

Ulrich Binder, Anselm Böhmer
und Jürgen Oelkers (Hrsg.)

Sprache und Pädagogik



Waxmann 2023
Münster · New York

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4649-6
E-Book-ISBN 978-3-8309-9649-1

© Waxmann Verlag GmbH, 2023
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: mm design, Marl
Satz: satz&sonders GmbH, Dülmen
Druck: CPI Books GmbH, Leck
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier gemäß ISO-9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Ulrich Binder, Anselm Böhmer & Jürgen Oelkers

Reden über das Reden über Erziehung.

Einleitung 7

Kontext „Wissenschaft“

Susann Hofbauer

Vom Wort zur Wiederholung.

Methodologische und methodische Zugänge in der Analyse

erziehungswissenschaftlicher Sprache 15

Kontext „Diskurse, Debatten“

Phillip Knobloch & Johannes Drerup

Kitsch in der Pädagogik.

Eine Stilfrage? 35

Detlef Gaus & Elmar Drieschner

Sprache in Zeiten der Seuche.

Corona im Sprachspiel zwischen Bildungspolitik, Bildungssystem

und Öffentlichkeit. Zur Analyse von Krisenkommunikation aus

allgemeinpädagogischer Sicht 53

Kontext „historische Wirksamkeit“

Damian Miller & Jürgen Oelkers

Versprechen und Erneuerung.

Über den öffentlichen Erfolg der Sprache der Erziehung 75

Stephanie Fox

Nationale Sprachen (in) der Pädagogik.

Diskursive Pfadabhängigkeiten pädagogischen Denkens in

Deutschland 101

Patrick Bühler & Daniel Deplazes

Pädagogik, Sprache, Geschichte.

Der ADHS-Vorläufer POS 121

- senschaft Online (S. 1–34). Weinheim und Basel: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/EOxx>
- Tröhler, D., Popkewitz, T. S. & Labaree, D. F. (2011). *Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century. Comparative Visions*. New York: Routledge.
- Whorf, B. L. (1940/2003). Naturwissenschaft und Linguistik. In ders., *Sprache – Denken – Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie* (P. Krauser, Übers. & Hrsg.) (24. Aufl.) (S. 7–18). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Wimmer, A. & Glick Schiller, N. (2002). Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences. *Global Networks*, 2(4), 301–334. <https://doi.org/10.1111/1471-0374.00043>
- Wolff-Metternich, B.-S. v. (2004). Was heißt heute: sich im Denken orientieren? In W. Frühwald (Red.), *Sind wir noch ein Volk der Dichter und Denker?* (S. 65–76). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Pädagogik, Sprache, Geschichte

Der ADHS-Vorläufer POS¹

Patrick Bühler & Daniel Deplazes

1. Pädagogik, Sprache, Geschichte

Da die Pädagogik insgesamt einen zweifelhaften Ruf zu genießen scheint (vgl. Ricken, 2007), ist es vermutlich kein Zufall, dass auch die „Sprache der Erziehung“ (Scheffler, 1971) in Verruf geraten ist. Zumindest kreidete der Bildungsphilosoph Israel Scheffler der Pädagogik schon 1960 in *The Language of Education* ihre hohlen aktionistischen Phrasen und unsystematischen moralischen Metaphern an (vgl. Scheffler, 1971). Neuere Studien bestätigen das beißende Verdikt dieses „Hauptwerke[s] der Pädagogik“ (Reichenbach, 2009): Die Pädagogik rede zielstrebig an ihrem Gegenstand vorbei, ihre notorisch in weiche Wolle gefärbte programmatische Zuversicht taue bestenfalls für Sonntagsreden (vgl. Luhmann, 1986/2004), kultiviere fast pathologisch eine ebenso irreführende wie wohlfeile Obst- und Wegmetaphorik (vgl. Oelkers, 2001),² sei klebrig und kitschig, schmalzig und schwulstig (vgl. Reichenbach, 2003, S. 782, 786) und überhaupt scheitere die Pädagogik nach wie vor daran, „ihren Gegenstand in eindeutigen Begriffen zur Darstellung zu bringen“ (Herzog, 2006, S. 13). Die Einhelligkeit des Urteils steht nun in einem gewissen Gegensatz zur Häufigkeit solcher Untersuchungen. Denn zwar widmen sich nach wie vor international Studien der Logik, der Funktion und der Entwicklung der Sprache der Pädagogik (vgl. Oelkers, 1997), Analysen der Bilder und Metaphern sind besonders beliebt (vgl. z. B. Magnússon, 2019; Stock, 2020; Uchida, Cavanagh & Moloney, 2019), solche Forschung wird aber nicht besonders häufig unternommen. Wie nur schon ein flüchtiger Blick in die Bibliographien verrät, gibt es nämlich etwa unzählige Arbeiten zur Sprachdidaktik, aber nur wenige zur Sprache der Didaktik. Die Analyse der Sprache scheint also irgendwo zwischen pädagogischer Wunderkammer und erziehungswissenschaftlichem Spezialgebiet angesiedelt zu sein.

Nicht alle Nachbardisziplinen der Pädagogik teilen nun bekanntlich ihr „linguistisches“ Desinteresse. In der Philosophie gibt es etwa eine ehrwürdige Tradition, sich mit Sprache zu beschäftigen, wie sich unter anderem just am

¹ Der Beitrag entstand im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten NFP-76-Projekts zur Geschichte des Landerziehungsheims Albisbrunn (Projekt-Nr. 177436).

² Für eine Übersicht über weitere traditionelle pädagogische Metaphern vgl. Guski, 2007.

analytischen Philosophen Scheffler und dessen einflussreicher „Schule“ studieren lässt (vgl. Reichenbach, 2009). Ab den siebziger Jahren nahm dann mit dem „berühmte[n] *linguistic turn*“ (Burke, 2004, S. 141) die Auseinandersetzung mit Sprache nicht nur in der Philosophie, sondern auch in vielen anderen Fachrichtungen ein neues Ausmaß an. Während der *linguistic turn* in der Pädagogik wenig verwunderlich endemisch blieb und vor allem Teilgebiete wie die philosophische allgemeine Pädagogik (vgl. z. B. Binder, 2009, S. 397–431) oder die historische Bildungsforschung erfasste (vgl. Priem, 2006, 2021; Tröhler & Fox, 2019), führte der berühmte *turn* in verschiedenen anderen Fächern wie der Philosophie und der Soziologie, der Literatur- oder der Geschichtswissenschaft zu veritablen methodischen und erkenntnistheoretischen Grabenkämpfen.

Wie in der Philosophie waren zwar auch in der Historiographie die sogenannten postmodernen Probleme nicht grundsätzlich neu, ein Novum war aber allemal die Verve und die Schärfe der Debatten (vgl. Clark, 2004, S. 9–41), die mit gesellschaftlichen und disziplinären Veränderungen einhergingen (vgl. Raphael, 2010, S. 215–227). So lösten in der Geschichtswissenschaft etwa Roland Barthes' und Hayden Whites Aufforderung, nicht nur die Werke der Historiker des 19. Jahrhunderts wie historische Romane zu lesen, bekanntermaßen nicht nur Begeisterungstürme aus und führten solche Appelle zu langwierigen Zwistigkeiten, wie Geschichte zu schreiben sei. Indem Sprache, Text und Symbole einen neuen Stellenwert erlangten, wurde die Geschichte selbst narrativer. Zum einen wurden nämlich erfolgreiche methodisch Großunternehmen wie die Diskursanalyse, die Begriffsgeschichte oder die historische Semantik begonnen (vgl. z. B. Landwehr, 2018; Müller & Schmieder, 2016) und zum anderen interessierte man sich überhaupt stärker für „Fiction in the Archives“. So erhob etwa Natalie Zemon Davis in ihrer berühmten gleichnamigen Studie die „fictional aspects“ der Quellen – in ihrem Fall Gnadengesuche – zum „center of analysis“. Mit „fictional“ meinte Davis jedoch gerade nicht „their feigned elements, but rather, using the other and broader sense of the root word *ingere*, their forming, shaping, and molding elements: the crafting of a narrative“ (Davis, 1987, S. 3).

Insgesamt kam es also seit den siebziger Jahren auf je unterschiedliche Weise bei verschiedenen historiographischen Ansätzen – so etwa bei der *nouvelle histoire* oder der *microstoria*, die beide auch eine „bewusste Kultivierung der Erzählung als Präsentationsform“ vorantrieben (Kroll, 2013, S. 279; vgl. Rüh, 2005) – sowohl was die untersuchten Quellen als auch was die Methoden betrafen, zu einer „Stärkung der Ausdrucks- gegenüber der Inhaltsseite der Sprache“ (Fulda, 1996, S. 41). Mit dieser Verschiebung ging die Betonung der „Frage nach dem ‚Wie‘“ einher, welche „die nach dem ‚Warum‘, nach den ‚kausal-funktionale[n] Erklärung[en] häufig verdrängt[e]“ (Wehler, 2001, S. 74). Umstritten war jedoch nicht nur, mit was sich Geschichte beschäftigen und wie sie geschrieben werden sollte, sondern zu gehässigen Querelen gab genauso die „erkenntnistheoretische“ Frage Anlass, was denn von der Wahrheit noch übrig

bleibe, wenn „sprachliche Kodierungen, semiotische Systeme an die Stelle von Fakten“ träten: Eine „radikale[] methodische[] Kritik an einer naiven Gleichsetzung der verfügbaren Quellaussagen mit der ‚historischen‘ Realität“ trieb die Geschichtswissenschaft um (Raphael, 2010, S. 233).

Diese Debatten, die zum Teil emphatisch begrüßt, zum Teil angewidert verwünscht wurden, hielten die Historiographie längere Zeit auf Trab: „Slow turn, endless discussion“ (Steedman, 2002, S. 143). In der Zwischenzeit haben sich die Gemüter beruhigt, einmal mehr ist eine gewisse „Ernüchterung“ (Koselleck, 1986, S. 1) eingetreten und die Streitereien scheinen nun fast so weit weg zu sein wie „Le dimanche à Bouvines“ (Duby, 1973/1985): Mittlerweile ist der *linguistic turn* selbst zu einem historischen Gegenstand geworden (vgl. z. B. Roper, 1999; Schöttler, 2011). Es liegt jedoch nicht bloß an der seither vergangenen Zeit, dass sich eine irenische Abgeklärtheit ausgebreitet hat, sondern sie ist auch den „Positionsverschiebungen“ geschuldet, die mit dem „Aufschwung der neuen Kulturgeschichte“ einhergingen (Raphael, 2010, S. 231; vgl. Wehrheim, Jopp & Spoerer, 2021). Schließlich sind viele der damaligen Versuche und Forderungen seitdem zu einer Selbstverständlichkeit geworden und zu Binsenweisheiten geronnen.

Die vorliegende bildungshistorische Studie versucht daher sowohl einen Beitrag zum Studium der Sprache der Pädagogik als auch zur Wissens- und Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik zu leisten, indem sie am Beispiel der in den siebziger Jahren populären Diagnose „frühkindliches psychoorganisches Syndrom“ (POS) und verwandten Bezeichnungen – eine Art Vorgänger-Diagnose von ADHS – untersucht, wie sich das pädagogische Idiom veränderte, als neue Termini aus einer anderen Disziplin übernommen wurden. Das Quellenkorpus des Beitrages besteht aus einer Stichprobe von 45 sogenannten Zöglingsskizzen von 1968 bis 1982 des Zürcher Landerziehungsheims Albisbrunn und umfasst psychiatrische Gutachten, Aufnahmeformulare sowie sogenannte Journal-Blätter, in denen die Entwicklung der als schwererziehbar geltenden Knaben fortlaufend protokolliert wurde. Die Stichprobe umfasst 13 Prozent der in diesen fünfzehn Jahren angelegten Skizzen. Das 1924 gegründete Erziehungsheim Albisbrunn beherbergte im Untersuchungszeitraum bis zu 70 Knaben und Jugendliche zwischen 12 und 22 Jahren. Sie waren zu etwa je einem Drittel vom Jugendstrafgericht verurteilt, durch die Fürsorge ins Heim eingewiesen oder von ihren Eltern im Heim angemeldet worden. Das Heim verfügte über eine eigene Primar- und Gewerbeschule, betreute Wohngruppen sowie mehrere Betriebe, in denen die Jugendlichen eine Lehre z. B. als Maler, Koch, Schreiner oder Landwirt absolvieren konnten.³ Die Albisbrunner Archivalien wurden durch einschlägige psychiatrische, pädiatrische und pädagogische Publikationen der Zeit zu POS ergänzt.

³ Zu Albisbrunn vgl. Deplazes, 2021, 2022.

Vom Anfang der sechziger bis Ende der achtziger Jahre kursierten sehr unterschiedliche Diagnosen für das, was heute mehr oder weniger unter ADHS fiel. Ein Vorläufer, der sich in der Schweiz erstaunlich lange hielt, war die Diagnose „POS“. Andere verbreitete Bezeichnungen, die synonym verwendet wurden, waren *minimal brain damage* und *minimal brain dysfunction*. Die deutschen Begriffe lauteten leichter Hirnschaden, minimale frühkindliche Hirnschädigung oder minimale zerebrale Dysfunktion. Es gab jedoch noch weitere mögliche Diagnosen. Die Bibliographie *The hyperkinetic Child*, die 1975 schon rund 1800 Einträge aufwies, hatte etwa einen Anhang „Nomenclature“, der 75 Begriffe umfasste, unter anderem „Attention disorder“, „Behavior Disorder“, „Brain-damaged“, „Brain dysfunction“, „Brain-injured“, „Cerebral damage“, „Clumsy Child syndrome“ etc. (Winchell, 1975, S. 137–138) Dieser verwirrenden nosologischen Hyperaktivität versuchte das einflussreiche amerikanische Diagnosemanual *DSM-III* 1980 schließlich mit der Diagnose „Attention Deficit Disorder“ ein Ende zu setzen:

„In the past a variety of names have been attached to this disorder, including: Hyperkinetic Reaction of Childhood, Hyperkinetic Syndrome, Hyperactive Child Syndrome, Minimal Brain Damage, Minimal Brain Dysfunction, Minimal Cerebral Dysfunction, and Minor Cerebral Dysfunction. In this manual Attention Deficit is the name given to this disorder, since attentional difficulties are prominent and virtually always present among children with these diagnoses“ (American Psychiatric Association, 1980, S. 41).

Die überarbeitete Version des Manuals, *DSM-III-R*, führte sieben Jahre später dann die Bezeichnung und das Akronym ein, die sich bis heute gehalten haben und so populär wurden, dass sie die anderen Termini allmählich verdrängten: Seit 1987 gibt es die „Attention-deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)“ (American Psychiatric Association, 1987, S. 50).

1971 war in die *Verordnung über Geburtsgebrechen* für die Schweizer Invalidenversicherung „Hirnstörungen, die die vorwiegend psychische oder intellektuelle Symptome zur Folge haben, sofern sie bis zum vollendeten 8. Lebensjahr manifest werden (psychoorganisches Syndrom, hirnllokales Psychosyndrom)“ aufgenommen worden (Anonym, 1971, Art. 2 Ziff. 404). Seit 2012 kommt in der *Verordnung* die Bezeichnung „psychoorganisches Syndrom“ nicht mehr vor (vgl. Anonym, 2012, Anhang Art. 1 Abs. 2 Ziff. 404).⁴ Das POS war gewissermaßen breiter als sein „Nachfolger“ ADHS angelegt gewesen. So zählte die Basler Kinderärztin Liselott Ruf-Bächtiger in ihrer bekannten Überblicksdarstellung *Frühkindliches psychoorganisches Syndrom – POS, ADS* in Übereinstimmung mit der damaligen Forschung zu den möglichen „Störungskomplexe[n]“ motorische Koordinationsstörungen, visuomotorische Störungen, Dyslexie, Dyskalkulie, Spracherwerbsstörungen, Konzentrationsstörungen sowie mangelhafte

4 Für die Geschichte der Schweizer Invalidenrente vgl. Germann, 2010.

psychosoziale Reifung (vgl. Ruf-Bächtiger, 2003, S. 64–93). Die vielfältigen „Störungskomplexe“ sind vermutlich auch ein Grund, weshalb die Ärztin davon ausging, dass 10% der Kinder an einem POS litten (Ruf-Bächtiger, 2003, S. V). Für ADHS geht das *DSM* heute von der Hälfte aus (Falkai & Wittchen, 2015, S. 81).

2. Hirnorganiker – Pädagogik und Psychiatrie

1972 besuchte der Zürcher Schulpsychiater Walter Deuchler (1898–1988) einen seiner früheren Patienten im Landerziehungsheim Albisbrunn. Der mittlerweile vierzehnjährige Junge war seit knapp vier Monaten im Heim untergebracht, war jedoch bereits öfters geflohen und von der Polizei wieder zurückgebracht worden. Deuchler, der den Knaben 1969 während dessen zweimonatigen Aufenthalts in der Beobachtungsstation eines Zürcher Schülerheims untersucht hatte,⁵ unterhielt sich mit dem Jungen und ließ sich von ihm das Heim zeigen. Zum Gruppenleiter meinte der Arzt, dass der Knabe „in der Gruppe“ „überfordert“ sei und seine Kameraden ihn quälten: „Aus mangelnder Intelligenz laufe er dann davon“. Deuchler verschwieg dem Erzieher nicht, dass er davon ausgehe, dass der Junge „sicher“ ein „Hirnorganiker“ sei.⁶ „Hirnorganiker“ war neben „Organiker“,⁷ „hirnorganische Schädigung“,⁸ „hirnorganische Störung“,⁹ „Hirnstörung“,¹⁰ „Hirnschaden“,¹¹ „frühkindliche [] Hirnschädigung“¹² oder „hirnorganisches Psychosyndrom“¹³ einer der in den Heimakten synonym zu POS verwendeten Bezeichnungen. Von den 45 Knaben der Stichprobe war bei 11, also knapp einem Viertel, vor ihrem Heimaufenthalt eine solche Diagnose gestellt worden. Bereits in den Aufnahmegesuchen wurde zum Teil als Einweisungsgrund „POS“¹⁴ oder „Hirnorganiker“¹⁵ vermerkt. Als Symptome wurden „kindlich altklug, prahlerisch/clownhaft, motorisch oft unruhig“, „häufige Affektausbrüche“¹⁶ oder „Konzentrationsstörungen“¹⁷ ange-

5 Vgl. Katamnesen von Schulkindern mit Verhaltensstörungen, W. Deuchler, 1981, S. 136, BM-HIZ DZ21 D485.

6 Journal-Blatt, 16.6.1972, S. 11, StAZH Z 870.337.

7 Journal-Blatt, 9.5.1972, S. 9, StAZH Z 870.337.

8 Psychiatrisches Gutachten, 14.11.1973, S. 2, StAZH Z 870.405; Aufnahmegesuch Albisbrunn, 17.12.1974, o. S., StAZH Z 870.406.

9 Psychiatrisches Gutachten, 14.8.1978, S. 2, StAZH Z 870.499.

10 Psychiatrisches Gutachten, 1.9.1969, S. 5, StAZH Z 870.292.

11 Journal-Blatt, 29.8.1974, S. 17, StAZH Z 870.380.

12 Journal-Blatt, 12.3.1976, S. 7, StAZH Z 870.406.

13 Psychiatrisches Gutachten, 14.8.1978, S. 4, StAZH Z 870.499.

14 Aufnahmegesuch, 11.2.1975, StAZH Z 870.405.

15 Aufnahmegesuch Albisbrunn, 21.9.1973, o. S., StAZH Z 870.380.

16 Aufnahmegesuch Albisbrunn, 21.9.1973, o. S., StAZH Z 870.380.

17 Aufnahmegesuch Albisbrunn, 11.2.1975, o. S., StAZH Z 870.405.

geben. Den psychiatrischen Untersuchungen zufolge, die vor dem Besuch des Heims stattgefunden hatten, waren die Jungen „ablenkbar, zappelig“,¹⁸ „unkonzentriert, unangepasst, stark mot[orisch] unruhig“¹⁹ oder litten an „Ablenkbarkeit, Unruhe und Ermüdbarkeit“.²⁰ Da bei einem POS die Invalidenversicherung sich an Kosten beteiligte, waren wohl nicht zuletzt auch finanzielle Überlegungen für die Diagnose ausschlaggebend. Auch die Eltern sollten davon profitieren haben, und zwar doppelt. So hieß es im Ratgeber *Die leichte frühkindliche Hirnschädigung*, dass die Diagnose nicht nur „formal unumgänglich“ sei, „um die Bezahlung der notwendig werdenden Massnahmen“ zu gewährleisten, sondern der Befund trage auch zu einer psychischen „Entlastung der Eltern“ bei (Arm & Fay, 1979, S. 56). Eine „hirnorganische Störung“²¹ führte also nicht selten zu einer Unterbringung im Heim. Nur, wie wurden die „POS-Kind[er]“ (Zeltner, 1990, S. 109) dort behandelt?

Der psychologisch-psychiatrische Dienst des Heimes trug die Befunde der früheren Untersuchungen in einem eigenen Anamnesebericht zusammen. Bei den Kindern und Jugendlichen mit POS wurde die Diagnose übernommen. Im Gegensatz zu den medizinischen Gutachten, denen es gelang, „ohne Zweifel eine Störung der Hirnfunktion“²² zu erkennen, wurden die „hirnorganischen“ Diagnosen im Heim mit einer gewissen Zurückhaltung gestellt. So mutierte etwa in einem Fall die zweifellose „Störung der Hirnfunktion“ des Gutachtens zu einer „Tendenz in Richtung POS“²³ im Anamnesebericht. Auch in anderen Fällen lässt sich beobachten, wie aus einer früher eindeutig gestellten Diagnose im Heim ein „leichte[s] POS“²⁴ oder ein „vielleicht zusätzlich[er] [...] leichte[r] Hirnschaden“²⁵ wurde. Die ärztlichen Diagnosen wurden im Heim also buchstäblich abgeschwächt. Abgesehen von zwei Fällen, in denen auf die Diagnose zumindest sporadisch hingewiesen wurde – der eine Knabe sei „wegen seiner Hirnleistungsschwäche [...] handicapiert“²⁶, beim anderen Jungen wurde auch während seines Heimaufenthalts noch ein „deutliches POS“ festgestellt²⁷ –, wurden die Diagnosen in den restlichen Fallakten fast nie mehr erwähnt. Daher finden sich auch kaum Hinweise zu spezifischen pädagogischen Hilfen oder

18 Psychiatrisches Gutachten, 25.5.1971, o. S., StAZH Z 870.406.

19 Journal-Blatt, 14.4.1978, S. 4, StAZH Z 870.475.

20 Brief von Psychiaterin an Schulpflege, 21.4.1971, o. S., StAZH Z 870.475.

21 Psychiatrisches Gutachten, 14.8.1978, S. 2, StAZH Z 870.499.

22 Psychiatrisches Gutachten, 1.9.1969, S. 5, StAZH Z 870.292; vgl. auch Brief Staatsanwaltschaft St. Gallen an Psychiatrische Klinik für Kinder und Jugendliche in Basel, 14.10.1971, S. 2, StAZH Z 870.313.

23 Journal-Blatt, 27.1.1970, S. 1, StAZH Z 870.292.

24 Journal-Blatt, 10.3.1978, S. 6, StAZH Z 870.476.

25 Journal-Blatt, 15.9.1975, S. 5, StAZH Z 870.405.

26 Journal-Blatt, 26.1.1979, S. 10, StAZH Z 870.475.

27 Journal-Blatt, 29.6.1979, S. 5, StAZH Z 870.499.

medizinischen Therapien. Unter Umständen musste mit den Jungen ihr POS „besprochen“ werden, wie es die Heimpyschiatlerin in einem Fall festhielt.²⁸

Die Akten der Jungen mit POS unterscheiden sich daher auch nicht von denjenigen mit anderen oder mit keinen Diagnosen. Die Einträge in den Journal-Blättern wie auch die Fallbesprechungen mit der Psychiaterin des Heims beschäftigen sich – ob mit oder ohne Diagnose – gleichermaßen vor allem mit Regelverletzungen wie Entweichen aus dem Heim, Drogenkonsum, Gewalt zwischen den Zöglingen oder zwischen dem Erziehungspersonal und den Knaben. Die Akteneinträge befassen sich außerdem mit der Berufswahl, dem Betragen und den Leistungen in der Volks- oder Gewerbeschule, mit Urlaubsgesuchen oder der Bilanz eines Ferienlagers. Ob ein Knabe in irgendwelcher Weise diagnostiziert worden war oder nicht, verraten die allermeisten Akteneinträge nicht. Dem Heim ging es um die „Korrektur zur Brauchbarkeit“ (Häberli, 1971, S. 3), wie der damalige Heimleiter die ans Heim gestellte Aufgabe umschrieb. Medizinische Diagnosen scheinen – zumindest im Fall Albisbrunn – für dieses Ansinnen also nicht weiter bedeutsam gewesen zu sein.

Obwohl die Diagnosen also kaum einen Einfluss auf die pädagogische Praxis hatten, konnte ein POS trotzdem als theoretisches pädagogisches Argument eingesetzt werden. Als etwa ein Zögling 1974 das Heim für eine autonome „Wohngemeinschaft“²⁹ in Zürich verlassen wollte, lehnte die Mutter im Gespräch mit dem Jugendamt, den Vertretern dieser alternativen Erziehungseinrichtung und ihrem Sohn den Wechsel ab.³⁰ Als Grund gab sie an, dass „der Knabe doch einen Hirnschaden habe“³¹ und dass Albisbrunn für ihn als „Hirnorganiker“ „der richtige Ort“ sei.³² Als ein „Vorteil“ der Heime galt, dass sie meist „vom städtischen, hektischen Betrieb“ entfernt lagen: Der „Schüler hat genügend Bewegungsfreiheit, um seine motorische Unruhe abzureagieren, und gerät zudem in den Genuss der beruhigenden Konstanz der ländlichen Umgebung“ (Ackermann-Behringer, 1979, S. 123). Derselbe Junge brachte ein Jahr später nach einem weiteren Entrinnen aus dem beruhigend „ländlichen“ Albisbrunn vier erwachsene, dem Heim unbekannte Begleitpersonen ins Büro des Heimleiters mit. Die Delegation echauffierte sich über die Heimplatzierung und setzte sich dafür ein, dass der Junge ihnen überlassen werde. Der Heimleiter bat den Knaben, zu erklären, weshalb er aus dem Heim entflohen sei. Als der Junge begann, von der „Scheidung seiner Eltern“ zu erzählen, unterbrach ihn der Heimleiter und verlangte, dass er den „eigentliche[n] Grund seiner Entweichung“ schildern solle. Widerwillig erzählte der Junge seinen „Verbündeten“ „von seinem hirnorganischen Schaden“. Daraufhin versicherten die vier dem

28 Journal-Blatt, 12.3.1976, S. 7, StAZH Z 870.406.

29 Protokoll Jugendamt, 29.8.1974, S. 2, StAZH Z 870.380.

30 Für die Heimkritik der 1970er-Jahre und ihre Folgen für Albisbrunn vgl. Deplazes, 2021.

31 Journal-Blatt, 29.8.1974, S. 17, StAZH Z 870.380.

32 Protokoll Jugendamt, 29.8.1974, S. 1 f., StAZH Z 870.380.

Heimleiter, dass sie den Jungen, sollte er wieder bei ihnen auftauchen, „wegschicken“ würden. Sie verließen das Büro, der Junge blieb im Heim.³³ Während die „hirnorganischen“ Diagnosen also kaum spezifische erzieherische Folgen zu haben schienen, hatten sie ein gewisses institutionelles pädagogisches Gewicht: Bei einer solchen Diagnose war für Ärzte, Behörden, Heimleitungen, Eltern und selbst für kritische „alternative“ Zeitgenossen und Zeitgenossinnen eine Heimplatzierung oftmals gerechtfertigt.

3. Die diffuse Diagnose „POS“

Die „hirnorganischen“ Diagnosen, mit denen die Pädagogik praktisch offenbar wenig anzufangen wusste, waren auch in der Medizin alles andere als klar. Wie etwa der erste ordentliche Professor für Kinder- und Jugendpsychiatrie an der Universität Zürich, Robert Jules Corboz (1919–1987), 1976 betonte, war das POS ein „vorläufig[es]“ „Sammelbecken“ (Corboz, 1976, S. 88). Der Ruf der Diagnose verbesserte sich auch in den folgenden Jahren kaum. So unterstrich Corboz in einem *Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie* 1988: „Die Polymorphie des Syndroms ist außerordentlich groß und für bisherige Forscher mitunter deroutierend, so daß die Existenz des Syndroms selbst deswegen in Frage gestellt wurde“ (Corboz, 1988, S. 131; vgl. z. B. Lehmkuhl & Thoma, 1992). Wie ein St. Galler Pädiater nüchtern feststellte, führten die „[u]nscharfe Definition des Krankheitsbegriffes, mangelnde Kenntnis der Aetiologie und Pathogenese“ sowie die „Ueberschätzung einzelner Testmethoden“ wenig erstaunlich „zu gehäuften Fehlurteilen“ (Frischknecht, 1976, S. 152). Dass nosologische Entscheidungen kontrovers diskutiert werden, ist in der Geschichte der Medizin nichts Neues. Die Diagnose „*minimal brain damage*“ war jedoch von Anfang umstritten gewesen und geriet zunehmend in Verruf, weil ihre Ätiologie und ihre „Zusammensetzung“ im Dunkeln blieben. Zum einen ließen sich nämlich meistens „keine klassischen neurologischen Zeichen einer Hirnschädigung“ feststellen (Klicpera, Gasteiger-Klicpera & Bešić, 2019, S. 152) und zum anderen handelte es sich bei der Diagnose, wie ebenfalls schon früh klar wurde, um ein „overinclusive label“ (Bakker, 2015, S. 360). So fand etwa 1977 eine internationale psychiatrische Tagung in Amsterdam zu „Minimal Brain Dysfunction: fact or fiction“ statt: „None of the lectures given by international experts in the field were optimistic about the future of MBD as a diagnostic entity“ (Bakker, 2015, S. 360–361). Zehn Jahre nach der Konferenz, im selben Jahr, in dem die erste Auflage von Ruf-Bächtigers POS-Lehrbuch erschien, „zerlegten“ dann zwei deutsche Psychiater nach allen Regeln der empirischen Kunst die Diagnose „minimale cerebrale Dysfunktion“. Bei diesem „zentralen Konzept“

33 Journal-Blatt, 1.6.1975, S. 58, StAZH Z 870.380.

der Kinderpsychiatrie handle es sich um eine „Leerformel“, es existiere gar kein „einheitliches Syndrom“. Die Diagnose entspreche nämlich keinem „kinderpsychiatrische[n] Krankheitsbild“, sondern „überflüssigerweise“ seien verschiedene „Störungen“ „zusammengepackt“ worden:

„Die Diagnose eines hirnorganischen Psychosyndroms oder eines frühkindlichen exogenen Psychosyndroms ist für die allermeisten Kinder mit Störungen auf den beschriebenen Manifestationsebenen nicht nur entbehrlich, sondern unzutreffend“ (Esser & Schmidt, 1987, S. 79).

Dass die Diagnose „POS“ immer zweifelhafter wurde, lässt sich auch an den Arbeiten des Schularztes Deuchler studieren. Während er 1972 den Albisbrunner Knaben noch mühelos als „Hirnorganiker“ identifiziert hatte,³⁴ ließ er später größere diagnostische Vorsicht walten. Wie Deuchler 1981 in *Katamnesen von Schulkindern mit Verhaltensstörungen* festhielt, hatte sich nämlich mit „dem Begriff ‚Minimale cerebrale Dysfunktion‘, der [...] anfangs der Sechzigerjahre aus den U.S.A. importiert“ worden war, „ein weites Feld der diagnostischen Vermutungen, nicht nur für Laien und Psychologen, sondern auch für Aerzte“ eröffnet.³⁵ In seiner Studie analysierte Deuchler die Krankengeschichten von 210 Schulkindern, die er während ihres Aufenthalts im Zürcher „Schülerheim Ringlikon mit Beobachtungsstation“ in den Jahren 1966 bis 1970 „begutachtet und in den Jahren 1970 [bis] 1980 nachkontrolliert“ hatte.³⁶ Deuchlers „Kasusistik“ wies auch ein Kapitel zu „Hirnorganiker[n], POS“ auf.³⁷ Beim POS stellte Deuchler 1981 nun „grosse diagnostische Schwierigkeiten“ fest. Von den 210 untersuchten Schulkindern diagnostizierte er nur bei 16 ein POS: Abgesehen von zwei Fällen bezeichnete Deuchler die Diagnosen außerdem als „fraglich[]“ oder „nicht sicher[]“. ³⁸ Zudem war POS nicht die einzige Diagnose, die er stellte, sondern sie wurde häufig von weiteren Diagnosen wie Psychopathie, Migräne, Verwahrlosung, Angstneurose oder Legasthenie „begleitet“. ³⁹ Wie Deuchler warnte, sollte „die Diagnose POS“, wenn sie „nur auf Grund irgendwelcher Tests gestellt“ worden sei, nur als „Verdacht geäußert werden“. ⁴⁰ Aber Deuchler hatte nicht erst zu Beginn der achtziger Jahre seine Schwierigkeiten

34 Journal-Blatt, 16.6.1972, S. 11, StAZH Z 870.337.

35 Katamnesen von Schulkindern mit Verhaltensstörungen, W. Deuchler, 1981, S. 19, BMHIZ DZ21 D485.

36 Katamnesen von Schulkindern mit Verhaltensstörungen, W. Deuchler, 1981, S. 2, BMHIZ DZ21 D485.

37 Katamnesen von Schulkindern mit Verhaltensstörungen, W. Deuchler, 1981, S. 1, BMHIZ DZ21 D485.

38 Katamnesen von Schulkindern mit Verhaltensstörungen, W. Deuchler, 1981, S. 18, 19, 30, BMHIZ DZ21 D485.

39 Katamnesen von Schulkindern mit Verhaltensstörungen, W. Deuchler, 1981, S. 19–31, BMHIZ DZ21 D485.

40 Katamnesen von Schulkindern mit Verhaltensstörungen, W. Deuchler, 1981, S. 19, BMHIZ DZ21 D485.

mit der Diagnose. Während er 1972 nämlich zuerst vermutet hatte, ohne den Jungen untersucht zu haben,⁴¹ dass der Knabe „sicher“ ein „Hirnorganiker“ sei,⁴² glaubte er zwei Monate danach, dass „die Diagnose psycho-organisches Syndrom [...] zu wenig begründet“ sei.⁴³ In seinem ärztlichen Zeugnis vier Monate später sprach er dann von einem „Verdacht auf eine hirnorganische, ev[entuell] epileptische Störung“.⁴⁴ Die Krankengeschichte des Knaben nahm Deuchler 1981 in seine Studie auf. Nun fand sich der Knabe jedoch nicht mehr bei den POS-Fällen, sondern ohne klare Diagnose bei den „Fälle[n] der Jugendanwaltschaft“. In der Fallgeschichte des Knaben, die Deuchler auf knapp fünf Seiten schilderte, kam das POS nicht mehr vor.⁴⁵

Unklare und unterschiedliche ärztliche Befunde sowie sich wandelnde medizinische Bezeichnungen waren für das Heim nun insoweit belanglos, als man ohnehin nur auf wenige, solide pädagogische Praktiken zurückgreifen konnte. So zählte Corboz in seinem Beitrag „Erziehung und Therapie – Hilfen für psychoorganisch gestörte Kinder“ in der Festschrift für den Zürcher Ordinarius für Sonderpädagogik Gerhard Heese als schulische „Maßnahmen“ wenig erstaunlich nur bekannte „allgemeine“ sonderpädagogische auf: „Einzelunterricht“, Unterricht in „Kleingruppe[n]“, „logopädische“, „psychomotorische Therapie, Hilfe bei Dyslexie und Dyskalkulie“, „mehr Zeit und mehr Zuwendung“ (Corboz, 1986, S. 348, 349, 350, 354). Früh bemerkte man, dass etwa „Vorschläge zur Ablaufstrukturierung des Unterrichts und zu verschiedenen Motivationsmaßnahmen [...] nicht nur für den Unterricht von POS-Kindern“ galten (Grissmann, 1986, S. 110): „Sicherlich fällt auf, dass im wesentlichen Forderungen erhoben werden, die an und für sich in jeder Erziehungssituation wünschenswert sind“ (Arm & Fay, 1979, S. 58). Auch die im Vergleich zum POS „engere“ Diagnose ADHS änderte übrigens nichts daran, dass in der Pädagogik weiterhin allgemeine Ansätze verfolgt wurden. So gibt es nach wie vor keine „spezifisch pädagogische ADHS-Intervention“, vielmehr wird „eine Auswahl alltagstauglicher Methoden aus verhaltenstherapeutischen Ansätzen“ empfohlen (Becker, 2007, S. 188; vgl. Haas, 2021, S. 146–151), die auch sonst im Unterricht eingesetzt werden (vgl. z. B. Hoberg, 2018). Unter Umständen könnte daher der falsche Eindruck entstehen, dass herrische, hartherzige Ärzte, die darüber entschieden, ob ein „Kind eine medikamentöse Stütze“ brauche und „psychotherapeutische Maßnahmen einzuleiten“ seien (Corboz, 1986, S. 354), der Pädagogik nur Brosamen überließen. Bei dieser „klinischen“ „Delegation“ (Haas, 2021, S. 174) handelt es sich jedoch um

41 Vgl. Ärztliches Zeugnis, W. Deuchler, 9.12.1972, S. 1, StAZH Z 870.337.

42 Journal-Blatt, 16.6.1972, S. 11, StAZH Z 870.337.

43 Ärztlicher Bericht, W. Deuchler, 3.8.1972, S. 17, StAZH Z 870.337.

44 Ärztliches Zeugnis, W. Deuchler, 9.12.1972, S. 1, StAZH Z 870.337. Ohne Hervorhebung des Originals.

45 Katamnesen von Schulkindern mit Verhaltensstörungen, W. Deuchler, 1981, S. 132, 136–140, BMHIZ DZ21 D485.

eine einmütige Aufgabenteilung, die Tradition hat: Die Arbeitsteilung hatte sich mit der Schaffung von Sonderklassen am Ende des 19. Jahrhunderts etabliert. Außerdem ist das Repertoire der Psychiatrie selbstredend ähnlich limitiert und allgemein wie das der Pädagogik: Eben „Psychotherapie“ und „[m]edikamentöse Behandlung“ (Städli, 1975, S. 140).

An den Diagnosen „POS“, „Hirnorganiker“ etc. lässt sich also wie im Brennglas studieren, dass nicht nur die Pädagogik bisweilen eine unklare Sprache spricht. An den Befunden lässt sich außerdem zeigen, dass, wenn es um medizinische „Fremdwörter“ geht, die Pädagogik nicht so sehr auf ihre „*einheimischen Begriffe*“ als vielmehr auf ihre „*einheimischen*“ Praktiken und Institutionen vertraut. Die „Gefahr“ als „entfernte, eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden“ (Herbart, 1806/1964, S. 8), scheint trotz aller Ängste, welche die Medikalisierung der Pädagogik seit gut hundert Jahren befeuert, gering zu sein: Auf diffuse psychiatrische Diagnosen kann erfolgreich mit diffusen pädagogischen Praktiken reagiert werden.

Literatur

Ungedruckte Quellen

Bibliothek Medizinhistorisches Institut Universität Zürich (BMHIZ). DZ21 D485: Katamnesen von Schulkindern mit Verhaltensstörungen, W. Deuchler, 1981.

Staatsarchiv Zürich (StAZH): Schul- und Berufsbildungsheim Albisbrunn Z 870.292; Z 870.313; Z 870.337; Z 870.380; Z 870.405; Z 870.406; Z 870.475; Z 870.476; Z 870.499: Zöglingsskizzen, 1968–1982.

Gedruckte Quellen

Ackermann-Behringer, U. (1979). *Kinder mit einem infantilen psychoorganischen Syndrom (POS). Schulungsmöglichkeiten*. Bern, Stuttgart, Wien: Huber.

American Psychiatric Association (Hrsg.) (1980). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Third Edition. DSM-III*. Washington: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association (Hrsg.) (1987). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Third Edition – revised. DSM-III-R*. Washington: American Psychiatric Association.

Anonym (1971). Verordnung über Geburtsgebrechen. (Vom 20. Oktober 1971). *Sammlung der eidgenössischen Gesetze* 44, 5. November 1977, 1583–1892. Verfügbar unter: www.amtsdruckschriften.bar.admin.ch/viewOrigDoc/30001282.pdf?ID=30003000.

Anonym (2012). Verordnung über Geburtsgebrechen (GgV) vom 9. Dezember (Stand am 1. März 2012). Verfügbar unter: https://fedlex.data.admin.ch/filestore/fedlex.data.admin.ch/eli/cc/1986/46_46_46/20120301/de/pdf-a/fedlex-data-admin-ch-eli-cc-1986-46_46_46-20120301-de-pdf-a.pdf.

- Arm, B. & Fay, E. (1979). *Die leichte frühkindliche Hirnschädigung. Früherkennung und Behandlung in Schule, Kindergarten und Elternhaus*. 2. Auflage. Bern, Stuttgart: Haupt.
- Corboz, R. J. (1976). Psychiatrie der minimalen frühkindlichen Hirnschädigung. *Bulletin der Schweizerischen Akademie der Medizinischen Wissenschaften*, 32, S. 75–90. <http://doi.org/10.5169/seals-308045>.
- Corboz, R. J. (1986). Erziehung und Therapie – Hilfen für psychoorganisch gestörte Kinder. In A. Bächtold, B. Jeltsch-Schudel & I. Schlienger (Hrsg.), *Sonderpädagogik. Handlung – Forschung – Wissenschaft. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Gerhard Heese* (S. 341–355). Berlin: Marhold.
- Corboz, R. J. (1988). Psychische Störungen bei organischen Hirnschädigungen. In R. J. Corboz et al. (Hrsg.), *Kinder- und Jugendpsychiatrie* (S. 119–146). Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Esser, G. & Schmidt, M. (1987). *Minimale Cerebrale Dysfunktion – Leerformel oder Syndrom? Empirische Untersuchung eines zentralen Konzepts in der Kinderpsychiatrie*. Stuttgart: Enke.
- Frischknecht, W. (1976). Der minimale frühkindliche Hirnschaden in der Praxis des Paediaters und der Invalidenversicherung. *Bulletin der Schweizerischen Akademie der Medizinischen Wissenschaften*, 32, 147–155. <http://doi.org/10.5169/seals-308052>.
- Grissemann, H. (1986). *Hyperaktive Kinder. Kinder mit minimaler zerebraler Dysfunktion und vegetativer Labilität als Aufgabe der Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule. Ein Arbeitsbuch*. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber.
- Häberli, H. (1971). Der Erziehungsauftrag des Heimes in unserer Gesellschaft. *Pro Infirmis*, 30(1/2), 3–9.
- Herbart, J. F. (1806/1964). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Aalen: Scientia (= *Sämtliche Werke*, 2. Bd.).
- Lehmkuhl, G. & Thoma, W. (1992). Psychoorganisches Syndrom im Kindesalter: Mythos oder Realität? In H.-Ch. Steinhausen (Hrsg.), *Hirnfunktionsstörungen und Teilleistungsschwächen* (S. 39–61). Heidelberg u. a.: Springer.
- Ruf-Bächtiger, L. (2003). *Frühkindliches psychoorganisches Syndrom – POS, ADS*. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart, New York: Thieme.
- Städli, H. (1975). Einige Überlegungen zur „leichten frühkindlichen Hirnschädigung“. *Fachblatt für Schweizerisches Heim- und Anstaltswesen*, 46(5), 137–141.
- Winchell, C. A. (1975). *The hyperkinetic Child. A Bibliography of medical, educational, and behavioral Studies*. Westport, London: Greenwood Press.
- Zeltner, E. (1990). *Stellmesser und Siebenschläfer. Verlorene Kinder*. Bern: Zytglogge.

Sekundärliteratur

- Bakker, N. (2015). Brain disease and the study of learning disabilities in the Netherlands (c. 1950–85). *Paedagogica Historica*, 51(3), 350–364.
- Becker, N. (2007). Der Stellenwert biologischer Erklärungsmuster in der Debatte über ADHS. Eine Analyse pädagogischer Zeitschriften. In U. Mietzner, H.-E. Tenorth & N. Welter (Hrsg.), *Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis* (S. 186–201). Weinheim, Basel: Beltz.

- Binder, U. (2009). *Das Subjekt der Pädagogik – die Pädagogik des Subjekts. Das Subjektdenken der theoretischen und der praktischen Pädagogik im Spiegel ihrer Zeitschriften*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Burke, P. (2004). *Die Geschichte der „Annales“*. Die Entstehung der neuen Geschichtsschreibung. Mit einem neuen Nachwort. Aus dem Englischen von Matthias Fienbork. Berlin: Wagenbach.
- Clark, E. A. (2004). *History, Theory, Text. Historians and the Linguistic Turn*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Davis, N. Z. (1987). *Fiction in the Archives. Pardon Tales and Their Tellers in Sixteenth-Century France*. Stanford: Stanford University Press.
- Deplazes, D. (2021). Heimkritik und Integration – Das Zürcher Landerziehungsheim „Albisbrunn“ in den 1970er Jahren. In M. Vogt, M.-A. Boger & P. Bühler (Hrsg.), *Inklusion als Chiffre? Bildungshistorische Analysen und Reflexionen* (S. 192–202). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deplazes, D. (2022). Die Geburt des Schwersterziehbaren – Der Bauboom geschlossener Abteilungen in Schweizer Erziehungsheimen in den 1970er Jahren. In V. Moser & J. Garz (Hrsg.), *Das (A)normale in der Pädagogik. Wissenspraktiken – Wissensordnungen – Wissensregime* (S. 183–197). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Duby, G. (1973/1985). *Le dimanche de Bouvines. 27 juillet 1214*. Paris: Gallimard.
- Falkai, P. & Wittchen, H.-U. (Hrsg.) (2015). *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-5*. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Fulda, D. (1996). *Wissenschaft aus Kunst. Die Entstehung der modernen deutschen Geschichtsschreibung 1760–1860*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Germann, U. (2010). Integration durch Arbeit: Behindertenpolitik und die Entwicklung des schweizerischen Sozialstaats 1910–1960. In E. Bösl, A. Klein & A. Waldschmidt (Hrsg.), *Disability History. Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte. Eine Einführung* (S. 151–168). Bielefeld: transcript.
- Guski, A. (2007). *Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart*. Bern u. a.: Lang.
- Haas, B. (2021). *Die ADHS der Sonderpädagogik. Zur diskursiven Konstruktion des „Nicht-Normalen“ auf der Ebene disziplinärer Wissensbestände*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzog, W. (2006). *Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück.
- Hoberg, K. (2018). *Schulratgeber ADHS. Ein Leitfaden für LehrerInnen*. 2., aktualisierte Auflage. München: Reinhardt.
- Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B. & Bešić, E. (2019). *Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter*. 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wien: Facultas.
- Koselleck, R. (1986). Einführung. In H. White, *Auch Klio dichtet oder Die Fiktion des Faktischen. Studien zur Tropologie des historischen Diskurses* (S. 1–6). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kroll, T. (2013). Die Anfänge der *microstoria*. Methodenwechsel, Erfahrungswandel und transnationale Rezeption in der europäischen Historiographie der 1970er und 1980er Jahre. In J. Granda & J. Schreiber (Hrsg.), *Perspektiven durch Retrospektiven* (S. 267–287). Köln, Weimar, Wien: Böhlau.

- Landwehr, A. (2018). *Historische Diskursanalyse*. 2., aktualisierte Auflage. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Luhmann, N. (1986/2004). Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In N. Luhmann, *Schriften zur Pädagogik* (S. 23–47). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Magnússon, G. (2019). An Amalgam of Ideals – Images of Inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7/8), 677–690.
- Müller, E. & Schmieder, F. (2016). *Begriffsgeschichte und historische Semantik. Ein kritisches Kompendium*. Berlin: Suhrkamp.
- Oelkers, J. (1997). Is there a „Language of Education“? In H. Siegel (Hrsg.), *Reason and Education. Essays in Honor of Israel Scheffler* (S. 125–138). Dordrecht: Springer.
- Oelkers, J. (2001). „Wege“ und „Ziele“: Starke Metaphern der Pädagogik. *Paedagogica Historica*, 57(3), 529–544.
- Priem, K. (2006). Strukturen – Begriffe – Akteure? Tendenzen der Historischen Bildungsforschung. *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, 12, 351–370.
- Priem, K. (2021). Kulturgeschichte, Mentalitätengeschichte, Psychohistorie, Historische Anthropologie. In G. Kluchert, K.-P. Horn, C. Groppe & M. Caruso (Hrsg.), *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder* (S. 58–68). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Raphael, L. (2010). *Geschichtswissenschaft im Zeitalter der Extreme. Theorien, Methoden, Tendenzen von 1900 bis zur Gegenwart*. 2. durchgesehene Auflage. München: Beck.
- Reichenbach, R. (2003). Pädagogischer Kitsch. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(6), 775–789.
- Reichenbach, R. (2009). Israel Scheffler: „The Language of Education“. In W. Böhm, B. Fuchs & S. Seichter (Hrsg.), *Hauptwerke der Pädagogik* (S. 398–400). Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Ricken, N. (Hrsg.) (2007). *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roper, L. (1999). Jenseits des linguistic turn. *Historische Anthropologie*, 7(3), 452–466.
- Rüth, A. (2005). *Erzählte Geschichte. Narrative Strukturen in der französischen Annales-Geschichtsschreibung*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Scheffler, I. (1971). *Die Sprache der Erziehung*. Düsseldorf: Schwann.
- Schöttler, P. (2011). Nach der Angst. Was könnte bleiben vom linguistic turn? *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 36(1), 135–151.
- Steedman, C. (2002). *Dust. The Archive and Cultural History*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Stock, N. (2020). Darkness and Light. The archetypal Metaphor for Education. *Educational Philosophy and Theory*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1750363>.
- Tröhler, D. & Fox, S. (2019). Der „linguistic turn“ und die historische Bildungsforschung. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/EE001190416>.
- Uchida, M., Cavanagh, M. & Moloney, R. (2019). „A Casual Teacher is a Gardener“ Metaphors and Identities of Casual Relief Teachers in the Australian Primary

- School Context. In *Educational Review*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1622511>.
- Wehler, H.-U. (2001). *Historisches Denken am Ende des 20. Jahrhunderts 1945–2000*. Göttingen: Wallstein.
- Wehrheim, L., Jopp, T. A. & Spoerer, M. (2021). Diskurs, Narrativ, Sonderweg, Hitler, Turn. Konjunkturen geschichtswissenschaftlicher Begriffe im „Clio Viewer“. *Historische Zeitschrift*, 313(1), 129–154.