



Leseprobe aus Weisser, Konfliktfelder schulischer Inklusion und Exklusion im 20. Jahrhundert, ISBN 978-3-7799-3604-6

© 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3604-6>

1. Das gesellschaftspolitische Programm der Hilfsschule

Die Gründung und Etablierung einer neuen Schulform wie der Hilfsschule im ausgehenden 19. Jahrhundert ist an aufwändige und langfristige Überzeugungsarbeit gebunden (für den historischen Kontext vgl. Kuhlemann 1991; Möckel 2001). Überzeugungsarbeit beinhaltet nicht nur gute, sondern auch gut kapitalisierte Argumente (Bourdieu 1987). Die Durchsetzung einer neuen Schulform ist dementsprechend sowohl auf Plausibilität als auch auf eine mobilisierungsfähige Interessenlage angewiesen ist. Beides wird diskursiv hergestellt, und zwar über eine Anordnung sich gegenseitig stützender Aussagen.

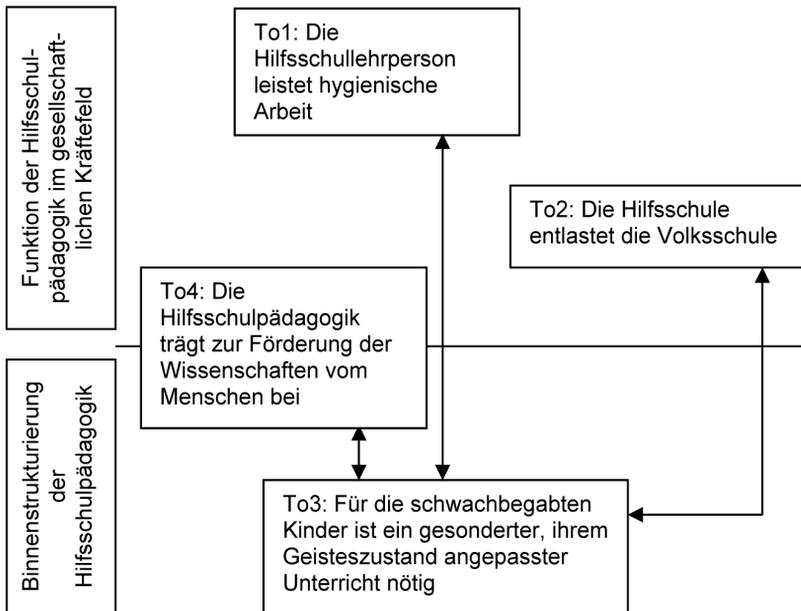


Abb. 3: Topik I – Hilfsschulpädagogik und Gesellschaftspolitik

Die erste Topik (von insgesamt vier im Verlauf des 20. Jahrhunderts, vgl. Abb. 3) rekonstruiert den hilfsschulpädagogischen Diskurs zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Der Anfang wird pragmatisch mit dem Jahrhundertwechsel gesetzt – 1898 wird der *Verband der Hilfsschulen Deutschlands* gegründet, 1908 erscheint erstmals dessen Verbandszeitschrift *Die Hilfsschule*, welche als maßgebliche Quelle der Rekonstruktion herangezogen wird – das Ende markiert die Weltwirtschaftskrise von 1929 sowie der Aufzug von Faschismus und Nationalsozialismus. Der zentrale Topos im hilfsschulpädagogischen Diskurs dieser Periode lautet: *Für die schwachbegabten Kinder ist ein gesonderter, ihrem Geisteszustand angepasster Unterricht nötig* (To3). Die Zentralität des Topos zeigt sich insbesondere auch darin, dass die anderen Topoi unter sich weniger eng verbunden sind als mit dieser die Binnenstrukturierung der Hilfsschulpädagogik dominierenden Problemformulierung. Die Überzeugung, wonach es ein spezifisch identifizierbares Merkmal gibt, das Kinder derart prägt, dass es zum Leitprinzip von Unterricht gemacht werden muss, entfaltet sich in erster Linie in methodischen Überlegungen zum Lehren und Lernen unter Berücksichtigung individueller Voraussetzungen. Den sozialen Rahmen dieser Überlegungen stellt die Hilfsschule dar. Die Hilfsschule und das Hilfsschulkind „begründen“ sich quasi gegenseitig. Allerdings steht hinter der Hilfsschule noch eine andere Aussage, die über das Hilfsschulkind nicht vollständig gedeckt ist. Sie ist im zweiten Topos festgehalten, wonach *die Hilfsschule die Volksschule entlastet* (To2). Neben das kind- respektive defektbezogene Argument tritt eines, das auf die Ausdifferenzierung des Bildungsangebotes zielt: Mit der Idee der Entlastung setzt sich die Hilfsschule in ein Verhältnis zur Volksschule und formuliert dadurch ihre spezifische Funktion und Leistung. Für die Diskursentwicklung des 20. Jahrhunderts wird mit diesem Aussagezusammenhang (To3/To2) ein folgenreiches Verhältnis schultheoretischer und kindbezogener Überlegungen installiert. Ausgehend vom Topos über die schwachbegabten Kinder (To3) definieren die Hilfsschullehrpersonen als federführende Akteurgruppe des hilfsschulpädagogischen Diskurses ihr Professionsprogramm: *Die Hilfsschullehrperson leistet hygienische Arbeit* (To1). Mit dem Begriff Hygiene oder Sozialhygiene ist eine gesundheits- und sozialpolitische Zielsetzung gemeint, die weit über die Aufgaben hinausgeht, die heute unter die Begriffe Soziale Hilfe und Prävention fallen. Hygiene beinhaltet ebenso die Durchsetzung bürgerlicher Moralvorstellungen und repressiver Fürsorgepraktiken vor dem Hintergrund industrieller Erwerbsbedingungen und imperialistischer Machtentfaltung.

Schließlich die vierte und letzte Überzeugung, welche das gesellschaftspolitische Programm der Hilfsschule im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts ausmacht: *Die Hilfsschulpädagogik trägt zur Förderung der Wis-*

senschaften vom Menschen bei (To4). Die Hilfsschule wird von den Hilfsschullehrpersonen als Labor der pädagogischen, psychologischen und medizinischen Beobachtung und Intervention begriffen, die Hilfsschulpädagogik entsprechend als interdisziplinäres Betätigungsfeld verstanden, in welchem das Wissen über den Menschen und über Behandlungsformen bei „besonderen Geisteszuständen“ gefördert wird.

Das System der Überzeugungen der Hilfsschulpädagogik wird nachfolgend in seinen Interdependenzen und unter Berücksichtigung der diskursbildenden Ereignisse nachgezeichnet. Im Zentrum stehen Vorgänge der Entwicklung und Durchsetzung von Wissens- und Deutungsangeboten und damit Prozesse und Strukturen der Wissensbildung.

1.1 Die Hilfsschule und ihre Pädagogik

In der ersten Ausgabe der neu gegründeten Zeitschrift *Die Hilfsschule* äußert sich der Direktor der Hilfsschule von Plauen, einer Stadt im heutigen Bundesland Sachsen nahe der Grenze zu Tschechien von damals rund 100.000 Einwohnern im Grenzgebiet zu Österreich-Ungarn, wie folgt über die Bedeutung der Hilfsschule: „*Die Bedeutung der Hilfsschule für ihre Zöglinge* ist in der individuellen Behandlung derselben begründet“ (Delitsch 1908, S. 4, Herv. i. O.). Entsprechend diesem Grundsatz skizziert er den Unterricht in der Hilfsschule und seine Wirkungen:

„Der *Unterricht* in der Hilfsschule verzichtet auf die Erreichung hochgeschraubter Ziele, fördert dagegen nach Möglichkeit die individuelle Ausbildung jedes einzelnen Zöglings und steht im Dienste einer sich der Geistesverfassung der Hilfsschüler anpassenden Diätetik der Seele. Man wird zunächst den vorhandenen kindlichen Fähigkeiten gerecht, indem man sie anerkennt und ihre Entwicklung betont. In diesem Sinne lässt der Lehrer auch nicht das geringste Können unbeachtet, welches das schwache Kind vor anderen sonst befähigteren auszeichnet. Unter solcher Behandlung lebt der kleine verachtete Sitzenbleiber auf, gewinnt er wieder Selbstvertrauen und Kraft für die ihm so schwer fallende geistige Arbeit. Dann gilt es, die Geistesmängel und Bildungslücken des Schülers durch diätetisch einwandfreie Anregungen, durch fassliche Lehre und nicht übermüdende Übung auszugleichen, soweit das möglich ist“ (Delitsch 1908, S. 5, Herv. i. O.).

Das Unterrichtskonzept der Hilfsschule beruht auf dem Prinzip der Individualisierung, das von neuen Forschungen zur Kinderpsychologie und gene-

rell von der Idee einer psychologisch fundierten Didaktik inspiriert ist (Descoedres 1921; Glück 1913; Rössel 1920a; Schulze 1915; Wisler 1908; Ziegler 1908). Ausgehend von diesem Konzept wird ein im Vergleich zur Volksschule modifiziertes Jahrgangsstufensystem konzipiert, das eine Unter-, Mittel- und Oberstufe unterscheidet und in der Umsetzung Interpretationsspielräume bezogen auf die Verhältnisse der Hilfsschulorganisation vor Ort zulässt (Egenberger 1913; Ehrike 1910; Gengnagel 1908; Raatz 1909; Weiß 1909). Maßgeblich für Organisation und Didaktik der Hilfsschule ist in ihrer Selbstbeschreibung der auf Selbstständigkeit und Erwerbsfähigkeit zielende Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler (Griesinger 1926; Wehrhahn 1908). Von zwei Seiten wird die so verstandene individualisierende Pädagogik der Hilfsschule aber empfindlich eingeschränkt: Einerseits durch das generische (nicht individuelle) Konstrukt des Hilfsschulkindes (vgl. Kapitel 1.2) und andererseits durch die Funktionsbestimmung der Hilfsschule. Sie wird von den Hilfsschullehrpersonen zwar – von innen betrachtet – als die Schule der individualisierenden Behandlung umschrieben und verstanden, die Begründungslogik setzt diesem Sinnzusammenhang aber enge Grenzen. Die selbstdeklarierte Funktion der Hilfsschule besteht in der Entlastung der Volksschule:

„Durch die Hilfsschulen wird die Volksschule von Elementen befreit, die ihr die Arbeit erschweren und den Fortschritt hemmen“ (Wehrhahn 1908, S. 38).

Die Differenz der Schulformen Volksschule/Hilfsschule wird über das Entlastungsmotiv hergestellt, das sich am Konstrukt der *Schulleistungsfähigkeit* orientiert. Schulleistungen haben zwei zentrale Komponenten: Leistungen und Verhaltensweisen. Leistungen sind das beschreibbare Ergebnis einer mit Aufwand verbundenen Tätigkeit zur Erreichung eines Zieles oder zur Erfüllung einer ressourcenseitig und/oder einer im Anspruch limitierten Aufgabe. Verhaltensweisen sind das beschreibbare Ergebnis einer Person-Umwelt-Interaktion. Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern werden an schulischen Leistungs- und Verhaltenserwartungen gespiegelt, beurteilt und als Leistungsdifferenz (z. B. stark/schwach) bewertend zugeschrieben. Das Festlegen und Bewerten von Unterschieden entlang von Schulleistungsfähigkeit ist die grundlegende diskursive Operation, welche der Erfindung der Hilfsschule in schultheoretischer Hinsicht zugrunde liegt. Diese Unterscheidungspraxis ist zugleich abwertend, totalisierend und ungenau: Die Differenz wird nicht neutral und folgenlos installiert, sondern als Auf- und Abwertung von Leistungen, die fast unmerklich in eine „Beschreibung“ der von ihr negativ betroffenen Subjekte als „Minderwertige“ übergeht. Das Totalisierende besteht darin, dass Schulleistungsfähigkeit die Achse eines verein-

heitlichenden Urteils über real vielfältige Fähigkeitsmuster von Subjekten bildet. Als Wahrnehmungsschema im Unterricht funktioniert diese Unterscheidungspraxis nach dem Prinzip der Normalverteilung und sie hat die Macht, ein totales institutionelles Urteil zu fällen. Schließlich ist sie ungenau, weil es schlicht kein Kriterium für Schulleistungsfähigkeit als Gesamtkonstrukt gibt. Die Unterscheidungsmöglichkeit wird entlang historischer schulischer Verhältnisse und Leistungserwartungen und bezogen auf verfügbare Handlungsoptionen aktiviert (oder nicht aktiviert); als kollektive Richtschnur hat sich weit über die erste Topik hinaus die pragmatische Formel durchgesetzt, wonach die Schulleistungsunfähigkeit am zweijährigen erfolglosen Besuch der Volksschule festzumachen sei. Maßgeblich für den Gebrauch der Schulleistungsdifferenz sind die vorherrschenden bürgerlichen Vorstellungen über Erziehung, die damit gesichert und gefestigt werden. Die folgende Aussage illustriert diesen Zusammenhang:

„Nicht zu unterschätzen in ihrer Bedeutung für ungestörte und erfolgreiche Erziehungsarbeit in der Volksschule ist die Fernhaltung der intellektuell und ethisch Minderwertigen mit ihrem schlechten Beispiel in mannigfachster Beziehung“ (Schnell 1921, S. 252).

Was bedeutet diese negative Begründungsform für die Pädagogik der Hilfsschule? Die Hilfsschule wäre als eigene Schulform kaum durchzusetzen gewesen, hätte sie nicht zugleich einen eigenen Erziehungs- und Bildungsanspruch formuliert. Dieser Anspruch beruht einerseits auf der Zuschreibung von Bildsamkeit (Glück 1913; vgl. Tenorth 2006) und er geht einher mit dem Versuch, ein Korrelat zur Schulleistungsunfähigkeit in der Natur der Hilfsschulkinder nachweisen und damit eine eigene Hilfsschulmethodik begründen zu können (vgl. Kapitel 1.2). Der Erziehungs- und Bildungsanspruch der Hilfsschule beruht andererseits auf dem Versprechen, negative Folgen von Schulleistungsdefiziten zu korrigieren und Kinder soweit zu fördern, dass sie im Erwachsenenalter für sich selbst sorgen können und niemandem zur Last fallen (Egenberger 1913). Dieser Anspruch führt dazu, dass die Hilfsschule von Beginn an (vgl. Verband der Hilfsschulen Deutschlands 1898) das Konstrukt der Schulleistungsdifferenz auch für sich selbst in Anspruch nimmt und eine scharfe Grenze nach unten zieht, die sie mit Bildungsunfähigkeit und der Zuweisung der davon betroffenen Kinder in eine als Idiotenanstalt bezeichnete Einrichtung markiert.

„[...] dass auf der einen Seite Kinder, welche zwei Jahre die Unterstufe der Volksschule ohne Erfolg besucht haben, in die Hilfsschule gehören, und dass andererseits bildungsunfähige von ihr auszuschließen sind“ (Lückerath 1910, S. 226).

Institutionelle Prozeduren dieser Art werden von Mark Terkessidis (1998, S. 121 ff.) als „*Ausschluss durch Einbeziehung*“ beschrieben. Er meint damit ein für die Moderne typisches Strukturbildungsprinzip, durch das die Mehrheitsgesellschaft Zugehörigkeitsschranken reproduziert und Minderheiten als (abweichende) Objekte ihrer eigenen Wertvorstellungen hervorbringt. Dabei werden für die Moderne maßgebliche universalistische Prinzipien verletzt, was die Mehrheitsgesellschaft in Legitimationsformen verwickelt, in denen sie Gebrauch macht von kategorialen – am besten von „natürlichen“ – Ungleichheitsüberzeugungen (vgl. ebd., S. 60). Die Schulleistungsdifferenz und das Hilfsschulkind sind für die modernen Gesellschaften, in denen Bildungskapital eine kollektiv bedeutsame Rolle zu spielen beginnt, der Prototyp der Stabilisierung von Ungleichheitsverhältnissen. *Ausschluss durch Einbeziehung* impliziert auf der Ebene der pädagogischen Ausgestaltung der Hilfsschule als Sozialisations- und Erziehungsraum ein angespanntes und strukturell gewaltbereites Verhältnis zwischen Ermöglichung und Repression von Bildung und Lernen, was sich in der Überbetonung von Sittlichkeit und Anstand als Erziehungsziel zeigt (Egenberger 1919; Henze 1916; zur Kritik an der Hilfsschule aus individualpsychologischer Sicht vgl. Schwarz 1932; Wegner-Etzrodt 1930).

„Das Ziel der Hilfsschülerziehung besteht in der sittlichen, intellektuellen und wirtschaftlichen Rettung der Schwachsinnigen; sie soll ihnen also nach dem Grad ihrer körperlichen und geistigen Fähigkeiten eine möglichst allseitige (sittlich-religiöse, intellektuelle und technische) Ausbildung geben, damit sie sich als nützliche Glieder der menschlichen Gesellschaft selbständig oder unter leichter Führung betätigen können“ (Koch 1919, S. 284).

Die Schulleistungsbegrenzungen der Hilfsschule nach oben und unten sind feste Bestandteile der weiteren Diskursentwicklung, die sich bis zu den 1970er-Jahren auch international beobachten lassen (historisch: Armstrong 2002; theoretisch in neo-institutionalistischer Sicht: Adick 2003; Adick 2009). Weil diese Grenzmarkierungen systematisch instabil, d. h. unscharf und anwendungsoffen sind, sind sie geeignete Kampf- und Deutungsobjekte um die Hilfsschule und deren Verhältnis zur Volksschule. In der Art und Weise, wie diese Grenzen diskursiv bearbeitet werden, wird die Hilfsschule in Position gebracht. Im hier behandelten Zeitraum lässt sich dies am diskursiven Ereignis der Weimarer Schuldebatte nach dem Ersten Weltkrieg zeigen. In Anlehnung an die gegen ständische und für bürgerliche Gerechtigkeitsvorstellungen votierende Parole der Zeit („Freie Bahn dem Tüchtigen“) wird eine wesentliche Akzentverschiebung in der Programmatik der Hilfsschule vorgenommen:

„Darum sei fortan die Parole jedes deutschen Hilfsschullehrers: Freie Bahn den Tüchtigen! Förderung der Leistungsfähigkeit der Durchschnittsschüler! Erhöhte Sorge aber auch für die geistig Schwachen!“ (Horrix 1918, S. 34).

Eine leistungsfähige Volksschule muss gezielt entlastet werden – zugleich sind alle davon Betroffenen ihrerseits zu fördern. Das ist auf den kürzesten Nenner gebracht das Ausbauprogramm der Hilfsschule (Dreßler 1919a; Dreßler 1919b; Henze 1919; Koch 1919; [o. A.] 1921; Schulze 1919): „*Hilfsschulen sind daher notwendig des Erfolges der Volksschularbeit wegen*“ (Dreßler 1919a, S. 2, Herv. i. O.). Der Verband der Hilfsschulen Deutschlands bekräftigt diese Position mit seiner *Denkschrift über das deutsche Hilfsschulwesen* (1920). Die Hilfsschullehrerschaft knüpft mit ihren eigenen Aspirationen an die Forderungen des Deutschen Lehrervereins nach einer Einheitsschule an. Die Einheitsschulforderungen zielen nicht auf eine Gesamtschule im Sinne der Bildungsreformdebatte der 1970er-Jahre, sondern auf ein zusammenhängendes staatliches Bildungssystem mit entsprechenden Aufstiegschancen. Die Weimarer Schulgesetzgebung bringt schließlich die vierjährige Grundschule für (fast) alle und einen Kompromiss in der Konfessionsdebatte (Möckel 2001, S. 110; Zymek 1989). Mit der Forderung nach einem Hilfsschulgesetz bleiben die Vertreter der Hilfsschule ungehört; eine gesetzliche Grundlage ist aber eine Voraussetzung, um in den Volksschulen systematisch Hilfsschulzuweisungen zu etablieren und insbesondere auch in den ländlichen Raum zu expandieren. Erst das nationalsozialistische Regime sollte diesen Strukturgewinn ermöglichen. Die Weimarer Reichsschuldebatte im Übergang vom Deutschen Kaiserreich zur Republik ist in der Kombination von (klein)bürgerlicher Interessenartikulation und Aufstiegserwartung entlang des Leistungsbegriffs sowie der sozialen, politischen und wirtschaftlichen Bewältigung der Kriegsfolgen auch ohne gesetzgeberischen Erfolg ein wichtiges diskursives Ereignis, durch das die Formierung der Hilfsschule als eigenständige Schulform weitergebracht wird. Die Forderungen nach Regelungen nehmen in den 1920er-Jahren ebenso zu wie jene nach einer eigenständigen Entwicklung im Bildungssystem (Böcker 1921; Koch 1919). Die Profilierung wird über die Einführung einer Periodisierung der Hilfsschulgeschichte vollzogen, die unter nationalsozialistischer Herrschaft ausgebaut wird und in der Nachkriegszeit den Übergang von der Hilfsschule zur „Schule für Lernbehinderte“ und die Ausdifferenzierung einer „Schule für Geistigbehinderte“ diskursiv ermöglicht (zur Selbsthistorisierung siehe Kirmße 1918; vgl. Kapitel 3.2): Die Hilfsschule, so wird argumentiert, müsse sich selbst weiterentwickeln von einer Schule, die zur Not auch Kinder aufgenommen habe, die eigentlich nicht in die Hilfsschule

gehörten, zu einer Schule, die gezielt nur jene aufnehme, die in ihr auch wirklich gefördert werden können (Knauer 1929; Weitershagen 1932). Die Hilfsschule formuliert ihre eigenen Bedingungen und weitet den Katalog an Merkmalen, die für oder gegen eine Aufnahme mit Blick auf Lernerfolg sprechen, aus – nicht ohne ökonomischen Sinn für die Optimierung der Besuchsfrequenzen:

„Die Hilfsschule muss daher im Prinzip wie jede andere Schule die Zugehörigkeit zu ihr von der Einfügbarekeit des Einzelnen in ihre Schulgemeinschaft abhängig machen, wenn sie auch infolge ihrer geringeren Schülerzahl hierbei etwas weniger strenge Anforderungen als die Volksschule stellen kann“ (Knauer 1929, S. 327).

1.2 Schwachsinn oder die Konturen des Hilfsschulkindes

Die Entfaltung des hilfsschulpädagogischen Diskurses erfolgt im ausgehenden 19. Jahrhundert mit einem deutlich kindbezogenen Akzent. Nach dem Ersten Weltkrieg verlagert sich der Schwerpunkt der Wissensentwicklung in schulpädagogische Felder und Argumentationszusammenhänge und es werden disziplinäre Vorstellungen entwickelt (vgl. Kapitel 1.4). Die Hilfsschule und das Hilfsschulkind sind quer durch solche Diskurskonjunkturen ko-existierende Diskursobjekte, semantische Zwillinge, die sich gegenseitig stützen, plausibilisieren und einen eigentlichen Wissens-/Machtkomplex bilden – wo formal eine einfache Tautologie vorliegt. Nach Luhmann sind Tautologien nicht überflüssige Redundanzen und damit sinnlos, sondern selbstreferenzielle Aussagen (ein Hilfsschulkind ist ein Kind, das die Hilfsschule besucht), die durch Einführung von Fremdreferenzen unter Erklärungszwang gesetzt werden können (Luhmann 1987, S. 493; Luhmann 1997b). Um genau diesen Erklärungseffekt zu erzielen und dem irritierend opaken und nie um einen Beweis verlegenen Überzeugungszusammenhang, wonach Hilfsschulkinder in Hilfsschulen gehören, aufzubrechen, wird hier die Hilfsschule (und später die Sonderschule, die sonderpädagogische Förderung) stets als schultheoretische Differenz begriffen, wohingegen das Hilfsschulkind als askriptive Differenz verstanden wird (zum Begriff der Differenz vgl. Luhmann 1997a; Mecheril/Plößler 2009; zum Begriff der Askription vgl. Emmerich/Hormel 2013, S. 27 ff.). Statt Hilfsschulen mit Hilfsschulkindern und Hilfsschulkinder mit Hilfsschulen zu erklären, wird die Hilfsschule in der Logik von Bildungsangeboten und -programmen rekonstruiert (vgl. hierzu Kapitel 1.1 und das Konstrukt der

Schulleistungsfähigkeit), das Hilfsschulkind wird hingegen in der Logik der askriptiven Markierung von Menschen rekonstruiert (vgl. nachfolgende Ausführungen). Die analytische Trennung in zwei Rekonstruktionslogiken macht sichtbar, wie die schultheoretische und die askriptive Differenz miteinander interagieren und im hilfsschul- und später im sonderpädagogischen Diskurs auf eine enge ideologische Kopplung zielen, die hier rekonstruktiv als *Passungstheorem* gefasst wird. Eine entsprechende Argumentation hört sich beispielhaft so an:

„Nur wenn Schwachsinn festgestellt ist, dann gehört das Kind in die Hilfsschule; dann aber auch unter allen Umständen“ (Lückerath 1910, S. 237).

Mit dem Passungstheorem ist ein ideologischer Überzeugungszusammenhang über das Verhältnis von Mensch und Institution (hier: Hilfsschulkind/Hilfsschule) umschrieben, der eine Passung zwischen beiden Seiten unterstellt und dadurch die Konstruktionsprozesse *auf jeder Seite* der Passung (hier: auf der Seite des schulischen Angebots und seiner pädagogischen und sozio-ökonomischen Bedingungen *sowie* auf der Seite der Einschätzung von Kindern und Jugendlichen) ausblendet. Konstitutiv für Passungstheoreme ist, dass sie Angebot-Nutzungs-Relationen nach dem Prinzip von „Topf und Deckel“ konzipieren und die Komplexität der Relation unter Bedingungen von Grundrechten, Güterknappheit, Angebotsqualität und Nutzungsvoraussetzungen missachten (vgl. hierzu die Diskussion zum Etikettierungs-Ressourcen-Problem gegen Ende des 20. Jahrhunderts, Kapitel 4.3). Der gesellschaftliche Schaden von Passungstheoremen zumal in organisationsbasierten Vergesellschaftungsprozessen besteht darin, dass sie alternative Deutungs- und Handlungsspielräume zugunsten vorherrschender fit/missfit-Relationen zwischen fest gedachten Angeboten und fest gedachten Zuschreibungen tabuisieren.

Der fachliche Ehrgeiz der Hilfsschulpädagogik gilt der Suche nach einem zur Schulleistungsunfähigkeit passenden Korrelat auf der Seite der betroffenen Kinder: Was macht das Kind zum Hilfsschulkind? Im Vordergrund der Suche nach kindlichen Ursachen von Schulschwierigkeiten steht der vulgärmaterialistisch konzipierte Zusammenhang von Gehirn und Geist und einer darin lokalisierten Schwäche. Die Zuschreibungskategorie „geistig schwach“ ist dabei ebenso deskriptiv wie kausal angelegt: In den als „geistig schwach“ beschriebenen Kindern wird „geistige Schwäche“ als Grund für ihr Denken und Handeln bestimmt, das Anlass gibt, sie als „geistig schwach“ zu beschreiben. Eine konsequente Naturalisierung, sprich biologische Grundlegung der „geistigen Schwäche“, könnte das Behandlungsschema Ursache – Wirkung – Maßnahme kulturell stabilisieren, so die Idee nicht nur in der Hilfsschullehrerschaft. Anders gesagt: Wenn sich die

„geistige Schwäche“ bestimmen ließe, könnte sie auch entsprechend behandelt und die Behandlung institutionalisiert werden. Genau dies sollte der Intention nach das Konzept des „Schwachsinn“ ermöglichen (vgl. Hänsel/Schwager 2003, S. 74 ff.; Moser 1998).

„Die Tatsache steht fest: die Volksschule hat die geistig schwachen Kinder abgesondert, weil sie ihrer Natur nicht gerecht werden konnte; der Hilfsschulmethodik dagegen gelingt es, aus der Mehrzahl dieser Kinder nützliche Glieder der Gesellschaft heranzubilden. Folglich muss ein bedeutungsvoller und deutlich bemerkbarer Unterschied zwischen beiden Behandlungsweisen bestehen“ (Fuchs 1908, S. 123).

Das Ergebnis der über Jahrzehnte geführten Beweisstrategie ist, dass sich weder „geistige Schwäche“ noch „Schwachsinn“ stabil beschreiben oder in der biologischen Ursachenbehauptung in einer Weise vertiefen ließ, die dank dieser Strategie zu zuverlässigen Behandlungsschemata geführt hätte. Es gibt für dieses Scheitern auch einen guten Grund: Die Zirkularität des zugleich deskriptiv und kausal angelegten Erklärungsmusters ist typisch für jede Situation, in der soziales Handeln problematisiert und die daraus hervorgehende Problematik mit askriptiven Differenzen – und nicht mit Prozessen der Wahrnehmung und Erschließung von Handlungsmöglichkeiten – erklärt wird (beispielsweise männliches Verhalten mit Mann-Sein, abweichendes Verhalten mit Anormalität, etc.). In dieser Studie wird vom *Ursache-Folge-Dilemma askriptiver Differenzen* gesprochen, wenn auf Zirkularitäten der beschriebenen Art hingewiesen werden soll. Werden askriptive Differenzen normativ (oder normalistisch, vgl. Link 2000) asymmetrisiert, d. h. wenn sie Besser-/Schlechterstellungen oder Behandlungsbedürftigkeiten implizieren, wie dies bei „geistiger Schwäche“ explizit der Fall ist, kommt zur Dürftigkeit der Erklärung symbolische respektive institutionelle Gewaltanwendung hinzu. Beide Aspekte der Zuschreibung von Qualitäten des Geistes prägen die Karriere des Schwachsinnkonzepts im hilfsschulpädagogischen Diskurs. Schwachsinn gilt als Krankheit oder als unheilbarer Defekt, auf den die Hilfsschulpädagogik rekurriert:

„Schwachsinn ist eine krankhafte Hemmung der gesamten geistigen, nicht selten auch der körperlichen Entwicklung des heranwachsenden Menschen, ein Stehenbleiben auf irgendeiner Stufe der Ausbildung“ (Weiß 1909, S. 260, Herv. i. O.).

Die biologische Zementierung der Zuschreibung von Schwachsinn ist über die Jahre von großer Stabilität (Dreßler 1919a; Fuchs 1908; Lückcrath 1910; Schnell 1921; Weiß 1909; Wettig 1908; Winkler 1930). Alternative Erklärungsversuche, die soziale Faktoren stärker berücksichtigen, kommen vor

(Geburtstraumatheorie vgl. Bartsch 1928), weichen aber bis weit in linke Kreise (Rühle 1922, S. 239 ff.) nur geringfügig vom vorherrschenden Deutungsangebot ab. Als kulturelle Überzeugung fungiert die naturalisierende und in Umfang und Inhalt alles andere als eindeutige Zuschreibung als Anker und Rückzugsposition besonderer Erziehung und Bildung. Die Unzuverlässigkeit der Zuschreibung „geistiger Schwäche“ erklärt sich über das Ursache-Folge-Dilemma hinaus mit zwei definitorischen Problemen: Einerseits ist das Konstrukt so generisch angelegt, dass es auf eine schwer zu beschränkende Vielzahl geistiger Ausdrucksformen angewandt werden kann (Jansen 1914; Wiegand 1932). Andererseits beruht es auf einem Normwertkonstrukt mit erheblichen theoretischen und praktischen Schwierigkeiten der Validitätssicherung (Glück 1913; Lückcrath 1910; vgl. Gould 1988). Die Schwierigkeiten betreffen nicht nur die Normwertdefinition, sondern auch alle Versuche der graduellen Abstufung von „Schweregraden“. Das Paradox, dass das Schwachsinnkonstrukt trotz seiner eminenten Konstruktionsprobleme eine so hohe Stabilität erzeugen konnte, lässt sich nur mit der *institutionellen Bedeutung der Zuschreibungsdifferenz* (geistig schwach / geistig nicht schwach) erklären. In institutioneller Hinsicht steht „Geist“ für das bürgerliche Rechtssubjekt (vgl. Mackert 2006), d. h. seine Zuschreibung ist eine notwendige Bedingung der historischen Konstitution des freien und gleichen Menschen – und umgekehrt spiegelt und sichert die Zuschreibung in negativer Form die Anforderungen an diesen Stand.

„Unsere geistig schwachen Kinder werden nie Vollbürger, selbständig unternehmende Geschäftsleute, selbständige Beamte werden. Der geistig schwache Mensch wird eine halbe Kraft bleiben. Von mehr ist nicht zu reden“ (Fuchs 1908, S. 124).

„Schwachsinn“ ist ein Normalitätskonstrukt, dessen Auftauchen gesellschaftliche Praktiken in Bezug auf das, was unter bestimmten Voraussetzungen und Erwartungen geht, nicht geht, nicht mehr oder noch nicht geht, formiert. „Schwachsinn“ stiftet Ordnung in Bezug auf Handlungs- und Denkweisen, die für akzeptabel und möglich, respektive für dumm oder irr gehalten werden. Im Verhältnis zu dieser Funktion kann die Verwendung des Konstrukts relativ ungeachtet von Operationalisierungsfragen expandieren oder schrumpfen. Dieser Umstand erklärt auch, weswegen die Erfindung und rasche Verbreitung der Intelligenztests nach 1900 weder zur Klärung des Schwachsinnkonstrukts führten, noch der Hilfsschulpädagogik die erhoffte Grundlage ihrer Theorie und Praxis lieferten. Die Tests reichen das methodische Arsenal der gesellschaftlichen Institution des Schwachsinnens an und bedienen dadurch deren instrumentelle Bedarfe. Die

Strukturentwicklung hängt jedoch primär an den historischen Chancen einer bestimmten Zuschreibungsdifferenz, symbolische und materielle Fragen der Gesellschaft erfolversprechend zu behandeln (vgl. Kapitel 1.3). Die expansive Karriere des Schwachsinn in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist in dieser Hinsicht bemerkenswert: Angeheizt durch das Stichwort des moralischen Schwachsinn weiten sich Umfang und Inhalt des Schwachsinnkonstrukts zu einer totalisierenden und abwertenden Kennzeichnung ganzer gesellschaftlicher Gruppen aus (Egenberger 1919; Hörner 1926; Hubben 1926; S. [o. A.] 1918; Schröder 1930). Im Ergebnis führt dies zur Konstitution eines kulturell unerwünschten Typus:

„Der Schwachsinnige weicht in den meisten Fällen nicht nur durch den Ausbildungsgrad seiner geistigen Funktionen vom Normalen ab, sondern auch durch sein hemmungsloses, von moralischen Erwägungen nicht beeinflusstes Instinktleben und durch das Fehlen sozialer Eigenschaften; er ist dadurch prädisponiert zur Kriminalität“ (Schnell 1921, S. 249).

Das hilfsschulpädagogische Folgeproblem einer so gefassten starken askriptiven Differenzbehauptung besteht darin, dass sie für das Prinzip der Individualisierung nur beschränkt hilfreich ist (Bappert 1929; Bartsch 1909) und dass sie Grenzen des Lernens und der Entwicklung fest schreibt, welche den Effektivitätsbehauptungen der Hilfsschule entgegenlaufen (Dreßler 1919a; Weiß 1909). Aus letzterem entstehen im Zusammenhang mit der Weltwirtschaftskrise 1929 grundsätzliche Fragen nach der Berechtigung von Hilfsschulen, welche die Hilfsschullehrpersonen mit einer akzentuierten Profilierung der Schulform und einer strengeren Auswahl der „richtigen“ Kinder langfristig erfolgreich abwehren (Breitbarth 1933a; vgl. Kapitel 2.1). Die Hilfsschulpädagogik verlässt sich angesichts der Fülle von Problemen in der Beschreibung „geistiger Schwäche“ nicht vollständig auf die askriptive Differenzmarkierung, sondern nutzt diese im Verhältnis zur schultheoretischen Differenz. Der Umstand, dass sie beide Diskursstränge gleichzeitig verfolgt und jeweils primär auf den unter bestimmten Voraussetzungen erfolgreicherer setzt (und den anderen mitlaufen lässt), macht sie unglaublich kritikresistent. Im Zusammenhang mit dem Wechsel der Leitsemantik vom „geistig schwachen Kind“ zum „hilfsschulbedürftigen Kind“ wird darauf zurückzukommen sein (vgl. Kapitel 2.2).