

Siegling Luise Ellger-Rüttgardt

Historische Aspekte der rechtlichen Ordnung einer Pädagogik für behinderte Schüler und Schülerinnen

Zur Geschichte des Rechts der Sonderschule

Vorbemerkungen

In der gegenwärtigen Debatte um die gesellschaftliche Inklusion behinderter Menschen in Deutschland wird von einigen Vertretern der Pädagogik, bewusst oder unbewusst, die rechtliche Dimension ins Spiel gebracht, wenn postuliert wird, dass schulische Inklusion ein „unteilbares“ Menschenrecht sei und die Existenz von Sonderschulen gar dem vermeintlichen „Recht auf Inklusion“ zuwiderlaufe. Derartige Aussagen überraschen, denn ein Blick in die von den Vereinten Nationen 1948 verabschiedete Charta zeigt, dass in § 26 nur von dem Recht eines jeden Menschen auf Teilhabe an Bildung die Rede ist. In der Regel beziehen sich die ideologisch argumentierenden, meist sonderpädagogischen Protagonisten, auf die 2006 von den Vereinten Nationen verabschiedete Behindertenrechtskonvention, die Deutschland 2008 ratifizierte.

Der Topos „Ausland“ ist beliebt in der pädagogischen Reformpädagogik (Zymek 1975; Herrlitz 2000) und nicht weniger in der behindertenpädagogischen Debatte um den „richtigen Ort“ der Unterrichtung und Erziehung behinderter Schüler. Eine differenzierte Analyse vorliegender Forschungsliteratur erlaubt allerdings das eher nüchterne Fazit, dass sowohl in der Historischen Pädagogik „international vergleichende Untersuchungen in der Regel fehlen“ (Lüth 2000, S. 100) als auch „die Erforschung der transnationalen Zivilgesellschaft im Bildungsbereich noch in ihren Anfängen“ steht (Fuchs/Schriewer 2007, S. 644). Dennoch ist unübersehbar, dass zunehmend internationale Organisationen als „Global Players“ wachsenden Einfluss auf Struktur und Gestaltung nationaler Bildungssysteme und damit auf das System sonderpädagogischer Förderung nehmen werden. „Der Internationalisierungsschub hin zur weltgesellschaftlichen Ebene“ (Lenhart 2007), und damit die Entwicklung zu einer „Weltkultur“ mit der Verbindlichkeit gemeinsamer Wertvorstellungen und den Angleichungstendenzen in Bildungspolitik, -organisation und -inhalten, so lauten die Prognosen, läuft auf eine globale Bildungsprogrammatisierung hinaus. Bei ihrer Formulierung spielen internationale Organisationen zweifellos eine herausragende Rolle, und dies gilt auch für die Entwicklung nationaler Behindertenpolitiken, aber, es besteht Konsens, dass nationale Staaten keine passiven Empfänger von Entscheidungen internationaler Organisationen sind, sondern ihrerseits aufgefordert sind, sich aktiv in den internationalen Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozess einzumischen und ihn aktiv mitzugestalten. Und dieses wird ohne Berücksichtigung nationaler Gegebenheiten und historischer Traditionen nicht angemessen geschehen können.

„Ohne eine historische Sensibilität können Gestaltungsaktivitäten im Bildungswesen schnell zu Vorschlägen und Maßnahmen führen, die an die historisch entstandenen kulturellen Vorgaben nicht anschließbar sind und deshalb vom schulischen ‚Innensystem‘ abgestoßen werden“ (Fend 2006, S. 17).

Aber noch eine weitere Vorbemerkung ist erforderlich. Wenn, wie der Titel suggeriert, von behinderten Schülern oder der Sonderschule die Rede ist, dann ist daran zu erinnern, dass diese Termini Resultate langjähriger historischer Prozesse sind, denn noch weit bis in das 20. Jahrhundert hinein

waren diese Ordnungskategorien nicht existent. Stattdessen waren zur Charakterisierung normabweichender Schüler Begriffe wie blöd- und schwachsinnig, taubstumm, verkrüppelt an der Tagesordnung und allenfalls der Terminus „anomal“ besaß die Funktion eines übergeordneten Begriffs. Auch der Oberbegriff „*Sonderschule*“ bzw. „*Sonderschulwesen*“ ist Spiegelbild einer historischen Entwicklung, die ihren Höhepunkt Mitte des 20. Jahrhunderts fand und die angesichts der Debatte um Integration und Inklusion neue Bewertungen erfährt. Bereits 1928 sprach Arno Fuchs, Berliner Schulrat und führender Repräsentant des Hilfsschulwesens, in legitimatorisch-ordnender Absicht von den alten und jüngeren Sonderschulen (Fuchs 1928) – eine Unterscheidung, die Andreas Möckel in seiner Geschichte der Heilpädagogik (2007) erneut aufgriff.

Eine dritte Vorbemerkung bezieht sich schließlich auf das besondere Verhältnis von staatlicher zu privater Initiative im Hinblick auf Bildung und Erziehung behinderter Schüler. Während die Entwicklung des deutschen Schulwesens immer auch durch Bemühungen um Grenzziehungen gegenüber staatlicher Regelmacht gekennzeichnet ist (Füssel/Roeder 2003), mündet die historische Debatte um die Beschulung behinderter Kinder hingegen sehr eindeutig in ein Plädoyer für die Anerkennung des Rechts auf Bildung durch Überwindung privater Wohltätigkeit zugunsten einer Übernahme seitens staatlicher Verantwortung. Diese Besonderheit gilt es auch im Auge zu behalten, wenn im Folgenden ein historischer Prozess analysiert wird, der sich exemplarisch auf die Gruppe der sinnesgeschädigten, also gehörlosen und blinden Schüler, ferner der sogenannten geistig Behinderten und schließlich auf die für das deutsche Schulsystem besondere und international singuläre Gruppe der Hilfsschüler konzentrieren wird.

1 Die Anfänge. Anerkennung der Bildbarkeit Behinderter und erste Institutionalisierungen: Frühes 18. und 19. Jahrhundert

Ein Recht auf Bildung für behinderte Kinder und Jugendliche und damit auf Teilnahme am Schulbesuch ist untrennbar verknüpft mit der prinzipiellen Anerkennung ihrer Bildungsfähigkeit. Die Idee, allen, die als Menschen geboren werden, also auch Behinderten das Bildungsrecht zuzuerkennen, findet sich bereits in der „*Didacta Magna*“ von Comenius aus dem 17. Jahrhundert, aber Wirksamkeit erlangte diese Idee erst im Zeitalter der europäischen Aufklärung, als einzelne Pioniere theoretische Entwürfe, Pläne und praktische Unterrichtsversuche für jene erdachten, entwarfen und umsetzten, die „anders“ waren und die als Blinde, Taubstumme und „Blödsinnige“, vornehmlich als Angehörige der unteren Stände, von Bildung und Erziehung ausgeschlossen waren. Dieser Impetus, Bildungsanstrengungen für die im ökonomischen Sinne armen Behinderten zu unternehmen, ist besonders hervorzuheben, denn in den höheren Gesellschaftsschichten hatte es zu allen Zeiten pädagogische Anstrengungen für Sinnes- und Körperbehinderte gegeben. Nach Jürgen Oelkers war „*die Verschulung der ‚unteren Stände‘ der ‚Testfall‘ der pädagogischen Aufklärung*“ (2004, S. 102).

Die Entdeckung der Bildbarkeit behinderter Menschen (Ellger-Rüttgardt/Tenorth 1998) hatte zur Folge, dass durch Privatinitiative einzelner Personen besondere Anstalten für gehörlose und blinde, später auch für geistig Behinderte, verkrüppelte und verwahrloste Kinder europaweit geschaffen wurden. Ob in Paris, Leipzig und Wien, wenig später auch in Berlin – stets waren es außergewöhnliche Persönlichkeiten, die zum entscheidenden Motor für die institutionelle Entwicklung eines besonderen Zweiges im Bildungswesen wurden. Ob diesen mutigen Schritten Einzelner aber Erfolg und eine langfristige Wirkung beschieden war, hing von den jeweiligen politisch-gesellschaftlichen Umständen ab.

Während in Frankreich die ersten Schulgründungen für behinderte Schüler lange Zeit der privaten Wohltätigkeit überlassen blieben, übernahmen im deutschsprachigen Raum schon bald Repräsentanten staatlicher Macht die Initiative für die Etablierung besonderer Institute zur Erziehung und Unterrichtung „besonderer“ Kinder. Erinnert sei an den aufgeklärten österreichischen Monarchen Josef II und den sächsischen Kurfürsten Friedrich August von Sachsen, die beide aktiv für die Einrichtung und den Unterhalt von Taubstummeninstituten eintraten (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008a, S. 33 ff.).

Die Zuerkennung der Bedeutung von Bildung eines jeden Untertanen für das Staatswohl und damit die Forderung nach Gründung von Schulen kennzeichnete auch die Politik Friedrich II von Preußen. Im „*General-Land-Schul-Reglement*“ von 1763, das sich in besonderer Weise auf die desolate ländliche Schulsituation in Preußen bezieht, wird unmissverständlich der staatliche Anspruch formuliert, dass Schule stattfinden und auch besucht werden möge (s. § 1). Auch wenn die Hebung der Volksbildung noch lange Zeit nicht den formulierten staatlichen Ansprüchen genügte und die Wirksamkeit der erlassenen Gesetze lange Zeit auf sich warten ließ (Gernert 1991, S. XVI ff.), so ist doch ihre langfristige Wirkungsgeschichte nicht zu leugnen. War bereits im „*General-Land-Schul-Reglement*“ von 1763 festgelegt, dass der Schulzwang für alle Kinder gelte und nur Krankheiten der Kinder das Absehen von „Zwangs-Mittel“ gestatte, so wird schließlich im „*Allgemeinen Landrecht für die Preußischen Staaten*“ von 1794 auch die Aufsicht des Staates für die Einrichtungen der Armenpflege festgelegt. Da das Phänomen der Behinderung stets aufs engste mit Armut verknüpft war, lässt sich zumindest indirekt folgern, dass die preußische Gesetzgebung schon Ende des 18. Jahrhunderts auf diese Weise das breite Spektrum der unteren Bevölkerungsschichten im Blick hatte.

Einen bedeutenden Entwicklungsschub erfuhr die pädagogische Versorgung behinderter Schüler während der Zeit der preußischen Reformära zu Beginn des 19. Jahrhunderts unter der Leitung Wilhelm von Humboldts, da nun einschneidende Verbesserungen im Zentrum bildungspolitischen Interesses standen (Büsch 1992, S. 667 ff.). So wurde das von Ernst Adolf Eschke geführte *Berliner Taubstummeninstitut* Teil der Sektion für den öffentlichen Unterricht, was auch zu einer Erhöhung der Zuschüsse sowie der staatlichen Besoldung der in der Institution tätigen Lehrer führte. Ähnlich verlief die Eingliederung des von dem Gelehrten August Zeune neu gegründeten königlichen *Berliner Blindeninstituts* in das Erziehungsministerium (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008a, S. 77 ff.).

Auch wenn die preußische Reformära nur von kurzer Dauer war, so blieb doch die Idee der „Allgemeinen Menschenbildung“, die auch behinderte Schüler im Grundsatz mit einschloss, ungeachtet aller Unzulänglichkeiten der Praxis, eine Idee, die ihre Wirksamkeit in den folgenden Jahrzehnten nicht verlor und einen, vor allem im internationalen Maßstab, eindrucksvollen Aufschwung des preußischen Schulwesens beflügelte (vgl. Büsch 1992, S. 721 ff.; Wehler 1989, S. 478 ff.).

Dass die Erziehungsanstalten gehörloser und blinder Schüler im frühen 19. Jahrhundert durchaus zum weiteren Kreis des öffentlichen Schulwesens zählten, belegen verschiedene rechtliche Regelungen. So zählt Ludwig von Rönne zu den „*Nebenanstalten der Volksschule*“ auch die „Kinder-Bewahranstalten, Fortbildungs-Anstalten, Anstalten für Waisen und arme Kinder, Sorge für verwaahlte Kinder, Taubstummen-Anstalten, Blinden-Anstalten, Jüdische Schulen“ (von Rönne 1855, S. 865 ff.); kennzeichnend ist deren rechtliche Zugehörigkeit zum Volksschulwesen sowie die geringe Einflussnahme des Staates auf deren innere Organisation, worauf Rönne verweist:

„Die Einwirkung des Staats hat sich in diesen Beziehungen nicht auf umfassende Organisationen gerichtet, sondern fast Alles der Thätigkeit der Privaten und Gemeinden überlassen, und nur durch spezielle Maaßregeln, fördernd oder abwehrend, eingegriffen“ (von Rönne 1855, S. 864).

Dabei spiegeln diese amtlichen Verlautbarungen sehr deutlich die für das gesamte 19. Jahrhundert charakteristische Praxis der eingeschränkten Zuerkennung der Bildungsfähigkeit behinderter Schüler wider. Aufnahmekriterium für den Eintritt in eine Taubstummen- oder Blindenanstalt war stets die Anerkennung der „Bildungsfähigkeit“ der betreffenden Zöglinge. All jene hingegen, die als „bildungsunfähig“ galten, besaßen kein Recht auf einen Schulbesuch, und sie wurden folgerichtig der privaten Fürsorge übergeben.

Diese Delegation an die private Fürsorge, meist in Gestalt der beiden großen christlichen Kirchen, wurde rechtlich besiegelt durch den Erlass vom 24. Dezember 1859, in dem zwar auf die Notwendigkeit der Eirichtung besonderer Anstalten für „Blödsinnige“ hingewiesen, aber staatliche Verantwortung abgelehnt wurde. Es heißt dort u. a.:

„Die Erfahrung hat ... gelehrt, daß nur die sorgfältigste physische und moralische Pflege, unter Anwendung geeigneter Hilfsmittel der Erziehung und des Unterrichts im stande sind, Idioten dieser Categorie allmählich wieder zu einigermaßen brauchbaren Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft heranzuziehen. Da dies Ergebniß aber nur durch besondere, für diesen Zweck eigens berechnete Vorkehrungen und durch die uneigennützigste Aufopferung besonders begabter Persönlichkeiten erzielt werden kann, so dürfen Bildungs- und Erziehungs-Institute für Blödsinnige nicht etwa mit schon bestehenden Irren-Heilanstalten vereinigt werden, sondern sie bedürfen einer selbständigen Einrichtung und der Leitung eines pädagogisch durchgebildeten Lehrers und Erziehers von besonderer Vorliebe und Befähigung für seine Aufgabe. Nach den bisherigen Erfahrungen empfiehlt es sich, die Gründung derartiger Anstalten vorzugsweise der Privatthätigkeit zu überlassen und die Mitwirkung der Provinzialstände sowie wohlthätiger Vereine zu diesem Zweck als Beihilfe event. zur Begründung von Freistellen in Anspruch zu nehmen“ (Schneider/v. Bremen 1887, S. 209).

Die Zuerkennung der Bildungsfähigkeit sinnesbehinderter Schüler und damit ihre Förderung im Rahmen des öffentlichen Schulwesens folgte im 19. Jahrhundert nicht allein dem hohen Ziel der allgemeinen Menschenbildung, sondern war vor allem verankert in dem staatlichen Interesse an wirtschaftlicher Nützlichkeit der Untertanen. Da nach damaligem Verständnis allein taubstumme Menschen ihren späteren Lebensunterhalt selbständig bestreiten könnten, wurden frühzeitig Anreize in Form von Prämien für jene Lehrherren geschaffen, die sich bereit erklärten, gehörlose Jugendliche in die Lehre zu nehmen. In einem Erlass vom 16. Juni 1817 wurde „denjenigen Künstlern und Handwerkern, die einen Taubstummen als Lehrling annehmen und auslehren“, eine Prämie von 50 Talern in Aussicht gestellt (Schneider/von Bremen 1887, S. 203). In dem Erlass des Ministers für „Handel, Gewerbe und öffentliche Arbeiten“ vom November 1853 wurde präzisiert, dass es sich um eine vollständige Lehre handeln müsse, da nur sie allein eine selbständige Lebensführung erlaube.

Auch wenn für den Personenkreis der Sinnesbehinderten eine staatliche Verpflichtung zur Bereitstellung eines Schulbesuchs im Grundsatz anerkannt war, so mangelte es doch an einer entsprechenden eindeutigen gesetzlichen Regelung während des gesamten 19. Jahrhunderts. Die Diskrepanz zwischen dem Anspruch auf Bildung und der Erziehung zur bürgerlichen Brauchbarkeit auf der einen und der tatsächlichen Schulwirklichkeit auf der anderen Seite, nämlich die Tatsache, dass nur für eine Minderheit der betroffenen Kinder und Jugendlichen Beschulungsmöglichkeiten existierten, ließ Bildungspolitiker und Praktiker nach neuen Lösungen suchen. Es entstand die Idee der „Verallgemeinerung“, der Versuch, gehörlose, aber auch blinde Schüler in der allgemeinen Volksschule zu unterrichten. Dieses Reformvorhaben der 20er und 30er Jahre, das sich internationaler

Resonanz erfreute (Löwe 1983, S. 22 ff.; Rath 1983, S. 62 ff.; Ellger-Rüttgardt 2008a, S. 119 ff.), erfuhr eine ungeteilte Unterstützung seitens des Staates, da sich mit ihm die Hoffnung verband, auf kostengünstige Weise dem Ziel einer flächendeckenden Unterrichtung sinnesbehinderter Schüler näher zu kommen. In dem Erlass vom 14. Mai 1828 findet sich hierzu folgender Passus:

„Das Ministerium findet es daher angemessen, einen neuen Weg einzuschlagen, wozu auch die Fortschritte des Zeitalters in der Taubstumm-Bildung auffordern, indem man den Taubstummen-Unterricht nicht mehr als eine geheime, sehr complicirte und schwierige Kunst, sondern als eine zwar eigenthümliche, auf die besondere mangelhafte Beschaffenheit des Schülers berechnete, aber mit jeder andern psychologisch begründeten, naturgemäßen Unterrichtsmethode sehr verwandte Lehr- und Behandlungsweise betrachtet und das Zusammenleben von taubstummen mit hörenden und sprechenden Kindern nicht nur für zulässig, sondern sogar für wünschenswerth und mehr sachförderlich erklärt“ (Rönne 1855, S. 886; vgl. auch Neigebauer 1834, S. 246 f.).

Die Idee der „Verallgemeinerung“ scheiterte schon nach wenigen Jahren, begründet vor allem durch die unzureichende Ausstattung der Volksschule sowie einen Mangel an qualifizierten Pädagogen und spezifischen Hilfsmitteln. Vor dem Hintergrund der fehlenden Aufnahmefähigkeit der allgemeinen Schule und der Praxis, sinnesbehinderte Schüler fernab in besonderen Anstalten unterzubringen, bot sich als zukunftsfähiges Modell die Etablierung besonderer Schulen an – ein Weg, der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zunehmend besritten wurde. Gemäß den Statistiken wurden 1848 „ungefähr ein Viertel der im Bildungsalter stehenden Taubstummen...“ beschult, während Schumann für 1881 konstatiert, dass „drei Viertel der im bildungsfähigem Alter stehenden Taubstummen“ Unterricht genossen (Schumann 1940, S. 397). Was den Personenkreis der Blinden anbelangt, so wird geschätzt, dass von den 10 700 um 1860 statistisch erfassten blinden Personen nur etwa 1 220 in Bildungsinstitutionen unterrichtet wurden, das sind etwa 12% (Drewes 1998, S. 546).

2 Institutionelle Ausdifferenzierung und Festlegung von Rechtsnormen: das Wilhelminische Kaiserreich

Die allmähliche Steigerung der Schulbesuchsquote im 19. Jahrhundert und damit die Durchsetzung der Schulpflicht hatten auch zur Folge, dass es zunehmend eine Gruppe von Schülern gab, die den Anforderungen der Schule nicht genügte. Unter ihnen befanden sich zweifellos intellektuell und körperlich beeinträchtigte Kinder, aber der größere Teil von ihnen versagte aufgrund sozialer Ursachen und/oder unzureichender pädagogischer Qualität der jeweiligen Schulen. Das Phänomen des Schulversagens ließ schon in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts sogenannte Nachhilfe- und Hilfsklassen entstehen, deren Ziele es war, durch besondere pädagogische Zuwendung den zurückgebliebenen Kindern der Volksschule zu einem Anschluss an den regulären Klassenunterricht zu verhelfen. Diese Klassen entstanden bezeichnenderweise in Industriezentren, wo die soziale Not der betreffenden Kinder besonders ausgeprägt war. Die erste Nachhilfeklasse entstand in Zeitz 1803 an der Armenfreischule, ihr folgten Klassen in Chemnitz (1835), Halle a. d. Saale (1859), Dresden (1867), Gera (1876), Apolda (1877) und Elberfeld (1879) (vgl. Ellger-Rüttgardt 2003, S. 18 ff.).

Verbot der Kinderarbeit in Preußen (1891), Abschaffung der Arbeits- und Fabriksschulen (1894), Einführung der Schulgeldfreiheit in Preußen (1888) bei gleichzeitiger Auflösung der Armen-, Frei- und Ersatzschulen sowie die Einführung der Allgemeinen Bestimmungen für die Volksschule in Preußen von 1872 führten zu einem stärkeren Schulbesuch bei gleichzeitigem Anstieg des Qua-

lifikationsniveaus der preußischen Volksschule und verschärfte damit das Problem des „*Schulversagens*“. Der ambivalente Charakter preußischer Bildungspolitik, der zwischen „Modernisierungs- und Konservierungsstrategie“ changierte (Kuhlemann 1992, S. 94; vgl. auch Berg 1973, S. 174 ff.), offenbarte sich auch in der Frage, wie mit jenen Schülern zu verfahren sei, die den gesetzten Leistungsansprüchen der Volksschule nicht genügten. So wurden einerseits seitens des Staates vehement sogenannte Abschlussklassen untersagt, während die Etablierung von Hilfsklassen bzw. -schulen uneingeschränkte Unterstützung erfuhr. Im Ministerial-Erlass vom 27. Oktober 1892 werden Argumente gegen die Abschlussklassen ins Feld geführt, die in sehr ähnlicher Weise auch von den Gegnern der Hilfsschule ins Feld geführt wurden (vgl. Ellger-Rüttgardt 2003, S. 124 ff.; Ellger-Rüttgardt 2008a, S. 163 ff.). Dort wird u. a. darauf verwiesen, dass

„die Kinder, welche der Abschlußklasse zugeführt werden, einen unvollständigen oder lückenhaften Unterricht (erhalten), welcher gar zu leicht in ein mechanisches Gedächtniswerk ausartet, sondern es lassen sich auch die Lehrer der Unter- und Mittelstufe, wo die Kinder noch ungetrennt unterrichtet werden, leicht verleiten, wenn auch nicht die zurückbleibenden Kinder zu vernachlässigen, so doch mit den begabteren Kindern die Ziele zu überspannen, weil sie sich durch die schwächeren nicht aufhalten zu lassen brauchen.“

Betont werden auch „erziehliche Bedenken“

„durch die Überweisung an die Abschlußklassen (werden die Schüler) aus der Gemeinschaft ihrer Mitschüler, mit welchen sie jahrelang vereinigt waren, herausgerissen und gelten in deren Augen, und infolge davon bald in den eigenen, als Schüler zweiter Ordnung. Diese Empfindung wirkt entmutigend, nicht selten sogar verbitternd auf sie, und so erklärt es sich, daß sie auch in ihrem Betragen nachlassen und daß, wie die Erfahrung lehrt, die Führung der Kinder in den Abschlußklassen vielfach zu Tadel Anlaß gibt.“

Und schließlich heißt es,

„daß die derartigen Abschlußklassen zugewiesenen Kinder hierdurch in ihrem späteren Fortkommen gehindert werden, insofern Lehrherren usw. den anderen Kindern den Vorzug geben“ (Frenzel 1930, S. 12 ff.).

Im Unterschied zu den „Abschlussklassen“ belegen mehrere Erlasse des ausgehenden 19. Jahrhunderts die äußerst wohlwollende staatliche Förderung der Hilfsklassen, was wiederum deren kontinuierliche Zunahme bewirkte. So stieg die Zahl der in Hilfsklassen bzw. -schulen unterrichteten Schüler in Preußen von 700 im Jahre 1894 auf 2017 im Jahre 1896, um dann bereits 1905 die Zahl von 8207 zu erreichen (vgl. Frenzel 1930, S. 17 ff.). Wie alle Gesetzestexte erkennen lassen, gründete die Legitimität der Hilfsschule in der Charakterisierung ihrer Klientel als schwach-sinnig bzw. schwachbefähigt, was wiederum eine besondere Pädagogik sowie ein durch die Mitwirkung von Medizinern geregeltes Aufnahmeverfahren erforderte. Im Ministerial-Erlass vom 14. November 1892 ist insoweit niedergelegt:

„(es) finden sich an verschiedenen Orten neben den Volksschulen und Schulklassen für minder begabte, aber sonst normale Kinder noch Schulanstalten für solche schwachsinnige Kinder, die zwar nicht so hilflos sind, um in Internaten untergebracht werden zu müssen, die aber doch für das Leben oder die Arbeit in der Volksschule zweifellos ungeeignet erscheinen. Derartige – nicht mit Idiotenklassen zu verwechselnde – Schulen unterliegen an sich nicht ... Bedenken, vorausgesetzt, daß bei ihnen nach einem besonderen Lehrplane und nach geeigneten Methoden verfahren wird, und daß die Aufnahme der Kinder in dieselbe nur auf Grund einer ganz zuverlässigen Prüfung unter ärztlicher Beteiligung erfolgt.“ (Frenzel 1930, S. 14 f.)

Nur zwei Jahre später, 1894, ergeht ein erneuter ministerieller Erlass, der, ungeachtet der terminologischen Ungenauigkeiten hinsichtlich der Begriffe „schwachbefähigt“ und „schwachsinnig“ den Erfolg der Hilfsschulentwicklung belegt. Darin heißt es u. a.:

„Die bisherigen Erfahrungen haben herausgestellt, daß so beschaffene, auf besondere Schuleinrichtungen angewiesene Kinder überall vorhanden sind, und des weiteren, daß solche Kinder in zweckmäßig eingerichteten Schulklassen überraschend schnell gefördert werden. Von wesentlicher Bedeutung für die Überweisung der in diese Klassen gehörenden Kinder ist die Beteiligung des Arztes, indem körperliche Gebrechen oder überstandene Krankheiten mit der zurückgebliebenen geistigen Entwicklung im Zusammenhange zu stehen pflegen. Besonders wichtig sind daher auch die schon jetzt mehrfach mit anerkannter Sorgfalt geführten Entwicklungsgeschichten der einzelnen Kinder. Andererseits gibt die ärztliche Mitwirkung Gewähr dafür, daß die Überweisung auf Kinder beschränkt bleibt, welche geistig nicht genügend entwickelt sind, um den normalen Unterricht zu empfangen.“ (Frenzel 1930, S. 16 f.)

In Berlin allerdings existierten solche Klassen für schwachbegabte Kinder nicht, was wiederum belegt, dass es durchaus Gegner der Hilfsschule gab, die die Existenzberechtigung dieser neuen Schulform bestritten und stattdessen für eine Reform der Volksschule bzw. im Falle von wirklich schwachsinnigen Kindern für die Überweisung an eine Idiotenanstalt plädierten (Ellger-Rüttgardt 2003, S. 124 ff.). Wie Hamburg weigerte sich die Stadt Berlin zunächst, Hilfsklassen einzurichten; hier wurden stattdessen im Sinne des Nachhilfegedankens sogenannte Nebenklassen etabliert. Aufgrund des ausbleibenden Erfolgs der Berliner Nebenklassen entschied sich die Stadt Berlin allerdings 1911 für die Einrichtung selbständiger Hilfsschulen.

Insgesamt bestand eine Interessensallianz zwischen Staat, Volksschullehrerschaft und der sich neu etablierenden pädagogischen Profession der Hilfsschullehrer, die dazu führte, dass sich die Hilfsschule als selbständige besondere Schulform des Volksschulwesens deutschlandweit noch während des Kaiserreichs durchzusetzen vermochte. Im Unterschied zu Internaten und Anstalten waren die Hilfsschulen für die staatlichen Instanzen eine relativ kostengünstige Investition für die Qualifizierung, aber auch Disziplinierung „auffälliger“ Kinder des Vierten Standes, die ohne jede Ausbildung als ökonomische und politische Belastung der Gesellschaft galten. Die von Aufstiegs Hoffnungen und dem Kampf um bessere Arbeitsbedingungen geprägte Berufspolitik der Volksschullehrer begünstigte eine positive Reaktion ihrer Mehrheit auf die neue Schulform Hilfsschule. So wurde auf der 27. Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung in Gotha von 1887 der Vortrag des Hilfsschullehrers Heinrich Kielhorn aus Braunschweig zum Thema „*Schulen für schwachbefähigte Kinder*“ mit großem Beifall aufgenommen und seine vorgetragenen Thesen ohne Gegenstimme angenommen. Bedeutsamer Motor für die Ausbreitung der Hilfsschule waren schließlich die sich 1898 in einem Verband zusammengeschlossenen Hilfsschullehrer selbst, deren Ziel Ausbau und Expansion des Hilfsschulwesens und die Verfolgung berufsständischer Interessen war (Ellger-Rüttgardt 1980; Möckel 1998).

Ein Urteil des Berliner Kammergerichts von 1906 bestätigte den Charakter der Hilfsschule als einer besonderen Veranstaltung der Volksschule, was die Möglichkeit der zwangsweisen Zuführung eröffnete und damit die Existenzberechtigung der Hilfsschule juristisch absicherte. Die Weigerung eines Vaters, seine Tochter in eine Hilfsschule zu schicken, führte zu einem Verfahren wegen Schulversäumnisse gegen denselben und wurde in letzter Instanz vor dem Berliner Kammergericht verhandelt. In dieser Entscheidung heißt es:

„Die Hilfsschule zu E. ist ein Teil der öffentlichen Volksschule. Die Schule ist eine Schule für minder- und schwachbegabte Kinder, die dem allgemeinen Volksschulunterricht nicht zu folgen vermögen, die jedoch bei einem ihrem Fassungsvermögen angepaßten Unterricht weiter gebildet werden können. Ihr Zweck und Ziel ist, Kindern, die wegen geistiger Schwäche im Rahmen der allgemeinen Volksschule nicht gefördert werden können, dasjenige Maß von Volksschulbildung beizubringen, das sie zu fassen vermögen. Überwiesen werden ihr alle Volksschüler, bei denen sich nach zweijährigem Schulbesuch herausstellt, daß sie wegen geistiger Minderwertigkeit das Ziel der untersten Volksschulklasse nicht erreichen können, und bei denen der

Schularzt die geistige Minderwertigkeit festgestellt hat. Die Hilfsschule steht unter Aufsicht der staatlichen Behörden, sie wird von der Gemeinde zusammen mit den anderen Volksschulen unterhalten.“ (zit. n. Enzyklopädi. Hdb. der Heilpädagogik, Bd. I, 1934, Sp. 2087 ff.)

Diese rechtliche Stellung der Hilfsschule blieb gültig bis zum Ende der Weimarer Republik, auch wenn es zunehmend Bestrebungen gab, die Hilfsschule zu dem sich weiterhin ausdifferenzierenden Sonderschulwesens zu rechnen. Während für die Hilfsschüler de jure stets Schulpflicht bestand, konnte dieser erst sehr allmählich für alle Gruppen von behinderten Schülern durchgesetzt werden. Ein Meilenstein auf diesem Weg war die Einführung des Schulzwangs für blinde und gehörlose Schüler zunächst in Sachsen 1873, dann schließlich auch in Preußen 1911. Das preußische „Gesetz betreffend Beschulung blinder und taubstummer Kinder sah vor:

„Blinde Kinder, welche das 6. Lebensjahr, sowie taubstumme Kinder, welche das 7. Lebensjahr vollendet haben, unterliegen, sofern sie genügend entwickelt und bildungsfähig erscheinen, der Verpflichtung, den in den Anstalten für blinde und taubstumme Kinder eingerichteten Unterricht zu besuchen (Schulpflicht).“

Die Möglichkeit einer Rückstellung bei der Einschulung sah das Gesetz ebenso vor wie Möglichkeiten der Verlängerung der Schulpflicht, um den besonderen Bedingungen der Kinder Rechnung zu tragen. (zit. n. Enzyklopädi. Hdb. der Heilpäd., Bd. I, 1934, Sp. 990 f.)

Auch die ebenfalls 1911 erfolgte Einführung einer verbindlichen Fachprüfung für Blinden- und Gehörlosenlehrer sowie die Prüfungspflicht für Hilfsschullehrer 1913 trieb den weiteren Prozess der Institutionalisierung und Professionalisierung im Hinblick auf ein Sonderschulwesen voran. Während noch im 19. Jahrhundert eine starke Verbindung zwischen dem Blinden- und Taubstummenwesen mit der Elementarbildung bestanden hatte, gewannen im Kaiserreich jene Vertreter von Taubstummen- und Blindenpädagogen die Wortführerschaft, die für besondere Institutionen und damit den Zwang zum Besuch von Anstalten eintraten; auf dem Kongress der Blindenlehrer 1895 in München wurde einstimmig ein entsprechender Beschluss getroffen (Degenhardt/Rath 2001, S. 77). Und in ähnlicher Weise forderte Alexander Mell im Jahre 1900 den „Anstaltszwang“ für blinde Schüler (Mell, S. 30).

Gegen Ende des Kaiserreichs war, mit Ausnahme der geistig behinderten Kinder und Jugendlichen, das Recht auf Bildung in den einzelnen deutschen Ländern nicht nur weitgehend gesetzlich geregelt, sondern auch flächendeckend in die Tat umgesetzt – allerdings, in besonderen, meist abgelegenen Anstalten. „Die Zahl und Ausdehnung der Anstalten gestatteten die Aufnahme sämtlicher im schulpflichtigen Alter stehenden taubstummen Kinder“ (Schumann 1940, S. 467).

3 Disziplin, Profession und Institution: Sonderpädagogik in der Weimarer Republik

Die erste deutsche Republik brachte den behinderten, von Behinderung bedrohten und gefährdeten Kindern und Jugendlichen durchaus eine größere Rechtssicherheit hinsichtlich ihres Unterstützungsbedarfs. Das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) vom 9. Juli 1922 regelte die Fürsorge für hilfebedürftige Minderjährige und legte im § 6 Grundzüge eines notwendigen Lebensbedarfes fest, der „bei Blinden, Taubstummen und Krüppeln Erwerbsbefähigung“ einschließen sollte (Enzyklopädi. Hdb. der Heilpäd. 1934, Bd. 1, Sp. 961).

Die bereits 1905 von der „Konferenz der deutschen Anstalten für Krüppelfürsorge“ erhobene Forderung nach einer gesetzlichen Regelung der Versorgung und Ausbildung von Krüppeln (vgl. Stadler/Wilken 2004, 198), wurde durch das preußische Krüppelfürsorgegesetz von 1920 zumindest teilweise erfüllt, indem den Land- und Stadtkreisen Verpflichtungen „für Verwahrung, Kur und Pflege der hilfsbedürftigen Geisteskranken, Idioten, Epileptischen, Taubstummen, Blinden und Krüppel, soweit sie der Anstaltspflege bedürfen, in geeigneten Anstalten“ auferlegt wurden (Enzyklopäd. Hdb. der Heilpäd., a. a. O., Sp. 993). Die mit dem Gesetz über die öffentliche Krüppelfürsorge verknüpfte „Krüppelanzeigepflicht“ für Ärzte und Lehrer offenbart aber zugleich den ambivalenten Charakter dieser neuen gesetzlichen Regelungen, die auch Normierungs- und Kontrollfunktionen innehatten.

Was den Bildungsbereich betrifft, so war durch den Weimarer Schulkompromiss, die Einführung der vierjährigen Grundschule, zwar ein gemeinsamer Unterbau für alle Schulen geschaffen, die Mehrgliedrigkeit der weiterführenden Schulen aber nicht angetastet worden. Gemäß dieser Struktur wurden die bestehenden Sonderklassen bzw. -schulen in ihrer organisatorischen Verfasstheit weder infrage gestellt noch in ihrem Verhältnis zur Grundschule behandelt. Im „Reichsgesetz betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen“ vom April 1920 wurde dieses Gesetz

„auf den Unterricht und die Erziehung blinder, taubstummer, schwerhöriger, sprachleidender, schwachsinniger, krankhaft veranlagter, sittlich gefährdeter oder verkrüppelter Kinder sowie auf die dem Unterricht und der Erziehung dieser Kinder bestimmten Anstalten und Schulen“

für nicht anwendbar erklärt (zit. n. Klöckner 1991, S. 4). Damit wurde zugleich deutlich, dass die in Artikel 145 der „Verfassung der Deutschen Reiches vom 11. August 1919 niedergelegte „Allgemeine Schulpflicht“ keineswegs für alle behinderten Schüler galt, sondern nur für Blinde, Taubstumme und Schwachbefähigte, wie dies dann auch im „Gesetz über die Schulpflicht in Preußen“ vom 15. Dezember 1927 bestätigt wurde (Gesetzsamml. S. 168). Für die Beschulung schwerhöriger, sprachleidender, schwachsinniger, krankhaft veranlagter, sittlich gefährdeter und verkrüppelter Kinder bestand die Möglichkeit von Sonderregelungen (Frenzel 1930, S. 7).

Die Situation der Bildungseinrichtungen für behinderte Schüler in der Weimarer Republik ist zum einen durch eine weitere Ausdifferenzierung bestehender Strukturen als auch durch Stagnation gekennzeichnet. Letztere betraf vor allem die Einrichtungen für Sinnesbehinderte. Bedingt durch Gebietsabtrennungen und finanzielle Nöte des Staates sank die Zahl der Blindenanstalten von 32 auf 25, wobei die Anstalten in Leipzig, Braunschweig und Frankfurt a. M. „aus Ersparnisgründen“ aufgegeben wurden (Enzyklop. Hdb. der Heilpäd. 1934, Bd. 1, Sp. 439). Mit ähnlichen Schwierigkeiten hatte auch das Taubstummenwesen zu kämpfen; dort sank die Zahl der Taubstummenanstalten zwischen 1915 und 1926 um 17% (Schumann 1929, S. 83).

Eine weitere Ausdifferenzierung der Bildungsangebote erfolgte für die Gruppe der geistig behinderten Schüler, die, wie bereits erwähnt, seit dem 19. Jahrhundert primär in der Obhut privater Wohltätigkeit betreut wurden. Die bereits im Kaiserreich begonnene Eröffnung von „Sammelklassen an Hilfsschulen“ für diesen Personenkreis erfuhr eine stetige Zunahme bis hin zum Ende der Weimarer Republik. Etwa 4 bis 6% der Hilfsschüler in den 20er Jahren befanden sich in den Sammelklassen, die die Tendenz hatten, sich zu kleinen, wiederum selbständigen Schuleinheiten zu entwickeln (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2002, S. 393 ff.).

Eine weiterhin auf Expansionskurs ausgerichtete Entwicklung kennzeichnete die Situation der *Hilfsschule*. Ihren Aufstieg verdankt sie sicherlich zum einen der Tatsache, dass es während dieses

Zeitraumes nie zu einer Reichschulgesetzgebung kam, die über die vierjährige Grundschule hinausgegangen wäre, und zum anderen, dass die Protagonisten der Einheitsschule unterschiedliche Modelle verfochten. Während etwa *Paul Natorp* in Anlehnung an das 100 Jahre zurückliegende Unterrichtskonzept Johann Wilhelm Süverns ein stärker egalitäres Schulsystem propagierte, empfahl und praktizierte der Mannheimer Stadtschulrat *Anton Sickinger* ein nach „natürlicher Begabung“ gegliederten Schulsystem (Sickinger 1913), in dem die Hilfsklassen als dritte Säule neben den Haupt- und Förderklassen einen festen Platz einnahmen. Auch wenn die Hilfsschullehrerschaft sich im Interesse der Eigenständigkeit von dem Förderklassensystem deutlich abzugrenzen trachtete, so stimmte sie zumindest in theoretischer Hinsicht Sickingers Prinzip der äußeren Differenzierung uneingeschränkt zu.

Die offizielle Sprachregelung, dass sich in der Hilfsschule schwachsinnige Kinder befinden, die einer besonderen Beschulung bedürfen, behielt ihre Gültigkeit uneingeschränkt in der Weimarer Republik, wie einem Erlass des preußischen Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung vom 10. März 1927 zu entnehmen ist:

„Ich erwarte daher, daß auch künftig die Lehrer mit größter Sorgfalt die schwachsinnigen Schüler aus den normal veranlagten aussondern und sie, wo es möglich ist, der Hilfsschule überweisen.“ (zit. n. Frenzel 1930, S. 53)

Die Professionalisierungsbestrebungen der einzelnen sonderpädagogischen Lehrergruppen hin zu einem einheitlichen Berufsstand der Sonderpädagogen wurde vorrangig von der Gruppe der Hilfsschullehrer angetrieben, deren Schulform nach wie vor rechtlich zum Volksschulwesen gehörte und die vehement für die Verabschiedung eines Reichssonderschulgesetzes eintrat. Unter Berufung auf die 1927 in Berlin abgehaltene „Heilpädagogische Woche“, die eine Gesamt- und Leistungsschau aller Bereiche der Heil- und Sonderpädagogik präsentierte und auf der wiederholt der Gedanke eines Reichssonderschulgesetzes formuliert wurde (Fuchs 1927a), veröffentlichte der Berliner Schulrat *Arno Fuchs* im gleichen Jahr den „Entwurf eines Reichssonderschulgesetzes“, in dem als zentraler und vereinheitlichender Begriff der der Sonderschule gewählt und zugleich eine besondere Lehrergruppe, die der „Lehrer und Erzieher in den Sonderschulen“, konstruiert wurde (Fuchs 1927b, S. 337 ff.).

Der Wunsch nach einem Reichssonderschulgesetz blieb in der Weimarer Republik unerfüllt. Erst im Dritten Reich sollte eine stärkere Vereinheitlichung der verschiedenen Sonderschultypen erfolgen, gekoppelt allerdings an deren expliziter Beschränkung und Sonderstellung.

4 Verlust von Recht auf Bildung und Recht auf Leben: Das „Dritte Reich“

Die NS-Behindertenpolitik war Teil der NS-Gesellschaftspolitik, deren ideologische Quellen sich aus Erbbiologie, Sozialdarwinismus und Rassenhygiene speisten. In deutlicher Abgrenzung vom Weimarer Wohlfahrtsstaat stand nicht mehr das Individuum im Zentrum sozialstaatlicher Politik, sondern das vermeintliche Wohl der sogenannten Volksgemeinschaft, der sich der Einzelne unterzuordnen hatte.

Schon am 14. Juli 1933 erließ die neue Reichsregierung das „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“, das zum 1. Januar 1934 in Kraft trat und in den Folgejahren durch neue Aus-

führungsverordnungen verändert und verschärft wurde. Der als „erbkrank“¹ bestimmte Personenkreis konnte einer Zwangssterilisation zugeführt werden.

Die zentrale Kategorie des Nationalsozialismus, der Rassismus, (Bock 1991) gilt auch für das NS-Erziehungssystem (Keim 1995 u. 1997), das sich, neben der Fortführung pädagogischer Traditionen, nun über neue Kategorien ordnete:

„Diese Ordnung reguliert sich zunächst über Prinzipien der Inklusion und Exklusion, und im Kontext von Rassismus und Eugenik tritt für das Erziehungssystem an die Stelle des genuin pädagogischen Begriffs der ‚Bildsamkeit‘ ... die Kategorie der Rasse und des Völkischen und die damit verbundene These von den ‚Grenzen der Erziehbarkeit‘“ (Tenorth 2006, 35).

Diese „Grenzen der Erziehbarkeit“ trafen in besonderem Maße die existierenden Sonderschulen, denn in ihnen befanden sich Schüler, deren rassischer Wert generell auf dem Prüfstand war. Charakteristisch für die NS-Schulpolitik hinsichtlich behinderter Schüler war ein Erlass des Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 6. Juli 1935, der sich erstmals ausführlicher mit der Überweisung von Kindern an die Hilfsschule beschäftigte. Dieser Erlass macht deutlich, dass die Hilfsschule im Nationalsozialismus vor allem als ein Sammelbecken für „erbkrank“ Schüler betrachtet wurde, das all jene besuchen sollten, die aufgrund ihrer „erblichen“ Minderwertigkeit die Erziehung der „normalen Volksschüler“ hemmen könnten. Zugleich belegt dieser Erlass zum einen eine große historische Kontinuität in der Bewertung der Hilfsschule und ihrer Gesetzgebung, offenbart aber zugleich die neue rassenpolitische Funktion der Hilfsschule im Dritten Reich. Es heißt dort:

„Aus gegebenem Anlaß ersuche ich die Kreisschulräte, dafür Sorge zu tragen, daß alle nach den ministeriellen Bestimmungen als hilfsschulpflichtig anzusprechenden Kinder nach Möglichkeit auch restlos der Hilfsschule zugewiesen werden. Sofern die Erziehungsberechtigten nicht von den Vorzügen der Hilfsschulernerziehung für ihre Kinder zu überzeugen sind, verweise ich auf den Ministerialerlaß vom 2. März 1901 ... und auf das Schulpflichtgesetz vom 15. Dezember 1927.“

Und weiter:

„Im Hinblick auf die Bestimmungen des Erbgesundheitsgesetzes, die gewissenhafteste Prüfung jedes Falles vorausgesetzt, ist das Verbleiben eines hilfsschulbedürftigen Kindes in der Volksschule unbedingt zu vermeiden. Gerade die Erzieherchaft unserer jetzigen Generation trägt für die Entwicklung unserer Volksgesundheit eine besonders hohe Verantwortung, und ich muß erwarten, daß sie sich dieser Verantwortung in bester Zusammenarbeit aller Beteiligten bewußt und gewachsen zeigt.

Ich weise die Kreisschulräte an, diese Verfügung den Schulen umgehend zur Kenntnis zu bringen und ihre beschleunigte Durchführung zu überwachen“ (zit. n. Die Deutsche Sonderschule 1935, S. 681 f.).

1 § 1 des Gesetzes lautete: „Erbkrank im Sinne dieses Gesetzes ist, wer an einer der folgenden Krankheiten leidet:

1. angeborenem Schwachsinn,
2. Schizophrenie,
3. zirkulärem (manisch-depressivem) Irresein,
4. erblicher Fallsucht,
5. erblichem Veitstanz (Huntingtonsche Chorea),
6. erblicher Blindheit,
7. erblicher Taubheit,
8. schwerer erblicher körperlicher Mißbildung.

Ferner kann unfruchtbar gemacht werden, wer an schwerem Alkoholismus leidet.“

Noch vor Verabschiedung des Reichsschulpflichtgesetzes vom 6. Juli 1938, das auch die Schulpflicht geistig und körperlich behinderter Kinder festlegte, allerdings mit Ausnahme der „Bildungsunfähigen“² erließ der „Reichs- und Preußischer Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung“, Hermann Rust, im Juni 1938 die „Allgemeine Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen“. In ihr wurde die Entlastungsfunktion der Hilfsschule und ihre rassenpolitische Zielsetzung unmissverständlich formuliert. Unter der Rubrik „Aufgaben der Hilfsschulen“ findet sich der folgende Passus:

„Die Hilfsschule entlastet die Volksschule, damit ihre Kräfte ungehemmt der Erziehung der gesunden deutschen Jugend dienen können; sie bietet die Möglichkeit zu langjähriger, planmäßiger Beobachtung der ihr anvertrauten Kinder und damit zu wirksamer Unterstützung der erb- und rassenerzieherischen Maßnahmen des Staates; sie erzieht die ihr überwiesenen Kinder in besonderen, den Kräften und Anlagen der Kinder angepassten Verfahren, damit sie sich später als brauchbare Glieder der Volksgemeinschaft selbstständig oder unter leichter Führung betätigen können“ (zit. n. Die Deutscher Sonderschule 1938, S. 375).

Diese Allgemeine Anordnung von 1938 bedeutete aber zugleich den Ausschluss sogenannter „bildungsunfähiger Hilfsschüler“ aus dem Schulwesen, sie sollten „der öffentlichen Fürsorge oder privater Betreuung überlassen werden“ (zit. n. Die deutsche Sonderschule 1938, S. 377).

Keineswegs nur das Bildungsrecht behinderter Schüler wurde zur Zeit der NS-Herrschaft beschnitten, sondern auch das Recht auf Leben. Die ideologischen Grundlagen für die Forderung nach Lebensvernichtung behinderter Menschen waren längst vor der Zeit des „Dritten Reiches“ formuliert worden. Besonderes Aufsehen und großen Einfluss fand das 1920 von dem Strafrechtler Karl Binding (1841 bis 1920) und dem Psychiater Alfred Hoche (1865 bis 1943) veröffentlichte Buch „Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens“, in dem die Verfasser geistig Behinderte als „geistig Tote“, „Ballastexistenzen“ und „leere Menschenhülsen“ bezeichneten und demnach deren Vernichtung „kein Verbrechen, keine unmoralische Handlung, keine gefühlsmäßige Rohheit, sondern einen erlaubten nützlichen Akt darstellt“ (Binding/Hoche 1920, 57).

Hitler selbst hatte im Oktober 1939 den Auftrag für ein Vernichtungsprogramm gegeben, indem er den Verantwortlichen eine knappe schriftliche Weisung erteilte:

„Reichsleiter Bouhler und Dr. Med. Brandt sind unter Verantwortung beauftragt, die Befugnisse namentlich zu bestimmender Ärzte so zu erweitern, daß nach menschlichem Ermessen unheilbar Kranken bei kritischster Beurteilung ihres Gesundheitszustandes der Gnadentod gewährt werden kann. Gez. Adolf Hitler“ (vgl. Sachße/Tennstett 1992, 269)

Die Tatsache, dass Hitler diese Weisung auf den 1. September 1939, also den Tag des Kriegsbeginns, zurückdatierte, symbolisiert augenfällig den inneren Zusammenhang des Krieges „nach innen und außen“ – um einen Terminus von Klaus Dörner u. a. (1980) aufzugreifen. Es gilt aber festzuhalten, dass es für das „Euthanasie“-Programm im Dritten Reich keine gesetzliche Grund-

2 „§ 6 des Reichsschulgesetzes lautet:

Schulpflicht geistig und körperlich behinderter Kinder.

(1) Für Kinder, die wegen geistiger Schwäche oder wegen körperlicher Mängel dem allgemeinen Bildungsweg der Volksschule nicht oder nicht mit genügendem Erfolge zu folgen vermögen, besteht die Pflicht zum Besuch der für sie geeigneten Sonderschulen oder des für sie geeigneten Sonderunterrichts (Hilfsschulen, Schulen für Krüppel, Blinde, Taubstumme u.ä.).

(2) Darüber, ob diese Verpflichtung im einzelnen Falle besteht, und darüber, welche Sonderschule diese Kinder zu besuchen oder an welchem Sonderschulunterricht sie teilzunehmen haben, entscheidet die Schulaufsichtsbehörde“

§ 11 behandelt die Befreiung von der Schulpflicht. Dort heißt es lapidar: „Bildungsunfähige Kinder und Jugendliche sind von der Schulpflicht befreit“ (zit. n. Apel/Klöcker 2000, S. 18 f.).

lage gab. Es lief vielmehr als „*geheime Reichssache*“, da die NS-Führung Beunruhigung und Opposition in der Bevölkerung sowie negative außenpolitische Reaktionen befürchtete (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008a, S. 242 ff.).

5 Separation, Expansion, Reform: Die Entwicklung in der BRD und DDR

5.1 Die Bundesrepublik Deutschland

Die westdeutsche Sonderpädagogik der Nachkriegszeit vermied zunächst jeden Bezug zum „Dritten Reich“ und ignorierte somit auch den Umstand, dass behinderte Menschen mit zu jenen Personengruppen zählten, die in besonderer Weise unter der Politik der Nazis gelitten hatten. Verdrängung und Tabuisierung des Geschehenen waren vorherrschende Reaktionsmuster, die begleitet waren von dem Wunsch nach Restauration vermeintlich bewährter Ideale und Strukturen der Vor-Nazizeit. Symptomatisch hierfür ist der 1. Verbandstag des neu gegründeten Hilfsschulverbandes von 1949, auf dem der aus Deutschland stammende Schweizer Josef Spieler, ein Sympathisant des „Dritten Reiches“ (Haeblerlin 1990; Wolfsberg 2002), das Einführungsreferat hielt.

Die durch das „Dritte Reich“ auferlegte Isolation vom Ausland fand ihren Niederschlag auch in der deutschen Heilpädagogik, die sich nach 1945 in dem Bewusstsein ihrer einst führenden internationalen Position konstituierte, ohne wirklich neue Entwicklungen des Auslandes zur Kenntnis zu nehmen.

Es dürfte daher auch kein Zufall sein, dass es ein Ausländer war, nämlich der Holländer Tom Mutters, der die Initiative zur Gründung der Elternvereinigung „*Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind*“ ergriff, die sich 1958 in Marburg/L. konstituierte und die zu einer außerordentlich erfolgreichen Interessenvertretung für Menschen mit einer geistigen Behinderung in der Bundesrepublik wurde. In der Denkschrift erinnerten die Gründungsmitglieder an erste Bildungseinrichtungen für geistig Behinderte in den zwanziger Jahren in Deutschland, an die „Diskreditierung aller Fürsorge für den sozial schwachen und hilfsbedürftigen Mitmenschen“ im Dritten Reich (S. 4), und sie monierten einen zu engen, schulrechtlich fixierten Bildungsbegriff. Demzufolge forderten sie eine Revision des immer noch geltenden Reichsschulpflichtgesetzes von 1938, das die Nichtbeschulung „bildungsunfähiger“ Schüler vorsah und plädierten unter Berufung auf neueste Entwicklungen in verschiedenen ausländischen Staaten für die Einrichtung spezieller Schulen für den bislang vernachlässigten Personenkreis der „lebenspraktisch Bildungsfähigen“ (Lebenshilfe für geistig Behinderte e. V. 1958).

Der restaurative Charakter der Rekonstruktionsphase der westdeutschen Sonderpädagogik ist auch belegbar durch eine Fortsetzung der Gültigkeit schulrechtlicher Bestimmungen. Dies betrifft das Reichsschulpflichtgesetz vom Juli 1938, das die Stellung eines eigenständigen Sonderschulwesens im Rahmen des Bildungswesens des „Dritten Reiches“ festgelegt hatte, das an den Prinzipien von Leistung und Auslese ausgerichtet war, und das die Nichtbeschulung „bildungsunfähiger“ Schüler festgelegt hatte.

Die „Allgemeine Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen“, ebenfalls im Jahre 1938 erlassen, war von der Hilfsschullehrerschaft als ein Meilenstein auf dem Weg zur Anerkennung als eigenständige Sonderschule betrachtet worden. Es überrascht nicht, dass auch in der Nachkriegszeit die Berufspolitik des Hilfsschulverbandes, 1955 umbenannt in Verband Deutscher Sonderschu-

len, darauf bedacht war, diese Eigenständigkeit zu erhalten. Im Juli 1954 veröffentlichte der Verband eine „Denkschrift zu einem Gesetz über das heilpädagogische Sonderschulwesen“, in dem der Wunsch nach bundeseinheitlicher Regelung des gesetzlichen Status aller Sonderschulen, vor allem der Hilfsschule, unterstrichen wurde (Verband Deutscher Sonderschulen 1955).

Einen Höhepunkt in dem Streben der westdeutschen Sonderpädagogik nach ideeller und schulorganisatorischer Abgrenzung, Eigenständigkeit und Expansion stellte das von der Kultusministerkonferenz 1960 vorgelegte „*Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens*“ dar. Der zum damaligen Zeitpunkt in der Sonderpädagogik angestrebte hohe Differenzierungsgrad fand Berücksichtigung in diesem Gutachten, das immerhin zwölf verschiedene, jeweils eigenständige Sonderschulformen vorsah³, wobei die spätere Schule für Geistigbehinderte noch nicht berücksichtigt war.

Der in den 1960er Jahren stattfindende Ausbau des westdeutschen Sonderschulwesens, der auch den Ausbau des ländlichen Sonderschulwesens vorsah, konnte schon bald auf eine stolze Bilanz verweisen. 1961 fiel der Anteil der Sonderschüler an der Gesamtzahl der schulpflichtigen Kinder mit 2,4% eher bescheiden aus, doch schon 1970/71 betrug die Quote bereits 3,61%, und die Prognosen der Kultusministerkonferenz von 1972 sowie unterschiedlicher Experten beliefen sich auf einen Anteil von 6–10% an Sonderschülern.⁴

Das Gutachten der KMK von 1960 repräsentierte auf der einen Seite das Streben der westdeutschen Sonderpädagogik der Nachkriegsära nach Eigenständigkeit und Ausbau, auf der anderen Seite markierte es aber zugleich eine Wende in der legitimatorischen Begründung der Arbeit von Sonderschulen. An erster Stelle wurden nicht mehr, wie in der Vergangenheit üblich, die utilitaristischen Ziele einer Entlastung der Regelschule oder ökonomische Erwägungen genannt, sondern das Recht der jeweiligen Kinder auf angemessene Bildung und Erziehung, indem an die „*Pflicht der Allgemeinheit*“ und „*die Achtung vor der Menschenwürde*“ auch behinderter Menschen erinnert wurde. Diese veränderte Sichtweise war zweifellos eine Voraussetzung dafür, dass zum ersten Mal in einer offiziellen staatlichen Verlautbarung der Nachkriegszeit das Schicksal Behinderter während des Nationalsozialismus erwähnt wurde. So heißt es in dem Gutachten:

„Das Ansehen der Sonderschulen in der Öffentlichkeit muß gehoben werden. Das deutsche Volk hat gegenüber den Menschen, die durch Leiden oder Gebrechen benachteiligt sind, eine geschichtliche Schuld abzutragen. Sie dürfen nicht als weniger wertvoll betrachtet und behandelt werden. Das deutsche Volk muß die Aufgabe wieder ernst nehmen, allen Kindern und Jugendlichen, die die allgemeinen Schulen nicht mit Erfolg besuchen können, den Weg zu einem sinnerfüllten Leben zu bereiten“ (KMK 1960, S. 16).

Es entsprach dem Tenor des Gutachtens, dass man jene Kinder, die bald danach als geistigbehindert bezeichnet wurden, nun nicht mehr als „bildungsunfähig“ klassifizierte, sondern ihnen ein Anrecht auf Bildung und Erziehung zusprach (KMK 1960, S. 48).

3 Blindenschule, Sehbehindertenschule, Gehörlosenschule, Schwerhörigenschule, Sprachheilschule, Körperbehindertenschule, Krankenschule und Hausunterricht, Hilfsschule, Beobachtungsschule, Erziehungsschwierigenschule, Gefängnissschule (Schule im Jugendstrafvollzug), Sonderberufsschule (als eigene Schule oder in Verbindung mit anderen Sonderschulen) (KMK 1960).

4 Eberhard Schomburg sprach in einer Publikation von 1963 von „rund 10%“ sonderschulbedürftiger Kinder (Schomburg 1963, Vorwort). Der Terminus „sonderschulbedürftig“ behielt seine Gültigkeit bis zur Verabschiedung der „Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ von 1994.

Folge dieses Gutachten von 1960 war, dass einzelne Bundesländer Klassen bzw. Schulen für geistig behinderte Schüler aufzubauen begannen, was seinen Niederschlag in den jeweiligen Schulgesetzen fand. Hessen richtete 1961 „*Sonderklassen für praktisch Bildbare*“ ein, Bayern und Baden-Württemberg folgten wenig später. In dem hessischen Erlass vom 26. Mai 1971 zu den „*Vorläufigen Richtlinien für die Arbeit in der Schule für Praktisch Bildbare (Sonderschule)*“ heißt es über diese neue Sonderschulart:

„Die Schule für Praktisch Bildbare ermöglicht das Recht auf Bildung denjenigen Schulpflichtigen, die vor allem wegen ihrer geistigen Behinderung in anderen Schulen nicht oder nicht hinreichend gefördert werden können. Sie hebt sich in Aufbau, Arbeitsweise und Inhalt deutlich von den übrigen Schulen ab und ist der Ort, an dem der praktisch bildbare Schüler seiner Persönlichkeit entsprechend unterrichtet wird. Damit bereitet sie ihn vor, seinen ihm eigenen Platz im Leben zu finden. Sie darf sich in diesen Bemühungen nicht allein von irgendeinem Nutzwert bestimmen lassen. In der Schule für Praktisch Bildbare muß darauf verzichtet werden, auf herkömmliche Weise zu unterrichten und zu erziehen“ (Sonderschul-Bestimmungen 1973, S. 109).

Ein deutliches Signal für Reformbestrebungen in der Sonderpädagogik war das Gutachten des Deutschen Bildungsrates „*Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*“ aus dem Jahre 1973. Diese Empfehlung, die als Nachtrag zum Strukturplan von 1970 als eine „*Art Strukturplan für die pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*“ konzipiert wurde, läutete einen Wendepunkt in der westdeutschen Sonderpädagogik ein, indem sie mit der Tradition eines separaten Sonderschulwesens brach und stattdessen als neues Ziel die gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder propagierte. Ausgehend von der zum damaligen Zeitpunkt vorherrschenden Überzeugung, dass behinderten Kindern „*in abgeschirmten Einrichtungen am besten geholfen werden könne*“, stellten die Kommissionsmitglieder demgegenüber fest:

„Die Bildungskommission folgt dieser Auffassung nicht. Sie legt in der vorliegenden Empfehlung eine neue Konzeption zur Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher vor, die eine weitmögliche gemeinsame Unterrichtung von Behinderten und Nichtbehinderten vorsieht und selbst für behinderte Kinder, für die eine gemeinsame Unterrichtung mit Nichtbehinderten nicht sinnvoll erscheint, soziale Kontakte mit Nichtbehinderten ermöglicht. Damit stellt sie der bisher vorherrschenden schulischen Isolation Behinderter ihre schulische Integration entgegen“ (Deutscher Bildungsrat 1973, S. 15 f.).

Begründet wurde die neue bildungspolitische Zielsetzung mit der sozialpolitischen Annahme, dass durch die Vermeidung von Ausleseprozessen im Schulwesen eine bessere gesellschaftliche Eingliederung behinderter Menschen zu erreichen sei, womit am ehesten dem Anspruch eines demokratischen Sozialstaats entsprochen werde. Der Vorsitzende des Ausschusses „Sonderpädagogik“ der Bildungskommission, der Nicht-Sonderpädagoge *Jacob Muth*, formulierte die neue Leitidee der schulischen Integration wie folgt:

„Vorrangig wird es darauf ankommen, daß die Behinderten von den Gesunden oder Nichtbehinderten human angenommen, akzeptiert werden. Diese humane Annahme ist nur in Lernprozessen für die Nichtbehinderten erreichbar. In ihnen muß zuerst das Informationsdefizit der Nichtbehinderten überwunden werden“ (Muth, 1973, 264).

Die stark von der Entwicklung in Skandinavien geprägte Empfehlung stellte unter Berufung auf die im Strukturplan benannten zentralen Aspekte der horizontalen Gliederung, der Individualisierung der Lernanforderungen sowie der Bedeutung früher Lernprozesse die Bereiche der Frühförderung und der schulischen Förderung in den Mittelpunkt ihrer Erörterungen. So wurde der Elementarbereich um den Frühbereich ergänzt, um eine drohende bzw. entstehende Behinderung

abzuwenden oder zu mildern. Kernstück der schulischen Förderung war das „Kooperative Schulzentrum“, das idealtypisch drei unterschiedliche Organisationsformen umfassten sollte:

- den Besuch eines behinderten Kindes in der allgemeinen Schule mit möglichen zusätzlichen behinderungsspezifischen Hilfen (sogen. volle Integration)
- die partielle Teilnahme eines behinderten Kindes an ausgewählten Unterrichtsfächern der allgemeinen Schule bei gleichzeitigem separaten Unterricht (sogen. Teilintegration)
- den Besuch eines behinderten Kindes in Sonderklassen oder Sonderschulen, die jedoch durch gemeinsame Aktivitäten wie Feste und Freizeitunternehmungen in enger Kooperation mit der allgemeinen Schule arbeiten sollen.

Die durch die Bildungsratsempfehlung erzeugte Wirkung fand ihren Niederschlag zum einen in der Initiierung zahlreicher Modellversuche zur gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Gleichzeitig entstand auf der theoretischen Ebene sei den 70er Jahren ein zunehmend ideologischer Streit um die Frage nach der richtigen Organisationsform für die pädagogische Förderung behinderter Schüler – ein Streit, der bis in die Gegenwart anhält (vgl. Bleidick/Ellger-Rüttgardt 2008).

5.2 Die DDR

Es waren zweifellos die historischen Erfahrungen der menschenverachtenden Behindertenpolitik des Nationalsozialismus und die in legitimatorischer Absicht erfolgende Abgrenzung gegenüber dieser Epoche deutscher Geschichte, die bewirkten, dass die Interessen behinderter Schüler von Anfang an Eingang in die allgemeinpädagogische Debatte um den Bildungsaufbau in der „Ostzone“ fand. So enthielt das „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“, das 1946 in allen Ländern der „Ostzone“ in Kraft trat und nach den Grundsätzen von Einheitlichkeit, Staatlichkeit und Weltlichkeit gestaltet war, bereits einen Hinweis auf das Sonderschulwesen, das im Hinblick auf Schulverwaltung und Schulaufsicht mit in das allgemeine Schulwesen integriert wurde (s. Baske/Engelbert 1966, I, S. 26).

Bereits 1947 wurde das Referat für Sonderschulen in der Schulabteilung der Deutschen Verwaltung für Volksbildung gegründet. Ein erstes Arbeitsergebnis dieses Referats waren die Ende 1947 veröffentlichten Ausführungsbestimmungen zum Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule, die die Arten der Sonderschulen sowie Kriterien und Zeitpunkt für das Aufnahmeverfahren in die jeweiligen Sonderschulen festlegten. In deutlicher Anspielung auf die Verhältnisse der Vergangenheit wurde darauf hingewiesen, dass Kinder nur dann in die Hilfsschule aufzunehmen seien, wenn „die Ursachen in erheblichen Defekten des Kindes selbst liegen“, wodurch man glaubte sicherstellen zu können, dass die Hilfsschule ihren Charakter als Armenschule ablegen werde (Referat für Sonderschulen 1947, 18).

Nur zwei Jahre nach Kriegsende wurden Maßnahmen zur Ausbildung von Sonderpädagogen an den Universitäten von Berlin (1947/48) und Halle (1949) eingeleitet, die in Anknüpfung an Reformbestrebungen der Weimarer Republik für alle Gruppen von Sonderpädagogen als akademische Ausbildung konzipiert wurden (Ellger-Rüttgardt/Wachtel 2010). Damit war in der Sowjetischen Besatzungszone in der Tat das lang umkämpfte Ziel einer Gleichstellung der Hilfsschullehrer mit den übrigen Sonderschullehrern gesellschaftliche Praxis geworden: Becker schreibt zu

Recht: „Zum ersten Mal in der deutschen Geschichte setzte damit die einheitliche akademische Ausbildung für alle Sonderschullehrer ein“ (Becker u. a. 1984, S. 62).⁵

Ungeachtet der geschilderten positiven Momente, repräsentiert durch den raschen Aufbau von Sonderschulen, ihre Einbeziehung in das Bildungswesen sowie die Etablierung der akademischen Lehrerbildung für alle Sonderpädagogen deuteten sich bereits in den ersten Nachkriegsjahren negative Tendenzen an, die sich zum einen in dem ungebrochenen Ausschluss sogenannter „bildungsunfähiger“ Kinder aus dem allgemeinen Bildungswesen und zum anderen in den zunehmenden Repressalien gegenüber den Traditionen einer „bürgerlichen“ Reformpädagogik manifestierten (vgl. Bröse 2001; Bettermann/Schotte 2002).

Der Ausschluss geistig Behinderter wurde gesetzlich verankert im Schulgesetz für Groß-Berlin vom 1. Juni 1948, in dem das eingeschränkte Bildungsrecht für Schwerstbehinderte festgeschrieben wurde und das in fataler Weise an das Reichsschulpflichtgesetz von 1938 erinnerte. Die entsprechenden Passagen lauten:

„Kinder mit geistigen, körperlichen und sittlichen Ausfallerscheinungen und Schwächen, die aber noch bildungs- und erziehungsfähig sind, werden besonderen Schulen und Heimen zugewiesen (Hilfsschulen, Sonderschulen für Schwererziehbare, Blinde, Taubstumme, Krüppel usw.) ... Bildungsunfähige Kinder und Jugendliche sind von der Schulpflicht befreit“ (Köhlitz 1949, S. 20 f).

In den 1950er Jahren wurden neben den gesetzlichen und organisatorischen auch die qualifikatorischen Voraussetzungen für den Ausbau und die Differenzierung des Sonderschulwesens geschaffen. Analog der Verordnung über die Neuregelung der Ausbildung der Lehrer und anderer pädagogischer Kräfte für die allgemeinbildende Schule erließ das Ministerium für Volksbildung 1958 eine „Anordnung über die Ausbildung von Lehrern, Erziehern und Kindergärtnerinnen für Sonderschulen“, die dem Ziel einer qualitativen Verbesserung des Sonderschulwesens dienen sollte.

In den 1960er Jahren setzte sich „der Differenzierungs- und Konzentrationsprozess“ (Becker u. a. 1984, S. 73) des Sonderschulwesens weiter fort. Das „Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik“ von 1959, das vor allem die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule, die Durchsetzung der polytechnischen Bildung sowie die stärkere Vorbereitung auf das Berufsleben beinhaltete, galt gleichermaßen für das Sonderschulwesen. So führte die Einführung der zehnklassigen Oberschule auch in den Sonderschulen zu einer Steigerung der Leistungsanforderung, was sich besonders in den Hilfsschulen niederschlug, die nun – entsprechend der individuellen Leistungsfähigkeit ihrer Schüler – in A-, B- und C-Züge untergliedert wurden.

Mit der „Fünften Durchführungsbestimmung zum Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ von 1968 erhielt das Sonderschulwesen jene Gestalt, die es – abgesehen von einigen Modifikationen – bis zum Ende der 80er Jahre beibehielt. Es stellte sich dar – so Becker –

„als ein differenziertes, aufeinander abgestimmtes System ..., das nach den Kategorien der Geschädigten gegliedert ist und Vorschulteile, allgemeinbildende Schulen und Berufsschulteile bzw. -klassen als notwendige Bestandteile umfaßt“ (Becker, S. 81).

5 Die erste Studienstätte für Sonderpädagogik im westlichen Teil Deutschlands war Marburg, wo im Wintersemester 1955/56 mit der Sonderschullehrerausbildung begonnen wurde (Heese 1962; Gerber u. a. 1987) – nahezu zeitgleich mit Köln, wo am 14. Januar 1956 das „Heilpädagogische Institut Köln“ den Studienbetrieb aufnahm (Jussen 2006).

Die für die Sonderschulen ebenfalls gültige Bezeichnung „Allgemeinbildende polytechnische Oberschule“ galt allerdings nicht für die Hilfsschule und auch nicht für die Gehörlosenschule; ihr Bildungsangebot war auf jeweils acht Schuljahre begrenzt worden.

Die offizielle Linie des Ausschlusses geistigbehinderter Kinder aus dem Bildungswesen wurde bis zum Ende der DDR weitgehend beibehalten, auch wenn seit den 70er Jahren geistigbehinderte Kinder und Jugendliche zunehmend in „*rehabilitationspädagogischen Förderungseinrichtungen*“ pädagogisch betreut wurden; ein nicht genau zu bestimmender Prozentsatz „imbeziler und idiotischer Kinder“ erhielt allerdings überhaupt keine pädagogische Förderung und wurde in Anstalten sowie in Pflege- und Altenheimen untergebracht. Es waren vor allem die christlichen Kirchen, die sich frühzeitig diesem Personenkreis zuwandten und Bildungseinrichtungen für jene schufen, die der Staat ausgesondert hatte (Ellger-Rüttgardt/Wachtel 2000).

Im Unterschied zur Bundesrepublik Deutschland, in der das System der pädagogischen Förderung für behinderte Kinder und Jugendliche in den 70er Jahren durch eine nachhaltige Legitimationskrise erschüttert wurde, erfuhr das Sonderschulwesen der DDR seit 1949 weder in seiner ideologischen Begründung und Absicherung noch in seiner organisatorischen Ausgestaltung vergleichbare tiefgreifende Veränderungen. Die Geschichte des sonderpädagogischen Bildungswesens der DDR weist in ihrem vierzigjährigen Verlauf durchaus Veränderungen und partielle Neuorientierungen auf, insgesamt jedoch repräsentiert sie eine hohe Kontinuität und Gleichförmigkeit der sie charakterisierenden Grundstrukturen (Ellger-Rüttgardt 1998a; Werner 1999).

6 Ausblick: Inklusion – Recht auf Bildung und Recht auf Teilhabe

Die nach der deutschen Einigung 1994 erfolgte Grundgesetzänderung zugunsten behinderter Menschen beflügelte auch die Reformbestrebungen zugunsten einer stärkeren integrativen Beschulung behinderter Schüler. Der Zusatz in Abs. 3 Art. 3 des Gleichheitsgrundsatzes verstärkte die Forderung nach einer Wahlfreiheit zwischen allgemeinbildender Schule und Sonderschule.

Die 1994 von der Kultusministerkonferenz veröffentlichten „*Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung*“ markierten einen entscheidenden Meilenstein auf dem Weg zu einer Wahlfreiheit, indem der traditionelle Begriff der „Sonderschulbedürftigkeit“ zugunsten des Terminus „*sonderpädagogischer Förderbedarf*“ aufgegeben wurde. Im Vorwort der Empfehlungen heißt es:

„Die wachsende Vielfalt der Organisationsformen und der Vorgehensweisen in der pädagogischen Förderung, die Erfahrungen mit gemeinsamem Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder, erziehungswissenschaftliche Denkanstöße und schulpolitische Schwerpunktsetzungen in den einzelnen Ländern lassen heute vielfältige Übereinstimmungen erkennen; sie sind Zeichen für eine eher personenbezogene, individualisierende und nicht mehr vorrangig institutionenbezogene Sichtweise sonderpädagogischer Förderung. In diesem Prozess ist neben den Begriff der *Sonderschulbedürftigkeit* in zunehmendem Maße der Begriff des *Sonderpädagogischen Förderbedarfs* getreten. Die Erfüllung Sonderpädagogischen Förderbedarfs ist nicht an Sonderschulen gebunden; ihm kann auch in allgemeinen Schulen, zu denen auch berufliche Schulen zählen, vermehrt entsprochen werden. Die Bildung behinderter junger Menschen ist verstärkt als gemeinsame Aufgabe für grundsätzlich alle Schulen anzustreben. Die Sonderpädagogik versteht sich dabei immer mehr als eine notwendige Ergänzung und Schwerpunktsetzung der allgemeinen Pädagogik“ (zit. n. Drave/Rumpler/Wachtel 2000, S. 26).

Entsprechend dieser Festlegung stand nunmehr nicht mehr die Frage nach der Institution, sondern die nach dem spezifischen individuellen Förderbedarf im Mittelpunkt.

Es war ein internationales Dokument, das die Frage der gesellschaftlichen Teilhabe behinderter Menschen an der Gesellschaft in den Blickpunkt der öffentlichen Debatte rückte und damit auch die nicht selten „normativ aufgeladene“ Diskussion (Möller 2013) um die inklusive Bildung behinderter Schüler neuen Auftrieb gab: Die von den Vereinten Nationen 2006 verabschiedete Behindertenrechtskonvention (BRK). Dabei entzündete sich in Deutschland der Streit um die Interpretation des § 24 der BRK, der in der englischen Originalfassung von einem „inclusive education system at all levels“ spricht, während die amtliche, gemeinsame Übersetzung für Deutschland, Österreich, der Schweiz und Liechtenstein dies als ein „integratives Bildungssystem auf allen Ebenen“ übersetzt. In der „Schattenübersetzung“ wird das Adjektiv „integrativ“ durch das Wort „inklusiv“ ersetzt (vgl. Beauftragter der Bundesregierung 2010, S. 35), womit eine differente Semantik verknüpft ist. Hinter dem Streit um „integrativ“ versus „inklusiv“ verbirgt sich letztlich eine sozial- und bildungspolitische Konzeption, die mit Hilfe der Konstruktion des Duals „*Inklusion – Exklusion*“ (Tenorth 2013) für die Abschaffung aller Sonderinstitutionen eintritt.

Ein Blick auf den Gesamtkontext der Behindertenrechtskonvention zeigt, dass die BRK einerseits für ein inklusives Bildungssystem auf allen Stufen plädiert, andererseits aber unter den Aspekten von Teilhabe und Persönlichkeitsentfaltung für besondere Bildungsangebote, etwa für blinde und gehörlose Menschen, eintritt. Die Vereinten Nationen entwerfen somit das Bild eines Bildungswesens, das prinzipiell allen behinderten jungen Menschen Zugang gewährt, das vorzugsweise egalitär, d. h. inklusiv, organisiert ist, das aber als Antwort auf menschliche Vielfalt und individuelle Bedürfnislage sehr wohl auch besondere pädagogische Maßnahmen vorsieht. An keiner Stelle der UN-Konvention findet sich die Forderung nach Abschaffung von Sonderschulen. In Art. 24, Abs. 2b ist lediglich niedergelegt, dass die Vertragsstaaten behinderten Schülern den Zugang zu einer inklusiven, wohnortnahen Schule ermöglichen sollen (Ellger-Rüttgardt 2008b; 2013).

Diese Interpretation der Behindertenrechtskonvention wird aus juristischer Sicht bestätigt. So konstatieren Avenarius und Füssel lapidar: „Art. 24, Abs. 1 (2) BRK verpflichtet die Vertragsstaaten nicht zur generellen Abschaffung von Förderschulen“ (2010, S. 79), und sie verweisen darauf, dass die Bundesländer aufgrund ihrer kulturellen Hoheit nur zu einer schrittweisen Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems verpflichtet sind (a. a. O., S. 80). Zu Recht machen Avenarius und Füssel darauf aufmerksam, dass in „rechtlicher Hinsicht bislang kaum erörtert... ist, wie sich die Einführung eines inklusiven Bildungssystems mit einem Schulwesen vereinbaren lässt, dass nach Bildungsgängen gegliedert ist. Hier stoßen unterschiedliche Konzepte aufeinander: einerseits das durch die BRK bekräftigte Prinzip, den Menschen mit Behinderungen auch im Bildungsbereich die volle und effektive Teilhabe an der Gesellschaft und die volle und effektive Einbeziehung in die Gesellschaft zu verschaffen (Art. 3, Buchst. c BRK); andererseits der Grundsatz eines nach den verschiedenen Begabungsrichtungen der Schülerinnen und Schüler differenzierten Unterrichtssystems, das den Zugang zu höher qualifizierten Bildungsgängen letztlich von der Eignung abhängig macht“ (ebd.; vgl. auch Poscher/Rux/Langer 2008). Die Kultusministerkonferenz hat mit ihrem Beschluss „*Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*“ vom 20. Oktober 2011 zwar den Begriff „integrativ“ durch das Adjektiv „inklusiv“ ersetzt, aber sie versteht dieses Papier als eine Fortführung und Präzisierung ihrer Empfehlungen von 1994. In den Schlussbestimmungen heißt es: Die Empfehlungen zur inklusiven Bildung knüpfen an die Grundpositionen der „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6. Mai 1994) einschließlich der Empfehlungen zu den Förderschwerpunkten an und stellen die Rahmenbedingungen einer zunehmend inklusiven pädagogischen Praxis in den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen dar“ (KMK 2011, S. 22).

Es bleibt eine Herausforderung für die deutsche Bildungspolitik der kommenden Jahre, international vereinbarte Rechtsnormen bezüglich der Bildung behinderter Schüler in einem kritisch-reflexiven Diskurs an nationale Gegebenheiten anzupassen, was nur unter Beachtung der historischen Entwicklung des Schulwesens in Deutschland angemessen und damit erfolgreich gelingen kann.

Literatur

1. *Quellen, Gesetzessammlungen, amtliche Verlautbarungen*

- Allgemeines Landrecht für die Preußischen Staaten von 1794: Textausgabe. Mit einer Einführung von Hans Hattenhauer und einer Bibliografie von Günther Bernert. Frankfurt a. M., Berlin 1970
- Baltzer, J. (Hrsg.): Die wichtigsten Preußischen Schulordnungen der letzten drei Jahrhunderte. Bielefeld, Leipzig 1904
- Baske, S./Engelbert, M. (Hrsg.): Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands. Dokumente. Zwei Bände. Berlin 1966
- Binding, K./Hoche, A.: Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens. Ihr Maß und ihre Form. Leipzig 1920
- Büsch, O. (Hrsg.): Handbuch der Preußischen Geschichte. Bd. 2. Das 19. Jahrhundert und große Themen der Geschichte Preußens. Berlin, New York 1992
- Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Bonn 1973
- Frenzel, F. (Hrsg.): Die Erziehung, Bildung und Versorgung anomaler Kinder nach den gesetzlichen Bestimmungen in Deutschland und anderen europäischen Ländern (Hilfsschulgesetze). 2. Aufl. Halle 1930
- Fuchs, A. (Hrsg.): Die Heilpädagogische Woche in Berlin vom 15.–22. Mai 1927. Berlin 1927a
- Fuchs, A.: Die Heilpädagogik im Reichschulgesetz oder in einem Reichssonderschulgesetz. In: Die Hilfsschule 20, (1927b), S. 330–335
- Fuchs, A.: Das Sonderschulwesen. In: Die neuzeitliche Volksschule. Bericht über den Kongreß Berlin 1928. Berlin 1928, S. 404–415
- Gernert, D.: Das deutsche und österreichische Volksschulwesen von der Aufklärung bis 1945: Bibliographie edierter Schulvorschriften und ausgewählter Literatur. Sammlungen der Gesetze, Verordnungen, Erlasse, Bekanntmachungen zum Elementar- bzw. Volksschulwesen im 19., 20. Jahrhundert. Bd. 10. Köln, Wien 1991
- Heese, G.: Sonderschul-Bestimmungen. Berlin 1962
- Klöcker, M. (Hrsg.): Schulgesetzgebung in der Weimarer Republik vom 11. August 1919 bis 24. März 1933. Sammlungen von Rechtsvorschriften des Reichs und der Länder Baden, Bayern und Preußen. Sammlungen der Gesetze, Verordnungen, Erlasse, Bekanntmachungen zum Elementar- bzw. Volksschulwesen im 19./20. Jahrhundert. Bd. 7. Köln, Wien 1991
- Klöcker, M. (Hrsg.): Die Volksschule im NS-Staat. Sammlungen der Gesetze, Verordnungen, Erlasse, Bekanntmachungen. Zum Elementar- bzw. Volksschulwesen im 19./20. Jahrhundert. Bd. 14. Köln 2000
- Köhlitz, F.: Was das Berliner Schulgesetz wirklich bedeutet. Berlin 1949

- Lebenshilfe für geistig Behinderte e. V.: Denkschrift zur Lage der geistig behinderten Kinder, die noch bildungsfähig sind, aber nicht durch öffentliche Bildungseinrichtungen erfaßt werden. Marburg 1958
- Liedtke, M. (Hrsg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Bd. 4. Bad Heilbrunn 1997
- Mell, A.: Anstaltszwang. In: Mell, A. (Hrsg.): Handbuch des Blindenwesens. Wien, Leipzig 1900, Sp. 28–31
- Neigebauer, J. F. (Hrsg.): Das Volks-Schulwesen in den Preußischen Staaten. Eine Zusammenstellung der Verordnungen, welche den Elementar-Unterricht der Jugend betreffen. Berlin, Posen und Bromberg 1834
- Rönne, Ludwig v.: Das Volksschulwesen des preußischen Staates mit Einschluß des Privatunterrichts. Veit & Comp. 1855
- Rönne, L. v.: Das Unterrichts-Wesen des Preußischen Staates. Bd. 1. Das Volksschul-Wesen des Preußischen Staates mit Einschluß des Privat-Unterrichts. Nachdruck mit einer Einleitung hrsg. v. H. J. Apel. Köln, Wien 1990
- Schneider, K./Bremen, E. V.: Das Volksschulwesen im Preußischen Staate in systematischer Zusammenstellung der auf seine innere Einrichtungen und seine Rechtsverhältnisse, sowie auf seine Leitung und Beaufsichtigung bezüglichen Gesetze und Verordnungen. Bd. 3. Berlin 1887
- Schomburg, E.: Die Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtiger Stand. Berlin 1963
- Schumann, P.: Die Bildungseinrichtungen. In: Handbuch des Taubstummenwesens. Hrsg. v. Bund Deutscher Taubstummenlehrer. Osterwieck 1929, S. 63–130
- Sickingen, A.: Über naturgemäße Organisation des großstädtischen Volksschulwesens im allgemeinen und über das Mannheimer Volksschulsystem im besonderen. Frankfurt a. M. 1913
- Sonderschul-Bestimmungen. Ausgabe 1972. Die Erziehung, Bildung und soziale Rehabilitation entwicklungsgestörter Kinder und Jugendlicher nach den amtlichen Bestimmungen. Zusammengestellt von G. Heese u. J. Kliegel. Berlin 1973
- Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK): Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens. Bonn 1960
- Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 1994
- Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen in Schulen. Beschluss vom 20.10.2011. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 63 (2012), S. 32–38
- Verband Deutscher Hilfsschulen: Denkschrift zu dem Ausbau des heilpädagogischen Sonderschulwesens. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 6 (1955), S. 3–9

2. Darstellungen

- Avenarius, H./Füssel, H.-P. Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. Köln, Kronach 2010
- Bbeauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Berlin 2010

- Becker, K. P. u. a.: Rehabilitationspädagogik. 2. Aufl. Berlin 1984
- Berg, C.: Die Okkupation der Schule. Eine Studie zur Aufhellung gegenwärtiger Schulprobleme an der Volksschule Preußens (1872–1900). Heidelberg 1973
- Bettermann, C./Schotte, A.: „Heraus aus den Schulstuben, fort von den schlafraubenden Hausaufgaben in die freie Natur.“ Das Lebenswerk von Johannes Trüper: Die Sophienhöhe bei Jena. Jena 2002
- Bock, G.: Krankenmord, Judenmord und nationalsozialistische Rassenpolitik: Überlegungen zu einigen neueren Forschungshypothesen. In: Bajohr, F./Johe, W./Lohalm, U. (Hrsg.): Zivilisation und Barbarei. Die widersprüchlichen Potentiale der Moderne. Hamburg 1991, S. 285–306
- Degenhardt, S./Rath, W.: Blinden- und Sehbehindertenpädagogik. Studententexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik. Bd. 2. Neuwied 2001
- Dörner, K./Haerlin, C./Rau, V./Schernus, R./Schwendy, A.: Der Krieg gegen die psychisch Kranken. Nach „Holocaust“ Erkennen, Trauern, Begegnen. Rehbürg-Loccum 1980
- Drave, W./Rumpler, F./Wachtel, P. (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK). Würzburg 2000
- Dreves, F.: „... leider zum größten Theile Bettler geworden“. Organisierte Blindenfürsorge in Preußen zwischen Aufklärung und Industrialisierung. (1806–1860). Freiburg i. Br. 1998
- Ellger-Rüttgardt, S.: Der Hilfsschullehrer. Sozialgeschichte einer Lehrergruppe (1880–1933). Weinheim, Basel 1980
- Ellger-Rüttgardt, S.: Lernbehindertenpädagogik. Studententexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik. Bd. 5. Weinheim 2003
- Ellger-Rüttgardt, S.: Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung. München 2008a
- Ellger-Rüttgardt, S.: Nationale Bildungspolitik und Globalisierung. Die Herausforderungen der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 59 (2008b), S. 442–450
- Ellger-Rüttgardt, S.: Global Governance und Behinderung. Aspekte internationaler und europäischer Behindertenpolitik. In: Sonderpädagogische Förderung 56 (2011), 1, S. 9–19
- Ellger-Rüttgardt, S.: Internationale Behindertenpolitik und nationale Antworten. In Sonderpädagogische Förderung heute 58 (2013), S. 238–250
- Ellger-Rüttgardt, S./Tenorth, H.-E.: Die Erweiterung von Idee und Praxis der Bildsamkeit durch die Entdeckung der Bildbarkeit Behinderter – Anmerkungen zu einem Forschungsprojekt. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 49 (1998) 10, S. 438–441
- Ellger-Rüttgardt, S./Wachtel, G.: Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive. Stuttgart 2010
- Fend, H.: Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden 2006
- Fuchs, E./Schriewer, J.: Internationale Organisationen als Global Players in Bildungspolitik und Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007), S. 145–148
- Füssel, H.-P./Roeder, P. M.: Recht – Erziehung – Staat. In: Füssel, H.-P./Roeder, P. M. (Hrsg.): Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung. Zeitschrift für Pädagogik 47. Beiheft. Weinheim/Basel/Berlin 2003, S. 7–47

- Gerber, G.: Universitäre Sonder- und Heilpädagogik. Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft. Eine Darstellung der Institutionen. München, Basel 1987
- Haeberlin, U.: Wie sich Heilpädagogik entwickelt. Illustriert an der Geschichte des Heilpädagogischen Institutes der Universität Freiburg/Schweiz anlässlich deren 100-Jahr-Feier. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 59 (1990), S. 327–338
- Herrlitz, H.-G.: Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion 1945–1945. In: Götte, P./Gippert, W. (Hrsg.): Historische Pädagogik am Beginn des 21. Jahrhunderts. Bilanzen und Perspektiven. Essen 2000, S. 65–79
- Jussen, H.: 50 Jahre wissenschaftlicher Fortschritt. Forschung und Lehre an der Heilpädagogischen Fakultät zu Köln. In: Jahrbuch des Kölnischen Geschichtsvereins e. V. Nr. 77 (2006), S. 151–173
- Keim, W.: Erziehung unter der Nazi-Diktatur. 1. Teil: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung. Darmstadt 1995
- Keim, W.: Erziehung unter der Nazi-Diktatur. 2. Teil: Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust. Darmstadt 1997
- Kuhlemann, F.-M.: Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794–1872. Göttingen 1992
- Lenhart, V.: Die Globalisierung aus der Sicht der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007), S. 810–824
- Liedtke, M.: Behinderung – Anthropologische und pädagogische Aspekte. In: Liedtke, M. (Hrsg.): Behinderung als pädagogische und politische Herausforderung. Historische und systematische Aspekte. Bad Heilbrunn 1996, S. 21–31
- Lindmeier, B./Lindmeier, C. (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik. Studententexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik. Bd. 3. Weinheim u. a. 2002
- Löwe, A.: Gehörlosenpädagogik. In: Solarová, S. (Hrsg.): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart 1983, S. 12–48
- Lüth, C.: Entwicklung, Stand und Perspektive der internationalen Historischen Pädagogik am Beginn des 21. Jahrhunderts – am Beispiel der International Standing Conference for the History of Education (ISCHE). In: Götte, P./Gippert, W. (Hrsg.): Historische Pädagogik am Beginn des 21. Jahrhunderts. Bilanzen und Perspektiven. Essen 2000, S. 811–107
- Möckel, A. (Hrsg.): Erfolg, Niedergang, Neuanfang. München 1998
- Möckel, A.: Geschichte der Heilpädagogik oder Macht und Ohnmacht der Erziehung. Stuttgart 2007
- Möller, K.: Kohäsion? Integration? Inklusion? In: APuZ (Aus Politik und Zeitgeschichte) 63. Jhrg. 13–14, 2013, S. 44–51
- Muth, J.: Möglichkeiten und Grenzen schulischer Integration behinderter Kinder. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 24 (1973), S. 262–272
- Oelkers, J.: Aufklärung. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel: 2004, S. 75–105
- Poscher, R./Rux, J./Langer, T.: Von der Integration zur Inklusion. Das Recht auf Bildung aus der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen und seine innerstaatliche Umsetzung. Baden-Baden. 2008
- Rath, W.: Blindenpädagogik. In: Solarova, S. (Hrsg.): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart 1983, S. 49–83

- Sachße, Ch./Tennstedt, F.: Der Wohlfahrtsstaat im Nationalsozialismus. Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland. Bd. 3. Stuttgart 1992
- Schumann, P.: Geschichte des Taubstummenwesens vom deutschen Standpunkt aus dargestellt. Frankfurt a. M. 1940
- Sonderschul-Bestimmungen. Ausgabe 1972. Die Erziehung, Bildung und soziale Rehabilitation entwicklungsgestörter Kinder und Jugendlicher nach den amtlichen Bestimmungen. Zusammenestellt von G. Heese u. J. Kliegel. Berlin 1973
- Stadler, H./Wilken, U.: Pädagogik bei Körperbehinderung. Studentexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik. Bd. 4. Weinheim/Basel/Berlin 2004
- Tenorth, H.-E.: Eugenik im pädagogischen Denken des nationalsozialistischen Deutschland – oder: Rassismus als Grenzbegriff der Pädagogik. In: Horn, K.-P. u. a. (Hrsg.): Pädagogik im Militarismus und im Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich. Bad Heilbrunn 2006, S. 33–44
- Tenorth, H.-E.: Geschichte der Erziehung. 4. Aufl. Weinheim, München 2008
- Tenorth, H.-E.: Inklusion – Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas. In: Baumert, J. u. a. (Hrsg.): Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven. Schulmanagement-Handbuch. Bd. 146. 32. Jhrg. (2013), S. 6–14
- Wehler, H.-U.: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. 1–4, München 1989
- Werner, B.: Sonderpädagogik im Spannungsfeld zwischen Ideologie und Tradition. Zur Geschichte der Sonderpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Hilfsschulpädagogik in der SBZ und der DDR zwischen 1945 und 1952. Hamburg 1999
- Wolfisberg, C.: Heilpädagogik und Eugenik. Zur Geschichte der Heilpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz (1800–1950). Zürich 2002
- Zymek, B.: Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften 1871–1952. Ratingen 1975
- Verf.: Prof. i. R. Dr. phil. Sieglind Luise Ellger-Rüttgardt, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, E-Mail: sieglind.ellger-ruettgardt@rz.hu-berlin.de*