

KÖRPER – BEHINDERUNG – PÄDAGOGIK – EINE EINFÜHRUNG

Sven Jennessen/Reinhard Lelgemann

Körperbehindertenpädagogik als pädagogische Disziplin befindet sich in einem kontinuierlichen Wandel, der von ihrer Entstehung bis zu ihrer aktuellen Situation unterschiedliche Phasen und (Dis-)Kontinuitäten beinhaltet (vgl. hierzu den nachfolgenden Beitrag von Lelgemann). Die derzeit eher prekäre universitäre Situation des Faches durch die Abstufung und Umwidmung von Professuren an bundesdeutschen Universitäten geht einher mit aktuellen bildungspolitischen Diskussionen und Entwicklungen, die als Herausforderungen verstanden werden sollten, über Fragen der Weiterentwicklung des Fachgebiets in Theorie, Forschung und Praxis nachzudenken (vgl. Lelgemann 2015, 623). Letztendlich steht die Disziplin somit vor einer originär wissenschaftlichen Aufgabe: der reflexiven Selbstverständigung des Faches in Abhängigkeit von historisch und gesellschaftlich relevanten Kontextfaktoren. Diese Kontextfaktoren sind derzeit stark geprägt von der rechtlich verankerten politischen Forderung nach Inklusion. „Die Erziehungswissenschaft als Forschungs- und Ausbildungsdisziplin steht angesichts dieser Situation vor der Aufgaben, Stellung zu den bildungspolitischen, konzeptionellen und praktischen Fragen zu beziehen, die sich im Kontext von Inklusion stellen. Andererseits ist die Forderung nach Inklusion in die erziehungswissenschaftliche Fachdebatte einzuordnen [...]“ (Hascher & Kessl 2015, 5). Ohne die Begriffsdiskussion an dieser Stelle führen zu können, sei lediglich auf die kontroverse und diffuse Verwendung des Inklusionsterminus verwiesen und nachfolgend von einem weiten Inklusionsverständnis auszugehen, das sich nicht nur auf Kinder mit Förderbedarf bezieht, sondern Menschen aller Altersstufen und unterschiedlichster Heterogenitätsdimensionen impliziert. Den genannten, mit dem Inklusionsanspruch konnotierten Aufgaben sind auch sämtliche erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen verpflichtet. In der Sonderpädagogik wird in der Diskussion um die wissenschaftliche Einordnung des Inklusionsanspruches häufig auf die Aspekte der De- und Umkategorisierung Bezug genommen. Hierbei geht es letztlich immer um die Frage einer adäquaten Berücksichtigung von Spezifik in einer Pädagogik, die die Heterogenität ihrer AdressatInnen als grundlegende Tatsache begreift und – und hier ist Erziehungswissenschaft immer auch normativ – eben diesen Sachverhalt als Bereicherung für Lehr-, Lern-, aber auch Lebensprozesse interpretiert.

In Anlehnung an Ainscow und Miles (2009) benennen Lindmeier und Lütjeklöse (2015) neben weiteren Schlüsselementen für Inklusion die „partikuläre Hervorhebung derjenigen Gruppen von Lernenden, für die Exklusion, Marginalisierung und Unterachievement ein besonderes Risiko darstellen“ (ebd., 10), als Bestandteil dieses Prozesses. „Es geht darum, Verantwortung und Aufmerksamkeit für diese Lernenden sicherzustellen, um ihre Präsenz, ihre Partizipation und ihren Erfolg im allgemeinen Erziehungssystem zu gewährleisten“ (ebd.). Dieses

für die Schulpädagogik formulierte Postulat behält für sämtliche menschlichen Lebensbereiche und Lebensphasen seine Gültigkeit. Sind Menschen von besonderen Exklusionsrisiken bedroht, bedarf es einer genauen Analyse ihrer individuellen Ausgangsbedingungen und der exkludierenden Praktiken und Barrieren. Inklusion und die Benennung besonderer Bedürfnisse stellen deshalb keinen Widerspruch dar. Im Gegenteil: Erst durch die Identifikation individueller Ausgangslagen in der Wechselwirkung mit interpersonellen, gesellschaftlichen und institutionellen Barrieren können Bedingungen für Teilhabe an wirklich allen gesellschaftlichen Vollzügen geschaffen werden. Prengel (2007, 56) weist auf die Notwendigkeit der Präzisierung eines Tertium Comparationis im Kontext von Verschiedenheit hin, da ohne diesen sämtliche Gleichheits- und Differenzaussagen über humane Beziehungen pauschal und unsinnig werden. Für die hier diskutierte Dimension Körperbehinderung bedeutet dies beispielsweise, „spezifische Bedingungen inklusiven schulischen Lernens körperbehinderter Kinder und Jugendlicher zu konkretisieren, um daraus gleiche und verschiedene Anforderungen an schulische Lebens- und Lernprozesse abzuleiten“ (Jennessen 2010, 123). Das Wissen um spezifische Bedingungen des Lernens und Lebens von Menschen mit Körperbehinderungen ist originär körperbehindertenpädagogisch und somit fundamental für die Disziplin Körperbehindertenpädagogik. Eine kooperierende und unterstützende Haltung gegenüber körperbehinderten Menschen sowie die Fähigkeit, aus diesem Wissen adäquates pädagogisches Handeln abzuleiten, sind Kennzeichen körperbehindertenpädagogischer Kompetenz.

Für die Spezifizierung des Kriteriums „körperliche Differenz“ bleibt jedoch zu konstatieren, dass dieses als Merkmal für Exklusionsprozesse in Interdependenz und Wechselwirkung mit anderen Heterogenitätsdimensionen betrachtet und analysiert werden muss, um seine potentiellen Auswirkungen auf den Grad der individuellen Teilhabe zu erfassen (Intersektionalität). So sind Menschen mit Körperbehinderung beispielsweise immer auch Männer und Frauen, haben ein bestimmtes Alter, einen spezifischen sozio-ökonomischen und Bildungsstatus und eine bestimmte Ethnizität. Eine analytische Auseinandersetzung mit Ungleichheits- und Marginalisierungsprozessen bei differenter Körperlichkeit sollte immer auch diese Dimensionen in den Blick nehmen, wobei sowohl der soziale Status (vgl. z. B. Jennessen, Kastirke & Kotthaus 2012) als auch die Visibilität und die Schwere der Behinderung (vgl. z. B. Lelgemann et al. 2012) als Auslöser für Exklusionspraktiken gelten, die sich im Bezug auf Frauen mit Behinderung noch verschärfen (vgl. BMBF 2012).

Aus den bisherigen Ausführungen ist abzuleiten, dass sich die Körperbehindertenpädagogik in ihrem disziplinären Kern an einem aktuellen Verständnis von Körperbehinderung zu orientieren hat, das die unterschiedlichen in der Internationalen Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) (DIMDI 2005) benannten Ebenen berücksichtigt:

Zum einen ist die körperlich-motorische Grundbedingung des Individuums zu beachten. Relevant im Kontext von Behinderung ist diese dann, wenn die Körperfunktionen und Körperstrukturen nicht einer – lediglich informell festgelegten, tradierten – Norm entsprechen. Auch wenn alle Menschen im Hinblick auf ihre Körperlichkeit unterschiedlich sind, ist das Maß der gesellschaftlich gedul-

deten Verschiedenheit genormt. „Die Menschen, die außerhalb dieser Norm liegen, werden, oftmals mit einer differenzierten Ursache belegbar, als ‚geschädigt‘, gerne auch als ‚krank‘ bezeichnet“ (Schlüter 2010, 15). Hierbei ist unter Zuhilfenahme des salutogenetischen Konzeptes Antonovskys von einem Gesundheits-Krankheits-Kontinuum auszugehen (vgl. Antonovsky 1997; vgl. auch den Beitrag von Walter-Klose in diesem Band). So ist kein Mensch jemals nur gesund und selbst sterbende Menschen verfügen noch über gesunde Körperfunktionen. Dementsprechend scheint die rein individuelle Ebene nicht ausreichend, um den Marker zu benennen, der letztendlich den Unterschied zwischen Körperbehinderung und Norm ausmacht. Dennoch sind auf der Ebene des Individuums sowohl die Prozesse der Selbstwahrnehmung (vgl. hierzu auch den Beitrag von Kienle und Singer in diesem Band) als auch der Fremdwahrnehmung sowie die Wechselwirkungen zwischen diesen Ebenen relevant. So kann ein Mensch sich durchaus in seiner körperlichen Verfasstheit und seinem körperlichen Erleben als differenzierter und im Vergleich zu seinen Mitmenschen als eingeschränkt oder behindert erleben und dieses Erleben im Spiegel der anderen wieder und bestärkt finden. Andere körperbehinderte Menschen empfinden ihre Differenz als Teil ihrer Identität, ohne dass diese negativ konnotiert sei.

Diese Perspektive muss demnach um die in der ICF benannten Ebenen der gesellschaftlichen Dimensionen und Strukturen erweitert werden, die die Möglichkeiten der Aktivität und Partizipation fokussieren. In einem sozialwissenschaftlichen Verständnis von Behinderung wird davon ausgegangen, dass diese in Interaktionen verortet ist: „Behinderungen können situativ oder kontinuierlich auftreten. Überdauernde Formen, die wiederholt zu Ausschluss – häufig der gleichen Personen(gruppen) – führen, können sich zu Erfahrungen verdichten, die wiederum weiteren Handlungen zugrunde liegen. Behinderung wird dabei in Relation zu kontextuellen Erwartungen [...] verstanden“ (Sturm 2015, 26). Diese kontextuellen Erwartungen lassen sich beispielsweise im Bildungssektor an der Norm des Leistungsprinzips festmachen. Für sämtliche außerschulischen, gesellschaftlich relevanten Bereiche kann diese Erwartung sich darin zeigen, alle zur Verfügung stehenden Strukturen nutzen zu können, die für Menschen, deren körperliche Verfasstheit auf dem Kontinuum nahe an der Norm der Gesundheit angesiedelt ist, (scheinbar) problemlos zugänglich sind. Hinzu kommen historisch gewachsene und kulturell geprägte Bilder von Körpern und ihren Abweichungen und die mit diesen einhergehenden interaktiven Marginalisierungsprozesse. Die Ausgestaltung der gesellschaftlichen Bedingungen ist neben den eher auf der sozialpsychologischen Ebene angesiedelten interpersonellen Exklusionspraktiken ausschlaggebend für die Behinderung und die Teilhabe körperlich differenter Menschen. Konkret:

„Dies können Bordsteine sein, die das Leben schwer oder leicht machen, wenn sie abgeflacht sind, die (Nicht-)Zugänglichkeit öffentlicher Verkehrsmittel, das Vorhandensein und die Akzeptanz bzw. Nutzung unterstützter Kommunikationsmittel, das Vorhandensein notwendiger therapeutischer Angebote, die gesetzlichen Rahmenbedingungen oder die Struktur der Bildungsangebote einer Gesellschaft.“ (Lelgemann 2015, 624)

Auf der Grundlage dieses sowohl die individuellen als auch die interpersonellen und gesellschaftlichen Bedingungen berücksichtigenden Verständnisses von Behinderung und Körper soll in Anlehnung an die Definitionen von Leyendecker (2005) und Lelgemann (2015) Körperbehinderung wie folgt definiert werden:

Körperbehinderung bezeichnet ein komplexes Phänomen, bei dem die Wechselwirkungen zwischen der individuellen körperlich-motorischen Verfasstheit eines Menschen, seinen anderen personalen sowie interpersonellen, institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen die Durchführung von Aktivitäten und Partizipation an sämtlichen gesellschaftlichen Bezügen erschweren.

Literatur

- Ainscow, M./Miles, S. (2009): Developing inclusive education systems: How can we move policies forward? URL: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2009/0907Beirut/DevelopingInclusive_education_Systems.pdf (Letzter Zugriff: 07.01.2016)
- Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung von Gesundheit. Tübingen.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2012): Lebenssituation und Belastungen von Frauen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen in Deutschland. Meckenheim.
- DIMDI (2005): ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Neu-Isenburg.
- Hascher, T./Kessl, F. (2015): Inklusion – eine erziehungswissenschaftliche Perspektive. In: *Erziehungswissenschaft* 51, 26. Jg., 5–6.
- Jennessen, S. (2010): Spezifik in einer Pädagogik der Vielfalt – Schulische Inklusion körperbehinderter Kinder und Jugendlicher. In: Jennessen, S./Lelgemann, R./Ortland, B./Schlüter, M. (Hrsg.): *Leben mit Körperbehinderung – Perspektiven der Inklusion*. Stuttgart. 120–134.
- Jennessen, S./Kastirke, N./Kotthaus, J. (2012): Diskriminierung im Bildungsbereich. Eine Bestandsaufnahme unter besonderer Berücksichtigung der Merkmale des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG). Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Berlin.
- Lelgemann, R. et al. (2012): Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung. URL: http://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040400/downloads/Forschung/Zusammenfassung_Forschungsprojekt_schulische_Inklusion.pdf (Letzter Zugriff: 06.10.2015)
- Lelgemann, R. (2015): Körperbehindertenpädagogik – Vorschläge für eine Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 66, 2015, 623–634.
- Leyendecker, C. (2005): Motorische Behinderungen. Grundlagen, Zusammenhänge und Förderungsmöglichkeiten. Stuttgart.
- Lindmeier, C./Lütje-Klose, B. (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 51, 26. Jg., 7–16.
- Prenzel, A. (2007): Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In: Krell, G./Riedmüller, B./Sieben, B./Vinz, D. (Hrsg.): *Diversity Studies*. Frankfurt a. M. 49–68.
- Schlüter, M. (2010): Körperbehinderung und Inklusion im Speziellen. In: Jennessen, S./Lelgemann, R./Ortland, B./Schlüter, M. (Hrsg.): *Leben mit Körperbehinderung – Perspektiven der Inklusion*. Stuttgart. 15–32.

Sturm, T. (2015): Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips.
In: Erziehungswissenschaft 51, 26. Jg., 25–32.

I DISZIPLIN

1 **LEBENSITUATIONEN VON MENSCHEN MIT KÖRPERLICHEN UND MEHRFACHEN BEEINTRÄCHTIGUNGEN IN GEGENWART UND ZUKUNFT GESTALTEN – IN KENNTNIS DER HISTORISCHEN ENTWICKLUNGEN**

Reinhard Lelgemann

Vorbemerkung

In einer Zeit, in der ohne Unterbrechung hunderte von Informationen auf uns einwirken und ebenso rasch vergessen werden, stellt sich durchaus die Frage, welche Bedeutung die Kenntnis historischer Entwicklungen für die Gegenwart der eigenen professionellen Tätigkeit haben kann; weitergehend für die Gestaltung von Handlungsmöglichkeiten von Menschen mit körperlichen und mehrfachen Beeinträchtigungen. Derartige Reflexionen können sich dabei sowohl aus einem spezifischen, ebenso aber häufig wohl aus einem eher allgemeinen Interesse ergeben. Ein spezifisches Interesse liegt dann vor, wenn historischen Reflexionen Bedeutung für Fragestellungen im professionellen Kontext gegeben wird, die für die Gegenwart bzw. die nahe Zukunft relevant sind. Beispiele hierfür sind z. B. konzeptionelle Überlegungen zur Gestaltung der pädagogischen Zusammenarbeit mit Schülern mit sehr schweren Beeinträchtigungen oder Planungen zur Weiterentwicklung eines Einrichtungsträgers von Angeboten für Menschen mit Beeinträchtigungen (vgl. Schmuhl & Winkler 2010). Wesentlich häufiger aber wird es ein eher unspezifisches Interesse im Rahmen der eigenen Ausbildung sein, welches z. B. der beruflichen Selbstvergewisserung dient.

Sicherlich wäre es vermessen, durch die Beschäftigung mit historischen Entwicklungen konkrete Entscheidungshilfen für aktuelle Anliegen zu erwarten. Doch hofft der Autor, dass historische Reflexionen für die historischen Hintergründe weitergehender Entwicklungen und möglicher Strategien, in die Professionelle als Handelnde eingebunden sind, sensibilisieren. Dies ist vermeintlich wenig, doch aus Sicht des Autors genug, um einen erneuten Versuch zu wagen, einige Stränge der Geschichte der Körperbehindertenpädagogik zu verfolgen. Die Darstellung stellt angesichts der Kürze des Beitrages eine durchaus subjektive Auswahl der Fragestellungen dar, die dennoch anstrebt, wesentliche und aktuell relevante Kernthemen zu reflektieren. Der Artikel orientiert sich im ersten Teil am 1999 erschienenen Beitrag von Hans Weiß zu zentralen Aspekten einer Geschichte der Körperbehindertenpädagogik. Bergeest in der ersten Auflage seines Kompendiums zur Körperbehindertenpädagogik (2000), vor allem aber Stadler und Wilken (2003) gebührt das Verdienst, die großen Leitlinien einer Geschichte der Körperbehindertenpädagogik in den letzten Jahren differenziert und kenntnisreich dargestellt zu haben. Zudem liegen inzwischen einzelne Studien zu Teilaspekten des Fachgebietes und naheliegender Gebiete vor, auf die

hier nur verwiesen werden kann (z.B. Bösl 2009; Fuchs 2001; Musenberg 2003).

1.1 Geschichte in Spannungsfeldern

Weiß hat in seinem 1999 erschienenen Artikel Spannungsfelder einer historischen Betrachtung innerhalb des Fachgebietes benannt, die auch noch heute, fast 20 Jahre später, von Bedeutung sind. Als solche benennt er:

- die Herausforderung der Entwicklung und Ausgestaltung institutionell-professioneller Angebote
- die Diskussion und konkrete Entwicklung von Heim- und Tagesschulen
- das Verhältnis „separater“ und „integrativer“ Formen der Erziehung und Bildung von Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderungen
- die Frage der Kooperation mit den Eltern der Schülerinnen und Schüler
- die Herausforderung der uneingeschränkten Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern mit sehr schweren, mehrfachen und sog. schwersten Behinderungen in schulische Bildungsprozesse als permanent zu sichernde Aufgabe
- die didaktische Herausforderung der Verbindung von Unterricht, Pflege und Therapie
- die kritische Auseinandersetzung mit utilitaristischem Denken
- die Frage der Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern mit weiteren Beeinträchtigungen (Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Bereich Lernen oder kognitive Entwicklung, Sehen und Hören)
- das Verhältnis von Medizin (Therapie) und Pädagogik, Didaktik und Erziehung

Auch wenn seine Systematik stark am schulischen Bereich orientiert ist, so erscheint dies berechtigt, denn Körperbehindertenpädagogik hat sich im historischen Kontext immer deutlich über dieses Aufgabenfeld definiert. Viele der hier zu Grunde liegenden Herausforderungen sind auch für die Gegenwart relevant und zudem eng miteinander verknüpft. Die Ausgestaltung der konkreten pädagogisch-strukturellen Angebote steht z.B. gegenwärtig in direkter Beziehung zur Frage der weiteren Entwicklung integrativer bzw. inklusiver oder spezialisierter Bildungsangebote. Gerade in diesem Kontext stellt sich erneut die Frage der Bedeutung bzw. Sicherung therapeutischer und pflegerischer Elemente für ein unterstützendes Bildungsangebot oder die Frage der Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern mit sehr schweren Beeinträchtigungen in die weiteren bildungspolitischen Entwicklungen.

1.2 Zur Sicherung des Bildungsangebotes

Die hier durch die Impulse von Weiß angesprochenen Aspekte der historischen Entwicklung können an dieser Stelle nicht vertieft behandelt werden. Hier muss

auf die bereits genannten Publikationen sowie aktuelle Veröffentlichungen im didaktisch-methodischen Kontext verwiesen werden (z. B. Bergeest, Boenisch & Daut 2015; Lelgemann 2010).

Grundlegend lassen sich die hier nur grob skizzierten historischen Entwicklungen überdies aus gerechtigkeitsphilosophischer Perspektive reflektieren. Insbesondere Philosophinnen wie Martha Nussbaum (2010), noch deutlicher aber Eva Kittay (2006), stellen die Frage, ob die starke Orientierung der Gerechtigkeitsphilosophie und vieler staatlicher Verfassungen am unausgesprochenen Grundgedanken fähiger, nicht gesundheitlich eingeschränkter Menschen, wie sie sich im ersten Entwurf von Rawls (1979) findet, nicht dazu führt, dass weniger begabte, gesundheitlich eingeschränkte Menschen und ihre Angehörigen, vor allem also die Mütter, in solch einer Gesellschaft strukturell benachteiligt werden. Auf der Basis ihrer kritischen Anfragen entwickeln sie ein Gerechtigkeitsmodell, welches staatlichen Strukturen die Verantwortung dafür gibt, Voraussetzungen zu schaffen, auf deren Basis ein möglichst gutes Leben aller Menschen möglich wird. Hierbei soll insbesondere berücksichtigt werden, dass alle Menschen als hilflose, zu pflegende Wesen geboren werden, alle Menschen Abhängigkeits-situationen auch in ihrem weiteren Leben zeitlich begrenzt erfahren, manche auch ein Leben lang, und zudem alle Menschen im hohen Alter erneut fürsorge- und pflegebedürftig sein werden und pflegender Angehöriger bedürfen. Auf der Grundlage der von Weiß vorgeschlagenen Themenfelder und mit Hilfe der Überlegungen von Nussbaum und Kittay lassen sich so Kriterien ableiten, mit denen historische und aktuelle Entwicklungen der Körperbehindertenpädagogik systematisch analysiert und kritisch betrachtet werden können.

Mit Bezug auf die Entstehung und Gestaltung von Bildungsangeboten für Schülerinnen und Schüler mit körperlichen oder mehrfachen bzw. schwersten Beeinträchtigungen können z. B. folgende Leitfragen untersucht werden:

- Hatte und hat der Staat eine Verpflichtung, Menschen mit einer Beeinträchtigung ein Bildungsangebot zu ermöglichen oder sollte er dies privaten Initiativen oder den Familienangehörigen überlassen?
- Reicht es, wenn diese Schülergruppe formal dem allgemeinen Bildungssystem angehört, oder sind spezifische Unterstützungsleistungen notwendig?
- Sollen in dieses Angebot auch Personengruppen einbezogen werden, die absehbar keinen produktiven Beitrag leisten können?

Diese ethischen Fragestellungen sind gleichermaßen für die Gegenwart als auch historisch bedeutsam. Im 19. und 20. Jahrhundert sahen staatliche Strukturen und deren Institutionenvertreter ihre zentrale Aufgabe in der Sicherung der Funktionsfähigkeit des nationalen Staates. Hierzu gehörte die Sicherung der Produktivität und der Leistungsfähigkeit des eigenen Staates, seiner Verteidigungsfähigkeit und damit der nationalen Souveränität. Entscheidungen in vielen anderen Handlungsbereichen, seien dies die Gesundheitsfürsorge, die öffentlichen Verkehrswege, ebenso aber das komplette Bildungswesen, waren diesen Grundaufgaben untergeordnet und wurden erst im Verlaufe der historischen Entwicklung als bedeutsam erachtet. Es bestand ein breites bürgerliches Grundverständnis, dass trotz aller praktischen Erschwernisse die Familien als

Fundament der Gesellschaft galten und für ihr eigenes Wohlergehen und damit auch das Wohl der Kinder selbst verantwortlich waren. Kaum jemanden interessierte, wenn in der Produktion im 18. und 19. Jahrhundert zunehmend Kinder eingesetzt wurden, solange nicht die staatliche Verteidigungsfähigkeit eingeschränkt war. Ebenso interessierten Krankheit und damit auch Behinderung der arbeitenden Bevölkerung erst, als ihre Bedeutung für die Funktionsfähigkeit der Verteidigung und schließlich der Wirtschaft begriffen wurde. Bildung sollte, sobald ihre Bedeutung überhaupt anerkannt wurde, Produktivität sichern und war damit in den konkreten städtischen und dörflichen Lebenssituationen weit entfernt von einem humboldtschen Bildungsverständnis.

Diese Welt erschien vermutlich den meisten Menschen gerecht, war aber noch weit davon entfernt, eine Gerechtigkeitsstruktur zu realisieren, wie sie Rawls (1979 und revidiert 2006) in seiner gerechtigkeitsphilosophischen Konzeption in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts entwickelte. Er beschrieb das Modell einer gerechten Welt, die so gestaltet sein sollte, dass es gleichgültig wäre, in welcher Familie ein Mensch geboren würde. Staatliche Strukturen sollten es gleich geborenen, wenn auch sehr individuellen Personen ermöglichen, ihr Glück zu finden. Die Geschichte des zwanzigsten Jahrhunderts führte in vielen industrialisierten Staaten für viele Bürger durchaus zu einer derartigen Lebenssituation. Doch war auch diese Entwicklung keine „natürlich“ vorgegebene, sondern eine, die durch starke gesellschaftliche Veränderungen, nicht zuletzt die Demokratisierung und eine deutliche Stärkung der Arbeitnehmerrechte, erzwungen wurde und auch aktuell immer wieder neu ausgehandelt werden muss.

So können die zunehmend bessere Bildung in städtischen und ländlichen Bereichen, die Stärkung der Frauenrechte und ihre Einbeziehung in alle Bildungsbereiche als Beispiele für solch eine deutlich gerechtere Entwicklung bezeichnet werden. Staatliche Bildungsangebote für Menschen mit Beeinträchtigungen entwickelten sich allerdings erst viel später, da ihr Nutzen lange bezweifelt wurde. Nicht zuletzt kann durch eine derart knappe historische Skizze nur angedeutet werden, welche besondere Leistung in diesen historischen Kontexten die Einrichtung von Bildungsangeboten darstellte, die im damaligen gesellschaftlichen Grundverständnis eigentlich nicht notwendig erschienen und von Seiten des Staates oftmals nicht unterstützt wurden. Dies gilt für die erste arbeitsorientierte Einrichtung eines Edlen von Kurz in München ebenso wie für zahlreiche weitere Gründungen im neunzehnten und beginnenden zwanzigsten Jahrhundert, wie z. B. das Potsdamer Oberlinhaus, welches als erste Einrichtung nicht nur männliche Schüler mit Beeinträchtigungen aufnahm, bei denen eine spätere produktive Tätigkeit zu erwarten war, sondern auch Mädchen ein Bildungsangebot eröffnete sowie ebenso jungen Menschen mit schwereren Beeinträchtigungen. Auf diesem Hintergrund erscheint auch die Entwicklung des Oskar-Helene-Heims als herausragende Leistung, übernahm hier doch erstmalig der preußische Staat von Anfang an Verantwortung für die Errichtung und fortlaufende Finanzierung der Einrichtung. Die Entwicklung des Förderschulwesens allgemein und in diesem Rahmen auch die Entwicklung schulischer Bildungsangebote für körperbehinderte Schülerinnen und Schüler galten in den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts europaweit als mustergültig. Nicht einbezogen wurden aber, bis auf