

Hänsel, Dagmar

Die Sonderschule - ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung

Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 4, S. 591-609

urn:nbn:de:0111-opus-38947

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Essay

Jerome Bruner

Die Sprache der Erziehung 485

Thementeil: Familie und Lernen

Bernhard Kalicki

Die Bedeutung subjektiver Elternschaftskonzepte für Erziehungsverhalten
und elterliche Partnerschaft. Ein Überblick über neuere Forschungsergebnisse 499

Elke Wild

Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen
der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern 513

Jutta Ecarius

Biografie, Lernen und Familienthemen in Generationsbeziehungen 534

Allgemeiner Teil

Torsten Bohl

Aktuelle Regelungen zur Leistungsbeurteilung und zu Zeugnissen an
deutschen Sekundarschulen. Eine vergleichende Studie aller Bundesländer –
Darstellung und Diskussion wesentlicher Ergebnisse 550

Dirk Konietzka/Holger Seibert

Deutsche und Ausländer an der „zweiten Schwelle“. Eine vergleichende
Analyse der Berufseinstiegskohorten 1976-1995 in Westdeutschland 567

Diskussion

Dagmar Hänsel

Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung 591

Besprechungen

Hermann Forneck

Wolfgang Wendt: Belastung von Lehrkräften. Fakten zu Schwerpunkten, Strukturen und Belastungstypen. Eine repräsentative Befragung von Berliner Lehrerinnen und Lehrern

Oliver Böhm-Kasper/Wilfried Bos/Sylvia C. Körner/Horst Weishaupt:

Sind 12 Schuljahre stressiger? Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium 610

Nicole Janze

Thomas Gabriel: Forschung zur Heimerziehung. Eine vergleichende Bilanzierung in Großbritannien und Deutschland 613

Heinz Sünker

Jeroen Dekker: The Will to Change the Child. Re-education Homes for Children at Risk in Nineteenth Century Western Europe 616

Rita Casale

Walter Herzog: Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit 619

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 623

Content

Essay

Jerome Bruner

The Language of Education 485

Topic: Family and Learning

Bernhard Kalicki

The Significance of Subjective Concepts of Parenthood for Educational Behavior
and Parental Partnership 499

Elke Wild

The Inclusion of the Parental Home by Teachers: Mode, extent, and conditions
of parental participation from the perspective of high school teachers 513

Jutta Ecarius

Biography, Learning, and Family Issues across Generations 534

Articles

Thorsten Bohl

Recent Regulations for the Assessment of Achievement and for Grading at
German Secondary Schools. A comparative study among all Federal Laender –
Presentation and discussion of important results 550

Dirk Konietzka/Holger Seibert

Germans and Foreigners on the “Second Threshold” –
A comparative analysis of the 1967–1995 cohorts of young people
entering the job market in West Germany 567

Discussion

Dagmar Hänsel

The Special School – A blind spot in research on the educational system 591

Book Reviews 610

New Books 623

Dagmar Hänsel

Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung

Zusammenfassung: Der Beitrag setzt sich mit der Sonderschule aus allgemeinpädagogischer und schultheoretischer Perspektive kritisch auseinander. Er hinterfragt die Behauptungen, mit denen die Sonderpädagogik von ihren Anfängen gegen Ende des 19. Jahrhunderts bis heute die Unverzichtbarkeit einer eigenständigen Sonderschule begründet, und Geschichtskonstruktionen, die sie entwickelt. Der Beitrag macht die Sonderschule, auch unter Rückgriff auf Ergebnisse der PISA-Studie, als Armenschule sichtbar, die Bildungsbeschränkung herstellt.

1. Begründung und Zielsetzung der Analyse

Die Schulsystemforschung richtet ihren Blick nicht auf spezielle Schulformen, sondern auf den Gesamtzusammenhang von Schule. Die Theorie der Schule befasst sich mit der Schule als gesellschaftlicher Institution und „als System in distanzierter Perspektive“ (Diederich/Tenorth 1997, S. 7). Sie will herausarbeiten, „was Schulen gemeinsam ist, trotz all ihrer Unterschiedlichkeit“ (ebd., S. 10). Die Historiographie des Schulsystems rekonstruiert die Entstehung und Entwicklung des modernen allgemeinbildenden Schulwesens in seinem gesellschaftlichen Zusammenhang (vgl. Herrlitz u.a. 2001). Die empirische Schulsystemforschung befasst sich mit der Qualität, den Ergebnissen und der Entwicklung des Systems Schule (vgl. Fend 2001; Baumert u.a. 1997; Rolff 1995). Aus diesen Forschungszusammenhängen, die je für sich beanspruchen, die Schule als System in den Blick zu nehmen, bleibt die Sonderschule typischerweise ausgespart. Jürgen Diederich und Heinz-Elmar Tenorth erklären denn auch, die Sonderschule stelle eine Schulart dar, „die nicht nur in den Theorien der Schule gelegentlich übersehen wird“, um im gleichen Atemzug die „Signifikanz der Sonderschule innerhalb einer Theorie der Schule in historischer und systematischer Hinsicht“ nachdrücklich hervorzuheben (Diederich/Tenorth 1997, S. 58).

Die Sonderschule ist aus dem Zusammenhang der Schultheorie nicht immer ausgespart geblieben. In Wilhelm Reins „Lehre vom Bildungswesen“ ist das Sonderschulsystem in seiner Ausprägung zu Beginn des 20. Jahrhunderts in umfassender Weise Gegenstand (vgl. Rein 1911). Herman Nohl und Ludwig Pallat haben in ihrem 1928 herausgegebenen Handbuchband „Die Theorie der Schule und der Schulaufbau“ der Sonderschule in Gestalt der Hilfsschule ein eigenes Kapitel gewidmet (vgl. Nohl/Pallat 1928). Dass die Sonderschule in der Folgezeit aus dem Blick der Schultheorie verschwindet, ist mit der zunehmenden Verselbstständigung der Sonderschule gegenüber der Regelschule zu erklären, die von der Sonderpädagogik als Profession vorangetrieben wurde und die in der Sonderpädagogik als Disziplin ihre Stütze und Begründung fand. Die von der Hilfsschulpädagogik entwickelte Unterscheidung zwischen Normalen- und Anormalenschule (vgl. Fuchs 1912), die in der Sonderpädagogik heute als Unterschei-

dung zwischen Regel- und Sonderschule fortlebt, hat die Theorie der Schule in der Folgezeit zur Theorie der Regelschule und die empirische Schulsystemforschung zur Normalschulforschung werden lassen.

Die Sonderschule ist in diesem Verselbstständigungsprozess umgekehrt zum exklusiven Gegenstand einer eigenständigen Pädagogik geworden, die sich mit wechselnden Begriffen als Pädagogische Pathologie, als Pädagogik der Schwachsinnigen, als Pädagogik der Behinderten usw. bezeichnet und bis in die 60er-Jahre primär als Hilfsschulpädagogik verstanden hat (vgl. Beschel 1986). Gegenwärtig verändert sich das Selbstverständnis der Sonderpädagogik von dem einer Sonderschulpädagogik zu dem einer „integrativen Schulpädagogik“, die sich nicht mehr nur für die Sonderschule, sondern auch für die Regelschule zuständig weiß (vgl. Myschker/Ortmann 1999). Der Neukonstruktion der Sonderschulpädagogik als einer die Regel- und Sonderschule übergreifenden integrativen Pädagogik korrespondiert die Neukonstruktion der Sonderschule. Die Sonderschule wird von der Sonderpädagogik heute als Sonderpädagogisches Förderzentrum neu konstruiert und als integrative Einrichtung für prinzipiell alle Kinder der Regelschule und für spezielle Kinder, die der Sonderschulbeschulung bedürfen, verstanden (vgl. Bundschuh 1995). Sie wird aber auch, allerdings erst in der Zukunft, als „sonderpädagogisches Kompetenzzentrum“ nur für Sonderschullehrer und als „Schule ohne Schüler“ gedacht (vgl. Wocken 1995, S. 89).

Die Sonderpädagogik nimmt seit ihren Anfängen gegen Ende des 19. Jahrhunderts die Sonderschule in ihrem Verhältnis zur Regelschule in den Blick. Sie befasst sich insofern, ähnlich wie die Schulsystemforschung, mit der Schule als System, jedoch aus anderer Perspektive und mit anderem Interesse als diese. Zentrales Interesse der Sonderpädagogik ist es, die Unverzichtbarkeit einer eigenständigen Sonderschule und einer eigenständigen sonderpädagogischen Profession im Lehrberuf zu erweisen. Umgekehrt legitimiert das Vorhandensein einer eigenständigen Institution und Profession die Sonderpädagogik als eigenständige Disziplin und ermöglicht ihre Abgrenzung von jener Pädagogik, die die Hilfsschulpädagogik als Normalschulpädagogik bezeichnet hat. Die Sonderschule als Institution, die sonderpädagogische Profession im Lehrberuf und die Sonderpädagogik als Disziplin sind damit wechselseitig aufeinander angewiesen und in ihren Interessen eng miteinander verquickt (vgl. Moser 2000).

Damit lässt sich in dreifacher Weise begründen, warum sich die Schulsystemforschung mit der Sonderschule auseinander setzen muss. Die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung folgt erstens aus dem eigenen Anspruch der Schulsystemforschung, sich mit der Schule als System zu befassen. Sie folgt zweitens aus dem Anspruch der Sonderpädagogik, als integrative Schulpädagogik nicht nur Sonderschulpädagogik, sondern auch Pädagogik der Regelschule zu sein. Mit der Aufkündigung der traditionellen Terrainabgrenzungen zwingt sie die Schulsystemforschung, nun auch ihrerseits die Sonderschule in den Blick zu nehmen oder die „allgemeine“ Schulpädagogik in der neuen integrativen (Sonder-)Schulpädagogik aufgehen zu lassen. Die dritte Begründung für die Auseinandersetzung der Schulsystemforschung mit der Sonderschule liegt in der Begrenzung, die jeder schulformbezogenen Pädagogik eigen ist, und in der besonders engen Interessenverquickung von sonderpädagogischer Institution, Profession und Diszi-

plin begründet. Die Sonderpädagogik kann deshalb noch weniger als jede andere schulformbezogene Pädagogik eine distanzierte Sicht der eigenen Institution entwickeln und ihr Verhältnis zu anderen Schulen angemessen bestimmen.

Die Sonderschule soll im Folgenden als Teil des sonderpädagogischen Systems in den Blick genommen werden, das neben der Sonderschule als Institution die sonderpädagogische Profession im Lehrberuf und die Sonderpädagogik als schulpädagogische Disziplin umfasst. Die Analyse erfolgt aus allgemeinpädagogischer und schultheoretischer Perspektive. Ihr Ziel ist es, eine Sichtweise der Sonderschule zu entwickeln, die professionelle Interessen nicht ausblendet, und zentrale Behauptungen der Sonderpädagogik zu hinterfragen. Es gilt für die Theorie der Schule eben nicht, Behauptungen der Sonderpädagogik ungeprüft zu übernehmen, etwa die, an der Geschichte der Sonderschule lasse sich systematisch lernen, „wann und wie es der Pädagogik gelingt, auch auf ihren eigenen Misserfolg und auf vermeintlich pädagogisch unlösbare Aufgaben im Lernprozess nach autonomen Kriterien zu reagieren“ (Diederich/Tenorth 1997, S. 59).

Die Sonderpädagogik begründet seit ihren Anfängen als Hilfsschulpädagogik die Unverzichtbarkeit einer eigenständigen Sonderschule mit drei zentralen Behauptungen, die, ungeachtet des Wandels der Theorie, bis heute gleich geblieben sind. Diese Behauptungen lauten:

1. Die Regelschule kann bestimmten Kindern nicht gerecht werden.
2. Diese Kinder bedürfen der Förderung durch die Sonderschule.
3. Damit diese Förderung gelingt, muss die Sonderschule eigenständig sein.

Wenn im Folgenden von der Sonderschule die Rede ist, dann ist damit auch ihre Neukonstruktion als Sonderpädagogisches Förderzentrum gemeint. Die Sonderschule wird hier also nicht mit Sonderschulbesuchung gleich gesetzt, sondern als institutionelle Verankerung sonderpädagogischer Förderung begriffen, die auch in der Regelschule stattfinden kann.

2. Die Sonderschule als eigenständiges Gegenüber der Regelschule

Die deutsche Sonderschule zeichnet sich im internationalen Vergleich durch zwei Besonderheiten aus:

1. Sie rekrutiert ihre Schülerinnen und Schüler vorwiegend aus der Regelschule, und zwar im Rahmen eines staatlichen Zwangszuweisungsverfahrens.
2. Sie stellt Teil eines eigenständigen Systems dar, das vom Regelsystem besonders starr abgetrennt ist und das sich im Gegenüber zu diesem bestimmt.

Die Besonderheiten der deutschen Sonderschule sind historisch erklärbar. Sie verdanken sich ihrer Entstehung aus der Hilfsschule und der Abspaltung der Hilfsschule aus der Volksschule. Mit dem Begriff der Sonderschule wird eine Vielfalt von Schulformen bezeichnet. Der Begriff der Sonderschule steht in Deutschland für ein zehngliedriges Schulsystem, das in dieser Form erst in der Empfehlung der Kultusministerkonferenz

zur Ordnung des Sonderschulwesens von 1972 festgeschrieben worden ist (KMK 1972). Es umfasst neben der Schule für Kranke neun Sonderschulformen, die sich für je spezielle Behinderungen zuständig erklären und denen wiederum je spezielle Sonderpädagogiken und je spezielle Fachrichtungen in der sonderpädagogischen Lehrerbildung korrespondieren. Die komplexe Vielfalt der Sonderschulformen wird inzwischen durch solche Sonderschulen erweitert, die für mehrere Behinderungen zuständig sind, etwa die Förderschule für Lernbehinderte, Sprachbehinderte und Erziehungsschwierige in NRW. Auch hinter dem Begriff der Regelschule verbirgt sich eine Vielfalt allgemeinbildender Schulformen, nämlich die Grundschule, die Hauptschule, die Realschule, die Gesamtschule und das Gymnasium.

Gleichwohl hebt die Sonderpädagogik, wenn sie von der Sonderschule redet, primär auf die Sonderschule für Lernbehinderte bzw. auf die Hilfsschule ab, wie sich die Sonderschule für Lernbehinderte bis in die 60er-Jahre genannt hat. Mit der Regelschule meint sie dagegen primär die Grundschule bzw. die Volksschule, aus deren Unterstufe die Grundschule um 1919 hervorgegangen ist. Diese Gleichsetzung ist nicht zufällig. Die Hilfsschule ist nämlich nicht nur durch Abspaltung aus der Volksschule entstanden, sondern war auch Motor für ein eigenständiges sonderpädagogisches Schulsystem. Auch heute spielt die Sonderschule für Lernbehinderte für die Neukonstruktion der Sonderschule als sonderpädagogisches Förderzentrum wieder eine zentrale Rolle (vgl. Opp 1995; Schröder 1999).

Die Hilfsschule hat ihre Schülerschaft aus der Volksschule rekrutiert. Heute rekrutiert die Sonderschule die Mehrheit ihrer Schülerinnen und Schüler aus der Grundschule und klassifiziert sie als „Lernbehinderte“, „Sprachbehinderte“ oder „Verhaltensgestörte“ bzw. als sonderpädagogisch Förderbedürftige in den Schwerpunkten Lernen, Sprache oder emotionale und soziale Entwicklung. Die genannten Gruppen machen zwischen 70 und 80 Prozent der „Behinderten“ in der Regelschule und rund 70 Prozent der „Behinderten“ in der Sonderschule aus (vgl. KMK 2001, S. IXf.; KMK 2002, S. X). Hinzu kommen Schüler, die mehrere Förderschwerpunkte übergreifend oder gar nicht zugeordnet werden. Ihr Anteil an den in allgemeinen Schulen sonderpädagogisch Geförderten ist von 2,6 Prozent im Jahr 1999 auf 16,1 Prozent im Jahr 2000 hochgeschwollen (ebd., S. IXf. u. X). Daneben wird eine nicht unerhebliche Zahl von Kindern beim Schuleintritt an der Grundschule vorbei in die Sonderschule eingeschult. Zu ihnen gehören insbesondere die Kinder in der Sprachbehindertenschule sowie in Diagnose- und Förderklassen der Lernbehindertenschule. Die „Lernbehinderten“ machen heute wie die „schwachsinnigen“ Hilfsschüler damals die mit Abstand größte Gruppe der Sonderschüler aus. Ihr Anteil an den in Sonderschulen beschulten Schülern betrug 1999 und 2000 bundesweit 55,4 bzw. 53,1 Prozent (vgl. KMK 2001, S. VIII; 2002, S. VII). Die Sonderschule ist damit damals wie heute quantitativ primär Hilfs- bzw. Lernbehindertenschule. Die Sonderschule steht und fällt in Deutschland aber nicht nur mit der Lernbehindertenschule, vielmehr sind es der Hilfsschule nahestehende Pädagogen gewesen, die die theoretische Grundlegung für eine eigenständige Sonderschule entwickelt und die Sonderpädagogik als eigenständige Disziplin begründet haben. Die Linie reicht hier von Ludwig Strümpell und Arno Fuchs über Erich Beschel bis zu Ulrich Bleidick (vgl.

Strümpell 1890ff.; Fuchs 1899ff.; Beschel 1960; Bleidick/Heckel 1970; Bleidick 1984, 1999).

Die Entwicklung der Sonderschule als eigenständiger Institution, die über eine eigenständige Lehrerschaft verfügt und die Gegenstand einer eigenständigen Pädagogik ist, stellt einen Prozess dar, der als planvoll betriebener Prozess im Jahr 1898, dem Jahr der Gründung des Verbands der Hilfsschulen Deutschlands, seinen Anfang nimmt und der bis heute andauert. Dieser Prozess erweist sich, wenn er aus der Perspektive der Sonderpädagogik betrachtet wird, als Erfolgsprozess. In ihm ist eine zunehmende Ausweitung und Ausdifferenzierung des sonderpädagogischen Systems sowie seine zunehmende Verselbstständigung gegenüber dem Regelsystem gelungen. Die Kritik, der die Sonderschule, genauer: die Hilfsschule, von Anfang an vor allem von Volksschullehrern ausgesetzt war, hat diesen Erfolgsprozess nicht nur nicht aufhalten können, sondern ihn eher noch gefördert, wie Ulrich Bleidick mit Blick auf die Integrationsdebatte feststellt (vgl. Bleidick 1999, S. 104). Die Geschichte des Verbands der Hilfsschulen Deutschlands kann von der Sonderpädagogik deshalb 100 Jahre später als Erfolgsgeschichte geschrieben werden (vgl. Möckel 1998). Bleidick resümiert: „Aus dem Verband Deutscher Hilfsschulen wurde der Verband Deutscher Sonderschulen; das Aufgabengebiet der Sonderschulpädagogik erweiterte sich zur Sonderpädagogik; die besondere Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher wird inzwischen als verallgemeinerte pädagogische Verpflichtung angesehen. Es ist anzunehmen, dass die Verbreiterung verbandspolitischer Aufgaben weiter geht“ (Bleidick 1998, S. 147). Die Verbreiterung verbandspolitischer Aufgaben erfolgt unter dem Anspruch der Prävention von Behinderung, der Integration von Behinderten in der Regelschule und der sonderpädagogischen Förderung jener Gruppen, die nach Auffassung der Sonderpädagogik von der Regelschule behindert werden. Zu diesen Gruppen zählt die Sonderpädagogik auch Hochbegabte, Mädchen und Migrantenkinder (Hinz 1993; Klauer 1999; Prengel 1993; Preuss-Lausitz 1993).

Die moderne Sonderpädagogik entwickelt ein Verständnis von Behinderung, das Behinderung als Kontinuum, als multifaktoriellen Prozess und als Beeinträchtigung auch durch Systeme versteht, zu denen nicht zuletzt die Regelschule zählt (vgl. Bleidick 1995). Die Regelschule behindert nach dieser Vorstellung prinzipiell alle Kinder, weil sie ihrer Verschiedenheit nicht gerecht zu werden vermag (vgl. Hänsel/Schwager 2003). Sprachlich schlägt sich die neue Vorstellung von Behinderung im Begriff der „sonderpädagogischen Förderung“ und in der Verallgemeinerung des Behinderungsbegriffs nieder. Heinz Bach unterscheidet Gefährdung, Störung und Behinderung und führt „Beeinträchtigung“ als neuen Oberbegriff ein (vgl. Bach 1995a, 1999). Ulrich Bleidick und Ursula Hagemeyer begreifen Auffälligkeit, Störung und Behinderung als Teile eines Kontinuums, das vom Pol „relative Beeinträchtigung“ bis zum Pol „absolutes Behindertsein“ reicht (Bleidick/Hagemeyer 1992, S. 18). Hans Wocken spricht schließlich von „allgemeinen Behinderungen“, womit er Lernbehinderung, Sprachbehinderung und Verhaltensstörung meint, und erklärt: „Lern-, Sprach- und Verhaltensprobleme sind die normalste Sache der Welt, wir alle sind mehr oder minder davon betroffen“ (Wocken 1996, S. 37). Sonderpädagogischer Förderbedarf für lern-, sprach- und verhaltensgestörte Kinder wird von Wocken nicht als „personenbezogene Eigenschaft“, son-

dern als „systemische Kategorie“, als „Systemeigenschaft heterogener Lerngruppen“ und als Normalität begriffen (ebd. S. 37).

Der Verallgemeinerung des Behinderungsbegriffs korrespondiert die Verallgemeinerung der Sonderschule. Bach hat ein Stufenmodell zusätzlicher Förderung bei Beeinträchtigungen entworfen, das von besonderer Förderung durch Regelschullehrer (Stufe 1) über spezielle Förderung durch Sonderschullehrer im Umfang von bis zu zwei bzw. von drei bis sechs Stunden (Stufe 2 und 3) bis zur Beschulung in der Sonderschule (Stufe 4) reicht (vgl. Bach 1995b). Während die Hilfsschulpädagogik 2,5 Prozent der Volksschulkinder als hilfsschulbedürftig behauptet hat, gelten der Sonderpädagogik heute zwischen 15 und 25 Prozent der Regelschulkinder als sonderpädagogisch förderbedürftig (vgl. Henze 1928; Bundschuh 1995; Opp u.a. 1999; Schröder 1999). In integrativen Grundschulen werden inzwischen Werte von bis zu 32 Prozent sonderpädagogisch Förderbedürftiger erreicht (vgl. Hinz u.a. 1998, S. 107).

Für die Entwicklung einer eigenständigen Sonderschule spielt der Verband der Hilfsschulen Deutschlands und seine Nachfolger eine zentrale Rolle. Mit der Gründung des Verbandes im Jahre 1898 werden die verschiedenartigen Bemühungen um zurückbleibende Kinder in der Volksschule gebündelt und kanalisiert. Zentrales Interesse des Verbandes ist es, die Hilfsschule als Sonderschule und damit als eigenständige Institution im Gegenüber zur Volksschule zu begründen und zu verbreiten, sie als unverzichtbar und als allen konkurrierenden Maßnahmen der Volksschule überlegen zu erweisen. Die Hilfsschule entsteht als Sonderschule aus der Volksschule, aus der sie ihre Schüler- und Lehrerschaft rekrutiert. Ihre Schülerschaft rekrutiert die Hilfsschule aus den Kindern, die in der Volksschule zurückbleiben, und zwar sehr bald mithilfe staatlicher Zwangsmaßnahmen, die schon auf dem Ersten Verbandstag des Hilfsschulverbands von 1898 gefordert werden (vgl. Bericht 1898, S. 5). Volksschullehrer werden durch Zulagen und andere Vergünstigungen zum Wechsel in die Hilfsschule angereizt (vgl. Ellger-Rüttgardt 1980, 1998).

Das Studium der Sonderpädagogik spielt für die Abgrenzung des Sonderschullehrers vom Regelschullehrer, insbesondere vom Volks- bzw. Grundschullehrer, eine wichtige Rolle. Dem Sonderschullehrer wird in diesem Studium das Bewusstsein seiner pädagogisch-moralischen und fachlich-wissenschaftlichen Überlegenheit gegenüber dem Regelschullehrer und der Sonderschule gegenüber der Regelschule vermittelt. Gustav Lesemann stellt z.B. der „Lehrperson“ der „alten Schule“, mit der er den Volksschullehrer und die Volksschule meint, die „Erzieherpersönlichkeit“ der „neuen Schule“ gegenüber, für die der Hilfsschullehrer und die Hilfsschule stehen (vgl. Lesemann 1925a, S. X). Während die Lehrperson der alten Schule oft „die Peitsche des Unverstandes in die Hand nahm, um Schwache vorwärtszutreiben“, reicht die Erzieherpersönlichkeit der neuen Schule „verstehend beide Hände zur Hilfe“, wo die alte Schule „so sehr zerrte und riß, daß die wunde Kinderseele schmerzte und Herzblutropfen die Spuren des ‚Erziehungsweges‘ kennzeichneten“, fertigt die neue Schule mit ihrer „Herzblutpädagogik“ nicht Peitschen, sondern „lebendige Krücken“ (Lesemann 1925a, S. Xf.; vgl. auch Fuchs 1922). Ganz ähnlich stellt Konrad Bundschuh heute Grund- und Sonderschullehrer einander gegenüber und fragt rhetorisch: „Sind Sonderpädagogen nicht die eigentlichen

Promotoren für Offenheit und Dynamik hinsichtlich pädagogischer Fragestellungen in Theorie und Praxis? Ohne Wenn und Aber nehmen wir unter dem Aspekt pädagogischer Prämissen Kinder so an, wie sie sind – ob mit und ohne Behinderungen –, indem wir vor Erziehungsproblemen jeglicher Art nicht zurückschrecken, sie vielmehr als Herausforderung begreifen“ (Bundschuh 1995, S. 578).

3. Geschichtskonstruktionen der Sonderpädagogik

Die Sonderpädagogik entwickelt spezifische Geschichtskonstruktionen, die dem Zweck dienen, die Unverzichtbarkeit der Sonderschule zu erweisen. Die Entstehung der Hilfsschule wird von ihr in den Zusammenhang pädagogischer Bemühungen gestellt, die den von der Bildung ausgeschlossenen Kindern galten, und die Hilfsschule als eine Schule behauptet, die die Bildung der Kinder überhaupt erst ermöglichte (vgl. Fuchs 1922; Möckel 1988). Festzuhalten ist demgegenüber, dass die Kinder der Hilfsschule keineswegs von der Schule ausgeschlossen waren, dass es die Hilfsschulpädagogik war, die die Begründungen für den Ausschluss von Kindern aus der Schule lieferte, und dass die Hilfsschule diesen Ausschluss auch aktiv betrieb. Aus der 1881 gegründeten Braunschweiger Hilfsschule, die für die Hilfsschulenentwicklung richtungsweisend wurde und die über Heinrich Kielhorn mit dem Hilfsschulverband eng verknüpft war (vgl. Kielhorn 1899), wurden z.B. Kinder im erheblichen Umfang von der Schulpflicht ausgeschlossen (vgl. Ellger-Rüttgardt 1981). In der Berliner Hilfsschule wurden Kinder, die in der Hilfsschule zurückblieben, in Sammelklassen überwiesen und die Sammelklasse als Pflegeeinrichtung, die nicht zur Schule gehört, behauptet (vgl. Fuchs 1927).

Der Verband der Hilfsschulen Deutschlands wendet sich besonders vehement gegen konkurrierende Maßnahmen in der Volksschule, die die Entwicklung der Hilfsschule zur eigenständigen Sonderschule zu gefährden drohen. Zu diesen Maßnahmen gehört die Initiative des Mannheimer Schulrats Anton Sickinger, die Volksschule in parallele Klassen mit unterschiedlich leistungsfähigen Schülern zu gliedern (vgl. Sickinger 1904). Mit dieser Initiative droht die Hilfsschule zugunsten von Förderklassen in der Volksschule überflüssig oder zumindest in ihrer Expansion gehemmt zu werden. Ein Hilfsschullehrer bemerkt denn auch auf dem Elften Verbandstag, „daß durch Gründung der Förderklassen eine erhebliche Anzahl von Hilfsschulkindern von der Hilfsschule ferngehalten würde“ (Bericht 1927, S. 30). Noch bedrohlicher als das „Mannheimer Schulsystem“ sind Maßnahmen zur Verbesserung der Volksschule. Die berühmteste dieser Maßnahmen stellt das 1898 in Berlin eingeführte Programm des Nebenunterrichts in Gemeindeschulen dar, das zeitweiligen parallelen Kleingruppenunterricht für zurückbleibende Volksschulkinder in den Fächern Deutsch, Rechnen und Religion mit der Forderung nach Ausdifferenzierung der Volksschulunterstufe in Jahrgangsklassen und nach Reduzierung der Klassengrößen verbindet (vgl. Fuchs 1898; Synwoldt 1979, 1998). Arno Fuchs hat wesentlichen Anteil daran, dass dieses als Verbesserung der Volksschule angelegte Programm zum Programm einer dauernden Sondererziehung umgewandelt und das so entstandene System aufsteigender Nebenklassen in der Volksschule in der

Folgezeit als Hilfsschule verselbstständigt wurde. Fuchs liefert mit seiner Konzeption des angeborenen kindlichen Schwachsinn die theoretische Grundlegung und Rechtfertigung für die dauernde Sondererziehung zurückbleibender Volksschulkinder in der Hilfsschule (vgl. Fuchs 1899ff.).

In der zweiten Auflage seiner Schrift über schwachsinnige Kinder von 1912 entwickelt Fuchs eine Geschichtskonstruktion, die die Sonderpädagogik fortschreiben wird (vgl. Fuchs 1912; Henze 1928; Beschel 1960; Hofmann 1966). Sie besagt, dass die Berliner Nebenklassen und mit ihr alle anderen mit der Hilfsschule konkurrierenden Maßnahmen der Volksschule zwangsläufig scheitern mussten, weil sie der Eigenart jener Kinder nicht gerecht werden konnten, die die Hilfsschule für sich beanspruchte, und dass sie insofern als überwundene Fehlentwicklungen gelten können, die die Notwendigkeit einer eigenständigen Hilfsschule beweisen. In der neueren Hilfsschulgeschichtsschreibung wird die Behauptung, dass die Nebenklasse zwangsläufig scheitern musste, aufgegeben oder zumindest relativiert (vgl. Schröder 1998; 2000), gleichwohl wird die Entstehung der Hilfsschule nach wie vor auf den mangelnden Erfolg konkurrierender Maßnahmen in der Volksschule zurückgeführt und damit als Sachzwang behauptet. Sieglind Ellger-Rüttgardt erklärt z.B.: „Es war offenbar der mangelnde Erfolg der Nachhilfeklassen, repräsentiert durch eine unzureichende Rückführung in die Normalschule, daß die Idee einer besonderen Schule für zurückgebliebene und schwachbegabte Schüler entstand“ (Ellger-Rüttgardt 1998, S. 27). Ulrich Bleidick leitet die Entstehung der Sonderschule aus der Geschichte ab. Die Schulentwicklung im 19. Jahrhundert wird von ihm als Prozess der Ausdifferenzierung homogenisierender Teilsysteme behauptet, der zwangsläufig zur Entstehung der Sonderschule führte. Das eigenständige Sonderschulwesen als historische Fehlentscheidung heute korrigieren zu wollen, kommt deshalb, so Ulrich Bleidick, dem „Rechten mit der Geschichte“ und als solches „dem Versuch gleich, den Lauf der Planeten zurückdrehen zu wollen“ (Bleidick 1999, S. 62f.).

Dennoch bleibt die Volksschule, vor allem als sie sich um 1919 zur Grundschule wandelt, für die Sonderschule ein gefährlicher Konkurrent. Julius Grote trägt auf der Reichsschulkonferenz von 1920 denn auch die eindringliche Forderung des Hilfsschulverbandes vor, dass die Reichsschulkonferenz die Hilfsschule und andere Sonderschulen „als *selbständige* Anstalten anerkennen möchte“, und zwar deshalb, „weil sie keinen Zusammenhang mit der Grundschule behalten. Denn nachdem die [...] Kinder abgesondert sind, ist zwischen ihnen und der Grundschule ein starker Strich gemacht. Es gibt kein Hinüber mehr, sie bleiben in der Anstalt der Spezialschule. Darum müssen die heilpädagogischen Schulen als *selbständig* anerkannt werden“ (Die Reichsschulkonferenz 1921, S. 521). Mit der Konstruktion zurückbleibender Volksschulkinder als Schwachsinnige und später als Behinderte, die langdauernd, umfänglich und schwerwiegend beeinträchtigt sind, wird jener „starke Strich“ gezogen und die Notwendigkeit einer eigenständigen Sonderschule begründet und legitimiert. Die Volksschule wird als Konkurrent einerseits durch die staatliche Zwangseinweisung in die Hilfsschule ausgeschaltet, andererseits durch den Nutzen gewonnen, den die Sonderpädagogik ihr verspricht. Während die Hilfsschulpädagogik der Volksschule Entlastung vom „Ballast“ und vom „belastenden Bodensatz“ versprochen hat (vgl. Lesemann 1925b, S. 107), be-

hauptet die Sonderpädagogik heute, dass sie die Entwicklung einer integrativen Schule ermöglichen wird (vgl. Hänsel 2000). Das Entlastungsversprechen, durch das die Hilfsschulpädagogik die Akzeptanz der Volksschullehrer zu gewinnen suchte, wird von der Sonderpädagogik heute zum Entlastungsvorwurf umgedreht und nun als Argument für die Unverzichtbarkeit einer eigenständigen Sonderschule verwendet. Zumindest so lange, wie sich die Grundschule von Schülern entlastet und das „fully functioning child“ erwartet, gilt die Sonderschule als unverzichtbar (Bundschuh 1995, S. 579).

Die Sonderpädagogik entwickelt heute die „normative Vision einer integrationsfähigen Schule“, die Urs Haerberlin wie folgt beschreibt: „In einer integrationsfähigen Schule würden alle Kinder bei extremster Verschiedenartigkeit der schulischen Leistungsfähigkeit als gleichwertige Partner in das Beziehungsnetz der Regelklasse aufgenommen; es gäbe keine soziale Geringschätzung wegen unterdurchschnittlicher Schulleistungsfähigkeit, Intelligenzmangel oder anderen Abweichungen vom Durchschnitt“ (Haerberlin 1989, S. 783; vgl. auch 1991). Die Formulierung im Konjunktiv erweist die integrationsfähige Schule als Wunsch, dem die Wirklichkeit der Schule gegenüber steht. Haerberlin betont denn auch: „Visionen im Sinne von richtungsweisenden Utopien sind für die Beurteilung von ‚pädagogischem Fortschritt‘ notwendig, sofern Verwechslungen zwischen Wünschen und Wirklichkeit vermieden werden“ (ebd., S. 783). Wie aus Wünschen Wirklichkeit werden kann, beschreibt Georg Feuser: „Im ‚Traum‘ sehe ich die Pädagogen der Öffentlichkeit erklären, daß sie sich als Erzieher und Lehrer für alle Kinder und Schüler verstehen und deren Selektion und Segregation nicht mehr betreiben werden. Und ich sehe am nächsten Morgen die Sonderpädagogen mit ihren behinderten Kindern in die Regelkindergärten und Regelschulen ihrer Stadtteile und Gemeinden ziehen und wie sie dort von den anderen Kindern und Schülern und ihren Kollegen freudig begrüßt werden und in allen Klassen Aufnahme finden. Warum sollte das nur ein Traum sein? Wer hindert die Pädagogen wirklich daran, das zu tun? [...] Nur sie sich selbst“ (Feuser 1995, S. 222). Ähnliche Träume von der schönen neuen Schule und vom Aufbruch der Lehrer haben auch Reformpädagogen geträumt (vgl. Hänsel 1999).

4. Die Sonderschule als Armenschule

Während sich die Hilfsschule als Schule der Degenerierten, der Schwachsinnigen und der Erbkranken behauptet hat, versteht sich die Sonderschule heute als Schule der Behinderten bzw. der sonderpädagogisch Förderbedürftigen (vgl. KMK 1994). Auch wenn die Hilfsschulpädagogik das Hilfs- und Sonderschulkind nicht mit dem kranken Kind gleich setzt, gilt es ihr doch auch als medizinischer Fall (vgl. Heinrichs 1936). Dementsprechend wird die Kooperation von Hilfsschullehrer und Arzt institutionalisiert und der Hilfsschullehrer in die Nähe des Arztes gerückt (vgl. Fuchs 1922, 1910). Die Nähe zum Arzt findet z.B. in der Stethoskopattrappe des Sprachheillehrers und im (gescheiterten) Bemühen, die Hilfsschullehrerausbildung mit der Medizinerbildung zu verknüpfen, Ausdruck. Gleichwohl ist die Hilfsschulpädagogik von Anfang an darauf bedacht, ihren Zugriff auf das Kind von dem der Medizin abzugrenzen und gegenüber der

Medizin Eigenständigkeit zu bewahren (vgl. Spitzner 1894; Strümpell 1910; Egenberger 1923). Das Stereotyp des behinderten Kindes in der Schule läuft heute denn auch nicht zufällig auf die Vorstellung eines Kindes hinaus, das eine spezifische somatische Schädigung aufweist. Dieser Logik folgt auch die Gliederung des Sonderschulsystems nach Behinderungsformen.

Das behinderte Kind ist im deutschen Schulsystem jedoch typischerweise ein Kind, das in Armut lebt, und die Sonderschule typischerweise Armenschule, zumindest da, wo sie Sonderschule für Lernbehinderte ist. Die „Lernbehinderten“ machen heute wie die „Schwachsinnigen“ damals nicht nur die Mehrheit der Sonderschülerinnen und -schüler aus, sondern gehören auch typischerweise zu den Armen (vgl. Wocken 2000; Begemann 1970). Darüber hinaus sind Jungen und Kinder mit Migrationshintergrund in der Sonderschule für Lernbehinderte überrepräsentiert (vgl. Kornmann u.a. 1999). Ulrich Schröder schreibt: „Schon seit Bestehen der ersten Hilfsschulklassen war bekannt, daß deren Kinder weit überwiegend aus armen, benachteiligten Familien stammten. Das theoretische Instrumentarium, diese Beobachtung zu verarbeiten, lieferte jedoch erst die Soziologie. Auf dem Konstrukt ‚Sozialschicht‘ basiert die Feststellung, daß 90% der Schülerschaft der Schule für Lernbehinderte aus der Unterschicht stammen; dabei ist besonders deren wiederum ökonomisch und sozial randständiger Bereich – die ‚untere Unterschicht‘ – betroffen“ (Schröder 1999, S. 194).

Die Hilfsschulkinder bleiben jedoch nicht deshalb als Arme unsichtbar, weil es der Hilfsschulpädagogik am „theoretischen Instrumentarium“ fehlte, wie Schröder behauptet, sondern weil sie das Hilfsschulkind nicht über Armut definierte. Gleichwohl wird die Hilfsschule als Schule *für* Arme gegründet, wie bereits in dem von Heinrich Ernst Stötzner 1864 vorgelegten Entwurf von „Schulen für schwachbefähigte Kinder“ aufscheint (vgl. Stötzner 1864). Dieser Entwurf gilt der Sonderpädagogik inzwischen zwar nicht mehr als „Gründungsurkunde der Hilfsschule“ (Henze), sie beruft sich jedoch auf ihn nach wie vor bei ihrer Darstellung von Vorläufern der Hilfsschule (vgl. Ellger-Rüttgardt 1998; Möckel 1984; Schröder 2000). Stötzner konzipiert die Hilfsschule als Schule für Arme, wenn er schreibt: „Was soll nun aber mit den armen Schwachsinnigen, den Stiefkindern der Volksschule, werden? Bei Wohlhabenderen läßt sich noch etwas auf dem Wege des Privatunterrichts erreichen. Was aber wird mit den Ärmeren? Gerade in den unteren Volksschichten, wo es oft in zweckmäßiger Ernährung, gesunder Wohnung, sorgfältiger Erziehung der Kinder fehlt, stellt sich die Zahl der Schwachsinnigen als eine wahrhaft schreckenerregende heraus“ (Stötzner 1864, S. 7). Während in Stötzners Schrift Kritik an der sozialen Lage der potenziellen Hilfsschüler zumindest noch anklingt, verschwindet diese Kritik in den Pädagogiken, die der Rechtfertigung der Hilfsschule dienen, völlig. Das Zurückbleiben der „Stiefkinder der Volksschule“ wird dort als Schwachsinnsproblem, d.h. als moralisches Problem und als Problem minderwertiger Vererbung diskutiert (vgl. Strümpell 1910; Fuchs 1899ff.; Henze 1928). Für diese Diskussion liefert die Lehre von den angeborenen andauernden psychopathischen Minderwertigkeiten, die der Psychiater Julius Ludwig August Koch entwickelt hat, entscheidende Grundlagen (vgl. Koch 1893; Strümpell 1892ff.).

In einem Gedicht, das Gustav Lesemann zur Lobpreisung der Hilfsschullehrer auf dem Zehnten Verbandstag 1924 vorträgt, malt er das Bild des Hilfsschulkindes, dem die Hilfsschulpädagogik anhängt, aus:

„Der du führest und stüttest die *kranken* Seelen,
 Der du leitest die Ärmsten, die geistig Armen.
 Sie tragen der Mitwelt beißend Gespött,
 Sie schleppen der Ahnen drückende Schuld,
 Sind Büßer für fremde ererbte Fehle –
 O denke daran und übe Geduld!...
 Und denkst du, daß auch der ärmste Wurm
 Ein Bruder dir ist, – o, sollte nicht da
 Auch deine Seele ein Hauch umwehen
 Von dem Opfergeiste auf Golgatha?“
 (Lesemann 1925b, S. 7f.).

Die Armut der Hilfsschulkinder wird von der Hilfsschulpädagogik als geistige Armut gefasst. Das Zurückbleiben der Kinder in der Volksschule wird nicht auf ihre soziale Lage, sondern auf „fremde ererbte Fehle“ und damit auf moralische Schuld ihrer Vorfahren und auf minderwertige Vererbung zurückgeführt (vgl. Breitbarth 1933; Henze 1933; Krampf 1936; Lesemann 1933). Die unmittelbare oder über Sterilisation vermittelte Ausrottung der „angeboren Schwachsinnigen“, die als Erbkrankte und als Degenerierte behauptet werden, stellt die letzte Konsequenz dieses Denkens dar (vgl. Berner 1984/85), das die Hilfsschule in der NS-Zeit indes in ein Dilemma führt. Die Hilfsschulpädagogik ‚löst‘ dieses Dilemma, indem sie einen „Strukturwandel der Hilfsschule“ behauptet und die Gleichsetzung des Hilfsschulkindes mit dem (angeboren) Schwachsinnigen aufgibt (vgl. Hofmann 1966; Beschel 1960; kritisch: Myschker 1972, 1983; Gehrecke 1971).

Die Definition des Hilfsschulkindes über Schwachsinn bietet im Gegensatz zu seiner Definition über Armut für die Hilfsschullehrerschaft professionellen Gewinn. Darüber hinaus lässt sich die Hilfsschule am Ende des 19. Jahrhunderts nicht mehr als Armen-schule begründen und legitimieren. Zu diesem Zeitpunkt sind in Preußen die Armen-schulen bereits aufgelöst, die Schulgeldfreiheit in Volksschulen eingeführt und die Beschulung aller Kinder auch faktisch weitgehend durchgesetzt (vgl. Tenorth 1988; Herr-litz u.a. 2001). Die Volksschule wandelt sich von einer ständischen Einrichtung zur Schule der grundlegenden Bildung für alle, die in der Grundschule Gestalt annimmt. Der Historiographie der Grundschule bleibt jedoch, indem sie den Ursprung der Grundschule um 1919 datiert und ihre Vorgeschichte ignoriert (vgl. Tenorth 2000), der Abtrennungsprozess der Hilfsschule von der Volksschule verborgen, der sich ab 1898, vom Verband der Hilfsschulen Deutschlands planvoll betrieben, vollzieht und der die ständische Gliederung der Volksschule bis in die Gegenwart fortschreiben wird.

Auch wenn die Hilfsschulpädagogik ihre Schülerinnen und Schüler nicht über Armut definiert, spielt die soziale Herkunft zurückbleibender Volksschulkinder bei ihrer Auswahl für die Hilfsschule doch eine zentrale Rolle. Im Personalbogenschema, das

Hermann Horrix auf dem Sechsten Verbandstag des Hilfsschulverbandes 1907 vorstellt und das eine einheitliche Grundlage für die Aussonderung der Hilfsschulkinder aus der Volksschule schaffen soll, werden unter der Rubrik „Familiengeschichte“ folgende Angaben über das Kind erhoben: „a) Name, Konfession, Stand und Wohnung der Eltern. b) Häusliche und wirtschaftliche Verhältnisse der Eltern. c) Körper- und Geisteszustand der Eltern bzw. der Voreltern und Seitenlinien. d) Andere Ursachen erblicher Belastung des Schülers“ (Horrix 1907, S. 44f.). Auch das Verfahren zur Feststellung des Schwachsinns, das Arno Fuchs bereits 1898, wahrscheinlich im Zusammenhang der Einführung der Berliner Nebenklassen, entwickelt hat, fragt nach dem Stand der Eltern und nach ihren wirtschaftlichen Verhältnissen (vgl. Fuchs 1898).

Die Armut des Kindes wird von der Hilfsschulpädagogik, wie das Personalbogenschema zeigt, als Indiz für seine erbliche Belastung gewertet, und seine schlechtere gesundheitliche Verfassung wird nicht auf Armut, sondern auf erbliche Belastung zurückgeführt. Nach dieser Vorstellung weist das Kind eine vererbte geistige und moralische Schwäche auf und ist durch sein minderwertiges Erbe in erhöhtem Maße für Krankheit und körperliche Schädigung disponiert. Die behauptete erbliche Belastung sowie die soziale Lebens- und Gesundheitssituation der Hilfsschulkinder werden von Hilfsschullehrern in Zusammenarbeit mit Hilfsschulärzten statistisch dokumentiert (vgl. Küster 1913). Die statistische Dokumentation dient jedoch nicht der Kritik und der Forderung nach Veränderung der sozialen Verhältnisse, sondern der Erhärtung der Vererbungsbehauptung. So lautet der Kommentar zu der auf der Heilpädagogischen Woche präsentierten statistischen Dokumentation wie folgt: „Alle diese Darstellungen verdienen allgemeines Interesse. Erweisen sie doch aufs deutlichste die ungünstige soziale Lage der Familien, denen die Hilfsschüler entstammen, und zeigen sie doch den großen Rückstand der Schwachsinnigen hinsichtlich ihres Ernährungszustandes und ihrer körperlichen Entwicklung gegenüber normalen Kindern. Die Darstellungen lassen erkennen, daß auch auf Grund exakter Zahlenverhältnisse ein gewisser Zusammenhang zwischen wirtschaftlicher Notlage der Eltern und Abnormität von Nachkommen nachweisbar ist. Demgegenüber kann festgestellt werden, daß die Fürsorge in weitem Maße dem bestehenden Notstand begegnet ist“ (Rosenkranz/Erber 1928, S. 328).

Heute weist die Sonderpädagogik die Kritik, die an der Sonderschule als Armenschule insbesondere von Sonderpädagogen aus dem marxistischen Spektrum geübt wird, mit dem Argument zurück, dass es auch in der Regelschule sozial benachteiligte Kinder gibt, zahlenmäßig sogar weit mehr, und dass zwischen sozialer Benachteiligung und Auslese in die Sonderschule kein monokausaler und deterministischer Zusammenhang besteht (vgl. Bleidick 1995). Das ist richtig, hebt aber die Kritik an der Sonderschule als Armenschule nicht auf. Auch das Argument, es sei ja die Regelschule, die sozial benachteiligte Kinder aussondert, und es sei die Sonderschule, die sich dieser Kinder annimmt, sticht nicht. Die Aussonderung der Kinder ist vielmehr an das sonderpädagogische System gebunden, das auf der Behauptung basiert, dass die Regelschule diesen Kindern nicht gerecht werden kann und dass sie der Förderung durch die Sonderschule bedürfen. Die Armut der Kinder lässt die Sonderpädagogik damals wie heute hinter der Behauptung ihrer Förderbedürftigkeit verschwinden.

Dass die Sonderschule Armenschule ist, macht die PISA-Studie eindrücklich deutlich. In diese Studie wurden in Deutschland auch Schülerinnen und Schüler der Sonderschule für Lernbehinderte und für Verhaltensgestörte einbezogen. Die PISA-Studie stellt insofern einen Durchbruch in der empirischen Schulsystemforschung dar, der sich den Erfordernissen des internationalen Vergleichs verdankt. Die Ergebnisse der PISA-Studie zeigen, dass 75 Prozent der einbezogenen Sonderschulen einen mittleren sozialen Status ihrer Schülerinnen und Schüler von < 40, der untersten von sechs Stufen, aufweisen, gegenüber 35 Prozent der Hauptschulen (Baumert u.a. 2001, S. 460). Die Sonderschule liegt damit im Hinblick auf den sozialen Status ihrer Schülerinnen und Schüler noch weit unter der Hauptschule.

Die Sonderschule ist aber nicht nur insofern Armenschule, als typischerweise Kinder, die in Armut leben, in die Sonderschule ausgelesen werden, sondern sie ist auch Armenschule insofern, als sie selbst Bildungsbeschränkung und damit Armut herstellt. Die Sonderschule stellt Bildungsbeschränkung zum einen dadurch her, dass sie Kinder, die aus benachteiligten sozialen Verhältnissen stammen, dem gemeinsamen Lernen und der Anregung durch Kinder, die in günstigeren sozialen Verhältnissen aufwachsen, entzieht. Zum anderen beschränkt sie die Bildung der Kinder durch die Behauptung ihrer dauerhaft eingeschränkten Entwicklungs- und Bildungsfähigkeit und durch ihr Bemühen, sich von der Regelschule abzugrenzen. Die Hilfsschule grenzt sich als Erziehungsschule von der Regelschule, die sie als Unterrichtsschule behauptet, ab. Wilhelm Hofmann resümiert 1966: „Man erkannte, daß *Gewöhnung und Erziehung* für das spätere Fortkommen der Hilfsschüler noch wichtiger waren als der reine Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten (Die Hilfsschule – eine Erziehungsschule)“ (Hofmann 1966, S. 87). Das Bemühen der Hilfsschule, sich von der Volksschule abzugrenzen, schlägt sich nicht nur in ihrer größeren Distanz gegenüber dem Unterricht, sondern auch gegenüber der Vermittlung von Kulturtechniken und der Abwehr von Leistungsansprüchen nieder. So warnt Arno Fuchs: „Wenn dem schwachen oder leidenden Geiste Gewalt geschieht, so erblindet er völlig!“, und hält für Schwachsinnige zwei Stunden Unterricht täglich für ausreichend (Fuchs 1899, S. 132). Strümpell erklärt im Zusammenhang einer Fallstudie: „Individualitäten wie Marie Sch. weisen darauf hin, daß Lesen und Schreiben nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck [ihrer praktischen Anwendung, D.H.] sind und daß darum der Unterricht von sehr schwachen Zöglingen sich in dieser Beziehung eine angemessene Beschränkung aufzuerlegen hat“ (Strümpell 1910, S. 474). „Zweifelloos besteht die Tendenz zur Unterforderung“, räumt Bleidick denn auch heute selbstkritisch ein (Bleidick 1995, S. 122).

Die Hilfsschul- und Lernbehindertenpädagogik behaupten eine dauerhaft eingeschränkte Entwicklungs- und Bildungsfähigkeit des Sonderschulkindes, die seiner Bildung in der Schule eine vorab gegebene „Höchstgrenze“ setzt (Fuchs 1910, S. 211). Wilhelm Hofmann erklärt, dass das Versagen der potenziellen Hilfsschüler „ein Dauerzustand ist und ihr Leistungsrückstand im Vergleich zum Durchschnittsschüler stetig bleibt“ und begründet damit die Unverzichtbarkeit „selbständiger Hilfsschulsysteme“ (Hofmann 1966, S. 83f.). Ulrich Schröder charakterisiert die Lernbehinderten heute als Schüler, „deren Lernleistungen die geforderten Mindestqualifikationen gravierend, auf

längere Zeit und trotz besonderer Förderung verfehlen“ und die typischerweise im Stadium der konkreten Operationen „verharren“ (Schröder 1999, S. 189, 193). Lernbehinderung stellt nach Schröders Auffassung eine Situation dar, „die sich auch gegen die zusätzlichen Fördermaßnahmen der Allgemeinen Schule als resistent erweist“ und deshalb der Sonderschule bedarf (ebd. S. 196).

Der Widerstand, den Eltern bei der Sonderschulüberweisung ihrer Kinder damals wie heute und meist vergeblich leisten, entspringt nicht einem „gewissen Sozialprestige“, wie Wilhelm Hofmann abwertend meint, sondern verdankt sich auch der Überzeugung, dass ihre Kinder in der Sonderschule weniger als in der Regelschule lernen (Hofmann 1966, S. 78). Diese Überzeugung ist inzwischen empirisch vielfach erhärtet worden (vgl. Haerberlin u.a. 1990, 1991). Auch die Ausstattung von Grundschulen in sozialen Brennpunkten mit Sonderschullehrern schlägt sich, wie der Modellversuch „Integrative Grundschule“ in Hamburg zeigt, nicht in verbesserten Lernleistungen der Kinder nieder (vgl. Hinz u.a. 1998). Im Gegenteil schnitten die Kinder in Kontrollgrundschulen ohne sonderpädagogische Ausstattung beim Leistungsvergleich deutlich besser ab.

Die Ergebnisse der PISA-Studie zeigen für die Entwicklung von Basiskompetenzen in deutschen Sonderschulen katastrophale Ergebnisse. Die einbezogenen Sonderschulen weisen zu 100 Prozent (!) eine mittlere Lesekompetenz von < 300, dem untersten von acht Leistungsbereichen, auf. Im Vergleich dazu befinden sich nur 2 Prozent der Hauptschulen auf diesem Niveau (Baumert u.a. 2001, S. 456). Dabei ist zu bedenken, dass die Sonderschule für Verhaltensgestörte nach Hauptschullehrplänen unterrichtet und dass die Sonderschule für Lernbehinderte an einen Teil ihrer Schülerinnen und Schüler den Hauptschulabschluss vergibt. Jürgen Baumert und Gundel Schümer kommentieren dieses Ergebnis mit der Bemerkung, die Sonderschule habe „eine eigene schwierige Klientel“ zu bedienen (Baumert u.a. 2001, S. 456). Zu bedenken ist jedoch, dass es diese „schwierige Klientel“ auch in jenen Ländern gibt, die bessere Ergebnisse erzielt haben.

In dem von der OECD herausgegebenen Bericht über die PISA-Studie wird als eines ihrer „wichtigsten Ergebnisse“ herausgestellt, „dass der familiäre Hintergrund des einzelnen Schülers nur ein Teil des Gesamtkomplexes der sozioökonomisch bedingten Ungleichheiten im Bildungsbereich ist – in den meisten Ländern sogar nur der kleinere Teil. Die kombinierte Wirkung des sozioökonomischen Hintergrunds der *Gesamtheit der Schülerschaft einer Schule* kann sich merklich in der Leistung des einzelnen Schülers niederschlagen und hat *generell größeren Einfluss* auf die zu erwartenden Ergebnisse des Schülers als dessen eigener familiärer Hintergrund“ (OECD 2001, S. 252, Hervorhebungen D.H.). Bildungsbeschränkung wird damit auch durch Armenschulen und durch eine sozial segregierende Schulstruktur hergestellt. Eine solche Struktur ist im deutschen Schulsystem nicht erst im Sekundarbereich, sondern schon im Primarbereich vorhanden. Soziale Segregation beginnt hier schon bei der Einschulung, wenn Kinder in den Schulkindergarten ausgelesen werden oder an der Grundschule vorbei in Sonderschulen für Lernbehinderte, Sprachbehinderte oder Verhaltensgestörte kommen, und setzt sich während der Grundschulzeit als Auslese in Sonderschulen fort.

Die PISA-Studie macht nicht nur deutlich, dass in Deutschland ein besonders enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb besteht und dass

hier für einen überproportional hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern bestenfalls eine basale Kompetenzentwicklung gelingt. Sie lässt vielmehr auch eine neue Figur der Bildungsbenachteiligung sichtbar werden, die sich von der „katholischen Arbeiter-tochter vom Land“, die Helmut Peisert 1967 konstruiert hat, unterscheidet (vgl. Peisert 1967). Diese neue Figur der Bildungsbenachteiligung stellt der „Armensohn mit Migrationshintergrund“ dar, der überproportional häufig Sonderschüler ist. Nach den Ergebnissen der PISA-Studie bleiben in Deutschland im Bereich der Lesekompetenzentwicklung Jungen knapp eine halbe Kompetenzstufe im Durchschnitt unter den Mädchen, überschreiten 35 Prozent der Jugendlichen aus unteren sozialen Klassen und 50 Prozent der Jugendlichen, deren beide Eltern zugewandert sind, nicht die Kompetenzstufe I im Lesen und gelingt die Lesekompetenzentwicklung in Sonderschulen extrem schlecht (vgl. Baumert u.a. 2001, S. 251, 364, 376, 456). Im Unterschied zur „katholischen Arbeiter-tochter vom Land“ wird der „Armensohn mit Migrationshintergrund“ nicht nur vom Gymnasium, sondern auch von der Grundschule ausgeschlossen, als behindert behauptet und in die Zuständigkeit eines Systems gestellt, das vom Regelsystem institutionell, professionell und disziplinar abgetrennt ist.

Die Notwendigkeit einer eigenständigen Sonderschule ist nicht, wie die Sonderpädagogik behauptet, dem Versagen der Regelschule und den besonderen Bedürfnissen jener Kinder geschuldet, für die die Sonderschule Zuständigkeit und bestmögliche Förderung beansprucht. Nicht die Kinder, sondern die Sonderschullehrer benötigen die Sonderschule als eigenständige Institution. Die Sonderschule erscheint der Sonderpädagogik folgerichtig als Lehrerschule auch da unverzichtbar, wo sie ihr als Schülerschule in Zukunft entbehrlich erscheint (vgl. Wocken 1995). Die Sonderschule ist als eigenständige Institution, die sich im Gegenüber zur Regelschule bestimmt, denn auch nur im Zusammenhang mit den Abgrenzungsbestrebungen und standespolitischen Interessen der sonderpädagogischen Profession angemessen zu verstehen. Diese Interessen können von der Sonderpädagogik jedoch bestenfalls im historischen Rückblick zum Thema gemacht werden, weil sie als Disziplin mit der sonderpädagogischen Profession verwoben ist und deren Interesse an einer eigenständigen Sonderschule teilt. Deshalb bleibt auch weitgehend ausgeblendet, dass es die Kinder der Armen sind, die den Preis für die Erfolgsgeschichte der Sonderschule bezahlt haben und bezahlen.

Literatur

- Bach, H. (¹⁵1995a): Allgemeine Sonderpädagogik. In: Bach, H. (Hrsg.): Sonderpädagogik im Grundriß. Berlin: Marhold. S. 5–78.
- Bach, H. (1995b): Sonderschule gestern, heute, morgen: Perspektiven schulischer Förderung beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 46, S. 4–7.
- Bach, H. (1999): Grundlagen der Sonderpädagogik. Bern: Haupt.
- Baumert, J./Lehmann, R. u.a. (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. u.a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich
- Begemann, E. (1970): Die Erziehung soziokulturell benachteiligter Schüler. Zur erziehungswissenschaftlichen Grundlegung der „Hilfsschulpädagogik“. Hannover: Schroedel.

- Bericht über den Ersten Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands zu Hannover am 12. und 13. April 1898. (1898) Magdeburg: Zacharias.
- Bericht über den Elften Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands zu München am 30. und 31. Juli 1926. (1927) Halle a.S.: Marhold.
- Berner, H. (1984/1985): Behindertenpädagogik und Faschismus – Aspekte der Fachgeschichte und der Verbandsgeschichte. Teil 1 und 2. In: *Behindertenpädagogik* 23, H. 4, S. 306–332; 24, H. 1, S. 2–37.
- Beschel, E. (1960): *Der Eigencharakter der Hilfsschule*. Weinheim: Beltz
- Beschel, E. (1986): Von den heilpädagogischen Lehrgängen zu einem Fachbereich der Universität Dortmund. In: *Verband Deutscher Sonderschulen. Regionalverband Dortmund* (Hrsg.): *100 Jahre Sonderschule in Dortmund*, S. 93–109.
- Bleidick, U./Heckel, G. (¹1970): *Praktisches Lehrbuch des Unterrichts in der Hilfsschule (Lernbehindertenschule)*. Berlin: Marhold.
- Bleidick, U. (²1984): *Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher*. Berlin: Marhold.
- Bleidick, U./Hagemeister, U. (³1992): *Einführung in die Behindertenpädagogik. Bd. 1: Allgemeine Theorie der Behindertenpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bleidick, U. (⁴1995): *Lernbehindertenpädagogik*. In: Bleidick, U. (Hrsg.): *Einführung in die Behindertenpädagogik. Bd. 2*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 106–129.
- Bleidick, U. (1998): *Der Verband und die Bildungspolitik 1948–1998*. In: Möckel, A. (Hrsg.): *Erfolg, Niedergang, Neuanfang – 100 Jahre Verband Deutscher Sonderschulen*. München: Reinhardt. S. 96–147.
- Bleidick, U. (1999): *Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Breitbarth, M. (1933): *Ist eine gute und darum auch kostspielige Ausbildung, Erziehung und Fürsorge für die geistig minderwertigen Volksglieder im nationalsozialistischen Volksstaate vertretbar?* In: *Die Hilfsschule* 26, S. 642–651.
- Bundschuh, K. (1995): *Sonderpädagogische Förderzentren – Antwort auf eine heterogene Schülerschaft?* In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 46, S. 576–581.
- Diederich, J./Tenorth, H.-E. (1997): *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Berlin: Cornelsen.
- Die Heilpädagogische Woche in Berlin vom 15. bis 22. Mai 1927 (1928). Ausführlicher Bericht, erstattet von Arno Fuchs. Berlin: Wiegandt & Grieben.
- Die Reichsschulkonferenz 1920 (1921). *Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen*. Ausführlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern. Leipzig.
- Egenberger, R. (1923): *Die Ausbildung des Heilpädagogen*. In: Goepert, H. (Hrsg.): *Bericht über den ersten Kongreß für Heilpädagogik in München vom 2.–5. August 1922. Im Auftrage der Gesellschaft für Heilpädagogik*. Berlin: Julius Springer, S. 79–87.
- Ellger-Rüttgardt, S. (1980): *Der Hilfsschullehrer. Sozialgeschichte einer Lehrergruppe (1880–1933)*. Weinheim: Beltz.
- Ellger-Rüttgardt, S. (1981): *Widerstände gegen die Braunschweiger Hilfsschule*. In: Bleidick, U. (Hrsg.): *Heinrich Kielhorn und der Weg der Sonderschulen. 100 Jahre Hilfsschulen in Braunschweig*. Braunschweig: Waisenhaus, S. 69–91.
- Ellger-Rüttgardt, S. (1998): *Zur Geschichte der Heil- und Sonderpädagogik. Kurseinheit 1: Geschichte der Lernbehindertenpädagogik. Studienbrief der Fernuniversität Hagen*. Hagen.
- Fend, H. (⁵2001): *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Beltz.
- Feuser, G. (1995): *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fuchs, A. (1898): *Zur Feststellung des Schwachsinnns*. In: *Pädagogische Zeitung* 27, N. 34, S. 557–561.
- Fuchs, A. (⁶1912): *Schwachsinnige Kinder, ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung. Versuch einer Hilfsschulpädagogik*. Gütersloh: Bertelsmann.

- Fuchs, A. (1899): Schwachsinnige Kinder, ihre sittliche und intellektuelle Rettung. Eine Analyse und Charakteristik, nebst theoretischer und praktischer Anleitung zum Unterricht und zur Erziehung schwachsinniger Naturen. Für Lehrer und gebildete Eltern. Gütersloh: Bertelsmann.
- Fuchs, A. (1910): Die Organisation des Berliner Hilfsschulwesens. In: *Die Schulpflege* 19, S. 209–218.
- Fuchs, A. (1922): Schwachsinnige Kinder, ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung. Versuch einer Hilfsschulpädagogik. Gütersloh: Bertelsmann.
- Fuchs, A. (1927): Das Sonderschulwesen in Berlin. Berlin: Comenius.
- Gehrecke, S. (1971): Hilfsschule heute – Krise oder Kapitulation? Berlin: Marhold.
- Haeblerlin, U. (1989): Das integrationspädagogische Dilemma. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 40, S. 783–789.
- Haeblerlin, U. u.a. (1990): Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern: Paul Haupt.
- Haeblerlin, U. (1991): Die Integration von leistungsschwachen Schülern – Ein Überblick über empirische Forschungsergebnisse zu Wirkungen von Regelklassen, Integrationsklassen und Sonderklassen auf „Lernbehinderte“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 37, S. 167–189.
- Hänsel, D. (1999): Differenz und Verhältnis von besonderer Schule und Regelschule. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 50, S. 11–15.
- Hänsel, D. (2000): Integrative Schule – Zukunftsschule? In: Frommelt, B./Klemm, K./Rösner, E./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozeß der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz S. 93–111.
- Hänsel, D./Schwager, H. (2003): *Einführung in die sonderpädagogische Schultheorie*. Weinheim: Beltz.
- Heinrichs, D. (1936): Sind Hilfsschulkinder kranke Kinder? In: *Die Deutsche Sonderschule* 3, S. 608–611.
- Henze, A. (1928/1966): *Hilfsschule für geistesschwache Kinder*. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): *Die Theorie der Schule und der Schulaufbau. Handbuch der Pädagogik. Bd. 4. Langensalza. Neudruck*. Weinheim: Beltz, S. 145–156.
- Henze, A. (1933): Gedanken zur künftigen Geistesschwachenfürsorge und das Sterilisationsgesetz. In: *Die Hilfsschule* 26, S. 532–541.
- Herrlitz, H.-G./Hopf, W./Titze, H. (2001): *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*. Weinheim: Juventa.
- Hinz, A. (1993): *Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation*. Hamburg: Curio.
- Hinz, A. u.a. (1998): *Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs*. Hamburg: Feldhaus.
- Hofmann, W. (1966): *Hilfsschule (Sonderschule für Lernbehinderte)*. In: Lesemann, G. (Hrsg.): *Beiträge zur Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens*. Berlin: Carl Marhold, S. 65 – 101.
- Horrix, H. (1907): *Der Personalbogen in der Hilfsschule*. In: *Bericht über den Sechsten Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands zu Charlottenburg am 3., 4. und 5. April 1907*. Magdeburg: Zacharias. S. 25–49.
- Kielhorn, H. (1899): *Die Organisation der Hilfsschule*. In: *Bericht über den Zweiten Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands zu Cassel am 4. und 5. April 1899*. Langensalza: Beyer & Söhne, S. 23–43.
- Koch, J.L.A. (1893): *Die Psychopathischen Minderwertigkeiten. In drei Abteilungen. Erste Abteilung: Einleitung – Die angeborenen andauernden psychopathischen Minderwertigkeiten*. Ravensburg: Otto Maier, S. 1–168.
- Kornmann, R. u.a. (1999): *Zur Überrepräsentation von ausländischen Kinder und Jugendlichen in Schulen für Lernbehinderte: Revision älterer und Mitteilung neuer Ergebnisse*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 50, S. 106–109.
- Krampf, A. (1936): *Hilfsschule im Neuen Staat*. Frankfurt: Stephan & Seibel.

- Kultusministerkonferenz (1972): Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens vom 16.3.1972. Bonn.
- Kultusministerkonferenz (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland vom 6.5.1994. Bonn.
- Kultusministerkonferenz (2001): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1990 bis 1999. Statistische Veröffentlichungen 153. Bonn.
- Kultusministerkonferenz (2002): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1991 bis 2000. Statistische Veröffentlichungen 159. Bonn.
- Küster, W. (1913): Erbliche Belastung, Entwicklung und Krankheiten der Hilfsschulkinder der Stadt Hannover. In: Wehrhahn, A. (Hrsg.): Deutsche Hilfsschulen in Wort und Bild. Halle a.S.: Carl Marhold, S. 143–154.
- Lesemann, G. (1925a): Lebendige Krücken – Geistesstützen und Erziehungshilfen für Schwache am Geist. Dresden: Alwin Huhle.
- Lesemann, G. (1925b): Wo wir heute stehen. In: Bericht über den Zehnten Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands zu Hannover am 3. und 4. August 1924. Halle: Carl Marhold, S. 6–8 und 96–114.
- Lesemann, G. (1933): Hilfsschulpädagogische Gegenwartsaufgaben. In: Die Hilfsschule 26, S. 712–733.
- Möckel, A. (1984): Geschichte der Sonderpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Schule für Lernbehinderte. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Hagen.
- Möckel, A. (1988): Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Möckel, A. (Hrsg.) (1998): Erfolg, Niedergang, Neuanfang – 100 Jahre Verband Deutscher Sonderschulen. München: Reinhardt.
- Moser, V. (2000): Disziplinäre Verortungen. Zur historischen Ausdifferenzierung von Sonder- und Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 46, S. 175–192.
- Myschker, N. (1972): Strukturwandel der Hilfsschule? – Kritische Gedanken zum Strukturwandel. These. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 23, S. 159–172.
- Myschker, N. (1983): Lernbehindertenpädagogik. In: Solarova, S. (Hrsg.): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart: Mainke, S. 120–166.
- Myschker, N./Ortmann, M. (Hrsg.) (1999): Integrative Schulpädagogik. Grundlagen, Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.) (1928/1966): Die Theorie der Schule und der Schulaufbau. Handbuch der Pädagogik. Bd. 4. Langensalza. Neudruck: Weinheim: Beltz.
- OECD (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie Pisa 2000. Berlin: OECD publications.
- Opp, G. (1995): Neue Modelle schulischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lern- und Verhaltensstörungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 46, S. 520–530.
- Opp, G./Helbig, P./Speck-Hamdan, A. u.a. (1999): Problemkinder in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Peisert, H. (1967): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München: Piper.
- Prenzel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich.
- Preuss-Lausitz, U. (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim: Beltz.
- Rein, W. (1911): Pädagogik in systematischer Darstellung. Zweiter Band: Die Ausführung: Die Lehre vom Bildungswesen. Praktische Pädagogik. Langensalza: Beyer + Mann.
- Rolff, H.-G. (1995): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim: Beltz.
- Rosenkranz/Erber (1928): Die Ausstellung graphischer und anderer Darstellungen über heilpädagogische Statistik. In: Die Heilpädagogische Woche in Berlin vom 15.–22. Mai 1927. Ausführlicher Bericht. Erstattet von Arno Fuchs. Berlin: Wiegandt & Grieben, S. 321–331.
- Schröder, U. (1998): Grundriß der Lernbehindertenpädagogik. Berlin: Volker Spiess.

- Schröder, U. (1999): Integrative Pädagogik bei Kindern und Jugendlichen mit Lernbehinderung. In: Myschker, N./Ortmann, M. (Hrsg.): Integrative Schulpädagogik. Grundlagen, Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer. S. 182–215.
- Schröder, U. (2000): Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sickingher, A. (1904): Organisation großer Volksschulkörper nach der natürlichen Leistungsfähigkeit der Kinder. Mannheim.
- Spitzner, A. (o.J.): Die wissenschaftliche und praktische Bedeutung der Lehre von den psychopathischen Minderwertigkeiten für die Pädagogik. Vortrag, gehalten auf der 31. Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung (dem Deutschen Lehrertage) zu Stuttgart, Pfingsten 1894. Leipzig: ohne Verlag.
- Stötzner, H.E. (1864/1963): Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben. Leipzig und Heidelberg. Neu herausgegeben von G. Heese. Berlin: ohne Verlag.
- Strümpell, L. (1890): Die Pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder. Versuch einer Grundlegung für gebildete Ältern, Studierende der Pädagogik, Lehrer, sowie für Schulbehörden und Kinderärzte. Leipzig: Ungleich.
- Strümpell, L. (²1892): Die Pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder. Versuch einer Grundlegung für gebildete Ältern, Studierende der Pädagogik, Lehrer, sowie für Schulbehörden und Kinderärzte. Leipzig: Ungleich.
- Strümpell, L. (³1899): Die Pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder. Versuch einer Grundlegung für gebildete Ältern, Studierende der Pädagogik, Lehrer, sowie für Schulbehörden und Kinderärzte. Herausgegeben von Dr. A. Spitzner. Leipzig: Ungleich.
- Strümpell, L. (⁴1910) : Die Pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder. Eine Grundlegung von L. Strümpell, fortgeführt und erweitert von Dr. A. Spitzner. Leipzig: Ungleich.
- Synwoldt, J. (1979): Von der Hilfsschule zur Schule für Lernbehinderte. Berlin: Marhold.
- Synwoldt, J. (1998): Die schulische Bildung behinderter Kinder und Jugendlicher. Entwicklung des Sonderschulwesens von Berlin: VdS.
- Tenorth, H.-E. (1988): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim: Juventa.
- Tenorth, H.-E. (2000): Die Historie der Grundschule im Spiegel ihrer Geschichtsschreibung. In: Zeitschrift für Pädagogik 46, S. 541–554.
- Wocken, H. (1995): Sind Förderzentren der richtige Weg zur Integration? In: Die Sonderschule 40, S. 84–93.
- Wocken, H. (1996): Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. In: Sonderpädagogik 26, H. 1, S. 34–38.
- Wocken, H. (2000): Leistung, Intelligenz und Sozillage von Schülern mit Lernbehinderungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 51, S. 492–503.

Abstract: *The author critically discusses special schools (for special-needs children) from the perspectives of both general pedagogics and school theory. She questions the statements given by special pedagogics from its very beginning up to the present day – statements that argue for the indispensability of an independent special school – as well as the historical constructions developed in this field. Taking into account the results of the PISA study, the special school is shown to be a school for the poor which produces educational inequalities.*

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Dagmar Hänsel, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Arbeitsgruppe 3: Erziehungs- und Schultheorie, Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld.