbeiführte. So ist etwa über die Tragödie, die eine vorzeitige Entfernung von Schüler*innen aus der Anstalt für die Eltern bedeutete, wenn eine Mitgliedschaft in einer Schülerverbindung aufgedeckt wurde, in der pädagogischen Publizistik der Zeit wiederkehrend heftig debattiert worden (Pilger 1880, Rausch 1904). Schulversagen, das in literarischen Zeugnissen eigene biografische Legitimationsformen fand (z.B. Thomas Mann), oder eine bestimmte Schülerklientel in das Privatschulwesen führte (Oelkers 2011, Scholz 2017), konnte in ein elitäres Verhältnis zur Anstalt umgemünzt werden und als Munition reformpädagogischer Schulkritik dienen, wohingegen Schülerelbstmorde andere Grenzbereiche des „Schullebens“ (Lassahn 1969) an den Höheren Schulen markieren. Vor dem Hintergrund des Tagungsthemas wird in dem Beitrag danach

gefragt, inwiefern historische Beschreibungen von Selbstselektion eher rhetorische Figur als ein empirisches Kennzeichen der Höheren Schule war und welche Aussagen über eine inkludierende und exkludierende Praxis sie zulassen.

V2.2.2 | Durchgefallen: Ein unerwarteter Fall von Exklusion

Dr. Kerrin Klinger (Berlin)

Der Vortrag thematisiert das Umgehen mit Fällen von Scheitern im Abitur. Hierbei wird auf der einen Seite der Frage nachgegangen, wie die Schule im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts als prüfende Institution durch dieses Misslingen bestätigt oder in Frage gestellt wurde. Auf der anderen Seite gilt es danach zu fragen, welche Spuren der Umgang mit solchen unerwarteten Niederlagen und Exklusionen auf Seiten der Eltern und Abiturient*innen in den Akten hinterließ.

Die preußische Schulkonferenz von 1890 hatte dem Deutschunterricht und insbesondere dem Aufsatz ein gehöriges Gewicht verschafft, was sich in der Reifeprüfungsverordnung von 1892 auch niederschlug. Der deutsche Aufsatz wurde zum „Wertmesser der ganzen geistigen Entwicklung“ (Apelt 1907, 32) und „bei nicht genügenden Gesamtleistungen im Deutschen durfte das Reifezeugnis nicht mehr erteilt werden“ (Matthias 1907, 235). Diese zentrale Bedeutung wurde mit der neuen Prüfungsordnung von 1901 wieder relativiert. Man wollte, so eine zeitgenössische Einschätzung, nicht zu viele durchfallen lassen, die sonst, also in den anderen Prüfungsfächern ‚reif‘ waren (ebd., 236).

Gleichwohl lautete eine Kritik an der preußischen Abiturprüfung des Kaiserreiches, dass praktisch niemand durchfallen konnte. Untersucht man den Ablauf des Prüfungsverfahrens genauer, so ist der Eindruck zu gewinnen, dass nur diejenigen zur Prüfung zugelassen wurden, deren Reife durch das Lehrerkollegium bereits vorab als ‚zweifellos‘ oder als ‚nicht zweifellos‘ festgestellt worden war. Allen ‚unreifen‘ oder ‚noch nicht reifen‘ wurde nahegelegt, ihre Anmeldung zurückzuziehen, sie traten in der Regel nicht zur Prüfung an. Das Lehrerkollegium ging bei den Zugelassenen also davon aus, dass sie die Prüfung bestehen können würden. Gleichwohl mussten sich diejenigen, die ihre Reife bislang noch nicht ohne Zweifel unter Beweis gestellt hatten, in mündlichen Prüfungen besonders bewähren.

Doch auch die in den Verordnungen festgelegten Ausgleichsmöglichkeiten konnten nicht jedem über die Hürde der Prüfung helfen und einige Abitu-

rient*innen erreichten die für das Reifezeugnis erforderlichen Leistungen nicht. Dann trat der Fall der Fälle ein, und ein/e Abiturient*in war durchgefallen. 1834 hieß es in der Verordnung zur preußischen Reifeprüfung noch schlicht: „Denen aber, welche noch nicht für reif erachtet sind, wird der Rath ertheilt, die Schule noch eine Zeit lang zu besuchen, falls Hoffnung da ist, daß sie dadurch das Fehlende werden einbringen können.“ In der ab 1927 geltenden Verordnung der Weimarer Republik war diesem Umstand ein eigener Paragraph gewidmet, nun wurde auch das Zurücktreten während der Prüfung als Nichtbestehen bewertet. Die Prüfung durfte zweimal wiederholt werden, zwischen den Versuchen musste aber mindestens ein Jahr liegen. In gleicher Weise wurde auch bei schweren Betrugsfällen verfahren. Bei leichteren Fällen konnte die Prüfungskommission sich auch nur für die Wiederholung der betreffenden Prüfungsarbeit entscheiden. Der Beitrag wird die angesprochene Frage anhand des Bestandes an Abiturunterlagen einer Höheren Schule in Preußen Fälle des Durchfallens untersuchen.

V2.2.3 | Inklusionsbemühungen der Höheren Schule und schulische Krisen

Denise Löwe (Berlin), Prof.'in Sabine Reh (Berlin)

In diesem Vortrag geht es um die Frage, in welcher Weise Höhere Schulen in der Weimarer Republik auf Schüler*innen reagieren, die in ihrer Schullaufbahn zu scheitern drohen. Ausgehend von der skizzierten Annahme, dass der selektive Charakter der Höheren Schule, vor allem des Gymnasiums, sich im Zugang zu eben jenen zeigt und nicht hauptsächlich im Ausschluss aus der Schule durch die Abiturprüfung, untersuchen die beiden Referent*innen, wie und auf welche Weise Problemlagen auf Schüler*innenseite entstehen, die als krisenhaft gedeutet werden und eine Reaktion mit Hilfe ‚inkludierender‘ Maßnahmen seitens der Schule hervorrufen, um eine drohende Absehung abzuwenden.

Einerseits können dies Krankheiten oder psychische Belastungen der Schüler*innen sein, die zu längeren Fehlzeiten oder schulischen Defiziten führen und deren Bedrohungspotentiale durch nachgiebigere Beurteilungen und durch gesundheitsprophylaktische Maßnahmen und Empfehlungen reguliert werden können. So lassen sich erste praktizierte Vorformen des schulischen Nachteilsausgleichs bezogen auf körperliche Einschränkungen, wie sie sich z.B. an der Berücksichtigung der Sportnoten in Prüfungsangelegenheiten zeigen, rekonstruieren. Ebenso werden Tendenzen deutlich, die Eltern in die Pflicht zu nehmen, für ein gesundes, lernförderliches Umfeld zu sorgen und so schulhygienische Maßnahmen zu flankieren. Andererseits sind es die häuslichen Verhältnisse selbst, die ein Risiko für das Leistungsvermögen der Schüler*innen darstellen und als potentiell gefährdend inszeniert werden, wie der Tod des Vaters oder familiäre Armut. Offensichtlich benötigt die Klientel in der Weimarer Republik vermehrt Inklusionsmaßnahmen und Unterstützungsleistungen, die über die Vergabe von Stipendien und Freistellen hinausgehen.

Anhand von Ratgeberliteratur, ein zunehmend verbreitetes und popularisiertes Genre im Kaiserreich und dann auch in der Weimarer Republik, können Erwartungshaltungen an den Typus eines opportunen höheren Schülers exemplifiziert werden. Breite Diversität ist nicht vorgesehen; be-

tont werden stattdessen nach wie vor Niveau und Anpassung an den elitären Leistungsgedanken der Institution und damit die Ausprägung eines entsprechenden Lernhabitus. Dabei allerdings muss offensichtlich schon auf häusliche Unterstützungsbereitschaft gesetzt werden. Impliziert ist damit, dass Inklusionsbemühungen seitens der Schule prinzipiell nicht vorgesehen waren. Anhand verschiedener schulischer Quellen wie den Schuljahresberichten eines preußischen Gymnasiums, dessen Prüfungsakten mit Zulassungsgutachten und von Schüler*innen verfassten Bildungsgängen, kann jedoch gezeigt werden, in welchen auftretenden Problemfällen und mit welcher Argumentation für ‚Inklusionsmaßnahmen‘ votiert wird, um drohendes Scheitern abzuwenden.

In diesem Beitrag kann gezeigt werden, dass im Laufe der Weimarer Republik die Höheren Schulen bzw. die Gymnasien als exkludierende Institution dennoch in gewissem Umfang Praktiken und Strategien entwickelten, die angesichts verschiedener Formen von Krisen, wie nach dem Ende des 1. Weltkrieges und zur Weltwirtschaftskrise, die anvisierte Schullaufbahn einmal akzeptierter und aufgenommenen Schüler*innen torpedieren könnten, diese an der Schule zu halten. Legitimiert sich die Höhere Schule über die Bedürfnisse einer adäquaten Schülerschaft, scheint der Institution offensichtlich daran gelegen zu sein, ihre einmal gewonnenen ‚Kandidaten‘ auch zu behalten und den erhofften Berechtigungen per Zertifikat möglichst geradlinig zuzuführen, auch wenn sie von geforderten Normen und Ansprüchen abweichen.

Literaturauswahl

Aktenbestand GHO, Archiv der Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung Berlin des DIPF

Schuljahresberichte eines preußischen Gymnasiums

Prüfungsakten eines preußischen Gymnasiums

Im Zeitraum geltende Verordnungen zur Reifeprüfung

Alfred (1904): Schülervereine. Erfahrungen und Grundsätze. Halle

Apelt, Otto (1907): Der deutsche Aufsatz in der Prima des Gymnasiums. 2. verb. Aufl., Leipzig/Berlin:

B. G. Teubner. Diverse Ratgeberliteratur aus dem Kaiserreich und der Weimarer Republik

Matthias, Adolf (1907): Handbuch des deutschen Unterrichts an den höheren Schulen. Bd. 1, Teil 1. München: Beck.

Langewiesche, Dieter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (1989): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V: 1918-1945: Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München: C.H. Beck.

Lassahn, Rudolf (Hrsg.) (1969): Das Schulleben. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.

Lundgreen, Peter/Kraul, Margret (2015): Der Zugang zum Gymnasium: Selektivität in historischer Perspektive. In: Krüger, Heinz-Hermann; Helsper, Werner (Hrsg.): Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven Bildungsinstitutionen“. Wiesbaden: Springer VS, S. 373- 404.

Pilger, Robert (1880): Über das Verbindungswesen auf norddeutschen Gymnasien. Berlin. Rausch.

Müller, Detlef K. (1977): Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zur Theorie und Praxis der Schulorganisation im 19. Jahrhundert. Göttingen und Zürich: Vandenhoeck & Rupprecht (Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Johann Wolfgang Goethe- Universität zu Frankfurt am Main).

Müller, Detlef K./Zymek, Bernd (1987): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band II: Höhere und mittlere Schulen. 1. Teil: Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reichs 1800-1945. Göttingen: Vandenhoeck und Rupprecht.

Oelkers, Jürgen (2011): Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Schiller, Joachim (1992): Schülerselbstmorde in Preußen. Spiegelungen des Schulsystems? Frankfurt am Main: Peter Lang.

Scholz, Joachim (2017): Landerziehungsheime – Hermann Lietz und die Folgen. In: Idel, Till- Sebastian; Ullrich, Heiner (Hrsg.): Handbuch Reformpädagogik, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 106-116.

Tenorth, Heinz-Elmar (1985): Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918 – 1945. Köln, Wien: Böhlau Verlag.

Tosch, Frank (2006): Gymnasium und Strukturpolitik. Regionaler Strukturwandel im höheren Schulwesen der preußischen Provinz Brandenburg 1890-1938. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Panel

MEHR UTOPIE WAGEN?

Chair: Dr. Christian Timo Zenke (Bielefeld)

Discussant: Prof.'in Vera Moser (Berlin)

Vortragende: Dr. Christian Timo Zenke (Bielefeld)
Frank Lücker (Bielefeld)
Dr. Helga Jung-Paarmann (Bielefeld)

Symposium

Mehr Utopie wagen? Bielefeld in den 1970er Jahren

Schlüsselwörter: Deutsche Bildungsreform, Chancengleichheit, Inklusion, Utopien, Laborschule Bielefeld

Keywords: German educational reform, equal opportunity, inclusion, utopias, Laborschule Bielefeld

Schon vor dem Hintergrund der räumlichen, institutionellen und gründungsgeschichtlichen Nähe des diesjährigen Veranstaltungsortes – der Universität Bielefeld – zu den Bielefelder Schulprojekten Laborschule und Oberstufen-Kolleg liegt es nahe, die Geschichte auch *dieser* beiden Institutionen genauer hinsichtlich ihrer inklusiven und exkludierenden Momente sowie ihrer Rolle als potenzielle Vorläufer gegenwärtiger inklusiver Bildungs- und Erziehungsverständnisse in den Blick zu nehmen. Dies gilt umso mehr, als dass sich beide Institutionen bereits bei ihrer Eröffnung im September 1974 explizit als Versuchsschulen verstanden: als Einrichtungen also, die Ideen und Konzepte für das Regelschulsystem entwickeln sollten – und dies gerade auch hinsichtlich eines schulischen Lebens „mit Unterschieden“ (vgl. Groeben et al. 2011, S. 261 f.). So zeigt bereits ein erster Blick in die entsprechenden Gründungsschriften der Schulprojekte, dass viele deren konzeptioneller Elemente auch zentrale Kennzeichen gegenwärtiger inklusionspädagogischer Theoriebildung darstellen – wie etwa die emphatische Bejahung von Individualität und Heterogenität, die gemeinsame Beschulung explizit aller Kinder ohne äußere Differenzierung sowie die grundsätzliche Negation von Selektions- und Etikettierungsprozessen. Vor diesem Hintergrund soll im Symposium denn auch der Frage nachgegangen werden, inwieweit sich in der Historie der Schulprojekte bereits früh Prozesse beobachten lassen, die als Aushandlung, Genese und Umsetzung inklusiver Ideen im heutigen Begriffsverständnis dechiffriert werden können.

Zu diesem Zweck widmet sich der erste Beitrag des Symposiums zunächst dem *Prinzip der schulischen „polis“*, welches – zurückgehend auf Hartmut von Hentig als Gründer und langjährigen Wissenschaftlichen Leiter von Laborschule und Oberstufen-Kolleg – eine zentrale Stellung in der inhaltlichen Ausrichtung und Begründung beider Schulprojekte einnimmt. Im Anschluss

wendet sich der zweite Beitrag dem konkreten Chancengleichheitsdiskurs in der Laborschulpraxis der 1970er Jahre zu, während der dritte Beitrag den Umgang mit Heterogenität in Theorie und Praxis des Oberstufen-Kollegs in den Blick nimmt.

V2.3.1 | Die schulische „polis“ als inklusive Gemeinschaft?

Hartmut von Hentig zwischen Athen und Chicago

Dr. Christian Timo Zenke (Bielefeld)

Das Schlagwort, welches „Kennern als Erstes bei der Erwähnung“ seiner Pädagogik einfallen sollte, so notiert Hartmut von Hentig noch 2007 in seiner Autobiographie *Mein Leben – bedacht und bejaht*, dürfe wohl dasjenige der „Schule als Polis“ sein (Hentig 2007, S. 426) – und damit zugleich das von ihm, Hentig, mit John Deweys Ausdruck der „embryonic society“ verbundene „Ideal einer bunten, geschichteten, arbeitsteiligen, spannungsvollen Sozietät“ Schule (Hentig 2006, S. 32). Doch auch wenn die geläufigen Schlagwörter zu Person und Pädagogik Hentigs sich seit der im Frühjahr 2010 einsetzenden öffentlichen Diskussion um dessen Verstrickung in die Missbrauchsfälle an der Odenwaldschule Ober-Hambach deutlich verändert haben (siehe hierzu genauer Zenke 2018): der Begriff der „Polis“ nimmt auch in diesem Zusammenhang noch immer eine überaus wichtige Rolle ein. So konstatiert etwa Jürgen Kaube im März 2010, die „Wortwahl“ Hentigs, „die zu ‚Polis‘ griff und damit schönes Griechentum mitbeschwor“, seit „nicht ohne Symptomwert“: „Denn es ist das Ideal des schönen und ganzen Lebens, der Gemeinschaft und der Freundschaft, das viele reformpädagogische Diskurse prägt und das hier mitzitiert wird. Dabei war die historische ‚Polis im Großen‘ – von Opferblut dampfend, auf Sklavenhaltung gegründet, päderastisch – ja durchaus nicht so, dass sie sich irgendjemand und gar für Kinder und Jugendliche als soziales Modell wünschen kann.“ (Kaube 2010, S. 29)

Die in diesem Zitat Kaubes bereits aufscheinende Doppelbödigkeit des von Hentig verwendeten Polis-Begriffs soll im Vortrag denn auch sogleich in mehrfacher Hinsicht analysiert und diskutiert werden:

So wird in einem ersten Schritt zunächst nach der Genese und inhaltlichen Ausrichtung des von Hentig verwendeten Begriffs der schulischen „Polis“ gefragt – wobei insbesondere seine gleichzeitige Bezugnahme auf Autoren sowohl der griechischen Antike (und deren Rezeption im Rahmen der klassischen deutschen Reformpädagogik) als auch auf solche des US-amerikani-

schen Pragmatismus des frühen 20. Jahrhunderts im Mittelpunkt der Auseinandersetzung stehen wird.

In einem zweiten Schritt wird sodann untersucht, inwiefern es sich bei dem von Hentig formulierten Prinzip der schulischen „Polis“ dem heutigen Begriffsverständnis nach bereits um eine „inklusive“ Gemeinschaft handelt – und bei der dazugehörigen Pädagogik dementsprechend um einen potenziellen Vorläufer gegenwärtiger inklusiver Bildungs- und Erziehungsverständnisse. Es wird also gefragt, inwiefern die von Hentig proklamierte schulische „Gesellschaft im Kleinen und im Werden“ (Hentig 2006, S. 15) auch in heutiger Perspektive als ein inklusives, durch die Bejahung von Heterogenität geprägtes „Abbild unserer pluralen und außerordentlich spannungsreichen Gesellschaft“ (ebenda, S. 35) verstanden werden kann.

Ziel ist es, auf diesem Wege einen Beitrag zu leisten nicht nur zur Dechiffrierung der Geschichte der Inklusion und ihrer Vorläuferentwicklungen speziell in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts, sondern ebenso zur grundsätzlichen, ideengeschichtlichen Verortung Hartmut von Hentigs und dessen Pädagogik zwischen Athen und Chicago: im Spannungsfeld also von reformpädagogischem „Griechenkult“ (Oelkers 2011, S. 18) und US-amerikanischer progressiv education Dewey'scher Prägung.

V2.3.2 | Ein Hort der Gerechtigkeit?

Der Chancengleichheitsdiskurs in der Laborschulpraxis der 1970er Jahre

Frank Lücker (Bielefeld)

Beschäftigt man sich mit dem Thema „Chancengleichheit im Bildungswesen“, so begegnet man einem echten Dauerbrenner. Anna Brake und Peter Büchner stellen in ihrer Einführung zu Bildung und sozialer Ungleichheit fest: „Das Thema ‚soziale Selektivität‘ und die sich ständig wiederholenden Aufforderungen zur Demokratisierung des Bildungswesens im Spannungsfeld der Verteidigung traditioneller Bildungsprivilegien und dem Kampf um Anerkennung ‚neuer‘ Bildungsansprüche ziehen sich [...] wie ein roter Faden durch die Bildungsdebatten vergangener Jahrzehnte und Jahrhunderte.“ (Brake & Büchner, 2012, S. 23)

Eine entsprechende Hochphase erlebte dieses Thema dabei (ähnlich wie heute unter der Bezeichnung Bildungsgerechtigkeit) auch in den 1960er und 1970er Jahren. Während heute jedoch vereinzelt kritisiert wird, dass im Kontext der PISA-Studie nach wie vor Wert auf gleiche Chancen und nicht auf gleiche Resultate gelegt werde und eine Begründung hierfür ausgeblieben sei (vgl. bspw. Dietrich et al., 2013, S. 16), war das Primat gleicher Chancen in den 1970er Jahren noch recht unumstritten.

Auch an der Laborschule wollte man diesem Primat folgen und die Schülerschaft dieser neuen Schule so zusammenstellen, dass sie die plurale Gesellschaft in all ihren Manifestationen an der Schule im Kleinen widerspiegelte und basierend darauf die Besonderheiten aller Individuen anerkannte. Theoretisches Fundament dieser Auffassung von Schule war – wie der vorangehende Vortrag zeigen wird – Hentigs Vision einer Schule als polis.

Für all diejenigen, die damals in der Theorie die mangelnde Gerechtigkeit im Schulwesen kritisierten, hätte die Laborschule demzufolge ein echtes „Paradies“ sein müssen: Es galt nicht mehr, in den damals virulenten Theorien verhaftet zu bleiben, sondern die Themen des Chancengleichheitsdiskurses nun endlich in konkrete Praxis zu überführen. Und es ist wohl nicht vermessen zu behaupten, dass eben jene Perspektive auch nicht wenige Lehrer_innen dazu motivierte, ihre Karriere an der Laborschule fortzusetzen. Doch statt

auf der „Insel der Glückseligen“ zu wirken, mündete gerade die Frage nach der Zusammensetzung der Schülerschaft in die wohl größte Krise der Laborschule, als es 1977 zum sogenannten „Buchkonflikt“ kam; mehrere Labor-schulmitarbeiter*innen zogen in einem Buch (Alten et al. 1977) ein Resümee der ersten Laborschuljahre, ohne von Hentig hierüber in Kenntnis zu setzen. Dieser quittierte dies letztlich gar mit einem kurzzeitigen Rückzug aus der Laborschule.

Eine mögliche Erklärung für diesen zunächst scheinbar überraschenden Konflikt mag in Hartmut von Hentigs Eigenheit liegen, Zeit seiner wissenschaftlichen Karriere damit kokettiert zu haben, außerhalb des wissenschaftlichen Diskurses zu stehen (vgl. Zenke 2018, S. 28). Somit prallten in den Gründungsjahren der Laborschule Hentigs Ideen einer „inkluisiven“ Polis auf den hieran (scheinbar) nicht anknüpfbaren zeitgenössischen fachlichen Diskurs, der von anderen Gründungsmitgliedern rezipiert und durchaus auch mit vorangetrieben wurde.

Das Ziel dieses Vortrags ist es, diesen Erklärungsansatz anhand von damals an der Laborschule diskutierten Themen eines *gerechten* und *expressis verbis* auch damals bereits *inkluisiv* gedachten Schulsystems zu konkretisieren und der Frage nachzugehen, welche Konsequenzen sich hieraus für die Entwicklung inklusiver Ideen an der Laborschule ergaben. Hierzu wird auf zeitgenössische Dokumente aus dem Archiv der Laborschule zurückgegriffen.

V2.3.3 | Umgang mit Heterogenität in Theorie und Praxis des Oberstufen-Kollegs

Dr. Helga Jung-Paarmann (Bielefeld)

Hartmut von Hentigs Vision einer Schule als polis, die in den beiden vorangegangenen Beiträgen bereits vorgestellt worden ist, lag auch seinem Konzept für das Oberstufen-Kolleg zugrunde. Er entwarf eine Versuchsschule, in der die gymnasiale Oberstufe und das Grundstudium in einem vierjährigen Ausbildungsgang zusammengefasst werden sollten und die sowohl für diese beiden Ausbildungsbereiche, also insbesondere auch für den Übergang von der Schule zur Universität und für die universitäre Eingangsstufe, Reformen erproben sollte. Er ging dabei davon aus, dass prinzipiell alle Jugendlichen bei entsprechender Förderung und Motivation studierfähig werden könnten. Das dementsprechende Aufnahmeverfahren des Oberstufen-Kollegs hatte zur Folge, dass die Kollegiatinnen und Kollegiaten nach Geschlecht, Alter, Herkunft, Vorbildung und Motivation denkbar heterogen waren. Dem versuchte das Oberstufen-Kolleg durch ein Ausbildungsangebot zu entsprechen, das die individuelle Förderung der Kollegiatinnen und Kollegiaten und die Berücksichtigung ihrer je eigenen Interessen in den Vordergrund stellte. Zugleich sollte es sicherstellen, dass alle die Studierfähigkeit im Hauptstudium in zwei Schwerpunktfächern erreichten.

Aus diesem Spagat ergaben sich für Viele Chancen aber auch Konflikte und ungeplante Nebenwirkungen. So erwies sich das Oberstufen-Kolleg in den 80er Jahren z. B. als besonders geeignet für Jugendliche mit Migrationshintergrund, was die Heterogenität weiter verstärkte und unerwartete Integrationsprobleme stellte.

Als Forschungseinrichtung machte das Oberstufen-Kolleg nicht nur seine ursprünglichen Zielsetzungen zum Thema, sondern untersuchte auch die Ursachen und Folgen solcher Phänomene. Zu welchen Schlussfolgerungen das Oberstufen-Kolleg dabei kam, wird in dem Beitrag vorgestellt.

Literaturauswahl

Alten, Gisela von; Büttner, Gerd; Everts, Gisela; Görlich, Ruth; Haux, Cordula; Heidenreich, Klaus et al. (1977): Laborschule Bielefeld. Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz. Orig.- Ausg. Reinbek bei Hamburg.

Brake, Anna; Büchner, Peter (2012): Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung. Stuttgart.

Dietrich, Fabian; Heinrich, Martin; Thieme, Nina (Hg.) (2013): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Wiesbaden.

Groeben, Annemarie von der; Geist, Sabine; Thurn, Susanne (2011): Die Laborschule - ein Grundkurs. In: Susanne Thurn und Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.): Laborschule - Schule der Zukunft. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (IMPULS Laborschule, Band 5), S. 260–277.

Hentig, Hartmut von (1971): Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg. Stuttgart: Klett

Hentig, Hartmut von (2006): Die Bielefelder Laborschule. Aufgaben, Prinzipien und Einrichtungen. Eine empirische Antwort auf die veränderte Funktion der Schule. 6. Aufl. Bielefeld.

Hentig, Hartmut von (2007): Mein Leben - beobachtet und bejaht. Schule, Polis, Gartenhaus. München: Carl Hanser.

Jung-Paarmann, Helga (2014): Reformpädagogik in der Praxis. Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs 1969 bis 2005. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Kaube, Jürgen (2010): Dein Lehrer liebt dich. Die verführerische Ideologie der Schulgemeinschaft. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 09.03.2010, S. 29.

Oelkers, Jürgen (2011): Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.

Zenke, Christian Timo (2018): Lichtgestalt und Dunkelziffer: Hartmut von Hentig und die Erziehungswissenschaft. In: Katharina Vogel, Christiana Bers, Johanna Brauns, Anne Hild, Anna Stisser und Klaus-Peter Horn (Hg.): Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien: Klinkhardt, S. 15–30.

Zenke, Christian Timo (2018): Hartmut von Hentig und die ästhetische Erziehung. Eine kritische Bestandsaufnahme (Beiträge zur Historischen Bildungsforschung, Band 53). Köln, Weimar, Wien.

Hauptvortrag II

MARGINAL INCLUSION:

INDIGENOUS STUDENTS IN THE SCHOOLS OF BRITISH COLUMBIA, CANADA

Vortragende: Prof.'in Helen Raptis (Victoria)

Canada was among the first countries to include traditionally segregated students in mainstream classrooms, resulting in demonstrable positive outcomes. According to the OECD, there is a good deal to celebrate about Canadian schools. Overall, students in Canada score above the OECD average in the subject areas of Science, Reading, and Mathematics. Canadian students' performance is also more equitable than average when taking into account such variables as gender, social background and ethnicity. Furthermore, Canada is one of two countries (the other being Australia) where immigrant students report a stronger sense of belonging at school than do non-immigrant students. Nevertheless, both the OECD and the scholarly literature on inclusive education are relatively silent on the performance and wellbeing of Indigenous students who have consistently underperformed relative to non-Indigenous Canadians. This silence is surprising given that Indigenous students in Canada are over-represented with respect to special needs designations. Nation-wide data indicate that Canadian pupils of First Nations ancestry – who were colonized some two hundred years ago – have lower high school graduation rates (at 70%) than mainstream Canadians (86%). Differences on large-scale assessments show up as early as grade 4, at which point only 46% of Aboriginal children meet or exceed numeracy expectations versus 69% for non-Aboriginals. In reading, only 60% of Indigenous grade 4 learners meet or exceed expectations (versus 78% for non-Indigenous children) and only 63% meet or exceed writing criteria (versus 79% for the mainstream). Hidden from the historiography, the discourse of inclusion and the OECD, is the long-standing low achievement of Indigenous Canadians, in part because the discourse of inclusion has tended to focus on students with disabilities. Since Canadian education falls under provincial jurisdiction, I focus in this talk on the province of British Columbia (BC) where I have been a teacher and researcher for over 30 years. First, I provide a brief historical overview

of provincial attempts to equalize educational opportunity, starting in the early 20th century when geographic challenges presented policy makers with rural and urban inequality. I then spend the majority of the talk presenting oral testimony of former Indigenous students' public schooling experiences during the 1970s. I argue that the integration initiative was ill-conceived and resulted in most Indigenous children dropping out of provincial schools. These negative integration experiences set the groundwork for today's poor academic achievement among Canada's Indigenous peoples. That is, with negative integration experiences still fresh in their minds, many Indigenous parents remain distrustful of western-style schooling – a situation that many teachers continue to blame for Aboriginal children's poor achievement. Scholars examining contemporary inclusion theories and practices have argued that the concept has widened to embrace all students who face challenges attributed to socio-economic status, ethnic or cultural origin, religion, language, gender or sexual preference. This framing is problematic in that it is broad, prescriptive, aspirational, and assumed to be positive. By contrast, descriptive historical narratives of Indigenous inclusion in British Columbia's schools provide evidence to suggest that inclusion has proven both positive and negative. By addressing the inclusion literature's silence on Indigenous schooling, I provide support for the notion that historians of education can offer valuable perspectives from which to decipher and contextualize the social, political and educational forces that have shaped the schooling experiences of diverse populations.

References

- British Columbia Ministry of Education, School District Aboriginal Reports 2013/14 – 2017/18. How are We Doing? Accessed April 11, 2019 <https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/reports/ab-hawd/ab-hawd-school-district-public.pdf>
- Chiefs Assembly on Education, A Portrait of First Nations and Education, presented October 1, 2012, Gatineau, Quebec.
- North Cooc & Esheba W. Kiru, Disproportionality in Special Education: A Synthesis of International Research and Trends, *The Journal of Special Education* 52,3 (2018): 1-11.
- Jason Ellis, "Exceptional Educators: Canada's First Special Education Teachers, 1910-45," *Historical Studies in Education* 30, 2 (2018): 47-77: Jason Ellis, *A Class by Themselves: The Origins of special Education in Toronto and Beyond*, Toronto: University of Toronto Press, 2019;
- David C. Jones, "Creating Rural-Minded Teachers: The British Columbian Experience," in *Shaping the Schools of the Canadian West*, ed. David C. Jones, Nancy M. Sheehan, & Robert M. Stamp, Calgary: Detselig, 1979, 155-66: J. Donald Wilson & Paul Stortz, "'May the Lord Have Mercy on You': The Rural School Problem in British Columbia in the 1920s," in *Children, Teachers & Schools in the History of British Columbia*, ed. Jean Barman, Neil Sutherland, & J. Donald Wilson, Calgary: Detselig, 1995, 209-34.
- Elizabeth B. Kozleski et al., "Equity in Inclusive Education: Historical Trajectories and Theoretical Commitments," in *Inclusive Education*, ed. Alfredo J. Artiles, Elizabeth B. Kosleski, & Federico R. Waitoller, Cambridge: Harvard Education Press, 2011, 3.
- Shirley McBride, *Over-representation of Aboriginal Students Reported with Behaviour Disorders. A Report to the Ministry of Education – British Columbia*, April 2001.
- OECD, *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, Paris: OECD Publishing, 2016.
- OECD, *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, Paris: OECD Publishing, 2017.
- Helen Raptis, "Exploring the Factors Prompting British Columbia's First Integration Initiative: The Case of Port Essington Indian Day School," *History of Education Quarterly*, 51, 4 (2011): 519-43.
- Helen Raptis, "Implementing Integrated Education Policy for On-Reserve Aboriginal Children in British Columbia 1951-1981," *Historical Studies in Education*, 20, 1 (2008): 118-46.
- Helen Raptis, "Pushing Physical, Racial, and Ethnic Boundaries: Edith Lucas and Public Education in British Columbia, 1903-1989," in *One Step Over the Line: Toward a History of Women in the North American Wests*, ed. Elizabeth Jameson & Sheila McManus, Edmonton: University of Alberta Press, 2008, 215-36.
- Tasha Riley & Charles Ungerleider, "Pre-service Teachers' Discriminatory Judgments," *Alberta Journal of Educational Research* 54, 4 (2008): 378-87.
- Keith Topping, *Conceptions of Inclusion: Widening Ideas*. In *What Works in Inclusion?* Ed. Christopher Boyle & Keith Topping, 9-19. Maidenhead, UK: Open University Press, 2012, 17.
- Lynn V. Wiltse, "Filling in the Gaps: Lessons Learned From Preservice Teachers' Partnerships With First Nations Students," *IN Education*, 22, 1 (2016): 1-14.

Panel

DECIPHERING INCLUSION ON THE PROFESSIONAL LEVEL

Chair: Lisa Sauer (Bielefeld)

Discussant: Prof. Patrick Bühler (Basel)
Dr. Michèle Hofmann (Zürich)

Vortragende: Prof. John Allison (North Bay)
Prof.*in Nelleke Bakker (Groningen)
Agneta Floth (Bielefeld)
Lisa Sauer (Bielefeld)

Symposium

**Deciphering Inclusion on the Professional Level –
The Involvement of Professions in the Special Education Assessment
Procedure in East and West Germany, the Netherlands and Canada**

Schlüsselwörter: Dechiffrierung, Inklusion, Überprüfungsverfahren, sonderpädagogischer Förderbedarf, Professionen

Keywords: deciphering, inclusion, special needs, assessment, professions

School decisions regarding students' diversity and heterogeneity not seldomly lead to an area of tension between pedagogical inclusion and exclusion. A specific area where such tension plays out is in the identification and selection for special education – a form of special educational support which results in the students' placement in special schools or special classes and possibly also in special (permanent or temporary) learning settings. Currently, as well as in the past, special educational needs are diagnosed with – more or less – standardized assessment procedures. The historiography of those procedures is often strongly linked to the special education professionals, their supporting academic discipline and the corresponding perspectives on the child. However, additional professions – beyond special education professionals – were involved in the implementation of those assessment procedures for special needs in the past, e.g. regular school teachers, physicians and psychologists. Therefore, the decision as to whether a child was capable of attending regular school or needing special education – thus the standardization of the assessed child – was based on positions and perspectives of various professions, academic disciplines as well as multiple forms of assessment instruments and accordingly was never a decision based on a purely special education point of view. Furthermore, it can be linked to contemporary contextual influences like political or administrative guidelines. Hence, the symposium focusses on the special education assessment procedure – with papers examining the procedures in Canada, the Netherlands, the German Democratic Republic (GDR) and the Federal Republic of Germany

(FRG)²² in the time period of the 1950s up to the 1990s. It does so by analyzing the effect of the professional actors being involved, their perspectives, and those of their supporting academic disciplines on the assessed child as well as the general setup of the procedure, its execution and used instruments – in the course of this, the historical context is always taken into account. The research method in all papers of the symposium is principally a qualitative contextualizing analysis of documents concerning the assessment processes consisting of archival sources, e.g. student files and applied statistical tests, and of secondary source publications of national or regional importance, like documents of professional origin or educational policy.

In sum, the main goal of the symposium is to critically engage in deciphering inclusion by pointing out the involvement of multiple professional actors – beyond just special education personal – in the assessment of special needs and by subsequently revealing the multi-professional influence on the decision-making process on pedagogical in- and exclusion.

V3.1.1 | Code Makers or Code Breakers?

Professionals and Special Education in Ontario, a historical investigation into the ciphered ways of inclusion, 1950 - 1990

Prof. John Allison (North Bay)

Decoding the cipher of identification, assessment, placement and review in the special education process is undeniably about the nature of the associated assessment forms, the educational context and the societal dimensions of special needs, disability and inclusive education. Finding the cipher key to this process however will also only happen with an analysis that looks at the professional actors involved, their perspectives and those of their supporting academic disciplines. This paper will examine inclusion in the Province of Ontario with this perspective in mind. It will look at the following research question; Why are professional actors (i.e. teachers, school administrators, doctors, psychologists) central to an understanding of inclusion in Ontario? They are perhaps central because of the guiding views and philosophies of these professions regarding special education and inclusion. They are also undeniably significant because their initial training substantially shaped their perspectives on special education. Additionally spoken, a deeper analysis and comprehension of the processes in which they participated (i.e. from early teacher-directed individual assessments of students towards a team-based approach) will further illuminate inclusion in Ontario elementary classrooms in this period. Using archival sources from the Toronto District School Board, the Waterloo Region District School Board, the Archives of Ontario and the City of Toronto archives, the primary source documents for this project will be triangulated with secondary sources from the existing scholarly literature on this topic. Conclusions and recommendations for reform of existing professional training of special education professionals in Ontario will be discussed at the end of this presentation.

22 The papers concerning the GDR and the FRG are part of a historical study analyzing the consistency of decisions made about further school attendance in the special education assessment procedure in an inner-German comparison.

V3.1.2: Professional expertise and the admission of pupils to the Dutch school for children with learning and behavioral problems (1949–1990)

Prof.'in Nelleke Bakker (Groningen)

In 1949 the Dutch government created a new type of special school for children with learning and behavioral problems (leer- en opvoedingsmoeilijkheden, LOM). This school was meant for pupils with a normal IQ, who were nonetheless troubled by specific learning problems, such as 'word blindness', and by behavioral problems that were likely to be caused by their learning difficulties. The Royal Decree that introduced the new school prescribed that the admission authority include a 'test psychologist', a requirement that applied equally to the school for children with more serious behavioral problems (formerly called 'psychopaths'). For both types of school, the authority also had to include a psychiatrist or a physician 'acquainted with psychiatric enquiry of children'. Until the 1970s these requirements did not apply to schools for the 'feeble-minded', an exception that was inspired by shortage of both kinds of experts in post-war years. From 1972 the psychologist could be replaced with a special educationist 'with a license for testing', an addition that indicates the availability of a first generation of academically trained special educationists, next to an emphasis on testing as 'objective' instrument to in- or exclude particular categories of pupils.

The LOM-school was an immediate success and experts and the public were pleased with the separation of its pupils from the ones in the regular school. The school absorbed a rapidly growing percentage of primary pupils: from 0.3% in 1960 to 2.4% in 1980. LOM-pupils received individual help for their learning problems, classes were extremely small, and academics used the school as laboratory for all kinds of tests and the development of remedial teaching methods. By 1990, however, the LOM-school became too expensive and was forced to merge with the school for 'mildly feeble-minded' children, the very category of 'subnormal' pupils from which admission authorities had claimed that they could distinguish LOM-pupils.

This paper discusses the admission procedure and the instruments of selection that were used by psychiatrists, psychologists and educationists to

distinguish LOM-candidates from mentally deficient children on the one hand and more seriously mentally disturbed ('difficult') children on the other hand.

**V3.1.3 | Shared responsibilities –
Assessment procedures as multidisciplinary task in the GDR**

Agneta Floth (Bielefeld)

In the GDR, the decision whether a child is capable of attending the regular school system or whether a child is in need of special education – and thus, being excluded of the “normal school system” to attend the special educational school system – is made by several professions: In the period under investigation (1958 to 1978) the participation of teachers of both school systems and a medical specialist in the procedure was mandatory. In 1973, a psychological specialist and a so called “intake commission” (politically influenced by the ministry of education) were added. As a contradiction of these official regulations, in the city of Görlitz – where the project focusses on – even since the mid 1960’s psychologists were frequently responsible for the final schooling decision made in the SNAP. With regard to the main focus of the symposium, SNAP in the GDR is an example for deciphering inclusion according to the fact that excluding particular students was not mainly steered by professionals of the field of special education, but was a multi-professionally influenced procedure. This will be variously presented in the talk relying on the following data base: (1) archival documents of the city of Görlitz, i.e. student files that include the SNAP recommendations and results in standardized forms; (2) contextual documents as teacher guidelines, political regulations, national curricula and scientific publications.

All in all, SNAP in the GDR means a kind of exclusion that is influenced by various ideas, concepts and discussions in the field of educational, psychological and medical sciences, it is influenced by local, political, social and ideological developments – and consequently: a multidisciplinary task.

**V3.1.4 | The Assessment of Special Educational Needs in the FRG –
a Matter not exclusively of Special Education!?**

Lisa Sauer (Bielefeld)

Based on efforts in educational policy and pedagogical theory to intensify and establish inclusive education, the paper focusses on a historically established form of assessment within the German school system, which is separated in a special education and a regular school system. This assessment so-called special needs assessment procedure (SNAP) – is designed to determine whether a student is suited to the regular school system, or whether he or she should instead attend a special education school. Main focus of the presentation is the deciphering of inclusion on the professional level by pointing out the multiple professions involved in the SNAP in the FRG – a process of normalization and selection – in the time period of 1958 to 1978. Those professions include besides special educators also regular school teachers and doctors over the entire relevant time period. Questions about the change of their involvement and their perspectives on the assessed child – and therefore their implicit image of a normal child – as well as the influence of their supporting disciplines and/or other contextual developments in the diachronic course are of interest. The primary source base underlying this investigation is comprised of student files used in the SNAP in the FRG, including a questionnaire, which was to be filled out by the professions involved. Furthermore, contemporary documents on different context levels are examined including e.g. (special) educational policy, pedagogical, medical and psychological discourses, and the wider political background.

References

- Alarcón, Cristina & Lawn, Martin (eds.). *Assessment Cultures. Historical Perspectives*. Berlin et al.: Peter Lang, 2018.
- Allison, John. *A Most Canadian Odyssey: Education Diplomacy and Federalism, 1844–1984*. London, ON: Althouse Press/Western University, 2016.
- Bakker, Nelleke. "Identifying the 'subnormal' child in an age of expansion of special education and child science in the Netherlands (1945-1965)." *History of Education* 44 (2015): 460-479.
- Curtis, Bruce; D.W. Livingstone & Smaller, Harry. *Stacking the Deck: The Streaming of Working-Class Kids in Ontario Schools*. Montreal, Quebec: James Lorimer Limited Publishers, 1992.
- Ellis, Jason. *A Class by Themselves? Children, Youth, and Special Education in a North American City - Toronto, 1910-45*. Toronto: University of Toronto Press, 2019.
- Government of Ontario. "Teacher's Confidential Report." edited by Department of Education. Toronto: Record Group MG-4, A18 4.07:04; Halton Hills Public Library and Archive: Georgetown, ON, 1956. Hofsäss, Thomas, R. *Die Überweisung von Schülern auf die Hilfsschule und Schule für Lernbehinderte: Eine historisch-vergleichende Untersuchung*. Berlin: Wissenschaftsverlag Volker Spiess, 1993.
- Matthes, Kurt. "Die Bedeutung der Aussage des Hilfsschullehrers bei der Auslese hilfsschulbedürftiger Kinder." *Zeitschrift für Heilpädagogik* 11 (1960): 171-175.
- Ministerium für Volksbildung (MfV). "Richtlinie zur Aufnahme von Kindern in die Hilfsschule. Vom 2. Februar 1973." *Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik*. Teil 3: 1968–1972/73. 2. Halbband. Reihe: Monumenta Paedagogica. Bd. XVI/2, edited by Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin, 667-671. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1975.
- Richardson, John & Powell, Justin. *Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes*. Stanford: Stanford University Press, 2011.
- Sauer, Lisa; Floth, Agneta & Vogt, Michaela. "Die Normierung des Primarschulkindes im Hilfschulaufnahmeverfahren – Eine historisch-vergleichende Untersuchung von Schülerpersonalbögen aus der BRD und der DDR." *Zeitschrift für Grundschulforschung* 11 (2018): 67-83
- Scholz-Ehram, Elfriede. *Die Psychopathologie des Hilfsschulkindes*. Berlin: Volk und Gesundheit Volkseigener Verlag, 1967.
- Toronto District School Board. "Application and School Report for the Identification Placement and Review Committee." edited by Special Education Department. Toronto: Toronto District School Board, 1980.
- Turmel, André. *A Historical sociology of childhood. Developmental Thinking, Categorization and Graphic Visualization*. Cambridge et.al.: Cambridge University Press, 2008.

Panel

**TRANSATLANTISCHE UND INTERNATIONALE BILDUNGSGESCHICHTE
REVISED?**

Chair: Bernhard Hemetsberger (Wien)

Discussant: Dr. Rebekka Horlacher (Zürich)

Vortragende: Andreas Oberdorf (Münster)
Dr. Marcel Scholz (Bamberg), Fanny Isensee (Berlin)
Daniel Töpfer (Berlin)
Dennis Mathie (Hamburg)

Symposium

**Transatlantische und internationale Bildungsgeschichte
revised? – Emerging Researchers**

Schlüsselwörter: Transfer, pädagogische Ideen, Schulsystemverwaltung, Amerika, Türkei

Keywords: transfer, pedagogical ideas, system of schooling, America, Turkey

Das Nachwuchspanel – peripher angelehnt am offiziellen Call „Inklusion als Chiffre? Bildungshistorische Analysen und Reflexionen“ – wendet sich den transatlantischen und internationalen Beziehungen sowie dem Ideenaustausch im Umfeld pädagogischer Konzepte, der Systemausgestaltung und Publizistik zu. Einerseits gilt es dabei darum, die etablierten und tradierten wissenschaftlichen Grenzziehungen, beispielsweise zu aufkeimenden und nachlassenden Phasen gegenseitiger Beeinflussung, zu hinterfragen und neu zu beleuchten. Die damit einhergehende Innovationskraft bildungshistorischer Forschung liegt im Abklopfen forschungsmethodischer und konzeptioneller Ansätze und Vorstellungen tradierter religiöser, theoretisch-konzeptioneller und institutionell-verwaltungsbezogener Einflussgrößen und Vorurteilen.

V3.2.1 | Transfer oder Verflechtung? Ein Beitrag zur Erforschung der katholischen Mission, Pastoral und Schulbildung in Nordamerika vor 1800

Andreas Oberdorf (Münster)

Schon vor 1800 wirkten in den nordamerikanischen Kolonien und späteren US-Bundesstaaten Maryland und Pennsylvania zahlreiche Geistliche, Schulmänner und Pädagogen, die aus dem deutschsprachigen Raum in die Neue Welt ausgewandert waren. Unter ihnen waren nicht nur viele Siedler, die dem breiten protestantischen Spektrum angehörten und in Amerika eigene Schulen, Seminare und Gemeinden gründeten, sondern auch Katholiken, die vom 1789 errichteten Bischofssitz Baltimore aus als Missionare, Landpfarrer und freie Publizisten am Aufbau einer eigenständigen Ortskirche mit einem katholischen Bildungswesen beteiligt waren. Wie auch die Protestanten, unterhielten die Katholiken teils umfangreiche Korrespondenzen nach Europa, berichteten von ihren Erfahrungen, Fortschritten, Schwierigkeiten und Misserfolgen, schilderten den Mangel an Lehrkräften und ausgebildetem geistlichen Personal, immer wieder baten sie auch um finanzielle Hilfe für ihre Mission. Neben religiöser Erbauungsliteratur sowie belletristischen und polemisch-apologetischen Schriften zirkulierten in diesem transatlantischen Raum auch (religions-)pädagogische Ratgeber, die etwa aus den katholischen Zentren und Regionen des Alten Reiches nach Amerika gesandt wurden und dort in der inneren Mission bald erste Anwendung fanden.

Die Anfänge der transatlantischen Austauschbeziehungen im Bildungswesen sind daher nicht erst im 19. Jahrhundert zu suchen – als die schon bestehenden Verbindungen vertieft und erweitert wurden sowie einen deutlichen Institutionalisierungsschub erfuhren –, sondern bereits im 18. Jahrhundert. Eine kompakte Einführung in dieses Fallbeispiel der deutsch-amerikanischen Bildungsgeschichte soll auf die unterschiedlichen forschungsmethodischen und konzeptionellen Perspektivierungen aufmerksam machen, die im Spannungsfeld komparatistischer und transferorientierter Ansätze in der bildungsgeschichtlichen Forschung hervortreten. In der Historischen Bildungsforschung wurde für die Beschreibung solcher und weiterer Transfer- und Austauschvorgänge im Bildungswesen bereits vor einigen Jahren der Begriff des »Bildungs-

raumes« zur Diskussion gestellt. Dieser ermöglicht es, auch jenseits althergebrachter nationaler Engführungen und transnationaler Fragestellungen all jene raumgreifenden Dynamiken im Bildungswesen zu erfassen, die Transfer- und Austauschprozesse von pädagogischen Ideen, Wissensbeständen, Bildungskonzepten und Medien hervorbrachten. Entlang unterschiedlicher Grenzziehungen, die etwa politisch, sprachlich-ethnisch oder konfessionskulturell begründet sein konnten, lassen sich schon in der vernationalen Welt Bildungsräume unterschiedlicher Dichte und Reichweite beobachten und in der Forschung nutzbar machen. Solche Ideen mit raumgreifender Wirkung stellen gesellschaftliche Gestaltungskräfte dar und besitzen immer auch das Potential, rigide konfessionelle und politische Herrschaftsgrenzen zu überschreiten, wie sie auch im Denken, Meinen, Handeln und Glauben zu Reformen und innerer Erneuerung inspirierten.

Anknüpfend an die im Titel aufgeworfene Frage – *Transfer oder Verflechtung?* – möchte der Beitrag erste Gedanken dahingehend zusammentragen, wie die Erforschung grenzüberschreitender Transfer- und Austauschvorgänge und die gleichzeitige Beschreibung von Bildungsräumen im Spannungsfeld unterschiedlicher forschungsmethodischer und konzeptioneller Ansätze vorangetrieben werden könnte. Gerade für Forschungsarbeiten, die sich jenseits nationaler oder transnationaler Perspektivierungen bewegen, ist dies eine Frage von größerer Relevanz.

V3.2.2 | Kulturtransferforschung als Transformationsforschung – Der Jenaer Herbartianismus im Erziehungsdenken der USA

Marcel Scholz (Bamberg)

Die vorgestellte Studie versteht sich als ein Beitrag zur historischen Transfer- und Globalisierungsforschung. Am Beispiel des Jenaer Herbartianismus und zweier US-amerikanischen Pädagogen wurden Mechanismen des transatlantischen akademischen Transfers, die sich daraus ergebenden Transferleistungen sowie die damit einhergehenden Transformationsprozesse rekonstruiert. Dabei ging es darum den Theorietransfer zwischen der pädagogischen Theorie Wilhelm Reins sowie dem Werk der US-amerikanischen Herbartianer Charles und Frank McMurry herauszuarbeiten. Was wurde aus der herbartianischen Lehre W. Reins übernommen? Was wurde sofort oder im Laufe der Zeit als entbehrlich betrachtet bzw. modifiziert? Vor dem Hintergrund der Analyseergebnisse wurden der ideengeschichtliche Transfer pädagogischer Theorien und die damit einhergehenden Transformationsprozesse rekonstruiert.

Grundlage dafür bildet die qualitative hermeneutische Analyse der entsprechenden Schriften. Es wurden zentrale Theorieelemente identifiziert, die als tertium comparationis die Grundlage für das sich anschließende komparatistische Verfahren bildeten.

Der Erkenntniswert besteht darin, Prozesse eines Kulturtransfers, ausgehend von der These, dass Transfer einen aktiven Aneignungsprozess darstellt, der von der jeweiligen Aufnahmekultur gesteuert wird (vgl. Middell/Middell 1994), pädagogischen Theoriebestandes zu analysieren, um sich damit der Beantwortung von Fragen nach Funktion und Wert, Funktionsweisen und Modalitäten innerhalb eines solchen Kulturtransfers pädagogischer Theorien in einem globalen Kontext und der damit einhergehenden spezifischen Transformationsprozesse und deren Modalitäten zu nähern.

Zum einen konnte basierend auf der Analyse des konkreten Transfers das Faktorenbündel, bestehend aus individuellen Akteuren, deren personalen Netzwerken und der institutionellen Aspekte sowie der Bedeutsamkeit konkreter wissenschaftlicher Kommunikationsmedien, rekonstruiert werden, das den nachhaltigen Transfer ermöglichte. Die Funktion und der Wert des Trans-

fers konnte dabei aus einer wissenssoziologischen Perspektive erklärt werden (vgl. Luhmann 1981). Zum anderen ließen sich auf Grundlage der Analyse und des Vergleichs sowie unter Berücksichtigung einer diachronen Perspektive vier idealtypische Modi der Transformationsprozesse identifizieren, die in eine bestimmte Systematik eingebettet sind.

V3.2.3 | Übersetzung und Transfer von Schulverwaltungswissen im transatlantischen Raum – Überlegungen zu einer internationalen Geschichte der Schulorganisation

Fanny Isensee (Berlin), Daniel Töpfer (Berlin)

Arbeiten zur transatlantischen Beziehung zwischen Preußen und den USA fokussieren gewöhnlich die Frühphase der Verbindung und hierbei meist auf Reiseberichten beruhende Quellen wie z.B. die von Cousin (1834) oder Mann (1843). Die Geschichte wechselseitigen Austauschs dauerte aber bis weit ins 20. Jahrhundert an und spielte eine relevante Rolle im Prozess der Herausbildung von Schulverwaltungen. In dieser Phase bewegten sich nicht nur Individuen und Beobachtungsberichte über deren Eindrücke, sondern auch spezifisches Verwaltungswissen kursierte und wurde intentional rezipiert. In unserer Präsentation wollen wir die Frage fokussieren wie in Übersetzungs- und Transferprozessen administratives Wissen ausgetauscht wurde.

Das Teachers College in New York war vermutlich die einflussreichste Einrichtung in diesem Bereich in den USA. Eine der wichtigsten internationalen Arbeiten der hier angesiedelten und maßgeblich durch Monroe initiierten international-vergleichenden Arbeiten befasste sich explizit mit dem preußischen Verwaltungssystem und erarbeitete eine umfangreiche Monographie in der versucht wurde, dessen aktuellste Struktur darzustellen – *The Reorganization of Education in Prussia*. Die Autoren Isaac Leon Kandel und Thomas Alexander versuchen nicht nur einen strukturellen Überblick zu geben, sie übersetzen auch relevante Dokumente und Verwaltungsvorgaben, um das scheinbar fortschrittliche preußische Verwaltungssystem der amerikanischen Öffentlichkeit und interessierten Fachleuten zugänglich zu machen. Deren Rezeptions- und Übersetzungsprozess ist für die vergleichende Forschung von herausragendem Interesse, auch weil mit den Arbeiten von Otto Boelitz – einem hochrangigen Verwaltungsbeamten und kurzzeitig sogar Minister für Wissenschaft, Kunst und Volkserziehung (1921-1925), die maßgebenden deutschsprachigen Vorlagen ebenfalls einsehbar sind. Wir wollen in unserem Vortrag diese Arbeiten vergleichen und in

Verbindung zueinander setzen, den Intentionen nachgehen und die selektiven Rezeptionsweisen der US-Forscher herausstellen.

Wir denken, dass die wechselseitige Beobachtung und Kommunikation ein besseres Verständnis der Genealogie der jeweiligen Verwaltungssysteme erlaubt und nationalgeschichtliche Engführungen hinterfragen lässt. Wir können somit sehen, dass der wechselseitige Verwaltungsaufbau eng verwoben miteinander erfolgt, wechselseitige Beobachtung und kooperative Zusammenarbeit waren involviert. Gleichzeitig lässt sich auch aufzeigen, welche Rolle die jeweilige Verwaltungstradition spielt: Welche Aspekte werden betrachtet, welche herausgestellt, welche Zuschreibungsbilder sind vorhanden und in welcher Weise wird der jeweils andere Kontext imaginiert? Es gelingt mit Hilfe der Quelle besser herauszustellen, dass trotz der „Staatsumwälzung“ in Preußen weiterhin eine starke hierarchisierte Top-Down-Struktur vorherrscht, wohingegen für den Fall der USA, die sich maßgeblich von unten nach oben entwickelt hatten, eine Herausstellung von demokratischen und partizipativen Verwaltungselementen zu erkennen ist, die vielfach auch aus Einzelinitiativen gebildet und auf diese verweisend gedacht wird.

Abschließend möchten wir das vorgetragene Transferbeispiel nutzen, um die Relevanz solcher herausragenden Einzelarbeiten unter dem Blickwinkel der Materialität zu diskutieren. Boelitz hatte in den Folgejahren eine Reihe von Überarbeitungen und Neubearbeitungen betrieben, die aber von Kandel und Alexander nicht mehr rezipiert wurden. Das Informations-Transfer-Netzwerk, das diese mit Boelitz aufgebaut hatten, konnte nur kurzzeitig aufrechterhalten werden. Es ist diese Kurzlebigkeit, die dann wiederum dem erarbeiteten Ergebnis – der Monographie – die dauerhafte Reichweite und Relevanz verleihen konnte, vor deren Hintergrund dieses Buch erst als so relevant zu verstehen ist.

V3.2.4 | Gehört die Türkei zu Europa? – Zur Konstruktion einer Idee in Schulbüchern zwischen 1919 und 1945

Dennis Mathie (Hamburg)

Der Übergang zwischen Europa und Asien ist ein Konstrukt. Entsprechend unterliegt er einem beständigen diskursiven Wandel (Landwehr, 2010), in welchem immer wieder auf das Neue verhandelt werden muss, wo Grenzen gezogen werden können. Die Meerenge zwischen Schwarzem Meer und Mittelmeer, der Bosphorus, wird als eine solche Möglichkeit betrachtet. Mit der Ausdehnung des türkischen Herrschaftsgebietes infolge der Eroberung von Konstantinopel 1453 entstand die Fragestellung, ob diese Herrschaft europäisch oder asiatisch sei. Sie wurde besonders in den westlich und nördlich angrenzenden Machtgebieten diskutiert, die sich selbst als europäisch beschrieben. In den wiederkehrenden Kriegen mit dem Osmanischen Reich und mit dem Aufkommen der „orientalischen Frage“ im 19. Jahrhundert, aber auch im wachsenden Interesse an der Türkei insbesondere im Deutschen Kaiserreich schwang immer die Frage nach der Zugehörigkeit zu Europa mit. Diese Aspekte lassen sich unter dem Wissen über „Türken“ und die „Türkei“ summieren, zu dessen Konstitution Lehrbücher für den schulischen Unterricht einen wichtigen Beitrag leisteten.

Ein besonders interessanter Zeitraum findet sich nach dem Ersten Weltkrieg. Die vormaligen Alliierten mussten ihre Beziehungen völlig neu austarieren und es kann gefragt werden, inwieweit sich die wechselvollen Beziehungen der beiden Länder in den Schulbüchern niederschlugen beziehungsweise, ob sich die Beurteilung der Zugehörigkeit der Türkei zu Europa in der Zwischenkriegszeit wandelte oder die bestehenden Zuschreibungen fortgeführt wurden.

Die zugrundeliegende Arbeit untersucht den diskursiven Wandel im Wissen über die Türken und die Türkei zwischen 1918 und 1945 in Schulbüchern der Fächer Geschichte und Geographie. Hierbei werden die diskursiven Narrative herausgearbeitet, die in den Schulbüchern der Fächer Geschichte und Geographie ausgebreitet wurden. Diese Quellengattung bietet hierfür die geeignete Materialbasis, da sich in ihnen „das Wissen und die Werte, die eine

Gesellschaft und speziell ihre politischen Eliten als wichtig definieren und deshalb an die nächste(n) Generation(en) weitergeben wollen,“ (Lässig 2010) spiegeln.

Die Präsentation wird einleitend Aufbau, Theorie und Methode der Arbeit skizzieren und sich dann einem der diskursiven Narrative zuwenden, nämlich der Zu- oder Abschreibung der Türkei zu Europa.

Literaturauswahl

Boelitz, O. (1924). *Abbau oder Aufbau unseres Bildungswesens?* Leipzig: Quelle & Meyer.

Boelitz, O. (1925). *Der Aufbau des preußischen Bildungswesens nach der Staatsumwälzung*. 2. durchgesehene Auflage. Leipzig: Quelle & Meyer.

Boelitz, O. (1927). *The Reorganization of Education in Prussia*. New York: Teachers College, Columbia University.

Cousin, V. (1834). *Report on the State of Public Instruction in Prussia*. Übersetzt von Sarah Austin. London: Effingham Wilson.

Kandel, I. L. & Alexander, Th. (1927): *The Reorganization of Education in Prussia*. Based on Official Documents and Publications. New York: Teachers College, Columbia University.

Landwehr, Achim: *Diskurs und Wandel. Wege der Historischen Diskursforschung*, in: Landwehr, Achim (Hrsg.), *Diskursiver Wandel*. Wiesbaden: VS, 2010, S. 11-28.

Lässig, Simone: *Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext*, in Fuchs, Eckhardt et al. (Hrsg.), *Schulbuch konkret*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, S. 199-218.

Lohmann, Ingrid, et al.: *Wie die Türken in unsere Köpfe kamen: Das Türkei-Bild in der deutschen Pädagogik zwischen 1820 und 1930*, in: Zeit-

schrift für Erziehungswissenschaften 16, 4, 2013, S. 752–772.

Mann, H. (1848). *Seventh Annual Report of the Board of Education together with the Seventh Annual Report of the Secretary of the Board*. Boston: Dutton and Wentworth.

Oberdorf A (2017): „Von Münster nach Amerika: Das Leben und Wirken des Demetrius Augustinus von Gallitzin (1770–1840) – Überlegungen zu einem transatlantischen ‚Bildungsraum‘ der Katholischen Aufklärung.“ In *Transnationale Grenzgänge und Kulturkontakte. Historische Fallbeispiele in religionspädagogischer Perspektive*, hg. v. David Käbisch und Michael Wermke. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 99–115.

Oberdorf A (2018): „Faith. Education. Renewal: Amalia von Gallitzin (1748–1806).“ In *Women, Enlightenment and Catholicism: A Transnational Biographical History*, hg. v. Ulrich L. Lehner. London: Routledge, S. 164–176.

Oberdorf A (2019): „Katholiken und Protestanten zwischen Konfessionalisierung und Aufklärung. Zum Wirken des katholischen Missionars und Bildungspioniers Demetrius Augustinus von Gallitzin in Pennsylvania.“ In *Katholische Aufklärung in Europa und Nordamerika*, hg. v. Jürgen Overhoff und Andreas Oberdorf. Göttingen: Wallstein.

Panel

**INKLUSION UND EXKLUSION IN DER
SONDERPÄDAGOGISCHEN HISTORIOGRAPHIE**

Chair: Prof. Andreas Kuhn (Landau)

Vortragende: Prof.*in Vera Moser (Berlin)

Dr. Andreas Kuhn (Hildesheim)

Dr. Christian Stöger (Berlin)

Prof. Andreas Hoffmann-Ocon (Zürich)

Prof. Norbert Grube (Zürich)

Dr. Andrea De Vincenti (Zürich)

Symposium

**Inklusion und Exklusion in der sonderpädagogischen Historiographie –
Moderne Pädagogik und ihre historische Rekonstruktion zwischen Pädagogik
und Sonderpädagogik**

Schlüsselwörter: Inklusion/Exklusion, Behinderung, Differenz, Historiographie, Pädagogik /
Sonderpädagogik

Keywords: inclusion/exclusion, disability, difference, historiography, pedagogy/special
education

Sonder-Pädagogik begreift sich vor allem als Pädagogik bei Behinderung (und Benachteiligung), gleichzeitig wird dieses Verständnis spätestens seit den 1970er in unterschiedlicher Art und Weise immer wieder grundlegend in Frage gestellt. Nicht zuletzt werden diese Kontroversen in der und über die Geschichtsschreibung der Sonder-Pädagogik ausgetragen. In diesem Zusammenhang entstehen ganz unterschiedliche Darstellungen der Geschichte der Sonder-Pädagogik als Verfalls- oder Erfolgsgeschichte (i.S. einer Legitimation oder Delegitimation). Gemeinsam ist den unterschiedlichen Arbeiten, dass sie systematisch von einer Unterscheidung von Pädagogik und Sonder-Pädagogik entlang der Problemstellung „Behinderung“, als i.d.R. vor- und außerpädagogisch bestimmter, ausgehen. Das zeigt sich nicht zuletzt auch am Umgang mit den Quellen, die historiographisch in den Fokus genommen werden.

In den Beiträgen zu dem Symposium soll dagegen auf die Unterscheidung von Pädagogik und Sonder-Pädagogik als systematischer Ausgangspunkt der Historiographie verzichtet werden. Stattdessen wird die institutionelle, professionelle und disziplinäre Ausdifferenzierung moderner Pädagogik im Rahmen gesellschaftlicher und pädagogischer Diskurse untersucht. Eine Ausdifferenzierung lässt sich dabei in unterschiedlicher Art und Weise als Inklusion / Exklusion thematisieren. Gleichzeitig verzichten die Beiträge auf den systematischen Ausgang von Behinderung als vor- und außerpädagogisch bestimmter, pädagogisch zu bearbeitender Problemstellung, sondern nehmen die Konstitution von Behinderung im Horizont von Differenzkonstruktionen in die Betrachtung.

Dabei zeigt sich, dass die Rekonstruktion und Darstellung von Geschichte selbst erheblichen Einfluss darauf hat, was als Pädagogik / Sonder-Pädago-

gik, ihrer zugrunde liegenden spezifischen pädagogischen Differenzkonstruktionen sowie Gleichheit / Ungleichheit in den Blick kommt. In diesem Sinne lässt sich auch die Geschichtsschreibung der Sonder-Pädagogik mit Augenmerk auf Inklusions- und Exklusionsprozesse diskutieren.

Literaturauswahl

Sarasin, Philipp (2011): Was ist Wissensgeschichte? In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 36/1, 159-172.

Schlachetzki, Sarah M./Hermann, Thomas (2015): Den Blick auf das Andere richten. Bilddiskurse in der Schweizerischen Lehrerzeitung der 1950er Jahre. In: Andreas Hoffmann-Ocon (Hrsg.): Orte der Lehrerinnen-und Lehrerbildung im Kanton Zürich. Bern: hep, 145-164.

Wolfisberg, Carlo (2008): Der institutionelle Umgang mit der Heterogenität der Schulkinder. In: Daniel Tröhler/Urs Hardegger (Hrsg.): Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule. Zürich: NZZ, 189-199

V3.3.1 | Behinderung als pädagogisches Normalitätsproblem – Einblicke in die Pädagogik der Aufklärung

Prof.'in Vera Moser (Berlin)

Die Konstruktion der sonderpädagogischen Disziplin ist in den Prozess der Konstruktion des normalen Kindes eingebunden. Insbesondere die Frage nach dem noch nicht zivilisierten Kind als Ausgangspunkt pädagogischer Eingriffe hat Normalitätskonstruktionen auch im Kontext der Anthropologie der europäischen Aufklärung ansiedeln lassen. Der Typus des ‚Wilden‘ gab hierfür eine zentrale Folie ab für die Vorstellung des Unnormalen. Inwieweit diese Grenzziehung für die Ausformung einer spezifischen Heilpädagogik (so der zeitgenössische Begriff) konstitutiv ist, soll im Beitrag erläutert werden.

V3.3.2 | Die Selbstverständigung der Grenzen moderner Pädagogik – Teilhabe, Ungleichheit, Exklusion

Prof. Andreas Kuhn (Landau)

Die Frage, wie sich, angesichts der Ungleichheit unter den Menschen pädagogische Praxis so gestalten lässt, dass alle Menschen an einer künstlich veranalteten, methodisch und inhaltlich gestalteten, eigenständig institutionalisierten pädagogischen Praxis teilhaben können, lässt sich als konstitutive Frage moderner Pädagogik begreifen. Ausgehend davon rekonstruiert der Beitrag, wie im Rahmen der Selbstverständigung der Grenzen moderner Pädagogik – im Sinne pädagogischer Inklusion und Exklusion – vermittelt über die Verständigung und Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit der Teilhabe an Pädagogik, Ungleichheit der Teilhabe sowie Ausschluss aus Pädagogik (in unterschiedlicher Art und Weise) als pädagogische Problemstellungen hervorgebracht, thematisiert und wiederum pädagogisch bearbeitet werden. Dazu entwickelt der Beitrag einen theoriegeschichtlichen Fokus insbesondere auf Arbeiten von Comenius, Rousseau und Pestalozzi.

V3.3.3 | Die „Ausscheidung der Entarteten aus der allgemeinen Schule“. Anmerkungen zur Pädagogik der Levana

Dr. Christian Stöger (Berlin)

Die Pädagogik der österreichischen Erziehungsanstalt Levana – ihre Theorie und Praxis – wurde in den letzten Jahrzehnten historiographisch mehrfach thematisiert und disziplinär konkurrierend gedeutet: als Pioniertat im Feld der „Geistigbehindertenpädagogik“, als Ursprung der Heilpädagogik als Wissenschaft, genauso aber auch als frühes Beispiel einer integrativen/inkluisiven Pädagogik oder als gesellschaftskritische und reformorientierte Schulpädagogik, die sich für alle Kinder verantwortlich weiß. Der geplante Beitrag will dagegen die Komplexität und Vielschichtigkeit der Levana-Schriften unterstreichen und sie im zeitgenössischen pädagogischen Gespräch verorten. Dabei wird entlang von Klientelbestimmung, pädagogischer Methode und institutioneller Zuständigkeit nach dem von der Levana vertretenen Ideal einer Volksschule und den diesbezüglichen Grenzziehungen gefragt.

V3.3.4 | Heilpädagogik und Volkspädagogisierung in der Deutschschweiz 1900-1950: wissenschaftliche Blicke auf semantische Interferenzen von Gemeinschaft und Inklusion

Prof. Norbert Grube (Zürich), Dr. Andrea De Vincenti (Zürich), Prof. Andreas Hoffmann-Ocon (Zürich)

Heilpädagogik und Volkspädagogisierung in der Deutschschweiz 1900-1950: wissenschaftliche Blicke auf semantische Interferenzen von Gemeinschaft und Inklusion. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts waren die Befestigung und Erlangung von Gemeinschaft im Gegensatz zum mit unübersichtlicher Masse bzw. zerfallsartiger Klassenbildung konnotierten Gesellschaftsmodell zentraler Bezugspunkt von ideologischen Bewegungen, (bildungs-)politischen Entwürfen und pädagogischen Konzepten. Gemeinschaft wurde im deutschen Sprachraum sowohl häufig organisch im biologischen Bild des Volkskörpers als auch «soziologisch» im Bild des jeweiligen Individuums als Umwelt für andere Individuen gedacht: verschiedene Bevölkerungsgruppen erhielten so bestimmte, an vergangene Ständeordnungen erinnernde Zuweisungen, an welchem gemeinschaftlichen Ort sie arbeiten und leben sollten. Auch in der Deutschschweiz waren bildungspolitische und pädagogische Entwürfe, etwa zur Lehrpersonenbildung oder Volksschule, durch eine imaginierte kameradschaftlich gelebte Schulgemeinschaft von Lehrpersonen und Schüler/innen stark auf die Bewahrung der so imaginierten Volksgemeinschaft gerichtet. Dieser Beitrag fragt, wie zwischen 1900 und 1950 in der Gemengelage des diskursiven Leitbildes von Gemeinschaft die zunehmend auf spezielle Schulkindtypen und -zielgruppenausgerichteten diversen Schulorganisationen und zugleich die Bevölkerung als Ganzes thematisierende volkspädagogisierende Initiativen aufeinander bezogen waren. Dabei werden zwei miteinander verflochtene Teilfragen fokussiert: (1) Wie verhielten sich Aufrufe zur Integration bzw. Inklusion nahezu aller Bevölkerungsgruppen in die Volksgemeinschaft zu zunehmend differenzierten Lehrpersonenseminaren in der Deutschschweiz, die teils homogenisierend, teils exkludierend für spezielle, aufgrund ihrer körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen und Verhaltensauffälligkeiten als vom Durchschnitt abweichende „Anormale“ konzipiert

wurden? (2) Inwiefern wurde mit ähnlichen Bezugnahmen zum inkludierenden Idealbild der Volksgemeinschaft wiederum die gesamte Bevölkerung in diversen nicht-institutionalisierten, vielfältige soziale Probleme nahezu aller Lebensphasen aufgreifenden volkspädagogisierenden Initiativen adressiert? Diese Fragen zielen u.a. auf die Dechiffrierung semantischer Verflechtungen des im frühen 20. Jahrhundert dominanten Leitbildes der Gemeinschaft und der aktuell favorisierten Inklusion – und berücksichtigen damit verbundene gesellschaftspolitische, teils weltanschaulich aufgeladene Ziele und methodische Überlegungen. Diese erkenntnisleitenden Fragen werden anhand diverser Schriften des Psychologen und Heilpädagogen Heinrich Hanselmann (1885-1960) untersucht. Er übernahm 1924 die Leitung des interkantonalen Heilpädagogischen Seminars (HPS) in Zürich und verfolgte mit seinen Schriften als einer von vielen akademisch Gebildeten in der Schweiz sowohl volkspädagogisierende Ambitionen zur Bekämpfung von Alkoholkonsum als auch so bezeichnete Vererbungsmithologien, zur Aufklärung über Fragen der Geschlechterrollen und -beziehungen, Sexualität in der Adoleszenz und in der Ehe, für den erneuernden Erhalt von Familie und den Wert der Arbeit sowie in der Erwachsenenenerziehung. Die herangezogenen HPS-Jahresberichte, pädagogisch-konzeptionellen und volkspädagogischen Broschüren Hanselmanns werden als Niederschlag der Zirkulation verschiedener wissenschaftlicher, ideologischer und alltagspraktischer bzw. impliziter Wissen analysiert. So sollen paradox anmutende semantisch-konzeptionelle Gemengelagen von Gemeinschaft (die auch auf Exklusion beruhte) und Inklusion herausgearbeitet und diskutiert werden, inwiefern die Begrifflichkeit der Inklusion epistemische Elemente des Leitbildes der Gemeinschaft und Selbstoptimierung mit sich trägt.

Panel

INKLUSION IM BILDUNGSPOLITISCHEN DISKURS

Chair: Prof.*in Ulrike Mietzner (Dortmund)

Discussant: Prof. Andreas Köpfer (Freiburg)

Vortragende: Philipp Hackstein (Gießen)

Prof.*in Edith Glaser (Kassel)

Friederike Thole (Kassel)

Sarah Wedde (Kassel)

Einzelbeiträge

V4.1.1 | Die neoliberale Vereinnahmung des Inklusionsdiskurses

Philipp Hackstein (Gießen)

Schlüsselwörter: Wissenssoziologische Diskursanalyse, Gouvernamentalität, Inklusion, Neoliberalismus, Individualisierung

Keywords: discourse analysis, governmentality, inclusion, neoliberalism, individualization

In dem Beitrag soll der Frage nachgegangen werden, wie sich der Diskurs um die schulische Inklusion zusammengesetzt hat und was als sagbar galt. Dieses Wissen ist deswegen von großer Bedeutung, weil die (inter-)nationale Implementierung und Umsetzung inklusiver Schule mit den im Call angesprochenen Problemen einhergeht, nicht den erhofften Wandel herbeigeführt, ja teilweise sogar als gescheitert gilt. Kurzum: Inklusion scheint nicht das Ende emanzipatorischer Schulpolitik zu sein und es wird teilweise eine Exklusion bei formaler Inklusion betrieben.

Als Untersuchungsraum wurde das angelsächsische bzw. englische Schulsystem gewählt, da hier die bildungspolitische Veränderung Inklusion deutlich früher als im deutschsprachigen Bereich eingesetzt hat und von politisch-konservativer Seite in jüngster Vergangenheit als fehlgeschlagene Ideologie bezeichnet wurde. Um festzustellen, wie es zu dieser Entwicklung kam, wird der Anfang inklusiver Schulpolitik in den späten 90er Jahren in den Blick genommen, da hier eine Erstarkung neoliberaler Strukturen bei gleichzeitiger Proklamierung und Umsetzung inklusiver Schulpolitik zusammentraf. Diese Vereinnahmung der schulischen Inklusion durch neoliberale Strukturen wird als zentrales Regressionsmoment einer ursprünglich emanzipatorischen Schulreform angenommen. Durch die Rekonstruktion von Vergangenem soll so die Problematisierung der Gegenwart betrieben werden.

Für diese wissenssoziologische Diskursanalyse werden hauptsächlich das *British Journal of Special Education*), das *Cambridge Journal of Education*, das *International Journal of Inclusive Education* sowie die Zeitschrift *Support for Learning* aus den Jahrgängen 1997-2001 herangezogen und die Beiträge manuell (MAXQDA) gesichtet. Im Fokus steht also eine Analyse des wissenschaft-

lichen Spezialdiskurses. Dazu werden in einem ersten Analyseschritt die Fragmente unter der Problemstruktur Neoliberalismus (mit den entsprechenden Subcodes, z.B. *Individualisierung* -> *Gelingensfaktor* Lehrkraft) kodiert und anschließend die Rekonstruktion von Deutungsmustern erarbeitet. Bis zur Tagung hoffe ich, einen Großteil dieser Arbeit abgeschlossen zu haben und vor den sequenzanalytischen Feinanalysen zu stehen.

Bezüglich erster Ergebnisse ist es sehr aufschlussreich, welches Wissen sich durchgesetzt hat. In meiner Arbeit wird Inklusion jenseits von freier Setzung durch Bildungsakteurinnen oder einer erzwungenen Top-down Entscheidung begriffen, nämlich als ein Machtkorrelat, das eng mit Gouvernamentalität und Subjektivierung verwoben ist. So lässt sich die Argumentationsstruktur der jeweiligen Zeitschriftenbeiträge damit beschreiben, was unter einer Vereinnahmung von Kritik verstanden werden kann. Diskurspositionierungen, die sich als pro Inklusion lesen, haben gleichzeitig die Tendenz, sich durch Kritik am Status quo (etwa durch entsprechende Lösungsvorschläge) in neoliberalen Feldern zu bewegen. Als Beispiel kann die Dimension der Individualisierung, hier als Rückverantwortung strukturell-gesellschaftlicher Probleme auf einzelne Individuen (z.B. Eltern), Institutionen (z.B. die Einzelschule) und Funktionen (z.B. die Lehrkraft) zu verstehen, genannt werden. Bemerkenswert ist das Zusammentreffen der pro Inklusionsargumente und der Tendenz der Individualisierung, indem etwa die Eltern der SuS für ein Gelingen der Inklusion verantwortlich gemacht werden (da sie z.B. eine erweiterte Entscheidungsmacht bezüglich der Wahl der Schulform zugesprochen bekommen). Ich verorte dies zum momentanen Zeitpunkt meiner Analyse als einen Inklusionsdiskurs, der sich in und durch ein neoliberales Dispositiv zu entfalten versucht(e) und sich deswegen in sein Gegenteil verkehrt. Inklusion ist somit, ähnlich wie etwa andere emanzipatorische Bewegungen der Moderne, von dem Paradox betroffen, genau die gegenteiligen Effekte von dem zu erzielen, was es ursprünglich intendierte. Es wird sich im Verlauf meiner Analyse zeigen, inwiefern dies in Bezug auf das Wissen, welches im Diskurs erzeugt wurde (bzw. in dem begrenzten Rahmen der Analyse), zutrifft. Darüber hinaus hoffe ich, aufschlussreiche Ergebnisse für den aktuellen deutschsprachigen Inklusionsdiskurs zu erlangen und die Basis für eine radikalere Umsetzung

der Inklusion zu bereiten, die sich als Gegenelement zu neoliberaler Kälte auf sozialer Ebene (die schlussendlich immer das Prekariat am verhängnisvollsten trifft) versteht.

V4.1.2 | Inklusive Bildung als (Nicht-)Thema der Bildungsreform in der frühen Bundesrepublik Deutschland

Prof.'in Edith Glaser (Kassel), Friederike Thole (Kassel),
Sarah Wedde (Kassel)

Schlüsselwörter: Bildungsreform, Rahmenplan, Strukturplan, deutsch-amerikanischer Lehreraustausch (Fulbright), Verwahrlosung

Keywords: education reform, Rahmenplan, Strukturplan, Fulbright Classroom Teacher Exchange Program, neglect

In der sonderpädagogischen Historiographie nimmt die von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates im Oktober 1973 verabschiedete Empfehlung „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ eine Schlüsselstellung ein. Herausgestellt wird dieses Dokument, weil dort erstmals der gemeinsame Unterricht von behinderten und nicht-behinderten Kindern als pädagogisches Ziel anvisiert worden sei (vgl. u.a. Kottmann 2006).

Diese Chiffre zum Anlass nehmend wird in dem Vortrag der Frage nachgegangen, wie in den Bildungsberatungsgremien – im Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen sowie im Deutschen Bildungsrat – Integration und Heterogenität beraten, welche pädagogischen und soziologischen Theorien einbezogen und wie schließlich die Ergebnisse in die Bildungsreformpläne Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemein bildenden öffentlichen Schulwesens (1959) und Strukturplan für das Bildungswesen (1970) eingeschrieben wurden. Nicht zu vernachlässigen ist in diesem bildungspolitischen und schulpädagogischen Aushandlungsprozess der Akteure aus der Wissenschaft und aus den Interessensgruppen die thematische Positionierung der Konferenz der Kultusministerien der Länder (KMK), die mit ihren Strukturbeschlüssen – wie z. B. mit der Verabschiedung des Gutachten und der Empfehlungen zur Ordnung des Sonderschulwesens von 1960 bzw. 1972 – den Rahmen pädagogischer Innovationen steuernd begrenzte.

Zudem soll an zwei Beispielen gezeigt werden, wo und wie Diversität, Heterogenität und Teilhabe jenseits der bildungspolitischen Gremien aufgefasst wurde.

Die bildungspolitischen Debatten und Entscheidungen über die Reform des Schulwesens beeinflusste auch der transatlantische Wissenstransfer (vgl. Koinzer 2011), aber dies nicht nur auf der Ebene politischer Akteure. Exemplarisch für die Wahrnehmung von Heterogenität und Differenzierung in Westdeutschland der 1950er Jahre wird der deutsch-amerikanische Lehreraustausch durch das Fulbrightprogramm herangezogen. Die deutschen Lehrer*innen reflektierten nach der Konfrontation mit dem amerikanischen Schulsystem die Dreigliedrigkeit in Westdeutschland als positiv und lobten das „deutsche Gymnasium“ besonders. Die durch Heterogenität der Schülergruppen geprägte High School wird nach dem Aufenthalt in den USA kritisch hinterfragt, das Niveau und die Disziplin als schwierig wahrgenommen.

In den „langen 1968er“ Jahren etablierte sich jenseits der wissenschaftsinternen Debatten auch im kritisch-alternativen Milieu Diskurse über die Demokratisierung des Bildungs- und Erziehungswesens. Beispielhaft für die Diskussionen und Reflexionen über Inklusion und Teilhabe sollen die pädagogischen Auseinandersetzungen um den Verwahrlosungsbegriff nachgezeichnet werden. Im Zentrum steht hierbei die Kritik an dieser als normativ wahrgenommenen Zuschreibung. Auch sollen Bezüge zu den Debatten um Verwahrlosung zur Zeit der Weimarer Republik und zu aktuellen Diskussionen – beispielsweise bezogen auf das Gesetz über Hilfen und Schutzmaßnahmen bei psychischen Krankheiten (PsychKG) – hergestellt werden.

Panel

REKONTEXTUALISIERUNG INKLUSION INTERNATIONAL

Chair: Prof.*in Vera Moser (Berlin)

Discussant: Prof.*in Mai-Anh Boger (Leipzig)

Vortragende: Prof.*in Annemarie Augschöll Blasbichler (Bozen)
Prof. Jan Müggenburg (Lüneburg)

Einzelbeiträge

V4.2.1 | Die Implementation der „fremden“ Vision: die italienischen Integrations-/Inklusionsbestrebungen in den Nachkriegsjahrzehnten und ihre Umsetzung in den deutschsprachigen Schulen in Südtirol

Prof.*in Annemarie Augschöll Blasbichler (Bozen)

Schlüsselwörter: Italien - Südtirol, Implementation von Inklusion in Schule, Rekontextualisierung von inklusiven Schulgesetzen, von kreativen Verhinderungsstrategien zu inklusivem Selbstverständnis, 40 Jahre schulische Inklusion

Keywords: Italy - South Tyrol, implementation of inclusion in schools, recontextualization of inclusive school laws, from creative prevention strategies to inclusive self-conception, 40 years of inclusion in schools

In den 1950er, 60er und 70er Jahre engagierte sich eine breite intellektuelle und gesellschaftliche Elite Italiens für mehr Rechte und Partizipationsmöglichkeit benachteiligter Gesellschaftsschichten in den Industriestädten der Poebene, in peripheren Landgebieten im Apennin und auf den Inseln. Das Engagement der Bewegung setzte auf allen Aktionsebenen an und brachte in mehreren Bereichen des sozialen Lebens eine gesetzliche Untermauerung ihrer Visionen gegen Ausgrenzung benachteiligter Menschen durch (z.B. die Auflösung psychiatrischer Anstalten; Basaglia, 1968).

Im Schul- und Bildungsbereich, dem von Anfang an ein Hauptaugenmerk der Bewegung galt, konnten im Kontext günstiger politischer Zeitfenster (De Rosa, 1965) zwei Reformgesetze durchgesetzt werden, die den Integrations-/Inklusionsgedanken breit verankerten: Eine einheitliche Pflichtschule für alle Kinder durch die Einführung der Einheitsmittelschule (Sekundarstufe I) 1962 und die Integration/Inklusion aller Kinder mit Beeinträchtigung in die Regelschule mit zeitgleicher Auflösung der Sonderschulen 1977. Die Umsetzung der genannten staatlichen Bildungsgesetze war auch für die Provinz Bozen-Südtirol trotz international verankertem Sonderstatut verpflichtend.

Die präsentierte Forschung nimmt mit einer schultheoretischen Brille die *Rekontextualisierungsprozesse* (Fend, 2006) der „fremden“ Verordnungen im Zuge ihrer aufoktroierten Implementierung im Kontext der deutschsprachigen Schule der genannten Provinz, mit einer ihr eigenen grundsätzlichen Skepsis gegenüber staatlichen Verordnungen sowie einem kulturhistorisch

verankerten, anderen Verständnis z.B. von Lernen und Aufgabe von Schule, in den Fokus des Interesses.

Die dabei beleuchtete Genese der Reformumsetzung in Südtirol analysiert die differenten Positionierungen und Strategien relevanter Akteure auf unterschiedlichen Aktionsebenen und versucht die Auswirkungen einer mittlerweile über 40 Jahre faktischen Inklusion im Schulbereich auf ein gesellschaftliches Selbstverständnis zu erheben.

Die Quellenbasis bilden relevante Primärbestände in Schularchiven, Zeitungen und öffentliche Diskussionen sowie Interviews mit ehemaligen und aktuellen Akteuren auf allen Aktionsebenen (Eltern in Initiativgruppen, Schulführungskräfte, Lehrpersonen, Schulkinder...).

Literaturauswahl

Basaglia, F. (1968), *L'istruzione Negata*. Milano, Baldini Castoldi Dalai.

Bertoni Jovine, D. (1977) *Principi di pedagogia socialista*. Roma, Editori riuniti.

Cambi, F. (2002), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*. Roma, Carrocci.

Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Mondadori, Milano.

Canevaro A. e Ianes D. (2002), *Buone prassi di integrazione scolastica*, Trento, Erickson. Canevaro, A., *Mandato*, Ma. (2004), *L'integrazione e la prospettiva inclusiva*. Roma, Monolite.

Carlini, A. (2012), *Disabilità e bisogni educativi speciali nella scuola nell'autonomia*. Roma, Tecnodid.

Cerocchi, L. (2012), *La scuola di Barbiana. Un'esperienza di pedagogia popolare fra teorie e prassi educative*. Brai, Mario Adda.

De Rosa, G. (1965), *Cattolici e comunisti oggi in Italia*. Civiltà Cattolica.

Fornaca, R. (1986), *la pedagogia italiana contemporanea*. Firenze, Edition and Teaching.

V4.2.2 | Curbscuts and Computer. A Media-Archeological Perspective on Digital Inclusion

Prof. Jan Müggenburg (Lüneburg)

Schlüsselwörter: Geschichte des Computers, Mediengeschichte, Zugänglichkeit, Schnittstellen, Digitale Inklusion

Keywords: History of Computing, History of Media, Accessibility, Interfaces, Digital Inclusion

When Gregg Vanderheiden, director of the Trace Research and Development Center on Communication, Control, and Computer Access for Handicapped Individuals at the University of Maryland, spoke about the topic of »computer access« at the Indiana Governor's Conference of the Handicapped in September 1983, he chose a remarkable analogy: The new world of personal computing could be compared to a small town in which a lot of money was invested in new sidewalks, but the »curbscuts« were forgotten. Although wheelchair users in particular benefit more from curbstones than pedestrians, the »handicapped individuals« of this city cannot use the »sidewalk« as an assistive technology. Vanderheiden feared that in a similar way the widespread use of PCs – which could help people with »disabilities« in particular, e.g. in terms of remote ordering and billpaying – would create new barriers and widen the gap between disabled and non-disabled individuals instead of narrowing it.

Institutions such as the Trace Center have played a decisive role in large companies such as Microsoft and Apple beginning to integrate so-called »disability access features« into their software products in the mid-1980s: Small programs such as Access Utility for Windows 2.0, for example, extended existing settings for the screen, keyboard or mouse and enabled certain forms of acoustic or visual feedback. In this way, the »curbs« for computer use were to be lowered for people with motor or sensory impairments. In my presentation I would like to introduce these early technologies of »computer accessibility« to develop a critical perspective on current debates on digital inclusion. My thesis is that these »assistive media« are based on the utopia of a space of frictionless man-machine and machine-machine interaction that actually

stands in the way of a self-determined participation in the digital cultures of ›people with disabilities‹.

References

Sorella, S. (2017), La lunga strada per una scuola inclusiva. In Ritorno a Barbiana. Scritti critici su Don Milani. Quaderni Articolo 33, Roma, Edizioni Conoscenza, p. 7-12.

Scialdone, A., Checcucci P., Deriu F. (a cura di), Società dell'informazione e persone disabili. Dal rischio di esclusione ai percorsi di integrazione. Milano, Guerini e Associati, 2016.

Tessari, P (a cura di), Disabili & abili. Padova, Cleup, 2005.

Venni, Michele (2004), Il posto giusto per me. Storie di integrazione professionale di persone con disabilità. Trento, Erickson.

Panel

DIFFERENZKATEGORIEN AUS INKLUSIVER PERSPEKTIVE

Chair: Bernhard Hemetsberger (Berlin)

Discussant: Prof. Marcus Emmerich (Tübingen)

Vortragende: Prof.*in Toshiko Ito (Mie)

Dr. Eugenio Riversi (Bonn)

Einzelbeiträge

V4.3.1 | Diversität als Norm der Bildungsentwürfe?

Ablehnung und Ambivalenz gegenüber dem Leitgedanken der Inklusion in den Landerziehungsheimen Japans

Prof.*in Toshiko Ito (Mie)

Schlüsselwörter: Diversität, Ambivalenz, Charakterbildung, Landerziehungsheime, Japan

Keywords: diversity, ambivalence, formation of character, rural boarding schools, Japan

Die Bemühung um Inklusion im schulischen Kontext zeitigt nicht selten Exklusion. Es ist damit kein Zufall, dass der Missklang zwischen den an Inklusion orientierten Bildungsentwürfen und deren zur Exklusion neigenden Ergebnissen heute in den Vordergrund der Debatte rückt. Mein Beitrag untersucht den Umgang mit der Diversität als Leitgedanken der Inklusion in der Praxis der Landerziehungsheime Japans.

Tsuneo Imai (1864-1934) gründete 1907 in einem vom Stadtleben abgesonderten Teil Tokios das erste japanische Landerziehungsheim, die Nihon-Sei-bi-Schule, nach dem Vorbild des Landerziehungsheims Ilseburg von Hermann Lietz. Imais Internatsschule legte Gewicht auf die Charakterbildung: Nach dem vormittäglichen Lernen beschäftigten sich Schüler nachmittags mit Gymnastik, Gartenbau, Viehzucht, Handwerk und Musik. Imais Schule war auch gekennzeichnet durch geschlechtliche, gesellschaftliche und kulturelle Exklusion: die Schüler waren ausschließlich Knaben aus wohlhabenden Familien, die auf Japans traditionelle Werte hin gebildet werden sollten. Das Ziel dieser Schule bestand schließlich in der Bildung von Subjekten, die zur Entwicklung des Japanischen Kaiserreichs beitragen sollten. Imais Schule verfolgte deshalb eine explizit national orientierte Richtlinien auf Kosten der Diversität.

Die Tamagawa-Schule, die führende Vertreterin der Landerziehungsheim-Bewegung Japans, wurde von Kuniyoshi Obara (1889-1977) 1929 in einem Vorort Tokios gegründet. Obaras Internatsschule funktionierte – wie jene von Imai – nach einem für Landerziehungsheime typischen Stundenplan. Die Schule Obaras, inspiriert durch Paul Gehees Odenwaldschule, richtete sich jedoch nach dem Leitgedanken der Diversität, und war – im Unterschied zu Imais

Schule – gekennzeichnet durch geschlechtliche, gesellschaftliche und kulturelle Inklusion: Schüler und Schülerinnen aus wohlhabenden und minderbemittelten Familien sollten bei Obara auf nationale und internationale Werte hin gebildet werden, wobei unter anderem dänische Gymnastik und deutsche Musik eine zentrale Stelle einnahmen. Kurzum: Obaras Schule verfolgte einen explizit international orientierten Erziehungsentwurf zugunsten der Förderung der Diversität. Obaras Schule nahm jedoch in den 1930er Jahren eine dezidiert nationalistische Ausrichtung an, dies unter dem unveränderten einer international orientierten Bildung.

In dieser Arbeit prüfe ich die ablehnende oder ambivalente Haltung der japanischen Landerziehungsheim-Gründer zur Diversität als Leitgedanken der Inklusion. Die Trennlinie zwischen der Ausrichtung auf die Diversität und der Ausrichtung auf die Homogenität war ziemlich unbeständig. Die Ambivalenz dämpfte dabei auch den Missklang zwischen ideellem Anspruch und praktischen Folgen. Als Quellen ziehe ich die Schriften der japanischen Landerziehungsheim-Gründer heran, sowie Aufsätze deren Schüler und Schülerinnen in den Schulzeitschriften. Das daraus gezogene Fazit lautet, dass die historische Norm der Bildungsentwürfe an japanischen Landerziehungsheimen nicht in der Verneinung der Homogenität als Inbegriff der Exklusion bestand, sondern in der beständigen Prüfung und Anpassung des Umgangs mit dem Diversitätsgedanken.

V4.3.2 | Inklusion als Dispositiv. Die Entstehung und frühe Entwicklung der schulischen Integration am Fallbeispiel Italiens

Dr. Eugenio Riversi (Bonn)

Schlüsselwörter: Dispositiv, Figurationsanalyse, Demokratisierung, Normativitäten, Italien

Keywords: dispositive, figurational approach, democratization, normativities, Italy

„Inklusionsorientierte Fragestellungen im Fach Geschichte“ für Lehramtsstudierende. Daher hatte ich die Möglichkeit, meine Kenntnisse, Kompetenzen und vor allem Interessen am Thema weiterzuentwickeln, die während meiner Arbeit als Erzieher und meiner Ausbildung als Lehrer für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf entstanden sind. In einem wichtigen Teil des Kurses beschäftige ich mich mit der historischen Entstehung der Inklusion (insbesondere in Italien und Deutschland innerhalb des internationalen Zusammenhangs nach 1945). Auch auf der Basis meiner Forschungserfahrung in der Geschichtswissenschaft und meiner kulturgeschichtlichen Interessen an den italienischen Demokratisierungsprozessen der sechziger und siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts habe ich angefangen, das Thema zu untersuchen und insbesondere das Potential des Forschungsbegriffs „Dispositiv“ zu prüfen, um heuristisch (sowie auch didaktisch) die Inklusion zu ‚dechiffrieren‘. Deshalb finde ich die Grundfrage und die einschlägige Fragestellung sehr anregend und sehe die Tagung als eine eventuelle gute Chance, meinen Ansatz vorzustellen.

Theoretische Grundlagen. Der Begriff ‚Dispositiv‘ wurde schon von einigen Sozialwissenschaftlern verwendet, um eine diskursanalytische Gesamtdeutung der Inklusion als soziales Phänomen vorzuschlagen, die andere Akzente als die systemische Theorie Luhmanns setzt.²³ Der von Foucault herausgearbeitete und von Agamben weiterentwickelte Begriff Dispositiv kann einerseits die heterogene Komplexität des Phänomens Inklusion gut erklären: eine Komplexität, die wegen ihrer steigenden Widersprüchlichkeit unter der neoliberalen Hegemonie in den westlichen Demokratien zur oft beklagten ‚Unübersichtlich-

23 Vgl. Tobias Peter/Anne Waldschmidt, Inklusion. Genealogie und Dispositivanalyse eines Leitbegriffs der Gegenwart, In: Sport und Gesellschaft. Zeitschrift für Sportsoziologie, Sportphilosophie, Sportökonomie, Sportgeschichte, 14/1 (2017), S. 29–52.

keit' führt. Andererseits sind zwei weitere Aspekte heuristisch sehr prägnant: die ‚strategische‘ Komponente der Inklusion und deren Imperativ-Charakter.²⁴ Mit anderen Worten ist Inklusion ein entscheidendes ethisch- politisches – nicht einfach „moralisches“ – Anliegen für die westlichen Demokratien: Diese Aspekte bringen die normative Relevanz der Inklusion innerhalb der Demokratisierungsprozesse der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zum Ausdruck und erklären auch die spannungs- bzw. konfliktgeladenen Kontexte ihrer Entstehung und Entwicklung.

Struktur und Schwerpunkte des Beitrags. Dieser theoretische Ansatz wird am Beispiel der Entstehung der schulischen Integration in Italien zwischen Mitte der sechziger und Anfang der achtziger Jahre überprüft. (1) Nach einer kurzen Darstellung der theoretischen Grundlagen (siehe oben) und (2) nach einer Kontextualisierung in die damaligen Demokratisierungsprozesse, werden (3) die unterschiedlichen individuellen und kollektiven Akteure sowie die institutionellen Instanzen in Italien anhand einer Figurationsanalyse vorgestellt, und (4) ihnen die unterschiedlichen Diskurstypen zugeordnet. Das Ergebnis dieser kombinierten Figurations- und Diskursanalyse stellt insbesondere die Verortung unterschiedlicher und an sich vielschichtiger ‚Normativitäten‘ und die Beschreibung ihrer ‚Dynamik‘ vor: Normativitäten die, überwiegend rechtlich, sozial, politisch oder medizinisch waren. Damit könnte das wechselseitige Spiel zwischen Druck „von unten“ auf der einen Seite und Widerstand oder Anerkennung durch die Institutionen auf der anderen Seite umfassender und komplexer erklärt werden, sowie die darauffolgenden (Kompromiss-)Lösungen in der Schulpolitik der siebziger und achtziger Jahre. (5) Zum Schluss werden auch potentielle Vergleichspunkte mit der parallelen deutschen Konfiguration angedeutet, um das Potential des Ansatzes zur Entschlüsselung des Phänomens Inklusion zu bestätigen, und ein Ausblick auf die Weiterentwicklungen des Dispositivs vorgestellt, das innerhalb einer

allgemeinen postdemokratischen Tendenz neben prinzipiellen Behauptungen und unbestrittene Errungenschaften, auch konkretere Verzerrungen erlebt hat, die manchmal sogar einen Rückschritt gedeutet werden können.

24 Zum Begriff Dispositiv: Andrea D. Bührmann/Werner Schneider, Das Dispositiv als analytisches Konzept: Mehr als nur Praxis – Überlegungen zum Verhältnis zwischen Praxis- und Dispositivforschung, In: Zeitschrift für Diskursforschung, 1 (2016), S. 5–28. Zum Foucaults Begriff: Jürgen Link, Dispositiv, in: Clemens Kammler/ Rolf Parr/ Ulrich Johannes Schneider (Hrsg.), Foucault Handbuch. Leben – Werk – Wirken, Stuttgart/Weimar 2014, S. 237–242.

Programmüberblick

- 09:00 – 10:30 Uhr Slot 5
- 10:30 – 11:00 Uhr Pause
- 11:00 – 11.30 Uhr Preisverleihung Klinkhardt-Preis
- 11.30 – 12.30 Uhr Hauptvortrag III
Prof.'in Vera Moser & Prof. Patrick Bühler
- 12:30 – 13:00 Uhr Rück- und Ausblick
Prof.'in Mai-Anh Boger
- Verabschiedung

Panel

(DE-)CHIFFRIERUNG KATEGORIALER UNTERSCHIEDE

Chair: Prof.*in Margarete Götz (Würzburg)
Prof.*in Sabine Reh (Berlin)

Discussant: Prof. Andreas Köpfer (Freiburg)

Vortragende: Daniel Töpfer (Berlin)
Jona Garz (Berlin)
Fanny Isensee (Berlin)

Symposium

**(De-)Chiffrierung kategorialer Unterschiede –
Verwaltungsvordrucke als Objekte von Wissensproduktion in Preußen und
den USA (1890 - 1930)**

Schlüsselwörter: Inklusion, Objektgeschichte, Normen, Verwaltung, Vordruck

Keywords: inclusion, history of objects, norms, administration, pre-printed form

Die gegenwärtigen Aushandlungen zur Frage der Inklusion können gut als Geschichte der Wiedervereinigung sich separierender Wissensfelder, Professionen und Diskursstränge gelesen werden. Diese Exklusionsbewegung bzw. die Separierung eines Anteils der SchülerInnenkohorte durch Erarbeitung, Durchsetzung und Sanktionssetzung einer Norm selbst ist bisher erstaunlich wenig aufgearbeitet (Tenorth, 2006). Demgegenüber wird die Sonderschulgeschichte bzw. werden die Sonderschulgeschichten zumeist als Innovationsgeschichten imaginiert, die aus dem außergewöhnlichen Handeln oder Denken einzelner Personen oder besonderer Aktivitäten bestimmter Institutionen sich diskursiv zu verankern und auszubreiten beginnen (Ellger-Rüttgardt, 2008; Möckel, 2001; Synwoldt, 1998).

Das Symposium möchte diesen Beobachtungen in zweifacher Hinsicht begegnen. Zum ersten geht es darum Forschungen in den Rehabilitationswissenschaften mit denjenigen der Erziehungswissenschaften zu verknüpfen, um Normetablierung und Normabweichungsbewegungen verzahnt zu beschreiben. Ebenso gilt es der Gefahr einer nationalgeschichtlichen Verkürzung durch die Einbeziehung unterschiedlicher Nationalkontexte zu begegnen. Mit dem Staatenpaar Preußen - USA werden zwei für die sich herausbildenden Erziehungswissenschaften maßgebende Kontexte im transatlantischen Raum fokussiert, gerade in dieser Schlüsselphase des späten 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts, in welcher die Normdurchsetzung in Reichweite und Qualität ihren vorläufigen Höhepunkt erreichte. Die beiden Vergleichseinheiten waren in ihrer gegenseitigen Rezeption eng miteinander verbunden, was z.B. in den auf Reisen basierenden Berichten US-amerikanischer Bildungsreformern wie Stowe (1838) oder Mann (1843) sichtbar wird. In unserem Forschungsdesign fungiert daher das preußische Fallbeispiel als Innovationskontext für

administrative Neuerungen, während die Innovationen der USA v.a. auf dem Gebiet der Psychometrie international stark rezipiert wurden. In diesem Zusammenhang möchten wir uns auf Objekte der Wissensproduktion konzentrieren und anhand dieser rekonstruieren, wie Wissensinhalte und Wissenskategorien gebildet und etabliert wurden.

Der objektgeschichtliche Zugang erfreut sich in den letzten Jahren, vornehmlich in der Medizin- und Wissensgeschichte, größerer Beliebtheit. Insbesondere die Frage der Materialität derjenigen Objekte, die zur Produktion und Speicherung von Wissen zur Verfügung stehen, findet sich im Mittelpunkt zahlreicher Studien (Borck & Schäfer, 2005, 2015; Latour, 2003; Rheinberger & Hagner, 1993; Vismann, 2011; Wübben & Zelle, 2013). Innerhalb dieses Feldes versammeln sich um das Stichwort Paper Technologies herum Arbeiten, die sich auf die Form und Technik des Aufschreibens und deren materielle und ideelle Effekte konzentrieren (te Heesen, 2015; Hess, Mendelsohn, 2013; Hess, 2015). Dazu gehören vor allem Studien, die Schreibverfahren wie bspw. Listen, Text- und Papiertechniken wie Exzerpte oder Karteikarten sowie bestimmte Werkzeuge, die beim Sammeln, Notieren und Gruppieren von Wissen eingesetzt werden, zu historisieren. Für den Bereich der Schule gibt es hingegen eher erste Annäherungen an die Objektgeschichte, wie z.B. die Arbeiten von Lorenz (2016), Herman, Van Gorp, Simon & Depaepe (2011) oder Sauer, Floth & Vogt (2018).

Im Rahmen dieses Symposiums soll das Potential der Objektgeschichte mit der spezifischen Zuspitzung auf Paper Technologies nutzbar gemacht werden, um der Rolle serieller Objekte bei der Herstellung von homogenen Lerngruppen nachzugehen. Hierbei steht die Quelle der Verwaltungsvordrucke, die sowohl im Gemeindeschulwesen wie auch im Hilfsschulwesen im Zuge des Ausbaus des staatlichen Schulverwaltungsbetriebes zunehmend Gebrauch fand, im Zentrum. Konkret wollen wir den Einsatz von seriellen SchülerInnen- und Klassenerhebungsbögen untersuchen und dabei nachzeichnen, inwiefern die Vordrucke als Papiertechniken dazu beigetragen haben, Bilder und Erwartungen an „normale“ und „unnormale“ SchülerInnen hervorzubringen. Dabei wird sich zeigen, wie das „Subjekt des Vordrucks“ es überhaupt erst ermöglichte einzelne SchülerInnenleistungen als normal oder abweichend in den

Blick zu bekommen. Des Weiteren wird nach der Rolle von Verwaltungsvordrucken im Hinblick auf die Geschichte staatlich-statistischer Informationserhebung zu fragen sein, wobei auch hier der Schwerpunkt auf den Leistungs- und Homogenisierungseffekten liegen wird.

Neben der Fokussierung auf normale und unnormale SchülerInnen und deren Produktion durch serielle Formulare dient als dritte Ebene der internationale Vergleich. Dieser ergänzt die Fragestellung dabei um die kontextspezifischen Formen der Wissensproduktionen über und um das Bild vom normalen und abweichenden Schulkind. Somit verknüpft das Symposium drei Ebenen miteinander: die Behandlung von EinzelschülerInnen und Klassen wird miteinander kontrastiert, ebenso wie der Unterschied zwischen normalen und unnormalen SchülerInnen, wie zuletzt auch der Unterschied zwischen deutschen und US-amerikanischen SchülerInnen.

Damit situiert sich das Symposium im Rahmen des Tagungsthemas ebenfalls mehrfach: Einerseits wird durch die Thematisierung der seriellen Objekte (Verwaltungsvordrucke) sichtbar gemacht, dass die SchülerInnenschaft eine zentrale Ressource für die systematische Wissensproduktion darstellte. Dabei lassen sich sowohl die Produktion der Heterogenität wie auch die Herstellung der kategorialen Achsen, aus denen diese Unterscheidungslinien (wie bspw. normal – unnormal) erst erwachsen, (re-)konstruieren. Nicht zuletzt erlaubt dies auch Reflexionen zur Verbreitung kategorialer Unterscheidungen: Im Zusammenspiel von Verwaltung, Wissenschaft und schulischer Praxis wird durch das Notieren von Beobachtungen in Vordrucken die Kategorisierung von SchülerInnen und deren Abweichungen zuallererst möglich. Innerhalb eines Vordrucks lassen sich neben Vorstellungen von Normalität und Abweichung auch die Bürokratisierung und Verwaltung von Individuen nachzeichnen. Die Anlage des Beitrages erlaubt zweitens die Aufarbeitung dieser Innovation in der letzten Hälfte des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts als internationales Phänomen. Unter dieser Perspektive soll beleuchtet werden, welche kontextspezifischen Anpassungen vorgenommen und wie diese letztendlich zu bestimmten Kategorien der Unterscheidung von SchülerInnen wurden.

V5.1.1 | Von der Anwesenheit zum Schülermaterial – Überlegungen zum Zusammenhang zwischen Schulverwaltung und Lehrerbeobachtung am Beispiel des Schüler- und Klassenbogens der Stadt Berlin (1890 – 1920)

Daniel Töpfer (Berlin)

Überlegungen zu pädagogischen Beobachtungen sind in den letzten Jahren vermehrt thematisiert worden (de Boer, Reh, 2012; Berdelmann, 2017), wohingegen pädagogische Dokumentationsaufgaben bisher auch in Beiträgen zur Schulverwaltungsgeschichte weitgehend vernachlässigt wurden (vgl. bspw. Heinemann, 1974; Geiss, De Vincenti 2012, Tosch, 2014). Mein Beitrag möchte dafür argumentieren, die mit Schüler- und Klassenbögen systematisierte pädagogische Schülerbeobachtung als Teil einer pädagogischen und administrativen Wissensgeschichte zu denken. Im Fokus steht der Zeitraum um 1900, zu welchem unter Zuhilfenahme von Vordrucken kategoriale Setzungen verbreitet und SchülerInnen-Informationen zur Grundlage von Verwaltungshandeln gemacht werden sollten. Mein Beitrag zeigt, dass sich zu diesem Zeitpunkt die vorher tradierten auf Anwesenheit und verschiedene Personalangaben fokussierten Dokumentationspraktiken, zu einem Wissenserhebungsinstrument wandelten. Ebenso möchte ich beschreiben, dass Angaben einzelner SchülerInnen und aus diesen aggregierte Klasseninformationen eng miteinander verbunden institutionalisiert wurden. Zunächst werde ich die systematischen Verwaltungsbögen in die Tradition der Anwesenheitskontrolle einbetten, die seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts im Bereich der Volksschule in Kooperation von Schulaufsicht und Schulverwaltungen institutionalisiert wurde (vgl. bspw. die Stichwörter „Censur“ und „Absentenliste“ bei Wörle, 1835). Ich werde die Verwaltungstradition durch das Jahrhundert anhand von Archivalien des Berliner Landesarchivs nachverfolgen, um dann den benannten Umbruch hierin einzuordnen. Dazu wird die Etablierung allgemein verbindlicher Schüler- und Klassenbögen in der Stadt Berlin dargestellt und zwei Novellierungsvorschläge analysiert. Einerseits wird ein Vorschlag einer Berliner Druckerei (Kühn, 1907) betrachtet, andererseits wird dieser mit Vorschlägen des Rektoren Emil Schwartz kontrastiert (1911, 1919, 1924). Hierbei kann ich zeigen, dass sie gleichermaßen kontextuelle

Problemlagen aufgreifen, schlussendlich sich aber auf unterschiedliche zentrale Argumente verlegen – Kostenüberlegungen stehen hier einer höheren Nutzerfreundlichkeit gegenüber. Weiterhin werde ich nachweisen, dass ein Grund für den Durchsetzungserfolg von Schwartz im Gegensatz zu Kühn in der argumentativen Einbindung der beigelegten Beispielvorlagen liegt. Einerseits erlauben diese Ergebnisse die Geschichte der Schulverwaltung auch als Geschichte der Pädagogisierung der Verwaltung zu denken; andererseits kann an ihnen aber auch nachvollzogen werden, wie der Lehrerschaft kategoriale Verwaltungsvorgaben zugearbeitet wurden.

V5.1.2 | Der einheitliche Personalbogen für Hilfsschulen von 1913 als „little tool of knowledge“

Jona Garz (Berlin)

Mit einem Erlass am 4. Januar 1913 durch das Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten wurde im Deutschen Reich ein einheitlicher Personalbogen für Hilfsschulen eingeführt (GStaPK I. HA 76 VII neu Sekt. 1 B Teil I Nr. 50 Bd. 4 Bl. 499). Für jedes Kind das eine Hilfsschule besuchte war von nun an eine Akte zu führen, in der neben der schulischen auch die charakterliche und körperliche Entwicklung des Kindes festzuhalten war. Voraussetzung für das Entstehen eines solchen Vordrucks ist eine bereits erfolgte Institutionalisierung des Aufschreibewesens, die sich dann in Formularen materialisiert (Becker, 2009). In diesem Fall war es die Standardisierung von Praktiken des Aufschreibens der Beobachtungen anormaler Kinder, die sich seit Mitte des 19. Jahrhunderts in sogenannten Idiotenanstalten und Hilfsschulen herausgebildet hatte und sich im einheitlichen Personalbogen für Hilfsschulen materialisierte. In meinem Beitrag soll zunächst kurz auf die Geschichte der Institutionalisierung des Schreibens von sogenannten Schülercharakteristiken eingegangen werden. Im Fokus soll dann der Vordruck des 1913 eingeführten Personalbogens für Hilfsschulen in seiner Materialität stehen. An ihm wird einerseits nachvollzogen werden, wie durch Verwaltungshandeln das sogenannte ‚schwachsinnige Kind‘ verwaltbar gemacht wird, indem es zu einem Regelfall unter vielen wird (Bernet, 2009). Zum anderen soll auf der inhaltlichen Ebene gezeigt werden, welche Wissensbestände an der Hervorbringung des Subjekts des Vordrucks beteiligt sind. Dabei wird auch (re-)konstruiert werden wie das Subjekt des Vordrucks, das Hilfsschulkind, durch den Bogen definiert und bestimmbar gemacht wird. In einem weiteren Schritt wird in dem Beitrag nachvollziehbar gemacht, wie der Personalbogen zu einem *little tool of knowledge* (Becker & Clark, 2001) wird, das dazu beiträgt, dass das schwachsinnige Kind durch die Zirkulation des Vordrucks zwischen Verwaltung, Wissenschaft und Praxis, zu einer relativ stabilen Kategorie wird. Der Vortrag leistet so einen ein Beitrag zur Wissensgeschichte des Fachs im Hinblick auf die Hervorbringung und Durchsetzung des Wissens von (un-)normalen Kindern.

V5.1.3 | „To determine mental status“ – Zur Konstruktion von „Overageness“ und „Retardation“ in den USA, 1900–1930

Fanny Isensee (Berlin)

Debatten zur „Überalterung“ und „Retardierung“ von SchülerInnen nahmen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine prominente Stellung in Diskussionen um die Organisation von Schulsystemen ein. Hierzu trugen v.a. die Vorstellungen der sich in diesem Zeitraum etablierenden pädagogischen Psychologie (Callahan, 1962; Vinovskis, 1995) sowie die zunehmende Verbreitung von Intelligenztheorien und -tests (Gould, 1981) bei. Gerade in städtischen Schulsystemen wurden diese beiden Phänomene als besonders dringlich empfunden (Ayres, 1909; Thorndike, 1908), was sich u.a. in der Gründung von speziellen Forschungsabteilungen innerhalb der Schulverwaltungen ausdrückt.

Einen solchen Akteur im Bereich der psychometrischen Wissensproduktion, dem eine zunehmende Relevanz für Schulverwaltungsentscheidungen zukam, stellt das Bureau of Reference, Research and Statistics (BRRS) der Stadt New York dar. Zum Aufgabenbereich des BRRS zählten u.a. die Durchführung und Auswertung sogenannter „Reclassification Projects“, die – ausgehend von der „Feststellung“, dass die Mehrzahl von SchülerInnen nicht alters- und fähigkeitsadäquat eingestuft war – die Schulleitungen mit Hilfe von Gruppen- und Einzeltests bei der Umgruppierung von Schulklassen unterstützen sollten (New York City Board of Education, 1914). Ein Medium der Darstellung dieser Auswertungen waren Formularbögen zu den psychologischen Gutachten der einzelnen untersuchten SchülerInnen. Mit den Reclassification Projects an verschiedenen Public Schools in New York City wird in diesem Beitrag eine konkrete Sammlung von Vordrucken in den Blick genommen, auf deren Grundlage das Bild des „überalterten“ Schulkindes nachgezeichnet werden kann. Um sich dieser Konstruktion zu nähern, werden die einzelnen getesteten Koordinaten sowie die Untersuchungsschritte, die durch das Formular gefordert werden, ausgewertet und diskutiert. Somit lässt sich eine weitere Dimension zur Debatte um „retardation“ und „overageness“ in den USA ergänzen, die über die Materialität der Vordrucke – die dazu beiträgt, dass durch wiederholtes Ausfüllen vorgegebene Kategorien stabilisiert werden – eine bisher unterbeleuchtete Facette in den Blick rückt.

Literaturauswahl

- Ayres, L. P. (1909). *Laggards in Our Schools. A Study of Retardation and Elimination in City School Systems*. New York, NY: The Russell Sage Foundation.
- Becker, P. (2009). Formulare als „Fließband“ der Verwaltung?: Zur Rationalisierung und Standardisierung von Kommunikationsbeziehungen. In P. Collin & K.-G. Lutterbeck (Eds.), *Eine intelligente Maschine?: Handlungsorientierungen moderner Verwaltung (19./20. Jh.)* (S. 281–298). Paderborn: Nomos.
- Berdelmann, K. (2017). „Sein Inneres kennen wir nicht, denn es ist uns verschlossen“ – Schulische Beobachtung und Beurteilung von Kindern im 18. Jahrhundert. In *Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG) 9(2)*. S. 9-23.
- Bernet, B. (2009). „Eintragen und Ausfüllen“: Der Fall des psychiatrischen Formulars. In S. Brändli, B. Lüthi, & G. Spuhler (Hrsg.), *Geschichte 2009. Zum Fall machen, zum Fall werden: Wissensproduktion und Patientenerfahrung in Medizin und Psychiatrie des 19. und 20. Jahrhunderts* (S. 62-91). Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH.
- Boer, H. de, Reh, S. (Hrsg.) (2012). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Borck, C., & Schäfer, A. (Hrsg.). (2005). *Psychographien*. Zürich: diaphanes.
- Borck, C., & Schäfer, A. (Hrsg.). (2015). *Das psychiatrische Aufschreibesystem*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Callahan, R. E. (1962). *Education and the Cult of Efficiency. A Study of the Social Forces that Have Shaped the Administration of the Public Schools*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2008). *Geschichte der Sonderpädagogik: Eine Einführung*. München: Reinhardt. Geiss, M., de Vincenti, Andrea (2012). *Verwaltete Schule. Geschichte und Gegenwart*. Frankfurt a.M.: Springer VS.
- Gould, S. J. (1981). *The Mismeasure of Man*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- New York City Board of Education. (1914). *Semi-Annual Report of the Division of Reference and Research*. New York, NY.
- Heesen, A. te (2005). The notebook: A paper-technology. In B. Latour, & P. Weibel (Hrsg.) *Making things public: Atmospheres of democracy*, S. 582-589. Cambridge, MA: MIT Press.
- Heinemann, M. (1974). *Schule im Vorfeld der Verwaltung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Herman, F., Van Gorp, A., Simon, F., & Depaepe, M. (2011). *The School Desk: From Concept to Object*. In *History of Education*, 40(1), S. 97-117.
- Hess, V. (2015). Die Buchhaltung des Wahnsinns. Archiv und Aktenführung zwischen Justiz und Irrenreform. In C. Borck, & A. Schäfer (Hrsg.) *Das psychiatrische Aufschreibesystem* (S. 55-76). Paderborn: Wilhelm Fink.
- Hess, V., & Mendelsohn, A. (2013). Paper Technology und Wissensgeschichte. In *NTM Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaften, Technik und Medizin*, 21(1), S. 1-10.
- Kühn, R. (1907). Brief an den Stadtschulrat vom 4. Februar 1907. In: *Magistrat der Stadt Berlin, Städtische Schuldeputation/Hauptschulamts. A Rep. 020-01 Nr. 221, Blätter 31-53*.
- Latour, B. (2003). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society* (11. Aufl.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lorenz, T. (2016). Die Schule des Büros. Die Verwaltung des Geistes durch Medien-Sekretariate. In F. Bahlke, B. Siegert, & J. Vogl (Hrsg.). *Medien der Bürokratie* (S. 141-151). Paderborn: Wilhelm Fink.
- Mann, H. (1843). *Seventh Annual Report of the Board of Education together with the Seventh Annual Report of the Secretary of the Board*. Boston, MA: Dutton and Wentworth.
- Möckel, A. (2001). *Geschichte der besonderen Grund- und Hauptschule* (4. Aufl.). Heidelberg: Winter.
- Rheinberger, H.-J., & Hagner, M. (1993). Experimentalsysteme. In: H.-J. Rheinberger & M. Hagner (Hrsg.) *Die Experimentalisierung des Lebens: Experimentalsysteme in den biologischen Wissenschaften 1850/1950* (S. 7–27). Berlin: Akademie Verlag.
- Sauer, L., Floth A., & Vogt, M. (2018). Die Normierung des Primarschulkindes im Hilfsschulaufnahmeverfahren. Eine historisch-vergleichende Untersuchung von Schülerpersonalbögen aus der BRD und der DDR. *Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG) 11(1)*, S.67-83.
- Schwartz, E. (1911). *Schulverwaltungsberichte*. Berlin: Düringshofen.
- Schwartz, E. (1919). *Vereinfachte Schulverwaltung. Ein Vorschlag zur Neuordnung aus der Praxis mit drei Anlagen*. Berlin: Düringshofen.
- Schwartz, E., Schwartz, O. (1924). *Vereinfachte Schulverwaltung. Teil II. Anleitung*. Berlin: Kühn. Stowe, C. (1838). *Report on Elementary Instruction in Europe Made to the Thirty-Sixth General Assembly of the State of Ohio*. Boston, MA: Dutton and Wentworth.
- Synwoldt, J. (1998). *Die schulische Bildung behinderter Kinder und Jugendlicher: Entwicklung des Sonderschulwesens von Berlin*. Northheim: Selbstverlag.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006). *Bildsamkeit und Behinderung. Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee*. In: L. Raphael & H.-E. Tenorth (Hrsg.) *Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte* (S. 497-520) München: Oldenbourg.
- Thorndike, E. L. (1908). *The Elimination of Pupils from School*. Washington, D.C.: Government Printing Office.
- Tosch, Frank (2014). *Reichweite und Wirksamkeit der Bildungsadministration: Verwaltungshandeln als Steuerung zwischen staatlicher Vorgabe, regionaler Anpassung und lokaler Realität an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert*. In: Reh, Sabine; Füssel, Hans-Peter (Hrsg.): *Recht und moderne Schule. Beiträge zu ihrer Geschichte* (S. 77-96). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Vinovskis, M. A. (1995). *Education, Society, and Economic Opportunity. A Historical Perspective on Persistent Issues*. New Haven, CT, Londond: Yale University Press.
- Vismann, C. (2011). *Akten: Medientechnik und Recht (Orig.-Ausg., 3. Aufl.)*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Wörle, J. G. C. (1835). *Encyclopädisch-pädagogisches Lexikon oder vollständiges, alphabetisch geordnetes Hand- und Hilfsbuch der Pädagogik und Didaktik; zum Behuf des praktischen Lehrfachs, so wie zu Conferenz-Aufsätzen und Examina für Volks-Lehrer und Seminaristen, nach den besten Quellen und dem neuesten Standpunkt der Literatur*. Heilbronn: Drechsler.
- Wübben, Y., & Zelle, C. (2013) (Hrsg.). *Krankheit schreiben. Aufzeichnungsverfahren in Medizin und Literatur*. Göttingen: Wallstein.

Panel

HISTORISCHE SEMANTIK: INTEGRATION & INKLUSION

Chair: Prof. Patrick Bühler (Basel)
Prof. Marcus Emmereich (Tübingen)

Discussant: Prof.*in Michaela Vogt (Bielefeld)

Vortragende: Prof. Marcus Emmerich (Tübingen)
Dr. Philipp Eigenmann (Zürich)
Daniel Deplazes (Zürich)

Symposium

Historische Semantik: Integration & Inklusion

Schlüsselwörter: Historische Semantik, Integration, Inklusion, 20. Jahrhundert

Keywords: historical semantics, integration, inclusion, 20th century

Spräche man heute von «partieller Integration», würde vermutlich kaum noch jemand an ein mathematisches Verfahren denken, wie es vor dem Zweiten Weltkrieg gang und gäbe gewesen war: Ein Beitrag mit diesem Titel erschien 1901 in den Mathematischen Annalen (Brendel 1901). Wie nur schon ein flüchtiger Blick in Lexika, Bibliographien und Bibliothekskataloge zeigt, war der Begriff «Integration» im Deutschen seit dem 18. Jahrhundert bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhundert hinein vor allem ein mathematischer Terminus (vgl. Pier 1997), auch wenn der Ausdruck natürlich auch sonst ab und zu verwendet wurde, so etwa wenn über «die Integration» der «beide[n] relativen Totalitäten» «das Gute» und «das Gewissen» «zur absoluten Identität» nachgedacht wurde (Hegel 1821/1970, S. 286/§ 141). In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts trat der Terminus dann einen ungeahnten Siegeszug an – und zwar nicht nur in der Pädagogik, die auch keineswegs allein die «fast schon inflationäre[] Verwendung» des «boom[enden]», «vage[n]» und «ungeklär[t(en)]» «Integrationsbegriff[s]» beklagt (Riegel 2007, S. 23). So könnten Titel wie Die missglückte Integration? (Oberlechner 2006), Integration am Ende? (Schweizer & Ursprung 2015) oder Klartext zur Integration (Mansour 2018) zwar auf die Pädagogik gemünzt sein, behandeln aber tatsächlich Europa- und Migrationspolitik. In den Siebziger Jahren, der «Geburtsstunde» der schulischen Integration (vgl. Liebermeister & Hochhuth 1999; Schnell 2003) und des «Psychobooms» (vgl. Maasen/Elberfeld, Jens/Eitler/Tändler 2011; Tändler 2016), wurde der Begriff «Integration» auch als Übersetzung von integration gerne psychologisch gebraucht, wie z. B. die Bestseller von Bruno Bettelheim, Ruth C. Cohn oder Carl Rogers belegen: Man musste Gefühle in den eigenen seelischen Haushalt integrieren können, diese psychische Integration war die Grundlage einer erfolgreichen sozialen Integration (vgl. Wellek 1972). Die Vermutung liegt nahe, dass nicht nur die psychische Integration, die nach dem Zweiten Weltkrieg populär wurde, durch das Englische und Französische

ins Deutsche gelangte, sondern zur selben Zeit auch die europäische. Das 1954 unterzeichnete «Paris Agreement» propagierte etwa «the progressive integration of Europe»²⁵ oder eben «l'integration européenne»²⁶, die seit spätestens den Sechziger-Jahren auch erforscht wurde, so etwa die «Integration Osteuropas» (Hacker & Uschakow 1966). Der Begriff wurde in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts jedoch nicht nur in Psychologie und Politik, sondern auch in der Soziologie beliebt. Auf die historische Erfahrung, dass die Moderne zentrifugale Kräfte freisetzt, die das Individuum nicht lediglich aus tradierten Lebensgemeinschaften heraus-, sondern diese selbst auflöst, reagierte die Soziologie nämlich mit Integrations- und Inklusionstheorien, um erklären zu können, was sich empirisch nicht leugnen ließ: dass die moderne Gesellschaft zumindest strukturell Bestand hat. Die Idee der Integration korrelierte dabei mit einer Neufassung des Kulturbegriffs als Vermittler zwischen Individuum und Gesellschaft, während die Inklusionsfunktion Institutionen, Systemen und/oder Organisationen zugerechnet wird (Parsons 1949; Parsons 1969). Dies machte das Schema «Integration/Kultur» in der Folge interessant für die sich etablierende Erziehungswissenschaft, die pädagogische Schwierigkeiten nun in Sozialisationsfolgen redefinieren und die Pädagogik für die Bearbeitung von gesellschaftlichen Einheitsproblemen in Dienst stellen konnte (z. B. Feuser 1984), während der Inklusionsbegriff in der Pädagogik lange Zeit unbeachtet blieb. Im Englischen ist integration in der Mathematik seit dem Beginn des 18. Jahrhunderts und in der Psychologie seit der Mitte des 19. Jahrhunderts gebräuchlich. Seit 1940 ist die Verwendung des Ausdrucks auch in seinem heute weit verbreiteten sozialen, politischen Sinn belegt: «The bringing into equal membership of a common society those groups or persons previously discriminated against on racial or cultural grounds.» (OED 2018) Es war dieses «bringing into equal membership», das Klafki 1970 im «Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft» hervorstrich, als er die «integrierte Gesamtschule» erörterte (vgl. Mattes 2017): Das «Prinzip der Integration» bedeutete, dass

die «Abschaffung der äußeren Trennung verschiedener Schularten nach der Grundschule» vorgenommen und «alle jungen Menschen auf die gemeinsamen Aufgaben in einer modernen Gesellschaft» vorbereitet würden (Klafki 1970, S. 201).

Das Symposium untersucht – Bielefeld oblige – die reiche und vertrackte historische Semantik von Integration und Inklusion in der Pädagogik (vgl. Müller & Schmieder 2016). Die vier Vorträge analysieren:

- die Rezeption und Transformation soziologischer Theorien der Integration/Inklusion in der Erziehungswissenschaft in den Achtziger-Jahren,
- den Austausch zwischen Migrationsforschung und Pädagogik in den Siebziger-Jahren
- die Bedeutung der Integrationsdebatte der Sechziger- und Siebziger-Jahre für die Selbstbeschreibungen eines Zürcher Heims
- die Verwendung des Begriffs «Integration» in Schweizer pädagogischen Zeitschriften zwischen 1950 und 2000.

25 www.nato.int/cps/en/natolive/official_texts_17408.htm [24. 12. 2018]

26 <http://mjp.univ-perp.fr/defense/ueo541003a.htm> [24. 12. 2018]

V5.2.1 | Gesellschaft erziehen und heilen:

Integration und Inklusion als Leitbegriffe politischer Pädagogik

Prof. Marcus Emmerich (Tübingen)

Mit dem Scheitern der sozialdemokratischen Bildungsreformvorhaben der 1970er Jahre und der damit einhergehenden Preisgabe eines gesamtgesellschaftlichen Modernisierungsziels in den anschließenden Dekaden verändert sich auch der politische Charakter pädagogischer Reformansätze: Nicht mehr die Gesellschaft als Ganze stellt die Adressatin pädagogischer Praxis dar, vielmehr orientieren sich Ansätze wie Integrationspädagogik, Feministische Pädagogik, Interkulturelle Pädagogik oder später Vielfaltspädagogik an gruppenspezifischen Emanzipationszielen. Der Beitrag geht von der Annahme aus, dass die in den 1980er Jahren anhebende neo-konservative Transformation der Nachkriegs-Wohlfahrtsstaaten die Adaption gesellschaftstheoretischer Integrations- und Inklusionssemantiken in der Erziehungswissenschaft auslöst, die ihrerseits nach politischer Neuorientierung und pädagogischer Selbstbegründung sucht. Die intendierten und nichtintendierten (Spät-)Folgen dieser zweiten semantischen ‚Versozialwissenschaftlichung‘ der Pädagogik, die als Versuch einer gleichzeitigen Erziehung wie Heilung des Gesellschaft *durch* Pädagogik rekonstruiert werden kann, sollen abschließend diskutiert werden.

V5.2.2 | Aktivismus und Import.

Wie die interkulturelle Pädagogik zum Integrationsbegriff kam

Dr. Philipp Eigenmann (Zürich)

Wird die Beschulung von zugewanderten bzw. fremdsprachigen Kindern verhandelt, geschieht dies gegenwärtig in der Regel nicht ohne Bezugnahme auf den Begriff der «Integration». Vor 1980 standen mit «Eingliederung» oder «Assimilation» andere Begriffe im Fokus, die heute kaum mehr Verwendung finden. Am Beispiel des Zusammenspiels von migrationsbezogener Sozialforschung und Pädagogik in der Schweiz soll Spuren nachgegangen werden, wie in den 1970er-Jahren der Begriff der «Integration» Eingang in die pädagogische Debatte um den angemessenen Umgang mit Migration fand. Die damalige soziologische Migrationsforschung fand im Integrationsbegriff des amerikanischen Funktionalismus ein Deutungsangebot, das von der Pädagogik aufgegriffen wurde. Gleichzeitig waren an den migrationsbezogenen Forschungsprojekten Personen beteiligt, die sich auch als Aktivistinnen und Aktivisten im Feld bewegten und daher eine Neujustierung der Debatte begrüßten.

V5.2.3 | Die Bedeutung der Integrationsdebatte der Sechziger- und Siebziger-Jahre für die Selbstbeschreibungen eines Zürcher Heims

Daniel Deplazes (Zürich)

Erziehungsanstalten für Kinder und Jugendliche wurden spätestens seit dem 19. Jahrhundert vom Motiv getragen, von einer gesellschaftlichen Norm abweichende Individuen zu später funktionierenden Mitgliedern der Gesellschaft zu erziehen. Dem dabei zugrundeliegenden Muster der gesellschaftlichen Exklusion in meist ländliche Anstalten um für die zukünftige Inklusion bei der «Entlassung» vorzubereiten, folgte auch das dezidiert heilpädagogisch positionierte Landerziehungsheim für «schwererziehbare» Knaben Albisbrunn im Kanton Zürich. Der Beitrag untersucht für die 1960er- und 1970er-Jahre auf einer Mikroebene entlang Jahresberichten, Zöglingsdossiers und weiterer Heimdokumente, welche Bedeutung der heiminternen wie auch der gesellschaftlichen Integration der «Zöglinge» beigemessen wurde im Lichte äußerer Narrative wie der sogenannten ‚Heimkampagne‘.

Literaturauswahl

Brendel, M. (1901): Über partielle Integration. In: *Mathematische Annalen*, 55(2), S. 248–256.

Feuser, G. (1984). Integration. In: Reichmann, E. (Hrsg.): *Handbuch der kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik und ihrer Nebenwissenschaften*. Solms/Oberbiel: Jarick, S. 299–305.

Hacker, J. & Uschakow, A. (1966): *Die Integration Osteuropas 1961 bis 1965*. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik

Hegel, W. F. (1821/1970): *Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (= Werke, 7. Band).

Klafki, W. (1970): Die Zielsetzung der integrierten Gesamtschule und ihre organisatorische und didaktische Verwirklichung. In: Klafki, Wolfgang et al. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft 1. Eine Einführung*. Frankfurt am Main: Fischer, S. 200–214.

Maasen, S./Elberfeld, J./Eitler, P./Tändler, M. (Hrsg.) (2011): *Das beratene Selbst. Zur Genealogie der Therapeutisierung in den ›langen‹ Siebzigern*. Bielefeld: transcript.

Mansour, A. (2018): *Klartext zur Integration. Gegen falsche Toleranz und Panikmache*. Frankfurt am Main: Fischer.

Mattes, E. (2017): Von der Leistungs- zur Wohlfühlschule? Die Gesamtschule als Gegenstand gesellschaftlicher Debatten und pädagogischer Wissensproduktion in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970er und 1980er Jahren. In: Reh, Sabine/Glaser, Edith/Behm, Britta/Drope, Tilmann (Hrsg.): *Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 187–206 (= *Zeitschrift für Pädagogik*, 63. Beiheft).

Müller, E. & Schmieder, F. (2016): *Begriffsgeschichte und historische Semantik. Ein kritisches Kompendium*. Berlin: Suhrkamp.

Oberlechner, M. (Hrsg.) (2006): *Die missglückte Integration? Wege und Irrwege in Europa*. Wien: Braumüller.

OED (2018): *Integration*. In: *Oxford English Dictionary Online*. Oxford: Oxford University Press. www.oed.com/view/Entry/97356?redirected-From=Integration [6. XII. 2018].

Parsons, T. (1949). *The Structure of Social Action*. The Free Press: Glencoe, Illinois

Parsons, T. (1969). Full Citizenship for the Negro American? In: Parsons, T. (Hrsg.): *Politics and Social Structure*. New York: The Free Press, S. 252–291.

Pier, J.-P. (1997): *Histoire de l'intégration. Vingt-cinq siècles de mathématiques*. Paris: Masson.

Riegel, C. (2007): *Integration – ein Schlagwort? Zum Umgang mit einem problematischen Begriff*. In: Sauer, Karin Elinor & Held, Josef (Hrsg.): *Wege der Integration in heterogenen Gesellschaften. Vergleichende Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–40.

Schweizer, M. & Ursprung, D. (Hrsg.) (2015): *Integration am Ende? Die Schweiz im Diskurs über ihre Europapolitik. Ein Lesebuch*. Zürich: Chronos.

Tändler, M. (2016): *Das therapeutische Jahrzehnt. Der Psychoboom in den siebziger Jahren*. Göttingen: Wallstein.

Wellek, A. (1972): *Desintegration*. In: Ritter, Joachim (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. 2. Band. Basel, Stuttgart: Schwabe, Sp. 130–131.

Wellek, A. (1976): *Integration*. In: Ritter, Joachim & Gründer, Karlfried (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. 4. Band. Basel, Stuttgart: Schwabe, Sp. 428–431.

Panel

DIFFERENZKATEGORIEN AUS INKLUSIVER PERSPEKTIVE

Chair: Prof.*in Annemarie Augschöll-Blasbichler (Bozen)

Discussant: Prof.*in Bettina Lindmeier (Hannover)

Vortragende: Dr. Kathrin Berdelmann (Berlin)

Prof.*in Elke Kleinau (Köln)

Dr. Klemens Ketelhut (Heidelberg)

Einzelbeiträge

V5.3.1 | Vom Syndrom zum Spektrum. Rezeption und Transformation von Wissen über Autismus im deutschen und englischen Bildungswesen zwischen 1980 – 2016

Dr. Kathrin Berdelmann (Berlin)

Schlüsselwörter: Autismus, Schule, Wissensgeschichte, Geschichte autismspezifischer Inklusion, Disability History

Keywords: autism, school, history of knowledge, history of autism specific inclusion, disability history

Zusammenfassung: Im Vortrag soll ein geplantes Projekt vorgestellt und zur Diskussion gestellt werden, das in wissens- und bildungshistorischer Perspektive die Rezeption medizinischen und psychologischen Wissens über Autismus im deutschen Bildungswesen in den letzten 40 Jahren analysiert. Die sich im deutschen Kontext vollziehende Rezeption wird dabei im kontrastierenden Vergleich zu England herausgearbeitet, wo sehr viel früher als in Deutschland mit spezifischen Autismusprogrammen und -strategien begonnen wurde. In dieser Untersuchungsperspektive werden so Einsichten geschaffen, warum in Deutschland so verspätet und eingeschränkt neues Wissen „angekommen“ und in praktische pädagogische Programme umgesetzt wurde.

Das von der American Psychiatric Association herausgegebene Klassifikationsmodell DSM, das in regelmäßigen Abständen überarbeitet wird, definierte Autismus und seine diagnostischen Kriterien seit 1952 immer wieder anders und neu (Cook 2015). Seit mehreren Jahren zeichnet sich nicht nur darin ein grundlegender Wandel im Verständnis von Autismus ab (King et.al. 2014, Sikora 2015). Er zieht auch eine Veränderung der empfohlenen Maßnahmen im Umgang mit Autismus nach sich und ist u.a. begleitet von der neurowissenschaftlichen Autismusforschung (Silverman 2012, Silberman 2017).

In Europa wurden die sich verändernden amerikanischen Klassifikationsmodelle ebenso wie die entwickelten therapeutischen Maßnahmen seit den 1980er Jahren sehr unterschiedlich rezipiert. Im Kontext des Bildungswesens und im pädagogischen Diskurs ist die Frage der prinzipiellen Beschulbarkeit und des schulischen Umgangs mit als autistisch diagnostizierten Kindern zentral. Auch hier lässt sich ein Wandel ablesen: an die Stelle von Praxen der

Aussonderung und Methoden der Normalisierung treten zunehmend Konzepte einer „autismusadäquaten“ Schule, die durch eigene Programme sicherstellen sollen, dass die Bedürfnisse entsprechender diagnostizierter Kinder in der Schule besser berücksichtigt werden können und das Lehrpersonal die dafür benötigten Ressourcen erhält. Diese Veränderungen finden in den verschiedenen Ländern in unterschiedlicher Weise statt. Eine kürzlich veröffentlichte Studie zeigt, dass es im europäischen Vergleich große Unterschiede in der Umsetzung von autissmuspezifischer inklusiver Beschulung und der Erfüllung des Rechts auf Bildung für Kinder mit Autismus gibt (Roleska et al. 2018). Auch im deutschsprachigen Raum rücken in den letzten Jahren Fragen nach Bedürfnissen und Erfordernissen von Schülerinnen und Schülern mit Autissmusspektrumsstörungen in den Blick. Im Vergleich zu anderen EU-Ländern (wie Großbritannien, Frankreich und Spanien) hat Deutschland aber noch keine expliziten Gesetze zur Beschulung autistischer Menschen erlassen. England gilt als eines der Länder, in denen am frühesten und am ausgeprägtesten Ressourcen und Programme für diagnostizierte Kinder zur Verfügung gestellt wurden (2009 der „Autism Act“, dem die Autissmus-Strategie, „Think Autism“ folgte).

Die Beobachtung international unterschiedlicher Rezeptionsverläufe und institutioneller Rezeptionsformen, die sich in Gesetzgebung und Programmentwicklung hinsichtlich des pädagogischen bzw. im engeren Sinne schulischen Umganges mit Autismus äußern, bildet den Ausgangspunkt des geplanten wissens- und bildungshistorischen Projektes (Sarrasin 2011). Ausgehend von der Frage, wie das vorhandene Wissen über Autismus jeweils im Bildungswesen (selektiv) aufgegriffen und in ein pädagogisches Relevanzsystem übersetzt wird und welche Denkmuster im deutschen und englischen Diskurs dafür maßgeblich sind, werden die besonderen Bedingungen, die eine ähnliche Rezeption in den Ländern verhinderten, rekonstruiert. Für den Untersuchungszeitraum werden die verschiedenen Akteure im Bildungswesen, die sich etwa in Verbänden (z.B. der Schulpsychologen, Sonderpädagogen oder Betroffenen-Verbände) organisieren und in verschiedenen Verbands- und Fachzeitschriften publizieren, wie aber auch Debatten in Gremien und Schulverwaltungen in den Blick genommen und inhaltsanalytisch ausgewertet.

Literaturauswahl

Cook, K.A., Wilmerdinger, M.A. (2015): The History of Autism. Narrative Documents. Book 1 King. B.H. et.al. (2014): Update on diagnostic classification in autism. In: *Curr Opin Psychiatry*. 2014 Mar;27(2):105-9

Roleska M, Roman-Urrestarazu A, Griffiths S, Ruigrok ANV, Holt R, van Kessel R, et al. (2018) Autism and the right to education in the EU: Policy mapping and scoping review of the United Kingdom, France, Poland and Spain. *PLoS ONE* 13(8): e0202336. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202336>

Sarasin, P. (2011). Was ist Wissensgeschichte? In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 36(1), 159-172.

Sikora, C.M. (2015): A Historical Analysis of the Pioneers and Advocates of Autism Spectrum Disorder (1980 - 2013): Examining the Evolution of the Diagnosis and the Influences That have shaped what the Diagnosis is today. *Dissertations*. Paper 1305. http://ecommons.luc.edu/luc_diss/1305.

Silberman, S. (2017): *Geniale Störung. Die geheime Geschichte des Autismus*. Köln: Dumont
Silverman, C. (2012): *Understanding Autism. Parents, Doctors, and the History of a Disorder*. Princeton University Press

V5.3.2 | Inklusion versus Exklusion: Schwarze deutsche ‚Besatzungskinder‘ im pädagogischen Diskurs der Nachkriegszeit²⁷

Prof.'in Elke Kleinau (Köln)

Schlüsselwörter: Schwarze deutsche Kinder, ‚Besatzungskinder‘, uneheliche Kinder, Nachkriegsgeschichte, Diskriminierungen

Keywords: Black German children, ‚occupation children‘, children out of wedlock, post-war era, discrimination

Ausgehend von einem Begriffsverständnis, das verschiedene Differenzbeschreibungen („Rasse“, Geschlecht, Unehelichkeit, Behinderung etc.) und deren jeweilige Verschränkungen einschließt, soll in dem Vortrag der pädagogische Diskurs der 1950er Jahre um die Inklusion bzw. Exklusion Schwarzer deutscher ‚Besatzungskinder‘ in die weiße deutsche Mehrheitsgesellschaft und insbesondere in die Institution Schule rekonstruiert werden. Als ‚Besatzungskinder‘ wurden in Nachkriegsdeutschland die Kinder bezeichnet, die aus einer Beziehung zwischen einheimischen Frauen und Angehörigen der alliierten Streitkräfte hervorgegangen waren. Die einzige offizielle Zählung, die in der Bundesrepublik durchgeführt wurde – in der DDR gab es offiziell keine ‚Besatzungskinder‘ –, zählte ca. 68.000 solcher Kinder, davon knapp 5.000 Schwarze deutsche Kinder, die zeitgenössisch als ‚Mischlingskinder‘ oder ‚farbige Kinder‘ bezeichnet wurden. In den unmittelbaren Nachkriegsjahren war der Umgang der Jugendfürsorge, die für die zumeist unehelich geborenen Kinder zuständig war, von diversen Abschiebe- und Aussonderungspraktiken bestimmt. Allein schon die Bezeichnung ‚amerikanisches‘, ‚britisches‘, ‚französisches‘ oder ‚russisches Besatzungskind‘ macht deutlich, dass man die Kinder, obwohl deutsche Staatsangehörige, nicht als Teil der eigenen Gesellschaft begriff, sondern ausschließlich über die nationale Herkunft ihrer

²⁷ Zur Abgrenzung gegenüber diffamierenden zeitgenössischen Bezeichnungen wird die Bezeichnung ‚Schwarze deutsche Kinder‘ verwendet, um darauf aufmerksam zu machen, dass es sich bei den Kindern um deutsche Staatsangehörige handelt. Da ‚Schwarz‘ als politische Selbstbezeichnung fungiert, wird dies im Folgenden immer groß geschrieben. Bei weiß handelt es sich dagegen nicht um eine Selbstbezeichnung mit politischem Hintergrund; die kursive Setzung soll auf den Konstruktionscharakter der Kategorie hinweisen.

Väter definierte. Insbesondere die Schwarzen deutschen Kinder hielt die Jugendfürsorge für nicht integrierbar und versuchte daher, sie in separate Heimen unterzubringen oder zur Adoption in Schwarze US-Familien zu vermitteln. Ostern 1952 erreichten die ältesten ‚Besatzungskinder‘ das schulpflichtige Alter. Entgegen den anfänglichen rassesegregierenden Praktiken der Jugendfürsorge plädierten Bildungspolitiker/innen der westdeutschen Bundesländer für die Aufnahme der Schwarzen deutschen Kinder in die allgemeine Volksschule. Kein Bundesland entschied sich für die Einführung einer ‚Sonderschule‘ für ‚Mischlingskinder‘, obwohl es vereinzelt auch Stimmen gab, die sich für ‚Sonderklassen‘ aussprachen. Mit Beginn des Schuljahres 1952 empfahl das Bundesbildungsministerium Eltern und Lehrkräften die Broschüre Maxi, unser Negerbub als pädagogische Aufklärungslektüre zum ‚richtigen‘ Umgang mit Schwarzen deutschen Kindern, weil nicht allerorten die nötige Sensibilität für Kinder mit Diskriminierungserfahrungen gegeben sei. Die Hamburger Psychologen Klaus Eyferth, Ursula Brandt und Wolfgang Hawel stießen denn auch während der Datenerhebung für ihre 1960 publizierte Studie Farbige Kinder in Deutschland gerade bei pädagogischen Professionellen häufig auf Vorurteile und Stereotype.

Als Quellen haben wir in unserem von der DFG geförderten Projekt ‚Besatzungskinder‘. Bildungs- und Differenzenerfahrungen Artikel aus zeitgenössischen Fachzeitschriften und anthropologische Studien, aber auch die bereits erwähnte pädagogische Handreichung zur Integration von Schwarzen deutschen Kindern in die Klassengemeinschaft ausgewertet. Die sozialpsychologische Studie von Eyferth, Brandt und Hawel bildete den Abschluss unserer Untersuchung, da sie eine deutliche Wende im Diskurs zu markieren scheint: Nicht mehr die Kinder sind das Problem, sondern die Gesellschaft und insbesondere die Institution Schule, die diese Kinder zum Problem erklärt und ihnen eine ihrer Begabung entsprechende Schul- und Berufsausbildung verwehrt.

V5.3.3 | Von Homolulu zur Aufklärungspädagogik. Zur Pädagogisierung der Forderungen der emanzipatorischen Homosexuellenbewegungen als Vorläufer von Inklusion

Dr. Klemens Ketelhut (Heidelberg)

Schlüsselwörter: Homosexuellenbewegungen, Bewegungsforschung, Sexualitäten, Pädagogisierung, Normalisierung

Keywords: gay and lesbian movements, social movement research, sexualities, pedagogization, normalization

Inklusion kann in einer weiten Fassung (bspw. Budde/Humrich 2015) als perspektivische Herausforderung an das Pädagogische verstanden werden, unterschiedliche Formen sozialer Differenzierung wahrzunehmen und die dadurch zur Geltung kommenden sozialen Problemlagen in Form pädagogischer Programme oder Praxen bearbeitbar zu machen. Darunter firmieren auch Ansätze, die den Umgang mit Sexualitäten und Geschlechtern thematisieren, so wie dies beispielsweise in der jüngst erschienenen Broschüre „Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik“ (Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut 2018) geschieht. Diese argumentiert mit einem breiten, menschenrechtsbasierten Inklusionsverständnis, bei dem es „um den Einschluss aller Kinder und damit um vielfältige Merkmale sozialer Zugehörigkeit“ (S.17) gehe und darum, „in der pädagogischen Arbeit Teilhabebarrieren, die Bildungsprozesse von Kindern behindern“ (ebd.), abzubauen. Die Vorstellung, dass sozialstrukturelle Problemlagen pädagogisch bearbeitbar seien, lassen sich auch in der Geschichte sozialer Bewegungen rekonstruieren. Die Auseinandersetzung mit sozialen Bewegungen ist bisher kein systematisch erschlossenes oder abgegrenztes Themenfeld innerhalb der (historischen) Erziehungswissenschaft im Sinne einer übergreifenden erziehungswissenschaftlichen Bewegungsforschung, sondern wird themenbezogenen in einzelnen Teilbereichen, die mit sozialen Bewegungen zusammen hängen bearbeitet, allerdings ohne weitergehende Bezugnahmen aufeinander. (Bunk 2018: 31ff)

Gegenstand des Vortrags ist die Auseinandersetzung mit der Pädagogisierung der Anliegen sozialer Bewegungen am Beispiel der emanzipatorischen Homosexuellenbewegungen, die Anfang der 1970er Jahre entstanden sind und die exemplarisch an der aus ihnen entstandenen Schulaufklärungs- bzw. Bildungsprojekten und ihrer Entwicklung gezeigt werden.

Soziale Bewegungen entstehen durch Krisenwahrnehmungen von in der Regel sozialen Problemlagen, deren Diagnose meist mit einer alternativen, utopischen Lösungsstrategie verkoppelt durch die Anhänger*innen der Bewegung kommuniziert werden. Dies geschieht zunächst in der Form von Protest, der, um umfassend wirksam zu werden, in der Form moralischer Kommunikation inszeniert und ausgestaltet werden muss (Luhmann 1996: 202f).

Soziale Bewegungen besitzen für den Kontext von Pädagogik eine gewisse Attraktivität und Anschlussfähigkeit, die, folgt man Thiel (Thiel 1999) vor allem daher rühren, dass diese Bewegungen immer einen normativen Bezug auf individuelles Handeln als Problemlösungsstrategie beinhalten.

Unter Pädagogisierung wird hier die Überführung der sozial evozierten Problemstellungen in pädagogische Konzeptionen, Handlungsformen und pädagogische Räume verstanden. Als eine Arbeitsthese kann formuliert werden, dass die zu Beginn eher emanzipatorisch-radikalen Inhalte zunehmend normalisiert und diszipliniert werden (mussten/müssen) und unter größere, normativ orientierte pädagogische Konzeptionen wie die Menschenrechtspädagogik oder Inklusion subsumiert wurden. Ein erster Hinweis darauf findet sich in den Verschiebungen der pädagogischen Begründungsfiguren innerhalb der Schulaufklärungsprojekte, die in ihren Anfängen sexualpädagogisch verstanden wurden und sich heute zunehmend im Bereich der Antidiskriminierungspädagogik verorten. Gründe hierfür können sowohl in der in den frühen 1990er beginnenden öffentlichen Förderung als auch den „Bedingungen“ des pädagogischen Kontextes gesehen werden.

Rekonstruiert wird diese Entwicklung vor allem anhand von Selbstbeschreibungen der genannten Projekte, die zum Teil als Archivmaterial, zum Teil als selbstpublizierte Literatur vorliegen. Diese werden hinsichtlich der Frage nach Begründungen und Motiven für die Initiierung und Etablierung pädagogischer Arbeit aus dem Kontext der sozialen Bewegungen heraus analysiert. Weiterhin

wird nach Wechselwirkungen zwischen dem Inklusionsdiskurs als Ermöglichungs- und Disziplinierungsfigur für die Arbeit der Bildungsprojekte gefragt.

Literaturauswahl

Budde, Jürgen; Hummrich, Merle: Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive - In: Erziehungswissenschaft 26 (2015) 51, S. 33-41.

Bunk, Benjamin (2018): Bildung und soziale Bewegung. Die brasilianische Landlosenbewegung und das Weltsozialforum als Räume für Bildungsprozesse. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Luhmann, Niklas (1996): Protest. Systemtheorie und soziale Bewegungen. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg und Bildungsinitiative Queerformat

(2018): Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik. Berlin- Brandenburg: sffb.

Thiel, Felicitas (1999): „Neue“ soziale Bewegungen und pädagogischer Enthusiasmus. Pädagogische Impulse der Jugend- und Lebensreformbewegung am Anfang des 20. Jahrhunderts. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, 6, S. 867-884.

Hauptvortrag III

**INKLUSION ALS CHIFFRE?
BILDUNGSHISTORISCHE ANALYSEN UND REFLEXIONEN – INTEGRATION
UND DEMOKRATISIERUNG**

Vortragende: Prof.'in Vera Moser (Berlin) & Prof. Patrick Bühler (Basel)

Der Vortrag interessiert sich für die Geschichte der Bedeutung des Begriffs bzw. der ‚Chiffre‘ „Integration“ bzw. „Inklusion“ und seiner damaligen Vielfalt an „integrativen“ Methoden, Hoffnungen und „Lösungen“ in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Indem der Vortrag sich der historischen Semantik von Integration/Inklusion widmet, soll ein erster Beitrag dazu geleistet werden, den damaligen Referenzraum zu rekonstruieren, in welchem der pädagogische Integrationsdiskurs seinen Anfang nahm.

Im ersten Teil des Vortrags wird an der „Schweizerischen Lehrerzeitung“, dem „Organ des Schweizerischen Lehrervereins“, untersucht, wie und in welchen Kontexten die Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ überhaupt verwendet wurden und wie sich der Gebrauch der beiden Termini in den letzten fünfzig Jahren wandelte. Im zweiten Teil des Vortrages wird detailliert auf die Entwicklung der bundesdeutschen Bildungsratsempfehlung zur „Strukturplanung des Bildungswesens“ (1970), der „Empfehlung zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ (1974) sowie auf den damaligen politischen Kontext eingegangen. Fluchtpunkte des zweiten Teils des Vortrags sind die bildungspolitischen Reformagenden der 1960er- und 70er-Jahre.

Bisher wurde die Entwicklung der schulischen Integration/Inklusion im europäischen Raum vor allem in den Zusammenhang eines allgemeinen Demokratisierungsprozesses gestellt, der sich u. a. durch sozial- und bildungspolitische Reformen ausgezeichnet habe (z.B. Schnell 2003, Weisser 2017, S. 107–144). Ob diese im deutschsprachigen pädagogischen Diskurs verbreitete Lesart jedoch tatsächlich Integration und Demokratie verknüpfte und in welchem Ausmaß und auf welche Weise die Verbindung vorgenommen wurde, soll der Vortrag just beleuchten. Mögliche Anknüpfungspunkte sind

zeitgenössische demokratieorientierte Reformbewegungen, die Frage nach einer europäischen Integration, aber auch Antidiskriminierungsbestrebungen, Institutionenkritiken, reformpädagogische Reflexionen wie auch die Gesamtschuldebatte und mit ihr die Frage nach Chancengleichheit einerseits und Ausschöpfung der Bildungsreserven andererseits.

Mit einem solchen reflektierenden Blick auf Akteure und Konstellationen gelingt eine neue Erzählung zur Genese des Integrations-/Inklusionsdiskurses, der damit auch Impulse für das heutige Verständnis liefern kann.

Literaturauswahl

Schnell, Irmtraud (2003): Geschichte schulischer Integration gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Weinheim: Juventa.

Weisser, Jan (2017): Konfliktfelder schulischer Inklusion und Exklusion im 20. Jahrhundert. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Rück- und Ausblick

RASSEMBLAGE - ZUR VERGEGENWÄRTIGUNG DES HISTORISCHEN

Vortragende: Prof.'in. Mai-Anh Boger (Leipzig)

Bei einer Rassemblage (engl.: re-assembly; deutsch: Rück-Bündelung) wird ein synthetisierendes Mosaik gezeichnet. In dieser Variation eines Abschlussblitzlichtes werden die auf der Tagung präsentierten historischen Inhalte topographisch umsortiert und mit Blick auf ihre Gegenwartsbedeutung für aktuelle Fragen des Inklusionsdiskurses im deutschsprachigen Raum rearrangiert. So kommt es zugleich zu einem Rückblick (auf das auf der Tagung Gesagte) und zu einem Ausblick (auf das in Zukunft in Sachen Inklusion zu Diskutierende).

