

Petra Fuchs

„Das Krüppelkind gehört nach Möglichkeit in die Gemeinschaft der Gesunden“ – Bildungspolitische Aktivitäten, Positionen und Konzepte der ersten deutschen Behindertenbewegung zur gemeinsamen Bildung und Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderungen in der Weimarer Volksschule

Zusammenfassung

Als relevanter Akteur der ersten deutschen Behindertenbewegung nahm der *Selbsthilfebund der Körperbehinderten (Otto-Perl-Bund)* maßgeblichen Einfluss auf die Bildungspolitik der Weimarer Republik. Seit seiner Gründung im März 1919 setzte sich das Bündnis für die gemeinsame Bildung und Erziehung körperbehinderter und nicht behinderter Mädchen und Jungen in der obligatorischen Volksschule jener Zeit ein. Im Unterschied zur staatlichen Krüppelfürsorge (später: Körperbehindertenfürsorge), deren Protagonist*innen bereits seit Beginn des 20. Jahrhunderts eine Praxis der segregierenden Anstaltserziehung und Heimbeschulung theoretisch fundiert, erprobt und etabliert hatten, plädierten die Aktivist*innen der Behindertenbewegung für das Primat der Familienerziehung und die integrative Beschulung körperbehinderter Kinder in der zeitgenössischen Regelschule.

*Schlüsselwörter: Körperbehinderte, erste Behindertenbewegung, gemeinsame Bildung und Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung, behinderte Aktivist*innen*

“As far as possible, the crippled child belongs in the community of the healthy” – Educational policy activities, positions and concepts of the first German disability movement on the inclusive education and upbringing of children with and without disabilities in Weimar elementary school

Abstract in English

As a relevant actor in the first German disability movement, the Self-Help Association of the Physically Handicapped (Otto-Perl-Bund) exerted a decisive influence on the educational policy of the Weimar

Republic. Since its founding in March 1919, the alliance advocated for the joint education of physically handicapped and non-handicapped girls and boys in the compulsory elementary school of that time. In contrast to the state care for the crippled (later: care for the physically disabled), whose protagonists had already theoretically founded, tested and established a practice of segregating institutional education and home schooling since the beginning of the 20th century, the activists of the disability movement argued for the primacy of family education and the inclusive schooling of physically disabled children in the contemporary mainstream school.

Keywords: physically disabled, first disability movement, inclusive education and upbringing of children with and without impairments, disabled female activists

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag ist historisch ausgerichtet, nimmt aber mit der Frage nach einer nicht diskriminierenden, gleichberechtigten und, im hier präsentierten Fall, integrativen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderungen im Regelschulsystem der Weimarer Republik eine nach wie vor aktuelle und gesellschaftlich relevante Themenstellung in den Blick. Laut Grundschulgesetz von 1920 waren Kinder mit physischen, sensorischen und kognitiven Beeinträchtigungen systematisch vom Besuch der gemeinsamen, vierjährigen Grundschule (Volksschulunterstufe) ausgeschlossen, die für „alle“ Kinder als obligatorisch galt (§§ 1 und 5, Gesetz, betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen vom 28. April 1920). Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden die theoretische und gesetzgeberische Perspektive sowie die sich etablierende Praxis professioneller nicht behinderter Akteur*innen der staatlichen Krüppelfürsorge zwischen 1900 und den 1920er Jahren dokumentiert und mit den bildungspolitischen Aktivitäten, Positionen und Konzepten professioneller physisch beeinträchtigter Aktivist*innen der ersten deutschen Behindertenbewegung kontrastiert. Im Zentrum der Auseinandersetzung dieser beiden bildungspolitischen Akteure stand die Frage, wo und wie die Schulbildung von Kindern und Jugendlichen mit körperlichen Beeinträchtigungen realisiert und welchem Ansatz Priorität eingeräumt werden sollte: der segregierenden Anstaltserziehung und Heimbeschulung oder der Familienerziehung und integrativen Beschulung.

1.1 Literatur- und Quellengrundlage

Zur Veranschaulichung der gegensätzlichen Positionen hinsichtlich der Frage der (de-) segregierenden Beschulung körperbehinderter Kinder und Jugendlicher stützt sich der vorliegende Beitrag auf Primärtexte aus dem Kontext von staatlicher Krüppelfürsorge und historischer Selbsthilfebewegung sowie auf wenige unveröffentlichte Quellen aus dem Nachlass der Sozialarbeiterin, Sozialpädagogin und Heimgründerin Hilde Wulff (1898–1974), die im *Selbsthilfebund* und in dessen Nachfolgeorganisation, *Reichsbund der Körperbehinderten*, für die Kinder- und Jugendarbeit zuständig war. Im Einzelnen werden ausgewählte Fachpublikationen, Denk- bzw. Festschriften sowie Artikel aus der *Zeitschrift für Krüppelfürsorge* herangezogen, die die Hauptvertreter dieses Fürsorgezweiges, der Kinderarzt, Chirurg und Orthopäde Konrad Biesalski (1868–1930) und der Volksschullehrer und spätere Erziehungsdirektor des Berliner *Oscar-Helene-Heim(s)* Hans Würtz (1875–1958), publiziert haben. Zur Verdeutlichung der behindertenbewegten Argumente und konzeptionellen Überlegungen für eine integrative Beschulung bezieht sich der vorliegende Beitrag primär auf Artikel aus den Bundeszeitschriften *Nachrichtendienst* und *Der Körperbehinderte*; Einzelbeiträge entstammen der *Zeitschrift für Krüppelfürsorge* und der Halbmonatsschrift *Der Elternbeirat*. Den Egodokumenten (Selbstzeugnisse wie Tagebücher, Briefe, Autobiografien und nicht zur Überlieferung vorgesehene, unfreiwillige Selbstaussagen im administrativen Kontext, z. B. in Strafprozessakten) der behindertenbewegten Aktivist*innen kommt besondere Bedeutung zu, da nur wenige historische Quellen aus diesem Kontext überhaupt überliefert sind. Dies ist, neben den Verlusten durch Kriegseinwirkung, vor

allem darauf zurückzuführen, dass ein Großteil möglicher aufschlussreicher historischer Dokumente, Materialien und Selbstzeugnisse, wenn überhaupt, dann meist privat aufbewahrt wurde und daher heute sehr schwer auffindbar ist. So waren z. B. die Unterlagen der Berliner Reichsgeschäftsstelle des *Selbsthilfebundes* in den ersten vier Jahren ihres Bestehens in mehreren Privatwohnungen untergebracht (Fuchs, 2001, S. 94). Die Archivalien, auf die im Folgenden im Kontext der Person Hilde Wulff zurückgegriffen wird, befanden sich bis Mitte der 1980er Jahre ungeordnet auf dem Dachboden des von ihr 1935 gegründeten *Kinderheim(s) im Erlenbusch* in Hamburg-Volksdorf. Ihre Bearbeitung verdankt sich mehreren Zufällen und dem Umstand, dass sie in ihrem Wert für die Geschichte der ersten Behindertenbewegung erkannt wurden.

1.2 Forschungsstand

Der vorliegende Beitrag knüpft an medizinhistorische, historiografische Arbeiten aus dem Bereich der Behinderten-, Sonder-, Heil- und Rehabilitationspädagogik und der Dis/ability History an. Philipp Osten (2004) zeichnet die Anfänge der deutschen „Krüppelfürsorge“ (zum Begriff siehe Schmuhl 2010) nach und historisiert deren Protagonisten, Biesalski und Würtz. Er untersucht, wie sich wissenschaftliche, medizinisch-orthopädische und psychologisch-pädagogische Diskurse um das Phänomen Behinderung in sozialpolitischen Programmen niederschlagen und mit dem zunächst privaten *Oscar-Helene-Heim* in einer Spezialeinrichtung der Krüppelfürsorge institutionalisieren (Bösl, 2009, S. 7/8). Eine kritische Einordnung der Theorien von Krüppelpsychologie und Krüppelpädagogik nimmt Oliver Musenberg (2002) in seiner Monografie über Hans Würtz vor. Bis in die 1990er Jahre galt der Körperbehindertenpädagoge fachübergreifend als Begründer und Theoretiker der Körperbehindertenpädagogik (z. B. Brill, 1994, S. 281; Feja, 1975, S. 39/40; Poore, 1984, S. 68; Thomann, 1995, S. 206), und es dominierte eine einseitig unkritische Sicht auf Person und Werk. Ein erster kritischer Beitrag stammt von Marianne Feja (1975). Sie merkt an, dass die Theorie der Krüppelpsychologie „anfangs nicht nur auf wissenschaftlichem Fundament“ beruhte und von Vorurteilen geprägt war. Eine Reihe anerkannter „Fachleute der Körperbehindertenfürsorge“ (S. 40), darunter Biesalski, habe diese pejorativen Haltungen geteilt. Auch Carol Poore (1984) stellte die dominierende eindimensionale Perspektive auf Hans Würtz infrage und bezeichnete die Praxis der Anstaltsunterbringung und Heimbesuchung erstmals als Segregation und wegbereitenden Faktor für den vernichtenden Umgang mit behinderten Menschen im Nationalsozialismus. Diese Auffassung vertreten in Deutschland später auch Udo Sierck (1992) und Werner Brill (1994). Im Rückblick auf 100 Jahre Geschichte der Behinderung halten Mürner und Sierck (2012) diese Argumentation aufrecht. Auch eigene Arbeiten betonten, dass die Praxis der Krüppelfürsorge und deren theoretische Fundierung segregativen Charakter hatten und, obwohl Hans Würtz die soziale Integration körperbehinderter Menschen anstrebte, letztlich zu deren sozialer Isolierung und Besonderung beigetragen haben (Fuchs, 2001, S. 72). Darüber hinaus war die Analyse des Verhältnisses zwischen *Selbsthilfebund der Körperbehinderten* und öffentlicher Krüppelfürsorge Gegenstand eigener Publikationen (Fuchs, 2001; Fuchs, 2012). Zur ersten Behindertenbewegung in Deutschland liegt mittlerweile eine Reihe von Untersuchungen vor, darunter der frühe Beitrag von Bernhard Faltin (1983). Zu den sachkundigsten Arbeiten zählt die Studie von Heiden, Simon und Wilken (1993) über Otto Perl (1882–1951), den Hauptinitiator des *Selbsthilfebundes* und am meisten rezipierten Protagonisten der ersten Behindertenbewegung (Fuchs, 2022, S. 43/44). Teil dieser Studie ist die Wiederveröffentlichung des Perl'schen Hauptwerkes *Krüppeltum und Gesellschaft im Wandel der Zeit* (Perl, 1993 [1926]). Mit dem Nachdruck des Originals wurde die erste zusammenhängende historische Theorie über die soziale Stellung körperbehinderter Menschen seit der Antike einer breiten interessierten Öffentlichkeit wie der Forschung wieder zugänglich gemacht, wobei sich Perl in seinen beiden letzten Kapiteln ausschließlich auf Deutschland bezieht. In der primärliteratur- und quellenbasierten Arbeit von Heiden, Simon und Wilken wird auch die Forderung des *Selbsthilfebundes* nach einer integrativen Beschulung körperbehinderter Mädchen und Jungen thematisiert und in den Kontext der biografischen Erfahrungen Otto Perls gestellt. Weitere Arbeiten von Wilken (1983a, 1983b, 2021) setzen die Auseinandersetzung mit der ersten Behindertenbewegung fort. Gemeinsam mit Hans Stadler rekonstruierte er die Geschichte der staatlichen Krüppelfürsorge im 19. und 20. Jahrhundert unter kritischer Berücksichtigung ihrer wichtigsten Akteure sowie der historischen Fachdiskurse um die Beschulung körperbehinderter Kinder und Jugendlicher. Hervorzuheben ist die gezielte Einbeziehung von Primärtexten der Aktivist*innen der ersten deutschen Behindertenbewegung sowie die

Erschließung von historischen Quellen (Stadler & Wilken, 2004). Wie diese beiden Autoren untersuchen auch Brill, Fuchs und Sierck Krüppelfürsorge und Behindertenbewegung in der Zeit des Nationalsozialismus. Diesem Schwerpunkt widmen sich in jüngerer Zeit auch Volker Schönwiese und Angela Wegscheider (2020). Sie rekonstruieren die Lebensgeschichte von Siegfried Braun (1893–1944), dem Initiator der ersten österreichischen Behindertenbewegung, der aufgrund seiner jüdischen Herkunft und seiner widerständischen Haltung zunächst im KZ Theresienstadt inhaftiert war und schließlich in Auschwitz ermordet wurde. Die bild- und quellenbasierte biografische Skizze, die 2021 in englischer Übersetzung in der Zeitschrift *Disability and Society* erschien, ist Teil eines an der Universität Innsbruck angesiedelten Forschungsprojekts zur *Geschichte der Behindertenbewegung – Selbstbestimmt Leben Bewegung* in Österreich (<http://bidok.uibk.ac.at/projekte/behindertenbewegung/>). Da es seit den frühen 2000er Jahren kaum relevante neue Forschung zur ersten Behindertenbewegung im deutschsprachigen Raum gibt, trägt das Innsbrucker Vorhaben, ein Gedächtnis der Behindertenbewegung zu schaffen, maßgeblich dazu bei, eine augenfällige Forschungslücke zu schließen.

1.3 Aufbau, Methodik, Zielstellung

Im Folgenden wird zunächst das Konzept der staatlichen Krüppelfürsorge, dem die wissenschaftlichen Theorien von Krüppelpsychologie und Krüppelpädagogik (später: Körperbehindertenpädagogik) zugrunde liegen, kurz skizziert. Es wird gezeigt, dass das medizinisch-individuelle Modell von Behinderung durch eine psychologische Komponente ergänzt wurde, die wiederum die Voraussetzung für pädagogische Konsequenzen hinsichtlich der Bildung, Erziehung und Beschulung körperbehinderter Mädchen und Jungen darstellte. Anschließend werden die beiden bildungspolitischen Akteurinnen, die bereits eingangs genannte Hilde Wulff und ihre Mitstreiterin, die Studienrätin, Mitbegründerin und Geschäftsführerin des *Selbsthilfebundes*, Marie Gruhl (1881–1929), auf der Basis der ausgewählten Primärtexte und Egodokumente vorgestellt und mit ihren theoretischen Vorannahmen über das Phänomen Behinderung sowie den Schlussfolgerungen, die daraus hinsichtlich Bildung, Erziehung und Beschulung von physisch beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen gezogen werden, präsentiert. Die Überlegungen werden exemplarisch in den Kontext der jeweiligen lebensgeschichtlichen Prägungen gestellt. Die unterschiedlichen bildungsbiografischen Erfahrungen beider Frauen und die jeweils daraus abgeleiteten Erkenntnisse, ergänzt um die individuell erworbenen (sozial-)pädagogischen Fachkompetenzen, bildeten den Ausgangspunkt für ihr aktivistisches Engagement und begründeten ihr Behinderungsverständnis. Abschließend folgt eine eingehende Beschreibung der historischen Argumente für die gemeinsame Bildung und Erziehung in der Weimarer Volksschule, mit denen sich der *Selbsthilfebund* für die Selbstbestimmung, Gleichstellung und soziale Teilhabe körperbehinderter Menschen eingesetzt hat.

Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, die historischen Argumentationslinien und gegensätzlichen bildungspolitischen Sichtweisen zur Bildung, Erziehung und Beschulung körperlich beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher herauszuarbeiten und in Relation zueinander zu setzen. Zentrales Anliegen ist es, den eigenständigen historischen Beitrag behinderter Aktivist*innen zur Integration von körperbehinderten Kindern in die Weimarer Volksschule sichtbar zu machen. Mit Blick auf die behindertenbewegte Feministin und Vertreterin der Disability Studies, Swantje Köbsell, soll dabei insbesondere der Anteil physisch beeinträchtigter Frauen an der Entwicklung und Umsetzung dieses zentralen Vorhabens der ersten Behindertenbewegung gewürdigt werden.

2. „Jedes schulfähige Krüppelkind gehört in eine besondere Krüppelschule“ – die staatliche Krüppelfürsorge als Akteurin einer segregierenden Bildungspolitik

Die deutsche interkonfessionelle staatliche Krüppelfürsorge ging maßgeblich auf Konrad Biesalski zurück, der bereits Anfang des 20. Jahrhunderts auf das „Krüppelend“ als Teil der sozialen Frage hingewiesen hatte (Biesalski, 1909, S. 16). Rhetorisch und propagandistisch geschickt, durchsetzungsstark und bestens vernetzt

mit einflussreichen Kreisen der Berliner Gesellschaft setzte sich der Mediziner für die Entwicklung und Ausgestaltung dieses neuen Fürsorgezweiges ein. Zu seinen Aktivitäten zählte die Einrichtung der anfänglich acht Plätze bietenden *Krüppelheil- und Erziehungsanstalt für Berlin-Brandenburg* in Berlin im Jahr 1906. Die privat finanzierte Einrichtung wuchs rasch auf 150 Plätze an und konsolidierte sich über die Anerkennung als Krankenanstalt und milde Stiftung, die Finanzierung mit öffentlichen Geldern durch die Armenfürsorge sowie die materielle Zuwendung der Stadt Berlin (*Krüppelheil- und Fürsorgeverein*, 1926, S. 25). Kurz vor Beginn des Ersten Weltkrieges, im April 1914, gründete Biesalski mit ideeller und finanzieller Unterstützung des Industriellenehepaars Oskar und Helene Pintsch das interkonfessionelle *Oskar-Helene-Heim zur Heilung und Erziehung gebrechlicher Kinder* in Berlin-Dahlem. Im Kontext der „Kriegskrüppelfürsorge“ entwickelte Biesalski die Einrichtung rasch zu einer international anerkannten Modellanstalt und Spezialeinrichtung der „modernen Krüppelfürsorge“ (Fuchs, 2001; Osten, 2004). Schon 1908 hatte der Mediziner als Ziel der Krüppelfürsorge formuliert, Almosenempfänger zu Steuerzahlern zu machen (Osten, 2004, S. 12). Diese leistungs- und arbeitsbezogene Ausrichtung bestimmte in der Folge den gesellschaftlichen Umgang mit körperbehinderten Menschen maßgeblich. Der soziale Wert eines Individuums mit physischer Beeinträchtigung bemaß sich nunmehr an seiner prognostizierten oder faktischen Produktivität im Arbeits- oder Erwerbsprozess, an seinem ökonomischen Mehrwert für die Gesellschaft. Die exkludierenden Wirkungen des Biesalski'schen Mottos zeigten sich im Kontext der späteren Weltwirtschaftskrise, als die zu diesem Zeitpunkt etablierte Krüppelfürsorge aufgrund der immer knapper werdenden Ressourcen ihre Maßnahmen radikal auf jene Personen eingrenzte, die mit Sicherheit zur Erwerbsbefähigung gebracht werden konnten (Fuchs, 2001, S. 60, Schmuhl 2010, S. 60). Ganz in diesem Sinne hatte Biesalski schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts Einfluss auf das Preußische Krüppelfürsorgegesetz genommen, das körperbehinderten Minderjährigen und Erwachsenen erstmalig einen Rechtsanspruch auf staatliche Unterstützungsleistungen einräumte. Gemeinsam mit seinem engsten Mitarbeiter Hans Würtz übertrug der Mediziner die im Verlauf des Ersten Weltkrieges im Umgang mit physisch verletzten Soldaten gewonnenen Erkenntnisse auf die Zielgruppe Kinder und Jugendliche mit körperlichen Beeinträchtigungen. Würtz, der 1911 noch an der Vorgängereinrichtung des Oskar-Helene-Heims tätig geworden war, hatte schon vor dem Ersten Weltkrieg die medizinische Definition körperbehinderter Menschen als Kranke um eine psychologische ergänzt, die die Basis für pädagogische Schlussfolgerungen und Maßnahmen bildete. Als Folge jeder körperlichen Beeinträchtigung sah der Pädagoge immer auch eine psychisch-mentale Störung, die es zu behandeln galt. „Der Mensch im Körperbehinderten ist nur seelisch und geistig zu heilen, zu „entkrüppeln““ (Würtz, 1932, S. 3/4). Körperliche Behinderung stellte für Würtz eine Einheit aus physischer Schädigung und psychischer Deformation dar. Er konstruierte einen „Krüppeltypus“ und behauptete, „der Krüppel“ sei „gemeinschaftskrank“. Charakterlich zeichne er sich durch „verstärkte Selbstfühlbarkeit, Benachteiligungs- und Beeinträchtigungsempfindungen, erhöhte Empfindlichkeit, Reizbarkeit, Neid, Misstrauen, Starrheit und Härte der Selbstbehauptung sowie übersteigertes Selbstgefühl“ aus. Zugleich empfinde „der Krüppel“ den beständigen Zwang, sich mit „den Gesunden“ zu vergleichen und scheitere an deren unterstelltem „Mehrkönnen“ (Würtz, 1921b, S. 4). Dieses Konstrukt eines eindimensionalen, seelisch und charakterlich defizitären „Krüppeltypus“ kann als sonderanthropologisch (Bleidick, 1972; Moser, 2021) bezeichnet werden, da es ein ausschließlich positiv konnotiertes nicht behindertes Menschsein von einem allein negativ gedeuteten körperbehinderten Menschsein unterscheidet (anders bei Musenberg, 2002, S. 318). Auf der Basis dieser Zuschreibungen schlussfolgerte Würtz, „daß der Unterricht der körperlich Behinderten einer besonderen Pädagogik bedarf, welche nicht nur auf die körperlichen Leiden, sondern auch auf die seelischen Eigentümlichkeiten der Krüppelzöglinge Rücksicht nimmt. Als unerlässlich zur Überwindung krüppelpsychischer Gebrechen ergab sich die Erziehung der Gebrechlichen zur Gemeinschaftswilligkeit im Geiste besonderer Grundsätze“ (*Krüppelheil- und Fürsorgeverein*, 1922, S. 27). Erziehung, Beschulung und handwerkliche Berufsausbildung sollten getrennt von „gesunden“ Mädchen und Jungen in Krüppelanstalten oder -heimen stattfinden, denen allein die Kompetenzen zugeschrieben wurden, mit denen die angeblichen „seelischen Schwächen“ behandelt werden konnten. Eine Kompensation dieser „seelischen Sondereigenschaften“ körperbehinderter Minderjähriger sei allerdings nur in der „Gemeinschaft der Krüppel“ und mit besonderen psychologisch-pädagogischen Maßnahmen zu erreichen (Würtz, 1920, S. 31).

Entsprechend prägte Würtz die Maxime, „Jedes schulfähige Krüppelkind gehört in eine besondere Krüppelschule“ (Würtz, 1921b, S. 6), die, ebenso wie die Vorgabe zur „seelische[n] Erfassung des Krüppels“, in das Preußische Krüppelfürsorgegesetz von 1920 aufgenommen wurde (S. 180). Nur wenig später sah die

ergänzende „Reichsordnung zur Fürsorgepflicht vom 13.2.1924 (Reichsfürsorgepflichtverordnung)“ die schulische Bildung und soziale Erziehung körperbehinderter Minderjähriger in Krüppelheimen vor (S. 100). Idealtypisch wurde das Krüppelkind dort zeitgleich mit oder nach Abschluss medizinisch-orthopädischer sowie orthopädietechnischer Maßnahmen in der dem Krüppelheim angeschlossenen stationären Krüppelschule unterrichtet. Nach seiner „Heilung“, so lautete der Gesetzestext, „sende man [es] möglichst nicht in die Volksschule zurück, sondern führe es tunlichst in eine dem Heim angeschlossene ambulante Krüppelschule, die nach denselben pädagogischen und gleichen Methoden geleitet wird wie die Krüppelschulen in den Heimen“ (Preußisches Gesetz, betreffend die öffentliche Krüppelfürsorge vom 6. Mai 1920, S. 181).

Im Anschluss an den erfolgreichen Schulabschluss absolvierten die Jugendlichen eine handwerkliche Berufsausbildung in den Lehrwerkstätten, die das Angebot der Krüppelanstalten komplettierte. Die langjährige internatsähnliche Unterbringung, getrennt von Eltern, Geschwistern und gleichaltrigen nicht behinderten Peers hatte das Ziel, „die Pflinglinge durch Behandlung, Unterricht, Erziehung und Handwerkslehre nach Maßgabe ihres körperlichen Gebrechens zur höchstmöglichen wirtschaftlichen Selbständigkeit zu bringen“ (Krüppelheil- und Fürsorgeverein, 1927, S. 24).

3. „Das Krüppelkind gehört nach Möglichkeit in die Gemeinschaft der Gesunden“ – die erste Behindertenbewegung als Akteurin einer integrativen Bildungspolitik

Am 10. März 1919 hatte sich in Berlin-Zehlendorf der *Bund zur Förderung der Selbsthilfe der körperlich Behinderten (Perlband)* gegründet, der sich ab 1924 in *Selbsthilfebund der Körperbehinderten (Otto Perl-Bund)* umbenannte. Die Initiative zur Organisation der seit Geburt, durch Krankheit oder Unfall körperlich beeinträchtigten Männer und Frauen ging auf die Initiative von Hans Förster (?–1922), Fachlehrer für Knabenhandarbeiten am Berliner *Oscar-Helene-Heim*, und Otto Perl (1882–1951), Autodidakt und Autor, zurück, die sich im Oberlinhaus, einer Einrichtung für „Krüppelpflege“ der Inneren Mission in Nowawes (heute: Potsdam-Babelsberg) begegnet waren (Fuchs, 2001, S. 87; Heiden et al., 1993, S. 18). Zu den weiteren Gründungsmitgliedern zählten der Förderer und Freund Otto Perls, der Gymnasialdirektor Dr. Hermann Rassow (1859–1931), der aus einer Arbeiterfamilie bei Danzig stammende Friedrich Malikowski (1878–1945) und, als einzige Frau, die Studienrätin Marie Gruhl (1881–1929). Sie alle teilten vergleichbare Lebens- und Diskriminierungserfahrungen, die sie motiviert hatten, Menschen mit physischen Beeinträchtigungen systematisch zu unterstützen (Fuchs, 2001, S. 88; Heiden et al., 1993, S. 18). Ausgehend von der Prämisse, „daß auch die Körperbehinderten, ebenso wie die Gesunden, als vollberechtigte und vollgültige Mitglieder (der Gesellschaft) zu werten sind“ (zit. n. Heiden et al. 1993, S. 19), strebte der *Selbsthilfebund der Körperbehinderten* die soziale Gleichstellung und gesellschaftliche Teilhabe körperlich beeinträchtigter Menschen an. Besonderer Stellenwert kam dabei der Zusammenarbeit mit den Organisationen, Einrichtungen und Akteur*innen der Krüppelfürsorge zu, deren „Fürsorge für den Behinderten“ nach Überzeugung der körperbehinderten Aktivist*innen „in möglichst weitem Maße ersetzt werden muss durch die Förderung seiner Selbsthilfe“ (Gruhl 1919/20, S. 2).

Einen weiteren Arbeitsschwerpunkt des *Selbsthilfebund(es) der Körperbehinderten* und zugleich eine Domäne der weiblichen Mitglieder stellte die Kinder- und Jugendarbeit dar. Zur Bedeutung pädagogischer Fragestellungen formulierte Hilde Wulff, die seit 1923 als Sozial- und Jugendfürsorgerin sowie als Hortnerin in der Düsseldorfer Ortsgruppe des *Selbsthilfebundes* tätig war, 1926 in die Berliner Reichsgeschäftsstelle wechselte und 1932 im Landesverband Berlin-Brandenburg des *Reichsbund(es) der Körperbehinderten*, der Nachfolgeorganisation des *Selbsthilfebundes*, aktiv wurde (Fuchs, 2001, S. 316/317): „Im vielgestaltigen Gebiet der Krüppelfürsorge nimmt die Erziehung des Krüppelkindes einen breiten Raum ein, und wollen wir Mitgestalter der Krüppelfürsorge sein, so liegen auch im pädagogischen Bereich unsere Pflichten“ (Wulff, 1930b, S. 134). Im Rahmen ihrer sozial- und jugendfürsorgerischen Beratungstätigkeit in der *Selbsthilfe*, die Wulff, zu diesem Zeitpunkt bereits Mitbegründerin einer Düsseldorfer Einrichtung „zur Heilung und Erwerbsbefähigung von verkrüppelten Kindern“ (Fuchs, 2001, S. 334), ehrenamtlich ausübte, setzte sie sich

für die „sachgerechte Förderung der für den körperlich Behinderten wichtigen Ausbildungsmöglichkeiten“, insbesondere für die „Freimachung der Bildungswege [...]“ (Prospekt, 1921) ein. Gemeinsam mit Marie Gruhl wendete sie sich mit einer Reihe konzeptioneller Überlegungen gegen die anstaltsgebundene Krüppelschule. Nur wenige Monate nach der Gründung des *Selbsthilfebundes* im März 1919 mündeten die Aktivitäten der beiden Frauen in die Erarbeitung von „Richtlinien zur Krüppelerziehung“ (Perl-Bund, 1921). Ganz im Gegensatz zu Würtz vertrat Gruhl die Auffassung, „das Krüppelkind gehört nach Möglichkeit in die Gemeinschaft der Gesunden“ (Gruhl, 1922, S. 12). Diese Erkenntnis leitete die Pädagogin aus ihren eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungen ab. 1881 in Barmen/Rheinland ohne Füße geboren, wuchs Gruhl gemeinsam mit ihrem zwölf Jahre älteren Bruder auf. Die Eltern erzogen ihre Tochter zu Selbstständigkeit und Unabhängigkeit. Der Vater, Direktor des Barmer Realgymnasiums, wurde 1882 zum Provinzialschulrat nach Berlin berufen. Die Familie siedelte nach Charlottenburg über, wo Marie Gruhl die nahegelegene Volksschule, später die höheren Lehranstalten für Mädchen besuchte. Sie nutzte Prothesen und einen Rollstuhl, um sich fortzubewegen. 1901 legte Marie Gruhl die Lehrerinnenprüfung ab, 1907 die Oberlehrerinnenprüfung und 1911 wurde sie an eben das städtische Charlottenlyzeum berufen, in dem sie selbst einst Schülerin gewesen war.

Gruhls biografische Erfahrung, in Familie und in Nachbarschaft aufgewachsen zu sein, „wie ein normales, gesundes Kind“, motivierte sie, sich für „eine ebenso normale, gesunde Erziehung [einzusetzen] wie ich sie genießen durfte“ (Gruhl, 1921, S. 37). Der Anstaltsunterbringung von körperbehinderten Kindern und Jugendlichen stand sie äußerst kritisch gegenüber. Schon auf dem 1920 in Leipzig stattfindenden *Kongreß für Krüppelfürsorge* argumentierte sie, ein „Krüppelkind“ könne nicht für das Leben „ertüchtigt“ werden, wenn es in einer Umgebung aufwüchse, „die dem freien Leben so unähnlich wie möglich ist“ (Gruhl, 1920, S. 1). Auch der Würtz'schen Forderung nach einem „Sondererziehungszwang“ (Würtz, 1921a) widersprach sie nachdrücklich. Obwohl das Preußische Krüppelfürsorgegesetz den segregierenden Umgang mit körperbehinderten Kindern und Jugendlichen präferierte, sah es keine Verpflichtung zur Sonderbeschulung vor (Stadler & Wilken, 2004, S. 204). Andererseits schloss das Grundschulgesetz von 1920 u. a. „verkrüppelte Kinder“ explizit vom Unterricht und der Erziehung in der vierjährigen „für alle gemeinsamen Grundschule“ (§§ 1 und 5, Gesetz, betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen vom 28. April 1920) als Teil der Volksschule aus, so dass die segregierende Sonderbeschulung de facto verpflichtend war. Eingeführt wurde die gesetzliche Verpflichtung zum Sonderschulbesuch für Mädchen und Jungen mit physischen, sensorischen und kognitiven Beeinträchtigungen jedoch erst mit dem Reichsschulpflichtgesetz von 1938 (§ 6, Gesetz über die Schulpflicht im Deutschen Reich vom 6. Juli 1938, Schmuhl 2010, S. 72; Stadler & Wilken 2004, S. 299), im Kontext der rassenhygienischen Ideologie des Nationalsozialismus. Zwar schrieb dieses Gesetz erstmalig die Schulpflicht für (körper-)behinderte Kinder fest (Stadler & Wilken 2004, S. 207), schloss diese aber aus der Volksschule, also dem Regelschulsystem, aus.

Bis zum Ende der Weimarer Republik existierten jedoch auch ohne gesetzlichen Zwang reichsweit bereits 80 Schulen für körperbehinderte Schulkinder, von denen siebenundsiebzig den bestehenden Krüppelheimen angeschlossen waren (Faltin, 1983, S. 269).

Mit dem Ziel, die anstaltsgebundene Sonderbeschulung aufzulösen oder doch zumindest weitestgehend zu reduzieren und betroffene Kinder und Jugendliche auch nach notwendigen medizinisch-orthopädischen Interventionen (wieder) der öffentlichen Volksschule zuzuführen, unternahm Marie Gruhl neben ihrer regulären Berufstätigkeit und ihren Funktionen im *Selbsthilfebund* über einen Zeitraum von zehn Jahren hinweg eine Vielzahl von Studienreisen in Waisenhäuser, Kinderheime, „Siechen“- und Altenheime, Fürsorgeanstalten und Kliniken in Deutschland, vermutlich auch ins europäische Ausland. Ziel und Gegenstand dieser Unternehmungen war es, die Praxis der Anstalts- und Heimfürsorge und deren Auswirkungen auf körperbehinderte Kinder und Jugendliche zu untersuchen. Im Rahmen dieser Unternehmungen erschloss Gruhl den dort untergebrachten Kindern und Jugendlichen zugleich Möglichkeiten der Bildung und geistig-kreativen Beschäftigung und stellte Kontakte zu Mitgliedern des *Selbsthilfebundes* her, mit denen die „Pfleglinge“ sich austauschen und/oder von denen sie besucht werden konnten. Ein weiterer Schwerpunkt, den Gruhl begleitend zur Erkundung der Anstalts- und Heimfürsorge verfolgte, war das Bemühen um Bewusstseinsbildung und Sensibilisierung der Fürsorgekräfte für die Bedürfnisse und Bedarfe ihrer Klientel. Nicht zuletzt bemühte sie sich um das Empowerment der Eltern,

indem sie Mütter und Väter auf die grundsätzlich bestehende Möglichkeit des Volksschulbesuchs aufmerksam machte und ihr Interesse an der Bildung ihrer Kinder zu wecken versuchte.

1928 stellte das Preußische Kulturministerium Marie Gruhl von ihrer Schultätigkeit frei und beauftragte sie, in deutschen, österreichischen und tschechoslowakischen Anstalten Material für eine Dokumentation über die Ausbildungsmöglichkeiten für körperbehinderte Kinder und Jugendliche zu sammeln. Während dieser ausgedehnten Reise in den Herbst- und Wintermonaten, die sie zunächst nach Pommern und Ostpreußen, dann über Schlesien nach Prag und Wien führte, zog sie sich eine schwere Erkältungskrankheit zu, an deren Folgen sie unerwartet am 21. Februar 1929 im Alter von nur 48 Jahren verstarb (Malikowski, 1934, S. 24). Es ist weder überliefert, wie sie diese physisch sicher extrem anstrengende Reise per Rollstuhl bewerkstelligt hat, noch existieren Quellen zum genauen Vorgehen und zu den Ergebnissen ihrer letzten Unternehmung oder die der vorangegangenen Reisen.

Nur wenige Monate nach dem Tod Marie Gruhls, im September 1929, führte das Landesjugendamt eine statistische Erhebung zur *Stellung des Krüppelkindes in den öffentlichen Volksschulen Berlins* durch, die an allen Volks- und Hilfsschulen der Hauptstadt durchgeführt wurde und maßgeblich auf Gruhls Initiative zurückging. Mit der Frage, „wird die heutige öffentliche Volksschule auch dem körperbehinderten Kinde gerecht ...“ (Wulff, [1930/31], S. 1), nahm die Studie einerseits das öffentliche Schulsystem als einen Umweltfaktor für soziale Teilhabe in den Blick. Mit dem Ziel der Integration körperbehinderter Mädchen und Jungen in die Institution Volksschule ging es andererseits um die Anpassungspotenziale des „Krüppelkindes“, wenn gefragt wurde „... kann es sich, ohne selbst seelischen Schaden zu nehmen oder von sich aus die Klassengemeinschaft ungünstig zu beeinflussen, in die gesunde Gemeinschaft einfügen?“ (Wulff, [1930/31], S. 1). Die Auswertung ergab eine Gesamtzahl von 830 körperbehinderten Kindern, die verschiedene Formen öffentlicher Schulen in Berlin besuchten. Die überwiegende Mehrzahl, 768 Mädchen und Jungen, gingen in die Volksschule, 45 besuchten die Hilfsschule, fünf die Sprachheilschule, zwei die Sehschwachenschule und immerhin zehn die höheren Mädchen-Mittelschulen (S. 3). Wulff, die die Ergebnisse der Befragung auswertete und schriftlich dokumentierte, interpretierte den hohen Anteil körperbehinderter Kinder in der Volksschule als positiv, betonte aber, dass deren Position in der Klasse maßgeblich von den jeweiligen Lehrkräften abhängig war. „Das Endresultat der Erhebung dürfte für das Krüppelkind nicht so günstig sein, wenn es nicht verständnisvolle Lehrer(innen) gefunden hätte. Ein schöner Beweis dafür, daß die Volksschule eine Stätte wahrer Gemeinschaft sein kann“ (Wulff, [1930/1931], S. 1). Auch auf die Klassengemeinschaft wirke sich der gemeinsame Unterricht positiv aus: „Unter Einberechnung der schwer erziehbaren Krüppelkinder haben 82 % ein gutes Verhältnis zu den Klassengefährten und 27 % übten einen führenden Einfluß auf das Gesamtverhalten der Klasse aus“ (Wulff, [1930/1931], S. 15).

Die Befragung verdeutlichte jedoch auch die speziellen Herausforderungen, mit denen Krüppelkinder und deren Eltern konfrontiert waren. Dazu gehörte vor allem die mehrjährige Zurückstellung vom Schulbesuch aufgrund lang andauernder Klinikaufenthalte oder intensiver ambulanter Behandlung (Wulff, [1930/1931], S. 11). Körperbehinderte Kinder blieben daher oft weit hinter dem Leistungsniveau der Volksschule zurück und konnten den nötigen Abschluss nicht erreichen.

„Fast die Hälfte aller behinderten Schulkinder blieben im Klassenaufstieg zurück. Von 168 Kindern im Alter von 13–15 Jahren konnten nur 54 Ostern 1930 aus der I. Volksschulklasse entlassen werden, und zwar nur 7 Kinder im 14. Lebensjahr; die übrigen im 15. und 16. Lebensjahr. Zu der Abschließung eines Lehrvertrages, wie zur Erlernung aller gehobenen Berufe ist heute mindestens die Reife der I. Volksschulklasse Voraussetzung. Für die Hälfte aller krüppelhaften Jugendlichen bleibt demnach der Weg zu gelernten Berufen verschlossen“ (Wulff, [1930/1931], S. 16). Dennoch hielt Wulff den erfolgreichen Volksschulbesuch auch für „schwerstbehinderte“ Kinder für möglich – die Bezeichnung wurde hier nicht näher definiert (Schmuhl, 2010, S. 87) – wobei sie das Kriterium des Erfolges allerdings „nicht nur im Hinblick auf die schulische und spätere berufliche Leistung“ interpretierte, „sondern auch auf die Widerstandskraft dem Leben gegenüber“ (Wulff, [1930/1931], S. 16). Mit individuellen Fallbeispielen ermutigte sie Eltern, auch ein schwerbehindertes „Kind der Volksschule anzuvertrauen“ (Wulff, [1930/1931], S. 16).

Ein besonders brisantes Ergebnis der Untersuchung bezog sich auf die Institution Heimschule, denn es zeigte sich, dass das dort erreichte Bildungsniveau noch weitaus niedriger lag als in der obligatorischen Volksschule. So standen die aus der Kinderheilanstalt der *Heil- und Pflgeanstalten Berlin-Buch* (heute: *Helios Klinikum Berlin-Buch*) entlassenen Mädchen und Jungen „um mehrere Jahre im Schulwissen gegen ihre Altersgenossen“ zurück. „Die Kinder, die wegen Gelenk- oder Wirbelsäulentuberkulose jahrelang in der Kinderheilstätte Buch verbleiben müssen, erhalten dort wöchentlich 1–2 Unterrichtsstunden; auf ca. 60 Kinder kommt eine Lehrkraft, die noch dazu unter verheerenden Begleitumständen mit den Kindern arbeiten muß“ (S. 18), erläuterte Wulff die Lehr- und Lernumstände. Das Beispiel belegte, dass der anstaltsgebundene Sonderunterricht dem Anspruch der staatlichen Krüppelfürsorge, über die alleinige Kompetenz zur Bildung, Erziehung und Berufsbefähigung physisch beeinträchtigter Kinder zu verfügen, nicht annähernd gerecht wurde. Alternativ zum Heimschulbesuch während langer medizinisch-therapeutischer Klinikaufenthalte plädierte Hilde Wulff für individuelle Beschäftigungs- und Beschulungsmöglichkeiten, für Einzelunterricht am Bett und für Hausunterricht.

„Wer, wie in unserer Fürsorge [des *Selbsthilfebundes*] fast täglich in der Berufsberatung oder Arbeitsvermittlung mit der schlechten Schulbildung der jugendlichen Krüppel zu kämpfen hat, weiß, wie ungemein wichtig ein regelmäßiger Unterricht für chronisch kranke Kinder ist, um das letzte Ziel aller körperlichen Ausheilung oder Besserung die Eingliederung in die sog. Gesellschaft zu erreichen“ (Wulff, 1930a, S. 100).

Wie bei Marie Gruhl kamen auch bei Hilde Wulff die lebensgeschichtlichen Erfahrungen zum Tragen, die mit dem frühen Einsetzen physischer Beeinträchtigung verbunden waren. Die 1898 als Tochter einer wohlhabenden Fabrikantenfamilie im Ruhrgebiet geborene Hildegard Wulff erkrankte im Alter von zwei Jahren an Kinderlähmung. Im Kontext ihrer langjährigen Unterbringung in Krankenhäusern und Kliniken litt sie besonders unter der Isolierung von ihren beiden Schwestern wie von gleichaltrigen Mädchen und Jungen und unter der Exklusion von Lern- und Bildungsmöglichkeiten. Erst im Alter von 15 Jahren erhielt Hilde Wulff regelmäßigen Privatunterricht sowohl in der Klinik als auch zu Hause, dessen Finanzierung sich der Zugehörigkeit der Familie zur Oberschicht verdankte. Ab ihrem 20. Lebensjahr absolvierte Hilde Wulff trotz erheblicher Einschränkungen in ihrer Beweglichkeit eine Ausbildung zur Wohlfahrtspflegerin und Jugendfürsorgerin in Düsseldorf, Berlin, Frankfurt/Main und Hamburg. In enger Zusammenarbeit mit der damals größten privaten Düsseldorfer Fürsorgeeinrichtung, dem *Verein für Säuglingsfürsorge und Wohlfahrtspflege*, beteiligte sie sich bereits 1921 an der Konzeption und Gründung einer Einrichtung zur Erholungsfürsorge für körperbehinderte Kinder (Fuchs, 2001, S. 272–342; Jenner, 2005, S. 10–14). 1928 gründete sie mit dem Vermögen ihres Vaters die *Krüppelhilfe und Wohlfahrt GmbH*, eine gemeinnützige Gesellschaft zur Unterbringung von „Krüppelkindern in eigenen und fremden Heimen“ (§ 2, Gesellschaftsvertrag der Krüppelhilfe und Wohlfahrt GmbH, 1931). Es folgten weitere Heimgründungen in Berlin (1933–1935) und Hamburg (1935–1972) (Fuchs, 2001, S. 348–360, Jenner, 2005, S. 20–30).

Auf der Basis der oben erwähnten Befragungsergebnisse zur „Stellung des Krüppelkindes in den öffentlichen Volksschulen Berlins“ erarbeitete der *Selbsthilfebund* einen Maßnahmenkatalog, um den „besonderen Schwierigkeiten, die behinderten Kindern durch den Schulbesuch erwachsen können“ (Wulff, [1930/31], S. 17), zu begegnen, und zwar durch

- 1) „regelmäßigen Nachhilfeunterricht der Kinder, die über eine bestimmte Anzahl von Wochenstunden den Schulbesuch aussetzen mußten.
- 2) das Einsetzen des Hausunterrichtes sofort nach Entlassung des Schulkindes aus einer Heilstätte. Der Hausunterricht muß 3 x wöchentlich regelmäßig je 1½ Stunden erfolgen und möglichst in der Hand ein und derselben Lehrkraft bleiben.
- 3) eine bessere Angleichung des Heimunterrichtes an den jeweiligen Klassenunterricht der öffentlichen Schule. Wenn auch nicht die Schwierigkeiten, die dem Heimunterricht erwachsen können, verkannt werden sollen, so muß erreicht werden, daß wenigstens die Kinder, die bisher einen regelmäßigen Bildungsgang zurücklegten und vorübergehend eines Heimaufenthaltes bedürfen, so gefördert

werden – sei es durch Einzelunterricht –, daß sie bei der erneuten Einschulung den ihrem Alter entsprechenden Unterricht folgen können. Das muß auch bei den Kindern zu erreichen sein, die ihre ersten Schuljahre in einer Krüppelheimschule verbringen“ (Wulff, [1930/31], S. 17).

Die Überlegungen und Forderungen, die Hilde Wulff hier als eine der Repräsentant*innen des *Selbsthilfebundes* formulierte, berücksichtigten eine typische Lebenssituation physisch beeinträchtigter Kinder, nämlich die temporäre Unterbrechung des Schulbesuchs aufgrund notwendiger stationärer medizinischer und/oder therapeutischer Maßnahmen. Wulff selbst, die als Zweijährige an einer Kinderlähmung erkrankt war, hatte sehr darunter gelitten, aufgrund langjähriger Klinikaufenthalte vom Schulbesuch ausgeschlossen gewesen zu sein und den Kontakt zu ihren beiden Schwestern und gleichaltrigen Mitschüler*innen verloren zu haben (Fuchs, 2001, S. 278, 280). Gleichzeitig verfügte sie über Erfahrungen mit einer kurzen Zeit der Teilnahme am Unterricht an einer Privatschule in der Nähe ihres Elternhauses und mit späterem Einzelunterricht bei einem privaten Hauslehrer (Fuchs, 2001, S. 277/278, S. 283–285). Im Rahmen ihrer Berufsausbildung erteilte sie später selbst sog. Bettunterricht, u. a. auf der Tuberkulosestation der orthopädischen Klinik des *Oscar-Helene-Heims*, wo sie ein Praktikum unter Anleitung von Hans Würtz absolvierte (Fuchs, 2001, S. 312, S. 316).

Die vorgeschlagenen Maßnahmen aus der Perspektive der Selbsthilfebewegung knüpften unmittelbar an diese unterschiedlichen persönlichen wie professionellen Erfahrungen an und transferierten sie in ein Konzept, das darauf ausgerichtet war, körperbehinderten Kindern den Schulbesuch in der zeitgenössischen Regelschule unter Berücksichtigung unterschiedlicher Ausgangsbedingungen und individueller Bedarfe zu ermöglichen. Die Zielrichtung war die schulische Integration in die bestehende Volksschule, nicht die segregierte Sonderbeschulung in der Anstalt.

Die Bemühungen der Aktivist*innen waren erfolgreich, 1929 stellte das Berliner Landesjugendamt Mittel zur versuchsweisen Erteilung von Einzelunterricht bereit (Wulff, [1930/31], S. 12). 1930 wurde der probeweise Hausunterricht auch in Essen, Offenbach/M. und in Frankfurt/M. eingeführt. „Hier werden auf Anregung des SBK hin Kinder, die der schweren oder eigenartigen Behinderung wegen die öffentliche Schule vorübergehend oder dauernd nicht besuchen können, in der Familie in sechs Wochenstunden bis zur Volksschulreife unterrichtet und so für das Berufsleben ertüchtigt“ (Wulff, 1930b, S. 134). Der Bund strebte „eine planvolle Hausbeschulung schwerstbehinderter Kinder“ (Wulff, 1930b, S. 134) für das gesamte Reich an.

Im Unterschied zur staatlichen Krüppelfürsorge, die eine Anstaltserziehung für die „übergroße Mehrzahl der Krüppelfälle“ (Würtz, 1917, S. 3; Gesetz, betreffend die öffentliche Krüppelfürsorge, 1920, zit. n. Heiden, Simon & Wilken, 1993, S. 29) vorsah, vertraten die Aktivist*innen des *Selbsthilfebundes* das Primat der Familienerziehung. „... solange die Gesellschaft ihre Kinder in der Familie aufwachsen läßt, bedeutet die Gemeinschafts- oder Anstaltserziehung eine Sondermaßnahme, die mehr oder weniger unbillig von den Betroffenen aufgenommen werden wird“ (Wulff, 1933, S. 2). In Anlehnung an das Familienfürsorgekonzept von Marie Baum (1874–1964), Sozialwissenschaftlerin, Sozialpolitikerin und Wegbereiterin der Sozialen Arbeit (zur Person siehe FemBio.org; Schroeder, n.d.), die Hilde Wulff im Rahmen ihrer Ausbildung zur Sozialarbeiterin an der Niederrheinischen Frauenakademie Düsseldorf kennengelernt hatte, sah sie begleitende Maßnahmen der offenen Fürsorge für Familien mit behinderten Kindern vor, zu denen finanzielle Zuwendungen, Hausunterricht und die Versorgung mit Hilfsmitteln zählten. Eine Heimunterbringung sollte nur in Ausnahmefällen erfolgen, etwa bei Mädchen und Jungen, „die in ungünstigen häuslichen Verhältnissen leben, ohne daß diese durch geeignete Fürsorge gebessert werden können“ (Perl-Bund, 1921, S. 4). Als weitere Voraussetzungen für eine mögliche Heimerziehung führte der SBK an:

- vollkommen unzureichende wirtschaftliche Verhältnisse, die nicht einmal den Lebensunterhalt aller Familienangehörigen abdeckten,
- eine grundsätzlich negative und vernachlässigende, schädigende Haltung der Eltern dem Kind gegenüber, so daß es „in keiner Weise zu seinem Recht kommt und eine spätere Erwerbsbefähigung,

die der Behinderung wegen durchaus erstrebt werden kann, durch die häusliche ungünstige Einwirkung gefährdet ist“ (S. 4),

- unzureichende räumliche Verhältnisse, die keinen Platz für Hausunterricht ließen und
- eine grundsätzlich ablehnende Haltung der Eltern gegenüber Hausunterricht und der jeweiligen Lehrperson.

Im Kern versuchte der *Selbsthilfebund* eine Heimunterbringung körperbehinderter Kinder auf einen möglichst kleinen Kreis einzugrenzen, wobei die Formulierung der Kriterien, insbesondere hinsichtlich der Beurteilung „vollkommen unzureichender“ finanzieller und materieller Familienverhältnisse, relativ undeutlich und damit offenblieb. Eindeutiger zu fassen waren Hinweise auf einen fahrlässigen und gleichgültigen Umgang mit dem behinderten Kind und eine ablehnende Haltung gegenüber der Möglichkeit von Hausunterricht sowie einer Lehrperson, die temporär in den Familienalltag zu integrieren war.

Doch auch bei ökonomisch besser gestellten Familien konnte sich Heimerziehung im Ausnahmefall als sinnvoll erweisen. „Übergroße Liebe und dauernde Befürsorgung verhindern aber auch die Entfaltung aller Kräfte im Kinde. So kann sich eine Heimerziehung auch dann als notwendig erweisen, wenn die wirtschaftlichen Verhältnisse gut sind, das pädagogische Verständnis aber fehlt. Die Frage nach der äußeren Form der Erziehung des Krüppelkindes darf daher nicht lauten: Anstaltserziehung *oder* Familienerziehung, sondern Anstaltserziehung *und* Familienerziehung“ (Perl-Bund, 1921, S. 39), erläuterte Wulff und plädierte damit für eine hybride Verbindung der beiden gegensätzlichen Erziehungskonzepte, wobei die Entscheidung für die ein oder andere Form grundsätzlich individuell abzuwägen sei (Wulff, 1930b, S. 134).

Für „Kinder, die einer wochen- oder monatelangen chirurgischen Behandlung bedürftig sind“ (Perl-Bund, 1921, S. 4), sah die Pädagogin Gruhl (1921) eine grundlegende Umstrukturierung der Institution Krüppelheim vor. Aus ihrer Sicht gehörten diese Mädchen und Jungen „nicht in das Krüppelheim, sondern in eine Krüppelklinik, beziehungsweise in eine klinische Krankenhausabteilung“ (S. 4). Statt Beschulung in der stationären Krüppelschule während medizinisch-orthopädischer Behandlungszeiten sollte individueller Bettunterricht „das einzelne Kind möglichst so [...] fördern, daß es beim Wiedereintritt in seine alte Schulklasse mit den früheren Gefährten Schritt halten kann“ (Gruhl, 1922, S. 12). Die stationäre Krüppelschule habe allein dem Zweck zu dienen, „das Kind schulreif zu machen, z.B. es im Schreiben mit der linken Hand, mit Stümpfen, den Füßen oder Prothesen auszubilden und den Schulunterricht zu ersetzen, solange ärztliche Behandlung das Kind am regelmäßigen Besuch der Schule hindert“ (Perl-Bund, 1921, S. 3). Bezogen auf physische Beeinträchtigungen schlug Marie Gruhl damit individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen zum Erwerb lebenspraktischer Fertigkeiten und sozialer Kompetenzen vor, die körperbehinderten Kindern das Recht auf Bildung in der obligatorischen Volksschule erleichtern sollten.

Neben den genannten Aspekten sollte das Krüppelheim möglichst „wenig Anstaltsgepräge tragen, sondern familienmäßig ausgestattet sein. Es muß seinen Insassen in weitestgehendem Maße den Verkehr mit der Außenwelt, besonders der eigenen Familie gestatten und erleichtern“ (S. 4). Diese Vorgabe setzte die Heimgründerin Wulff in ihren Häusern in Berlin-Westend und Hamburg-Volksdorf mit anfänglich zehn, später 20 Plätzen konsequent um. Dort realisierte sie die Praxis der Verbindung von medizinisch-orthopädischer Behandlung mit schulischer Bildung, die in ihre Heime aufgenommenen Kinder und Jugendlichen besuchten die jeweils nahegelegenen öffentlichen Schulen, auch in den Jahren zwischen 1933 und 1945 (Fuchs, 2001, S. 357/358; Jenner, 2005, S. 31). Der Kooperation mit den Eltern kam aus der Perspektive der ersten Behindertenbewegung ein hoher Stellenwert zu: „Die Erziehung des Krüppelkindes geht meist über die Eltern. Stellen diese sich verständnisvoll zu dem Kinde ein, so werden kaum besondere Erschwernisse für das Kind aus der Familie und Schule heraus erwachsen“ (Wulff, 1930b, S. 134), führte Wulff dazu aus. Die Beratungsarbeit des *Selbsthilfebundes* umfasste Aufklärung und Information über bestehende Möglichkeiten der Förderung, beinhaltete aber auch das Bemühen, insbesondere die Mütter davon zu überzeugen, dass auch „Schwerbehinderte“ – der Begriff wird nicht näher definiert – in der Lage seien, ein selbstständiges Leben zu führen.

Auch die Lehrkräfte nahm Marie Gruhl in den Blick, indem sie für deren systematische Vorbereitung auf die gemeinsame Erziehung „krüppelhafter“ und „gesunder“ Kinder in der Volksschule plädierte. Dieser Ansatz – empowernde Elternarbeit, gezielte Lehrer*innenbildung und Bewusstseinsbildung in diesen beiden Gruppen – spielte sowohl im Rahmen der Bemühungen um integrative Beschulung der 1980er/1990er Jahre als auch im Kontext von inklusiver Beschulung eine Rolle (z. B. Eberwein, 1999; Wilken & Jeltsch-Schudel, 2014; Hoffmann et al., 2023).

4. „Nicht nur der Krüppel [muss] für die Gemeinschaft, sondern die Gemeinschaft auch für den Krüppel erzogen werden“ – soziales Modell von Behinderung

In Anspielung auf die oben skizzierte, durch Biesalski und Würtz unterstellte Gemeinschaftsunfähigkeit körperbehinderter Menschen deutete ein weiterer Aktivist der ersten Behindertenbewegung, Friedrich Malikowski (1878–1945), das Ausscheiden der Krüppelkinder aus der öffentlichen Volksschule als Zeichen fehlender Solidarität dieser Institution: „Wäre es nicht eine Farce auf die Leben bildende Gemeinschaftsschule, wenn sie so wenig Gemeinschaftssinn entwickelte, daß sie gezwungen wäre, die Buckligen und Lahmen, ja sogar die Häßlichen auszuschneiden?“ (Malikowski, 1922, S. 6). Mit dieser Perspektive vertrat Malikowski einen Ansatz, der dem Grundgedanken von Inklusion entspricht, nach dem strukturelle Veränderungen der Umwelt notwendig sind, um soziale Teilhabe von behinderten Menschen zu erreichen (Wansing, 2015, S. 51). Er wendete sich „gegen diese Absonderungs- und Treibhauspädagogik, die mit der Schaffung künstlicher, lebensunwirtlicher Gemeinschaften dem Krüppel zu helfen glaubt“ (S. 6). Aus Sicht der Selbsthilfebewegung stellte die segregierende Sonderbeschulung und Sondererziehung einen Faktor dar, der die Persönlichkeitsentwicklung körperbehinderter Mädchen und Jungen behinderte. Die artifizielle Atmosphäre, in der „krüppelhafte“ Kinder der ständigen fachlichen Beobachtung und Beurteilung ausgesetzt seien, führe zur Ausbildung unechter Verhaltensweisen und letztlich zur Entwicklung einer unauthentischen Persönlichkeit, dem sog. Krüppelvirtuosentum (S. 6). Malikowski ging vom Gedanken der Gleichheit aller Kinder aus und war der Überzeugung, „daß nicht nur der Krüppel für die Gemeinschaft, sondern die Gemeinschaft auch für den Krüppel erzogen werden muß“ (S. 6).

Während der rassenhygienische und eugenische Diskurs in Deutschland Anfang der 1930er Jahre seinen Höhepunkt erreichte und radikale Maßnahmen wie die Sterilisierung zur Einsparung sozialer Kosten auf einen breiten gesellschaftlichen Konsens stießen (Schmuhl, 2010, S. 60–66), reklamierte Hilde Wulff weiterhin einen „natürliche[n] Anspruch des Krüppelkindes auf Lebensglück und Freude“ (Wulff, 1932, Titelseite). Auch sie machte die gesellschaftlichen Verhältnisse als eigentliche Ursache für die Entwicklungsschwierigkeiten körperbehinderter Mädchen und Jungen aus:

„Aus der Erfahrung unserer Beratungsarbeit heraus können wir sagen, daß die Probleme des Krüppelkindes mehr soziologischer, als rein psychologischer Natur sind. Ob ein Krüppelkind die genügenden seelischen Widerstandskräfte für sein späteres Leben mitbekommen kann, hängt von der Umgebung ab. Mit dem Verständnis der Umwelt und der Sicherheit der wirtschaftlichen Verhältnisse verschwinden die scheinbar aus der Behinderung erwachsenen Schwierigkeiten“ (Wulff, 1933, S. 3).

Diese Äußerung erschien noch im März 1933, zwei Monate nach der nationalsozialistischen Machtergreifung. Zu diesem Zeitpunkt war die Heimgründerin bereits mit der Enteignung ihrer Düsseldorfer Einrichtung für Erholungsfürsorge konfrontiert, die sie mit der sozialdemokratischen *Arbeiterwohlfahrt* und dem *Düsseldorfer Verein für Säuglingsfürsorge und Wohlfahrtspflege* gegründet hatte. Zugleich erlebte sie die Verfolgung und Vertreibung der jüdischen und linkspolitischen Akteur*innen dieser Institutionen, mit denen sie über Jahre eng kooperiert hatte und im Einzelfall freundschaftlich verbunden war (Fuchs, 2001, S. 342–348, S. 365–376).

Während das Berliner *Oscar-Helene-Heim* sich mit der Machtübernahme des Nationalsozialismus als eine Einrichtung für „erbgesunde“ körperbehinderte Kinder und Jugendliche profilierte und als eine von 38

Krüppelanstalten auf die „Förderung der Leistungsbefähigung und der Leistungsfähigkeit der körperbehinderten Volksgenossen“ fokussierte (Heuler, 1940, S. 72; Fürsorge-Jahresbericht, 1939, S. 2.), setzte Hilde Wulff die individuelle Förderung körperbehinderter Kinder und Jugendlicher in ihren Heimen in Berlin und Hamburg konsequent fort. Darüber hinaus beteiligte sie sich aktiv am Widerstand gegen den Nationalsozialismus, indem sie politisch und rassistisch Verfolgte versteckte, als Kontaktvermittlerin fungierte und Kinder jüdischer Herkunft auf ihre Emigration vorbereitete (Fuchs, 2001, S. 342–379). Sie überlebte die nationalsozialistische Diktatur und setzte ihre Tätigkeit bis zu ihrem Tod am 23. Juli 1972 fort.

5. Fazit

Auf der Basis von Primärtexten und Egodokumenten hat der vorliegende Beitrag die gegensätzlichen bildungspolitischen Sichtweisen, ihre Vorannahmen und Argumente verdeutlicht, die von professionellen nicht behinderten Akteur*innen der staatlichen Krüppelfürsorge und professionellen behinderten Akteur*innen der ersten Behindertenbewegung zur Frage der Bildung, Erziehung und Beschulung körperbehinderter Kinder in der Weimarer Volksschule vertreten wurden. Den Ansätzen segregierender Anstaltsunterbringung und Heimbeschulung versus Familienerziehung und integrativer Beschulung lagen diametrale Einstellungen und Interessen zugrunde, ein Umstand, der den bildungspolitischen Diskurs und die Praxis der Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderungen bis heute bestimmt.

Die Frage nach der Rolle des Faktors Behinderung bzw. Nichtbehinderung lässt sich für die Aktivist*innen der Bewegung bildungsbiografisch beantworten. Für Marie Gruhl und Hilde Wulff ließ sich zeigen, dass sie über konkrete Erfahrungen mit sozialer Exklusion wie mit Momenten der Inklusion verfügten, die sie als Kinder im Kontext von Bildung und Beschulung und als Erwachsene im Zusammenhang mit ihren jeweiligen Berufsausbildungen gemacht hatten. Das über diese Erfahrungen gewonnene Wissen über Möglichkeiten und Wirkungen gemeinsamer Bildung und Erziehung von Kindern mit und ohne körperliche Beeinträchtigungen bildete den Ausgangspunkt ihrer persönlich-individuellen wie professionellen Überzeugungen und Aktivitäten hinsichtlich einer integrativen Beschulung im zeitgenössischen Regelschulsystem.

Für die Aktivist*innen des *Selbsthilfebundes* hatte das Engagement für eine antidiskriminierende Bildung und die Auflösung der anstaltsgebundenen Sonderbeschulung existenzielle Bedeutung, während die Protagonist*innen der staatlichen Krüppelfürsorge Behinderung als einen Gegenstand fachlicher Profilierung und sozialpolitischen Engagements auffassten.

Dieser Aspekt spiegelt sich etwa in den Würtz'schen Theorien von Krüppelseele und Krüppelpädagogik. Entlang dieser Konstrukte wurde gezeigt, dass die medizinische Definition körperbehinderter Menschen eine psychologische Erweiterung erfuhr, aus der pädagogische Konsequenzen in Form einer besondernenden und segregativen Erziehung dieses Personenkreises abgeleitet wurden. Ziel der zugleich medizinischen wie psychologisch-pädagogischen Behandlung physisch beeinträchtigter Mädchen und Jungen war die „Heilung“ auf physischer *und* psychischer Ebene. Die Konstruktion des „Krüppeltypus“ auf der Basis einseitig negativer seelisch-charakterlicher Zuschreibungen kulminierte in der unterstellten Gemeinschaftsunfähigkeit und -unwilligkeit körperbehinderter Menschen.

Die These, dass der *Selbsthilfebund der Körperbehinderten* die Bildungspolitik der Weimarer Republik in der Frage der integrativen Beschulung maßgeblich beeinflusst hat, ließ sich insbesondere anhand der detaillierten Äußerungen, Maßnahmen und konzeptionellen Überlegungen von Marie Gruhl und Hilde Wulff anschaulich bestätigen. Um den Beitrag angemessen zu würdigen, den die Aktivist*innen des *Selbsthilfebundes* für eine nicht diskriminierende, gleichberechtigte und integrative Bildungspolitik geleistet haben, müssen die historischen Umgebungsbedingungen in Betracht gezogen werden: Sie bestanden in einer ausgeprägt behindernden Gesellschaft, die hinsichtlich der physisch-materiellen Gestaltung der Umwelt in keiner Weise auf die Bedarfe körperbehinderter Menschen eingestellt war, Behinderung als

individuelles Defizit deutete und auf der bildungspolitischen Ebene Kinder mit Beeinträchtigungen vom allgemeinen Schulsystem rigoros ausschloss.

Literatur

- Biesalski, K. (Hrsg.). (1909). *Umfang und Art des jugendlichen Krüppeltums und der Krüppelfürsorge in Deutschland nach der durch die Bundesregierungen erhobenen amtlichen Zählung*. Voss.
- Bleidick, U. (1972). *Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher*. Marhold.
- Bösl, E. (2009, 7. Juli). *Dis/ability History: Grundlagen und Forschungsstand*. H–Soz–Kult. www.hsozkult.de/literaturereview/id/fdl-136813
- Brill, W. (1994). *Pädagogik im Spannungsfeld von Eugenik und Euthanasie. Die „Euthanasie“– Diskussion in der Weimarer Republik und zu Beginn der neunziger Jahre. Ein Beitrag zur Faschismusforschung und zur Historiographie der Behindertenpädagogik*. Röhrig. <https://doi.org/10.25656/01:11135>
- Eberwein, H. (Hrsg.). (1999). *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch* (5. Aufl.). Beltz.
- Faltin, B. (1983). Der Selbsthilfebund der Körperbehinderten: Emanzipationsbewegung in der Weimarer Republik. *Behindertenpädagogik*, 3, 266–272.
- Feja, M. (1975). *Das Krüppelkind: Ein Beitrag zur Geschichte der Körperbehindertenfürsorge*. Univ., Dissertation, Medizin. Hochschulschrift, Freiburg i. Br.
- Fuchs, P. (2001). „Körperbehinderte“ zwischen Selbstaufgabe und Emanzipation: Selbsthilfe – Integration – Aussonderung. Luchterhand.
- Fuchs, P. (2012). „Behinderung“ in Deutschland – Aspekte der Kultur und Geschichte des Umgangs mit physischer, psychischer und mentaler Differenz. In A. Tervooren & J. Weber (Hrsg.), *Barrierefreiheit in Museen und Bibliotheken. Disability Studies, Planung und Praxis* (S. 133–151). Böhlau. <https://doi.org/10.7788/boehlau.9783412214807>
- Fuchs, P. (2022). „Behinderung“ – eine bewegte Geschichte. In A. Waldschmidt (Hrsg.), *Handbuch Disability Studies* (S. 35–53). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18925-3_3
- Fürsorge-Jahresbericht (1939). Fürsorge-Jahresbericht des Reichsbundes der Körperbehinderten für das Jahr 1938. *Der Körperbehinderte*, 9, 2–3.
- Gesellschaftsvertrag der „Krüppelhilfe und Wohlfahrt GmbH“*. (1931). Düsseldorf. Archiv der Martha Stiftung Hamburg, Heim Erlenbusch.
- Gesetz, betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen vom 28. April 1920. *documentArchiv.de* [Hrsg.], <http://www.documentArchiv.de/wr/1920/grundschulgesetz.html>
- Gesetz über die Schulpflicht im Deutschen Reich (Reichsschulpflichtgesetz) vom 6. Juli 1938. *Reichsges. Bl.* Teil 1, 1938, 102–233. S. 799.

- Gruhl, M. (1920). *Zur Erziehung der Krüppelkinder*. Unveröffentlichter Vortrag im Rahmen des Kongresses für Krüppelfürsorge vom 1.–3.9.1920. Einzelblatt. Archiv der Martha Stiftung Hamburg, Heim Erlenbusch.
- Gruhl, M. (1920). Krüppelkind – Segenskind. *Der Elternbeirat*, 1, 429–430.
- Gruhl, M. (1921). Krüppelkinds Werdegang. *Zeitschrift für Krüppelfürsorge*, 14, 34–37.
- Gruhl, M. (1922). Einteilung der Krüppelkinder. *Nachrichtendienst*, 3, 11–13 und *Zeitschrift für Krüppelfürsorge*, 15, 77–79.
- Heiden, H.-G., Simon, G. & Wilken, U. (1993). *Otto Perl und die Entwicklung von Selbstbestimmung und Selbstkontrolle in der Körperbehinderten-Selbsthilfe-Bewegung*. Bundesverband Selbsthilfe Körperbehinderter e.V.
- Heuler, R. (1940). *Vom Krüppelkind zum vollwertigen Volksgenossen: Eine Wegweisung für Eltern, Erzieher und Fürsorger* (2. Aufl.). Selbstverlag.
- Hoffmann, M., Hoffmann, T., Pfahl, L., Rasell, M., Richter, H., Seebo, R., Sonntag, M. & Wagner, J. (Hrsg.). (2023). *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:26509>
- Jenner, H. (2005). *Hilde Wulff und das Kinderheim im Erlenbusch*. Martha Stiftung.
- Krüppelheil- und Fürsorgeverein für Berlin–Brandenburg (Hrsg.). (1922). *Fünfzehn Jahre Krüppelfürsorge im Oscar-Helene-Heim: Eine Denkschrift*. Voss.
- Krüppelheil- und Fürsorgeverein für Berlin-Brandenburg (Hrsg.). (1927). *Zwanzig Jahre Krüppelfürsorge im Oscar-Helene-Heim: Festschrift*. Voss.
- Malikowski, F. (1922). Krüppelpädagogische Bemerkungen. *Zeitschrift für Krüppelfürsorge*, 15, 3–5.
- Malikowski, F. (1934). 15 Jahre Zusammenschluß der Körperbehinderten in Deutschland. *Der Körperbehinderte*, 4, 20–25.
- Moser, V. (2021). Behinderung und Menschenbilder. In M. Zichy (Hrsg.), *Handbuch Menschenbilder*. VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32138-3_42-1zu
- Mürner, Ch. & Sierck, U. (2012). *Behinderung. Chronik eines Jahrhunderts*. Beltz.
- Musenbergh, O. (2002). *Der Körperbehindertenpädagoge Hand Würtz (1875–1958). Eine kritische Würdigung des psychologischen und pädagogischen Konzeptes vor dem Hintergrund seiner Biographie*. Verlag Dr. Kovač.
- Osten, P. (2004). *Die Modellanstalt. Über den Aufbau einer „modernen Krüppelfürsorge“*. Mabuse. <https://doi.org/10.18452/9121>
- Perl-Bund. (1921). Richtlinien zur Krüppelerziehung. Ausgearbeitet von der Berliner Arbeitsgruppe des Bundes zur Förderung der Selbsthilfe der Körperbehinderten – Otto Perl-Bund. *Nachrichtendienst*, 2, 3–4.
- Perl, O. (1993 [1926]). Krüppeltum und Gesellschaft im Wandel der Zeit. Mit e. Vorwort v. Dr. Hermann Rassow. Leopold Klotz Verlag. Nachdruck. In H.-G. Heiden, G. Simon & U. Wilken (Hrsg.), *Otto Perl und die Entwicklung von Selbstbestimmung und Selbstkontrolle in der Körperbehinderten-Selbsthilfe-Bewegung*. Bundesverband Selbsthilfe Körperbehinderter e.V.

- Poore, C. (1984). Der Krüppel in der Orthopädie der Weimarer Zeit. Medizinische Konzepte als Wegbereiter der Euthanasie. *Argument Sonderband*, 113, 67–78.
- Prospekt [1921]. *Der Bund zur Förderung der Selbsthilfe der körperlich Behinderten (Otto Perl-Bund)*. Archiv für Diakonie und Entwicklung, ADW, Ca 504° I.
- Schmuhl, H. W. (2010). *Exklusion und Inklusion durch Sprache. Zur Geschichte des Begriffs Behinderung*. Institut Mensch, Ethik und Wissenschaft (IMEW).
- Schönwiese, V. & Wegscheider, A. (2020). Siegfried Braun. „Vergesst nicht die Selbsthilfe“. Ein Leben im Kampf um die Rechte von Menschen mit Behinderungen in der Zwischenkriegszeit. *Stimme. Zeitschrift der Initiative Minderheiten*, 115, 11–13. <https://bidok.uibk.ac.at/download-stimme/stimme-schoenwiese-siegfried-braun-langtext.pdf>
- Schönwiese, V. & Wegscheider, A. (2021). “Don’t forget about selfhelp”. The fight for disability rights in Austria in the 1920s and 1930s. *Disability & Society*, 38 (6), 1009–1028. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1976111>
- Schroeder, H. (n.d.). Marie Baum. *FemBio*. <https://www.fembio.org/biographie.php/frau/biographie/marie-baum/>
- Sierck, U. (1992). *Arbeit ist die beste Medizin. Zur Geschichte der Rehabilitationspolitik*. Konkret Literatur Verlag.
- Stadler, H. & Wilken, U. (2004). *Pädagogik bei Körperbehinderung. Studentexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik*. Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:1675>
- Thomann, K. D. (1995). *Das behinderte Kind. „Krüppelfürsorge“ und Orthopädie in Deutschland 1886–1920*. Fischer.
- Wansing, G. (2015). Was bedeutet Inklusion? Annäherungen an einen vielschichtigen Begriff. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 43–54). bpb, Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wilken, U. (1983a). Zur geschichtlichen Entwicklung der Körperbehinderten-Selbsthilfe-Vereinigungen. *Rehabilitation*, 22, 65–68.
- Wilken, U. (1983b). Körperbehindertenpädagogik. In S. Solarová (Hrsg.), *Geschichte der Sonderpädagogik* (S. 212–259). Kohlhammer.
- Wilken, U. (2021). Inklusionspfade kategorisierender und dekategorisierender Repräsentanz von Behinderten-Selbsthilfe-Bewegung. In O. Musenberg, R. Koßmann, M. Ruhlandt, K. Schmidt & S. Usu (Hrsg.), *Historische Bildung inklusiv. Zur Rekonstruktion, Vermittlung und Aneignung vielfältiger Vergangenheiten* (S. 63–79). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839444351-005>
- Wilken, U. & Jeltsch-Schudel, B. (Hrsg.). (2014). *Elternarbeit und Behinderung. Empowerment – Inklusion – Wohlbefinden*. Kohlhammer.
- Wulff, H. (1930a). Tagung der Sozialen Krankenhausfürsorge. *Nachrichtendienst*, 11, 100.
- Wulff, H. (1930b). Unsere pädagogischen Aufgaben. *Nachrichtendienst*, 11, 134–135.
- Wulff, H. [1930/31]. *Die Stellung des Krüppelkindes in den öffentlichen Volksschulen Berlins. Bearbeitet nach den Erhebungen des Landesjugendamtes Berlin*. Typoskript. 18 Seiten. Anlagen: Fragebogen zur Ermittlung körperlich behinderter Kinder (Krüppel) in den öffentlichen Schulen. S. 1–2. Anlage 2: Beispiele der Fragebogen. S. 1–4, Archiv der Martha Stiftung Hamburg, Heim Erlenbusch.

Wulff, H. (1932). Fürsorge für Krüppelkinder in Not. *Der Körperbehinderte*, 2, (Titelseite).

Wulff, H. (1933). Aus der Erziehungsberatung an Krüppelkindern. *Der Körperbehinderte*, 3, 1–3.

Würtz, H. (1917). Rückblick und Ausblick. *Zeitschrift für Krüppelfürsorge*, 10, 2–6.

Würtz, H. (1920). Krüppelseelenkundliche Erziehung. *Zeitschrift für Krüppelfürsorge*, 13, 28–37.

Würtz, H. (1921a). Sondererziehungszwang oder Sondererziehungspflicht. *Zeitschrift für Krüppelfürsorge*, 14, 19–20.

Würtz, H. (1921b). *Das Seelenleben des Krüppels*. Voss.

Zur Autor_in

Prof. a. D. Dr. phil. Petra Fuchs ist Erziehungswissenschaftlerin und Historikerin; sie war lange in der Medizingeschichte tätig und zuletzt Professorin im Studiengang Heilpädagogik/Inclusion Studies an der Hochschule Zittau/Görlitz; ihre Forschungsschwerpunkte sind NS-Zwangssterilisation und NS-„Euthanasie“ und Dis/ability History (erste deutschsprachige Behindertenbewegung (1919–1945)).

E-Mail: pfuchs@posteo.de