

Hänsel, Dagmar

Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse

Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 1, S. 101-115



Quellenangabe/ Reference:

Hänsel, Dagmar: Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse - In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 1, S. 101-115 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-47435 - DOI: 10.25656/01:4743

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-47435>

<https://doi.org/10.25656/01:4743>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Essay

Ewald Terhart

Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter
mit der Allgemeinen Didaktik? 1

Thementeil: E-Learning, Medienräume, Lernformate

Michael Giesecke

Auf der Suche nach posttypographischen Bildungsidealen 14

Jeanette Böhme

E-Learning und der buchkulturelle Widerstand
gegen eine Entschulung der Gesellschaft 30

Peter J. Weber

E-Learning – die missverstandene Lernkultur 45

Manuela Pietraß

„Leeres Wissen“ durch E-Learning? Didaktische Aspekte der virtuellen
Lernwelten in anthropologisch-medienanalytischer Perspektive 61

Linktipps zum Thema E-Learning 75

Allgemeiner Teil

Manfred Hofer/Heinz Reinders/Stefan Fries/Marten Clausen

Der Einfluss des Wertewandels auf die Entwicklung im Jugendalter:
Ein deduktiver Ansatz 81

Dagmar Hänsel
Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse 101

Urs Haebelin/Christian Imdorf/Winfried Kronig
Verzerrte Chancen auf dem Lehrstellenmarkt. Untersuchungen zu
Benachteiligungen von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen
bei der Suche nach beruflichen Ausbildungsplätzen in der Schweiz 116

Besprechungen

Andreas Flitner
Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch
der Pädagogik 135

Jutta Ecarius
Karl Lüscher/Ludwig Liegle: Generationenbeziehungen in Familie und
Gesellschaft 138

Franz Hamburger
Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach/Kirsten Fuchs/Cathleen Grunert/
Andreas Huber/Beate Kleifgen/Parviz Rostampour/Claudia Seeling/
Ivo Züchner: Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001
Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach (Hrsg.): Pädagogen in Studium
und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven
Rudolf Tippelt/Thomas Rauschenbach/Horst Weishaupt (Hrsg.): Datenreport
Erziehungswissenschaft 2004 140

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 146

Dagmar Hänsel

Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse

Zusammenfassung: Zu den Besonderheiten der Sonderschulgeschichtsschreibung gehört, dass die Geschichte der Sonderschule ausschließlich von der Sonderpädagogik und auf die Hilfsschule zentriert geschrieben wird. Auf der Grundlage einflussreicher Geschichtsdarstellungen werden Kontinuitäten im Wandel der sonderpädagogischen Historiographie und ihre Behauptung der Sonderschule als Nothilfe herausgearbeitet.

1. Besonderheiten und Wandel der Historiographie

Die Historiographie der Sonderschule weist, verglichen mit der Historiographie anderer allgemein bildender Schulformen, eine Reihe von *Besonderheiten* auf. Die wohl auffälligste Besonderheit liegt darin, dass die Geschichte der Sonderschule ausschließlich von der Sonderpädagogik geschrieben und wie selbstverständlich aus der Geschichtsschreibung des Schulsystems ausgespart wird (vgl. Herrlitz u.a. 2001; Lundgreen 1980; Berg 1991). Dass das in der Vergangenheit anders war, macht Wilhelm Reins historisch-systematische Auseinandersetzung mit den Anstalten und mit der Hilfsschule deutlich (vgl. Rein 1911). Rein hat als allgemeiner Pädagoge eine Sicht der Geschichte entwickelt, die sich sowohl von der Sicht der Anstaltsvertreter (vgl. Stötzner 1869; Gerhardt 1904; Kirmsse 1910, 1918) als auch von der zeitgenössischer Hilfsschulvertreter unterscheidet (vgl. Frenzel 1918, 1925; Henze 1911; Fuchs 1910, 1912). Während die Geschichte der Sonderschule zu Beginn des 20. Jahrhunderts damit noch aus unterschiedlichen Perspektiven und von unterschiedlichen Interessen geleitet geschrieben wurde, hat sich inzwischen die Perspektive der Hilfsschulvertreter und das sie leitende Interesse allgemein durchgesetzt.

Damit ist eine zweite Besonderheit angesprochen, die die Historiographie der Sonderschule kennzeichnet. Die Geschichte der Sonderschule wird primär als Geschichte der Hilfsschule geschrieben und bevorzugt von Sonderpädagoginnen und -pädagogen verfasst, die aus dem engeren oder weiteren Bereich der Hilfsschulpädagogik stammen.

Eine dritte Besonderheit der Historiographie der Sonderschule ist in der Verquickung von Institutionen- und Disziplingeschichte zu sehen. „Die Geschichte der Lernbehindertenpädagogik ist in wesentlichen Zügen die Geschichte der Lernbehindertenschule und diese wiederum ist die Geschichte der Hilfsschule, aus der sie hervorgegangen ist“, erklärt Erich Beschel (Beschel 1980, S. 113; vgl. auch Werning/Lütje-Klose 2003, S. 21). Aus der Geschichtsschreibung der Hilfsschule wird damit sonderpädagogische Theorie abgeleitet, die wiederum die Hilfsschule als Sonderschule pädagogisch begründet und legitimiert.

Die Verquickung von Institutionen- und Verbandsgeschichte stellt eine weitere Besonderheit der Historiographie der Sonderschule dar. Sie realisiert sich als Verquickung

von Hilfsschul- und Hilfsschulverbandsgeschichte. Die Verquickung von Institutionen- und Verbandsgeschichte zeigt sich nicht zuletzt darin, dass die führenden Historiographen der Sonderschule häufig zugleich führende Verbandsvertreter sind. Zu ihnen gehören August Henze, Arno Fuchs, Gustav Lesemann, Wilhelm Hofmann und Ulrich Bleidick.

Die fünfte und vielleicht wichtigste Besonderheit ist darin zu sehen, dass die Geschichte der Sonderschule als Geschichte einer Nothilfe geschrieben wird, die weit über den Zusammenhang von Schule und Pädagogik hinausreicht. Der Name „Hilfsschule“ ist deshalb auch Programm. Er drückt, wie Sieglind Ellger-Rüttgardt hervorhebt, „recht gut aus, worum es den Vätern der Hilfsschule unter anderem auch ging: Jenen Kindern zu helfen, die in den überfüllten Volksschulklassen des ausgehenden 19. Jahrhunderts vergessen, verspottet und beiseite geschoben wurden“ (Ellger-Rüttgardt 1998, S. 25). Heinrich Kielhorn bringt den Nothilfeanspruch der Sonderschule in seiner Auslegung des Namens „Hilfsschule“ wie folgt auf den Punkt: „Nach meiner Auslegung bringt die Hilfsschule Hilfe den schwachen Kindern, deren Familie, der Volksschule und dem ganzen Volke“ (Kielhorn 1899, S. 32). Andreas Möckel wertet dies als „schöne Ausdeutung“ des Namens „Hilfsschule“ (Möckel 1984, S. 53).

Die Historiographie der Sonderschule lässt sich hinsichtlich ihres Gegenstandsreichs systematisch in drei Zusammenhänge, in die Geschichte von Einzelschulen, in die Geschichte des Hilfsschulsystems und in die Geschichte der heilpädagogischen Sondereinrichtungen, gliedern. In der Geschichte der *Einzelschulen* spielt die Geschichte der 1881 gegründeten Braunschweiger Hilfsschule nicht zufällig eine herausragende Rolle (vgl. Bleidick 1981). Mit der Braunschweiger Hilfsschule kommt „die Geschichte der Hilfsschule zu ihrem Prototyp“ (Beschel 1980, S. 122; vgl. Ellger-Rüttgardt 2003, S. 20).

Einen Auftakt für die Geschichtsschreibung des *Hilfsschulsystems* stellt der Reisebericht dar, den Wilhelm Reinke 1897 verfasst hat (vgl. Reinke 1897). 1913 gibt der 1. Vorsitzende des Hilfsschulverbands einen umfangreichen Band heraus, in dem sich die deutschen Hilfsschulen in Wort und Bild darstellen (vgl. Wehrhahn 1913). In Enzyklopädien und Handbüchern erscheinen Artikel über die Hilfsschule und ihre Geschichte, die vorwiegend von Repräsentanten des Hilfsschulverbands oder von ihm nahe stehenden Personen verfasst worden sind (vgl. Henze 1911, 1928, 1934; Griesinger 1934; Beschel 1969).

Als klassischer Abriss der Geschichte *heilpädagogischer Sondereinrichtungen* kann Stötzners Text von 1869 gelten (vgl. Stötzner 1869). Stötzner ordnet die Hilfsschule als Schwachsinnigenschule in seinem Abriss systematisch in den Zusammenhang der heilpädagogischen Anstalten ein und schließt sie als jüngere Sondereinrichtung an die älteren Sondereinrichtungen für Taubstumme, Blinde und Idioten an. Damit ist das Schema entworfen, dem die Sonderpädagogik bei ihrer geschichtlichen Darstellung heilpädagogischer Sondereinrichtungen bis heute folgt.

Die Sonderpädagogik konstatiert einen tiefgreifenden *Wandel der Geschichtsschreibung* der Sonderschule, der in der Gegenüberstellung von „traditioneller“ und „kritischer“ Geschichtsschreibung Ausdruck findet (Ellger-Rüttgardt 1998, S. 46). „Die traditionelle Geschichtsschreibung hat“, so Ellger-Rüttgardt, den „Siegeszug“ der Hilfsschule

„gewissermaßen legitimierend nachgezeichnet. Aus dem Blick geriet dabei völlig, daß es durchaus Stimmen gab, die diese neue Schulform kritisierten. Eine kritische Geschichtsschreibung [...] ist gerade an diesen bislang vergessenen Stimmen interessiert“ (Ellger-Rüttgardt 1998, S. 46). Die ältere Geschichtsschreibung der Hilfsschule war, so Ulrich Schröder, durch die Tendenz geprägt, die Legitimität der Hilfsschule zu untermauern, „durch ein apologetisches Interesse also“ (Schröder 1998, S. 14).

Der Anspruch der „kritischen“ Geschichtsschreibung, das apologetische Interesse der „traditionellen“ Sonderschulgeschichtsschreibung überwunden und vergessene kritische Stimmen hörbar gemacht zu haben, sowie die Behauptung der Sonderschule als Nothilfe sollen im Folgenden einer kritischen Analyse unterzogen werden. Grundlage für die Analyse stellen einflussreiche Geschichtsdarstellungen dar, die die sonderpädagogische Diskussion in Deutschland seit den 1960er-Jahren bestimmen und die das System der heilpädagogischen Sondereinrichtungen zum Gegenstand haben. Die Analyse konzentriert sich dort auf die Hilfsschule, die exemplarisch für die Sonderschule steht. Mit Lesemann und Hofmann ist die „traditionelle“, mit Myschker, Möckel und Ellger-Rüttgardt die „kritische“ Geschichtsschreibung exponiert vertreten. Die Beschränkung der Analyse auf die deutsche Diskussion ist den Besonderheiten der deutschen Sonderschule geschuldet, die sich in den dargestellten Besonderheiten der sonderpädagogischen Historiographie spiegeln. Die Hilfsschule hat im Verlauf ihrer Entwicklung mehrfach ihren Namen gewechselt. Hier wird durchgängig die Bezeichnung „Hilfsschule“ verwendet.

2. Fluchtpunkte der Geschichtsschreibung

Die Geschichtsschreibung kann, so Lesemann, keine chronologische Lückenlosigkeit der Daten bieten, sondern muss „*auswählende kritische Rückschau* auf das Werden des Sonderschulwesens“ leisten (Lesemann 1966, S. VII). Dabei muss das ausgewählt werden, was zum Verständnis der heutigen Situation nötig ist und was sich als „entwicklungsträchtig“ auf dem Wege des Fortschritts mit dem Ziel der weiteren Vervollkommnung“ heraushebt, „wobei der Faktor der Differenzierung eine besondere Rolle spielt“ (ebd., S. VII). Auf die Frage, welchen Sinn es hat, sich mit der Geschichte der Heilpädagogik zu beschäftigen, antwortet Ellger-Rüttgardt ähnlich: „Die Beschäftigung mit Geschichte soll Orientierung in der Gegenwart ermöglichen und sie zielt auf das handlungsfähige Subjekt, das im Bewußtsein historischer Erfahrung kritisch und reflektiert die Gegenwart gestaltet und die Zukunft antizipiert“ (Ellger-Rüttgardt 1998, S. 125). Lesemann und Ellger-Rüttgardt schreiben der Historiographie der Sonderschule damit eine doppelte Funktion zu: sie soll Orientierung in der Gegenwart und durch Erkenntnis des Entwicklungsträchtigen Antizipation und Gestaltung des Zukünftigen ermöglichen. Geschichte wird damit auf einen Fluchtpunkt hin geschrieben, der über das Bestehende hinausweist.

Der Fluchtpunkt, auf den hin Hofmann in dem von Lesemann 1966 herausgegebenen Band *Geschichte* schreibt, stellt die eigenständige Hilfsschule dar, die als Sonder-

schule für Lernbehinderte Teil des gegliederten Sonderschulsystems ist. Es gilt für die Geschichtsschreibung der Sonderschule, so Lesemann als Herausgeber, „Abgrenzung der einzelnen Sonderschultypen untereinander“ durch Herausarbeiten des für sie „Eigencharakterischen“ und „Grenzziehung zur allgemeinen Schule“ zu leisten (Lesemann 1966, S. VIII). Das Zukunftsträchtige wird von Hofmann und Lesemann in der Eigenständigkeit der Hilfsschule, in ihrer Abgrenzung als Sonderschule gegenüber anderen Schulformen und in ihrer Eingliederung in ein differenziertes Sonderschulsystem gesehen.

Fluchtpunkt der Geschichtsschreibung stellt für Norbert Myschker in dem von Světluše Solarová 1983 herausgegebenen Band die Hilfsschule dar, die sich als selbstständige Sonderschule für Lernbehinderte in die allgemeine Schule hinein erweitert. Durch die Möglichkeit eines Schulsystemumbaus zur Gesamtschule und durch die integrative Beschulung Behinderter sind neue Herausforderungen für die Sonderschule entstanden. Mit dem Entwurf der Sonderschule im Schulzentrum, der die Selbstständigkeit und Binnengliederung des Sonderschulsystems unberührt lässt, es gleichwohl in die allgemeine Schule hinein erweitert, wird dieser Herausforderung von der Kommission Sonderpädagogik im Deutschen Bildungsrat Rechnung getragen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974).

Dem Ausbau der Sonderschule in die allgemeine Schule hinein korrespondiert eine veränderte Ausdeutung der Geschichte. Die Geschichte der Sonderschule kann nun nicht länger als Geschichte der erfolgreichen Durchsetzung separierter Sondererziehung, sondern muss als Geschichte der Integration neu geschrieben werden (vgl. Myschker/Ortmann 1999). Die Geschichte der Hilfsschule wird von Möckel dementsprechend als Geschichte einer „besonderen Grund- und Hauptschule“ geschrieben (vgl. Möckel 1976, 2001a). Fluchtpunkt der Geschichtsschreibung stellt für Möckel die von der Kommission Sonderpädagogik entworfene Sonderschule im Schulzentrum dar, die von ihm später durch die Utopie der Sonderschule als Angebotsschule ergänzt wird, die den „Charakter einer Zwangsschule“ mehr und mehr verliert und die als „besondere Grund- und Hauptschule“ den „kontrollierten Wettbewerb mit integrativen Schulen“ sucht (Möckel 2001a, S. 337). Mit „besonderer Grund- und Hauptschule“ ist von Möckel ein Doppeltes, nämlich eine gesonderte und eine bessere, weil heilpädagogische Grund- und Hauptschule gemeint. Die selbstständige Sonderschule, die sich als flexibles sonderpädagogisches Fördersystem (vgl. Kanter 2002) grundlegend gewandelt und die Mängel der auf Sonderbeschulung beschränkten Sonderschule überwunden hat, stellt den Fluchtpunkt dar, auf den hin Ellger-Rüttgardt die Geschichte der Sonderschule schreibt.

Der betonten Nähe zur allgemeinen Schule korrespondiert in der „kritischen“ Geschichtsschreibung allerdings auch eine verschärfte Kritik der allgemeinen Schule und ihrer Pädagogik, die insbesondere der Grundschule und der Selektion der Benachteiligten gilt (vgl. Ellger-Rüttgardt 2004; Möckel 2004). Die Überrepräsentation sozial Benachteiligter in der Förderschule ist nach Meinung von Hans Wocken „nicht der Förderschule, sondern dem Schulwesen im Allgemeinen anzulasten“, zu dem die Förderschule offenbar nicht zählt (Wocken 2000, S. 494). Die Förderschule gilt Wocken im Gegensatz zur allgemeinen Schule nicht als „Produzent“, sondern lediglich als „Indikator

von Ungleichheit“ (ebd., S. 494). Ähnlich behauptet Ellger-Rüttgardt die Sonderschule als „Spiegelbild des allgemeinen Schulsystems“ (vgl. Ellger-Rüttgardt 2004, S. 424). Die allgemeine Schule produziert nach dieser Vorstellung Behinderung und Benachteiligung, während die Sonderschule sich der Behinderten und Benachteiligten annimmt und sie in Schule und Gesellschaft integriert.

Die „kritische“ und die „traditionelle“ Geschichtsschreibung schreiben die Geschichte der Hilfsschule als Fortschrittsgeschichte. Der Fortschrittsprozess der Hilfsschule ist durch Wenden gekennzeichnet, an denen die Hilfsschule Mängel der Vergangenheit überwindet und zu grundlegend Neuem und Besserem aufbricht. Mit dem Beginn der NS-Zeit behauptet die Hilfsschulpädagogik, vor allem im Zusammenhang mit dem Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses, eine „kopernikanische Wendung“ der Hilfsschule, der ihre Wende von einer individualisierten Heilpädagogik zu einer völkischen Sonderpädagogik für Behinderte korrespondiert (vgl. Giering 1933; Schmidt 1933; Tornow 1940, 1941; Zwanziger 1941; Lesemann 1933). Hofmann behauptet nach dem Zweiten Weltkrieg einen „Strukturwandel der Hilfsschule“, mit dem er, Lesemann folgend, ihre kopernikanische Wende von einer Schwachsinnigen- zu einer Leistungs- und Gesittungsschule meint (vgl. Hofmann 1959, 1966, 1969; Lesemann 1954). In der Gegenwart wird für die Sonderschule erneut eine „kopernikanische Wende“ reklamiert (vgl. Bleidick u.a. 1995), die als Wende von der Institution zum Kind behauptet wird.

Für Hofmann markieren die Jahre von 1920 bis 1932 die „Hochblüte‘ der Heilpädagogik in Deutschland“, für Myschker beginnt um das Jahr 1924 die „Blütezeit des deutschen Hilfsschulwesens“ (Hofmann 1966, S. 91; Myschker 1983, S. 139; 1969). Ellger-Rüttgardt gilt die Zeit bis zum Ersten Weltkrieg als „Blütezeit der Heilpädagogik und auch der Hilfsschule“ (Ellger-Rüttgardt 1998, S. 29). Die „Blütezeiten“ stellen Phasen des Ausbaus und der Ausdifferenzierung der Hilfsschule zu einem selbstständigen Sonderschulsystem dar. Indem sich der Hilfsschulverband „um Ausschließungskriterien bemühte, welche Kinder *nicht* in die Hilfsschule gehörten, ergab sich“, so Ulrich Bleidick, „die zwingende Notwendigkeit, den Ausbau benachbarter Sonderschultypen voranzutreiben“ (Bleidick 1973, S. 825). Die Hilfsschule wird so zum Motor für die Entwicklung eines vielgliedrigen Sonderschulsystems.

3. Kritiker und Leitfiguren

„Da das Sonderschulwesen bis in die jüngste Zeit vornehmlich als Segen für alle Beteiligten angesehen wurde“, erklärt Ellger-Rüttgardt, „verwundert es nicht, daß die Geschichtsschreibung der Vergangenheit von Kritikern dieser schulischen Einrichtung kaum etwas zu berichten weiß. Und dennoch hat es sie gegeben“ (Ellger-Rüttgardt 1998, S. 21). Ellger-Rüttgardts Ausführungen erwecken den Eindruck, erst die „kritische“ Geschichtsschreibung habe die Kritiker der Hilfsschule entdeckt. Das ist jedoch falsch.

Hofmann setzt sich wie Frenzel, Fuchs und andere Hilfsschulgeschichtsschreiber vor ihm mit den *Kritikern* der Hilfsschule ausführlich auseinander. „Schon in den ersten

Anfängen des Hilfsschulwesens“, so Hofmann, „traten Schwierigkeiten, Widerstände und *Gegner* der Hilfsschule auf“, deren Einwände trotz des Fortschritts „bis auf den heutigen Tag die gleichen geblieben sind“ (Hofmann 1966, S. 77). Die Kritiker hinken damit nach Auffassung Hofmanns dem Fortschritt hinterher. An erster Stelle der Kritiker nennt Hofmann nicht zufällig die Eltern der Hilfsschulkinder. Obwohl sich die Hilfsschule „als Segen für die Kinder“ erwies, wehrten sich die Eltern, sei es, weil ihnen Einsicht in das Neue fehlte, weil sie von einem „gewissen Sozialprestige“ fehlgeleitet wurden oder weil sie die „für das Kind richtige schulische Maßnahme“ noch nicht erkannt hatten, erklärt Hofmann (ebd., S. 78). Die Kritik der Eltern wird von Hofmann als in der Gegenwart weitgehend überwunden dargestellt. Sie kommt allerdings, wie Hofmann zugeben muss, „im Einzelfall immer noch“ vor (ebd., S. 78). Während gegenüber Eltern Nachsicht und Überzeugungsarbeit angesagt ist, fordert Hofmann, jenen Kritikern, die er als „sogen. ‚Menschenfreunde‘“ bezeichnet und denen er vorwirft, „aus geringem Verantwortungsbewußtsein und aus mangelnder Civilcourage den Weg des geringsten Widerstandes“ zu gehen, „mit entsprechender Härte“ entgegen zu treten (ebd., S. 78). Damit spielt Hofmann auf Johann Heinrich Witte an, der die Hilfsschule mit der Begründung abgelehnt hatte, es habe „wenig Menschenfreundliches, den schwachen Schüler von dem begabteren Mitschüler zu trennen“ (Witte 1901, S. 7).

Die Kritik, die Volksschullehrer an der Hilfsschule „immer noch“ üben, ist, so Hofmann, aus der Furcht vor dem Entstehen „einer neuen Schulart und eines anderen Lehrerstandes“ erwachsen, die inzwischen aber überwunden ist. Volksschullehrer erkannten zudem „damals noch nicht die positiven Seiten der heilpädagogischen Betreuung“ und verkannten die „Eigenstruktur der hilfsschulbedürftigen Kinder“ (Hofmann 1966, S. 78). Hilfsschulkritiker gelten Hofmann als Gegner und als Personen, deren Kritik von negativen Beweggründen motiviert ist.

Myschker führt die „Ressentiments“ der Hilfsschuleltern auf die Vorbehalte gegen die Hilfsschule zurück, die entstanden, weil der Kreis der in die Hilfsschule umgeschulten Schüler „groß genug“ geworden war, weil die Hilfsschule als Schule für Verrückte und Idioten öffentlich abgewertet wurde und weil „allerlei Menschenfreunde“ versucht hatten, die Behörden gegen die Hilfsschule einzunehmen (Myschker 1983, S. 133). Er nennt damit nur Gründe, die außerhalb der Hilfsschule liegen. Myschker nennt als Hilfsschulkritiker Witte namentlich, setzt sich mit dessen Schrift aber nicht direkt auseinander, sondern zitiert Frenzel (vgl. Myschker 1983, S. 134; Frenzel 1903). Myschker wertet die Kritik an der Hilfsschule, ähnlich wie Hofmann, als Gegnerschaft und als Ausdruck eines unaufgeklärten, rückschrittlichen Bewusstseins. Die Kritik an der Hilfsschule sieht er wie Hofmann als weitgehend überwunden an.

Möckel deutet die Kritik an der Hilfsschule als Ausdruck von Rivalität und Konkurrenz jener Institutionen und Professionen, die mit der Hilfsschule um deren Schülerschaft konkurrierten. Er bezeichnet die Kritiker folgerichtig als „Konkurrenten der Hilfsschule“ (Möckel 1984, S. 55). Die frühe Hilfsschule schlug ihre Konkurrenten, so Möckel, durch ihre Wirksamkeit und Überzeugungskraft aus dem Felde und überwand damit auch gleichzeitig deren Kritik. Gegenüber der Idiotenanstalt setzte sich die Hilfsschule durch, weil sie billiger war als diese und die Kinder in ihren Familien beließ, ge-

genüber der Volksschule, weil sie besseren Unterricht bot. Volksschullehrer machten zudem die Erfahrung, dass sie die Hilfsschule „nicht ganz entbehren“ konnten, und wurden durch Kielhorns Vortrag in Gotha 1887 überzeugt (ebd., S. 59). „Erst 1901“ und damit „viel zu spät“ meldete sich mit Witte ein Hilfsschulkritiker zu Wort, dessen Überlegungen zudem im Gegensatz zu Kielhorns „Musterschule“ in Braunschweig „Spekulation“ waren (ebd., S. 59). Die Kritik, die Eltern an der Hilfsschule übten, wird von Möckel nur am Rande erwähnt (vgl. Möckel 2001a, S. 123; 1984, S. 65). Es gilt zu beachten, dass Möckel den Vorzug der Hilfsschule gegenüber der Idiotenanstalt mit denselben Argumenten wie Kielhorn begründet (vgl. Kielhorn 1884) und dass er die Bedeutung von Kielhorns Vortrag in Gotha (vgl. Kielhorn 1887) wie die frühe Geschichtsschreibung als Überwindung der Kritik der Volksschullehrerschaft wertet.

Ellger-Rüttgardt geht es darum zu zeigen, dass die Hilfsschule seit ihrer Gründung um 1880 Gegenstand der Kritik ist und dass die Kritik die Ambivalenz der Institution spiegelt. Die Grenze der Kritik ist für Ellger-Rüttgardt erreicht, wenn die Kritik die Notwendigkeit der Hilfsschule als Sonderschule in Frage stellt. Ellger-Rüttgardts Kritik gilt dann den Kritikern und ist dann der Kritik, die die frühen Protagonisten des Hilfsschulverbands an den Hilfsschulkritikern geübt hatten, verblüffend ähnlich. Anders als frühe Geschichtsschreiber behauptet sie, es hätte „nur vereinzelt“ Kritik von Volksschullehrern gegeben (Ellger-Rüttgardt 1998, S. 51).

Ein besonders wichtiger Hilfsschulkritiker ist Witte. Möckel behauptet, Wittes Gegenentwurf sei von Stötzners Entwurf „gar nicht so weit entfernt, wie es zunächst scheint“, denn beide wollten „besondere Schulen“ (Möckel 1988, S. 181). Ireneus Lakowski stilisiert Witte zu einem Vorläufer der integrativen Pädagogik (vgl. Lakowski 1999). Witte hat sich für die Förderung der Schwachen in der Verantwortung der Volksschule und nicht für ihre Integration als Behinderte in der Verantwortung der Sonderschule eingesetzt. Die Vereinnahmung Wittes und anderer Hilfsschulkritiker als Verfechter besonderer Schulen oder als Vorläufer der Integration kann als Beispiel für das Zurechtbiegen von Geschichte gelten.

Ellger-Rüttgardt liefert für die Kritik, die Eltern in der *Vergangenheit* an der Hilfsschule geübt haben, bedrückende alltagsgeschichtliche Zeugnisse (vgl. Ellger-Rüttgardt 1981b, 1998) und kritisiert die Hilfsschullehrerschaft scharf, die auf die soziale Not ihrer Schülerschaft mit „Unverständnis“ reagierte und die „soziale Unterschiede als vorbestimmtes Schicksal deutete“ (Ellger-Rüttgardt 1998, S. 40 u. 64; 1980). Die Kritik an der Hilfsschullehrerschaft in der *Gegenwart* muss bei Ellger-Rüttgardt ausgespart bleiben, weil diese Kritik in Widerspruch zu ihrer Behauptung eines grundlegenden Wandels geraten würde. Die „überwältigende Mehrheit“ der Sonderpädagogen hat, so Ellger-Rüttgardt, inzwischen „längst den Irrweg übersteigter Abgrenzungsbestrebungen verlassen“ (Ellger-Rüttgardt 2004, S. 422). Damit ist auch die Kritik der Eltern an der Hilfsschule gegenstandslos geworden.

Das Ansinnen von Hilfsschulkritikern, auf die Hilfsschule als Sonderschule zu verzichten, wird von der „kritischen“ wie von der „traditionellen“ Geschichtsschreibung mit dem Hinweis auf gescheiterte Erfahrungen zurückgewiesen. Am Beispiel der Hamburger Reformschulen und am Beispiel von Frieda Buchholz zeigt Ellger-Rüttgardt, dass

auch die Kritiker der Hilfsschule durch Erfahrung in der Praxis eines Besseren belehrt wurden und die Hilfsschule „als unverzichtbare ‚Notlösung‘“ akzeptieren mussten (Ellger-Rüttgardt 2004, S. 7; vgl. auch 1995). Die Auseinandersetzung mit den Hilfsschulkritikern in der „kritischen“ Geschichtsschreibung soll damit, nicht anders als in der „traditionellen“ Geschichtsschreibung, „auch vor falschen Illusionen bewahren helfen“, nämlich vor der Illusion, dass die Hilfsschule als Sonderschule verzichtbar ist (Ellger-Rüttgardt 1995, S. 478).

In den *Leitfiguren*, die die sonderpädagogische Historiographie darstellt, verdichtet sich die Geschichtsschreibung. Hofmann stellt als Leitfiguren in seiner Hilfsschulgeschichte von 1966 Heinrich Kielhorn, Leiter der Braunschweiger Hilfsschule und zentrale Figur des Hilfsschulverbands, und Karl Friedrich Kind, Leiter der Idiotenanstalt in Langenhagen und Vorstandsmitglied der Idiotenkonferenz, dar. Hofmann sieht Kielhorns Bedeutung nicht zuletzt darin, dass er durch sein öffentliches Auftreten die Gegner der Hilfsschule überzeugte. Durch sein Auftreten auf den Idiotenkonferenzen bekannten sich die Idiotenanstaltsvertreter, so Hofmann, „vorbehaltslos zu der neuen Schuleinrichtung“ (Hofmann 1966, S. 79). Ebenso ist es der „alleinige Verdienst von Kielhorn“, den Widerstand der Volksschullehrer mit seinem Vortrag in Gotha 1887 „gebrochen“ zu haben (ebd., S. 80). Kielhorn räumte so „auch das zweite Hindernis gegen die Weiterentwicklung des Hilfsschulwesens weg“ (ebd., S. 80). Durch Kielhorns und Kinds Tätigkeit waren „die Voraussetzungen für ein rasches Ausbreiten der Hilfsschulen in Deutschland gegeben“ (ebd., S. 80). Aus Myschkers Darstellung der Hilfsschulgeschichte von 1983 ist der Anstaltsvertreter Kind als Leitfigur verschwunden und Kielhorn als Leitfigur im Hilfsschulverband aufgegangen. Beschel kreiert mit Frieda Buchholz, Hilfsschullehrerin und Schülerin Peter Petersens, eine neue Leitfigur, der Bleidick sein mit Gerhard Heckel verfasstes praktisches Lehrbuch zum Hilfsschulunterricht widmet und die Ellger-Rüttgardt zur zentralen Leitfigur ausbaut (vgl. Beschel 1960, 1969; Bleidick/Heckel 1970; Ellger-Rüttgardt 1997).

Bei den Leitfiguren handelt es sich um Praktiker der Sondererziehung, typischerweise um Lehrkräfte der Hilfsschule. Mit der Ablösung Heinrich Kielhorns durch Frieda Buchholz findet ein Wandel von einer männlichen zu einer weiblichen Leitfigur statt, der der Wandel von einer männlich zu einer weiblich geprägten Profession korrespondiert. Kielhorn wird von Lesemann als Kämpfer dargestellt, der den Widerstand der Kritiker brach und die Hilfsschule als „eigencharakterische Schulart“ durchsetzte, indem er sie „gegen die Idiotenanstalten“, „gegen die Volksschule“ und „gegen die Nachhilf-Klassen“ abgrenzte (Lesemann 1969, S. 196). Buchholz wird von Ellger-Rüttgardt als Anwältin der Schwachen dargestellt, die Hilfsschulkinder im Nationalsozialismus vor der Sterilisation bewahrte und die den Nazis ein Dorn im Auge war, als Kritikerin, die trotz Skepsis die Hilfsschule als unverzichtbare Notlösung erkannte, und als frühe Integrationspädagogin, die die Grenze zwischen allgemeiner und besonderer Pädagogik bis zur Unkenntlichkeit verwischt hat. Kielhorn verkörpert die Hilfsschule und ihre Profession in der Vergangenheit, die auf Abgrenzung gegenüber der Volksschule bedacht ist und die um Verselbstständigung als Sonderschule kämpft, Buchholz die Hilfsschule und ihre Profession in der Gegenwart, die sich als selbstständige Sonderschule in die

allgemeine Schule hinein erweitert und die sich gegen den Vorwurf, an Verbrechen im Nationalsozialismus beteiligt gewesen zu sein, verteidigen muss. Kielhorn ist als Leitfigur Antagonist der Hilfsschulkritiker, Buchholz als Leitfigur zugleich Hilfsschulkritikerin. Mit Buchholz werden Kritiker und Leitfiguren nicht mehr in ein antagonistisches Verhältnis zueinander gestellt, sondern in einer Person aufgehoben und versöhnt. Buchholz lehrt als Leitfigur, wie mit der Kritik an der Hilfsschule umzugehen ist. Ellger-Rüttgardt erklärt: „Trotz aller grundsätzlichen Kritik am Schulsystem verlor Frieda Buchholz allerdings nicht den Blick für die Realität. In pragmatischer Einschätzung der Tatsache, daß die von Peter Petersen propagierte Umgestaltung der Regelschule ein nur langfristig zu verwirklichendes Ziel war, konzentrierte sie sich in ihrer praktischen Arbeit darauf, die innere Struktur der Hilfsschule zu verändern“ (Ellger-Rüttgardt 1998, S. 60). Die Kritik an der Hilfsschule mündet damit in die Erkenntnis, dass die Nothilfe der Hilfsschule notwendig ist. Die Hilfsschule ist „ein Helfer in der Not! Kein Notbehelf, den man gern wieder los sein möchte“, hatte Kielhorn den Hilfsschulkritikern entgegnet (Kielhorn 1897, S. 427).

4. Die Notwendigkeit der Nothilfe

Nothilfe durch die Sonderschule heißt im Verständnis von Hofmann, „Hilflosen und Geschädigten“ ein „besonderes Anrecht“ auf „unsere Fürsorge“ und einen „Anspruch auf die ihnen gemäße Erziehung und den ihnen entsprechenden Unterricht“ zuzuerkennen (Hofmann 1966, S. 93). Zur Hilfsschule als Sonderschule gibt es deshalb keine Alternative. Der Erkenntnis, dass das Hilfsschulkind „nur im Rahmen des biologisch und intellektuell Möglichen“ Leistung zu erbringen vermag, verdankt sich der „eigentliche grandiose Auf- und Ausbau des Hilfsschulwesens“, erklärt Hofmann (Hofmann 1966, S. 94). Die Notwendigkeit der Nothilfe durch die Hilfsschule wird von Hofmann auf die nicht behebbare Schädigung des Kindes zurückgeführt, die seine dauernde Beschulung in einer auf diese Schädigung zugeschnittenen Sonderschule erfordert.

Myschker fasst die Nothilfe, die die Hilfsschule dem Kind, der Schule als Institution und der Gesellschaft leistet, im Zusammenhang der drei „Motive“, auf die er die Entstehung und Entwicklung der Hilfsschule zurückführt. Myschker unterscheidet neben „humanitären Motiven“, die Pädagogen zur Sondererziehung trieben, „schulorganisatorische (Hemmung des Volksschulunterrichts durch die Geistesschwachen) und ökonomische Motive (Erziehung zur Erwerbsfähigkeit entlastet die Staatskasse)“ (Myschker 1983, S. 131). Die beiden zuletzt genannten Motive traten später zu den „längst relevanten“ humanitären Motiven hinzu, und zwar als Motive staatlicher Stellen, Hilfsschulen einzurichten, erklärt Myschker (ebd., 131). Die drei „Motive“, die Hilfsschulpädagogen ursprünglich als Rettung der Schwachsinnigen, als Entlastung der Volksschule vom belastenden Bodensatz und als Brauchbarmachung der *Nochbrauchbaren* für die Gesellschaft gefasst und insgesamt Sonderpädagogen zugeschrieben hatten (vgl. Hänsel/Schwager 2003), werden von Myschker nun aufgespalten und unterschiedlichen Instanzen, Sonderpädagogen und staatlichen Stellen, zugeordnet.

Die Notwendigkeit der Nothilfe wird von Myschker auch aus der Volksschulentwicklung abgeleitet. In den einklassigen ländlichen Volksschulen, in denen 100 und mehr Kinder unterrichtet wurden, fielen, so Myschker, geistesschwache Kinder „entweder gar nicht oder nur geringfügig“ auf. Zudem war es Volksschullehrern dort noch möglich, „individualisierend auf sie einzugehen“ (ebd., S. 120). Das änderte sich in den gegliederten städtischen Volksschulen des ausgehenden 19. Jahrhunderts, die zu „Leistungsschulen“ geworden waren. Dort „mußten die geistesschwachen Kinder sehr schnell auffallen“ und hemmten nun den „Fortgang der Begabteren“. Volksschullehrer konnten sich im Gegensatz zur einklassigen Landschule „ihrer meist nicht gesondert annehmen“ (ebd., S. 131). In dieser durch die Volksschulentwicklung entstandenen pädagogischen Not fanden Kielhorn und andere Sonderpädagogen mit der Sonderschule einen Ausweg, der Hilfe bot. Die „überzeugende Arbeit“, die Hilfsschullehrer in der Folgezeit leisteten, führte dazu, dass die Hilfsschule als „notwendige Sonderform der Volksschule“ anerkannt und Rücküberweisungen aus der Hilfsschule aufgegeben wurden (ebd., S. 137). Man hatte erkannt, erklärt Myschker, „daß die schwachbefähigten Kinder einer ihnen adäquaten Erziehung und eines ihren besonderen Bedürfnissen entsprechenden Unterrichts bedurften“ und „dauerhaft unter speziellen schulischen Bedingungen gefördert werden mußten“ (ebd., S. 130, 146).

Solarová erklärt, es ließe sich nicht mit Bestimmtheit sagen, dass es „vor den ersten Gründungen besonderer Institutionen eine Erziehung Behinderter gab“ (Solarová 1983, S. 10). Möckel behauptet, Lehrer wollten mit Behinderten „nichts zu tun haben. Sie galten samt und sonders als bildungsunfähig“ (Möckel 1984, S. 29). Die Volksschule wusste mit „blinden, gehörlosen, körperbehinderten und verstandesschwachen Kindern nichts anzufangen“ und wies sie „meistens einfach ab“ (ebd., S. 39). Sonderschulen machten dagegen die „Klagen“ der behinderten Kinder „vernehmbar“ und führten zur „öffentlichen Anerkennung“ der Behinderten (Möckel 1988, S. 25). Durch die Verknüpfung der Anstalts- und der Hilfsschulgeschichte zu einer gemeinsamen Geschichte der „älteren“ und „jüngeren Sonderschulen“ und durch die Konstruktion von Tauben, Blinden, Idioten und Hilfsschulkindern als „Behinderte“ werden Verallgemeinerungen vorgenommen, die eine dramatische Zuspitzung der Nothilfebehauptung ermöglichen. Nothilfe meint nun nichts weniger, als die Bildungsfähigkeit der Behinderten, die von der allgemeinen Schule und der Gesellschaft bestritten wurde, zu erweisen und das Recht auf Bildung und Leben, das Behinderten von diesen verwehrt wurde, zu sichern. Die Geschichte der Sonderpädagogik kann von Möckel insofern „als säkularisierte, christliche Heilsgeschichte“ begriffen werden (Möckel 1979, S. 125). Erst die Hilfsschule entdeckte, so wird durch die verallgemeinernde Konstruktion suggeriert, die Bildungsfähigkeit der Hilfsschulkinder, und erst sie führte sie zur Bildung und sicherte ihnen das Leben.

Schon Hofmann wusste, erklärt Möckel, „dass die meisten Schülerinnen und Schüler nur deswegen in die Hilfsschulen kamen, weil sie dauernd, nicht nur vorübergehend auf Hilfe angewiesen waren“ (Möckel 2001a, S. 211). Es waren aber nicht nur die Kinder, die versagten, betont Möckel, „sondern auch das Schulwesen“. „Sonderschulen sind daher auch eine Hilfe für das Schulwesen und keine zwangsläufige Auswirkung spezifischer Behinderungen“ (Möckel 2001b, S. 115). Die Notwendigkeit der Nothilfe erwächst

nach Möckels Vorstellung nicht zuletzt aus den Mängeln der allgemeinen Schule, insbesondere aus der Tatsache, dass sie mit ihrem Unterricht dem dauernden Angewiesensein bestimmter Kinder auf Hilfe nicht gerecht werden kann.

Auf die Frage, warum die Hilfsschule als eigenständige Schulform eingerichtet wurde und sich in der Folgezeit behaupten konnte, antwortet Ellger-Rüttgardt: „Die Hilfsschule entsprach einer pädagogischen Notsituation“ (Ellger-Rüttgardt 1998, S. 125). Diese Notsituation war in den Volksschulklassen des ausgehenden 19. Jahrhunderts gegeben, in denen Kinder „vergessen, verspottet und beiseite geschoben wurden“ und schließlich die Volksschule völlig überaltert und „häufig ohne ein Mindestmaß an Kenntnissen“ verließen (ebd., S. 25 u. 125). Kielhorn hatte rund hundert Jahre vorher ähnlich geklagt, dass die „sogenannten ‚Dummen‘“ im Unterricht der Volksschule „unberücksichtigt bleiben“, von „allen Seiten verspottet“ und ohne Erziehung und Kenntnisse „in das Leben hinausgeschickt“ werden (Kielhorn 1884, S. 126; vgl. auch Ellger-Rüttgardt 1981a, S. 135). Witte hatte dieses „Zerrbild“ der Volksschule zurückgewiesen (Witte 1901, S. 26). Es war ein „ganzes Bündel von Motiven“, das nach Ellger-Rüttgardts Vorstellung zur Gründung „besonderer Schulen für Behinderte“ führte (Ellger-Rüttgardt 1998, S. 23). Das Interesse, das die staatlichen Instanzen bei der Einrichtung von Hilfsschulen leitete, charakterisiert Ellger-Rüttgardt als Interesse an einer „relativ kostengünstige(n) Investition“ und an einer Qualifizierung von Kindern, „die ohne jede Ausbildung langfristig nur eine ökonomische und ideologische Belastung für die Gesellschaft bedeutet hätten“ (ebd., S. 30). Ähnlich hatten Kielhorn und der Hilfsschulverband argumentiert. Ellger-Rüttgardts Behauptung, dass die Volksschullehrerschaft an der Hilfsschule Interesse hat, weil sie „allzu gern die schwierigen Fälle in die Hilfsschule abschiebt“, derer sich die Hilfsschule notgedrungen annehmen muss, verkehrt die historischen Zusammenhänge (ebd., S. 55). Es waren Hilfsschullehrer und ihr Verband, die den Zwangsausschluss der Kinder aus der Volksschule durchsetzten, die mit ihren Ausschließungskriterien bestimmten, welche Kinder in die Hilfsschule gehören und welche nicht, die dadurch unerwünschte Kinder in der Volksschule belassen oder sich von ihnen durch Ausschluss aus der Hilfsschule entlasten konnten und die die Kinder, die sie als „bildungsunfähig“ und „unbrauchbar“ behaupteten, nicht nur ihrer schulischen Bildungsmöglichkeiten beraubten. Das alles lässt sich an der frühen Geschichte der Braunschweiger „Musterschule“ studieren (vgl. Hänsel/Schwager 2004).

Ellger-Rüttgardt setzt sich mit den Standesinteressen der Hilfsschullehrer und mit ihrer Berufspolitik kritisch auseinander (vgl. Ellger-Rüttgardt 1978, 1980). Das ist neu. Ihre Kritik läuft jedoch leer, weil sie einer als weitgehend überwunden behaupteten Vergangenheit gilt, weil sie durch die behauptete „Interessenallianz“ von Volks- und Hilfsschullehrern an der Hilfsschule (Ellger-Rüttgardt 1998, S. 30) ausgehebelt wird und weil sie die Nothilfebehauptung nicht tangiert. Die Behauptung der „Interessenallianz“ verdeckt, dass die Hilfsschule für die Hilfsschullehrerschaft, berufspolitisch gesehen, einen Gewinn, für die Volksschullehrerschaft dagegen einen Verlust darstellte. Für die Volksschullehrerschaft ging mit der Hilfsschule das Projekt eines einheitlichen Lehrerstandes und einer Schule für alle Kinder unter der Verantwortung der Volksschullehrerschaft verloren.

Die „kritische“ Geschichtsschreibung unterscheidet sich von der „traditionellen“ in vielfältiger Weise, jedoch nicht durch die Überwindung ihres apologetischen Interesses. „Erst wenn man die Hilfsschule als die Antwort auf eine bestimmte Notwendigkeit versteht“, erklärt Möckel, „kann man ihre Stärken und Schwächen auch in unserer Zeit richtig beurteilen“ (Möckel 1976, S. 7; 2001a, S. V). Das Ergebnis der historischen Analyse steht auch für die „kritische“ Geschichtsschreibung von vornherein fest. Auch sie will die Hilfsschule als Institution der Nothilfe erweisen, die als selbstständige Sonderschule unverzichtbar ist. Möckel schreibt: „Die geschichtlichen Darstellungen wurden und werden von den Autoren zur Ableitung oder zur Unterstützung von Schulkonzeptionen benützt. Auch die vorliegende Untersuchung bildet hierin keine Ausnahme“ (Möckel 1976, S. 16). Die Auseinandersetzung mit der Geschichte soll helfen, so Möckel weiter, „Gesichtspunkte für die Beurteilung der Schule für Lernbehinderte in der Gegenwart und für ihre Gestaltung in der Zukunft (zu) gewinnen. Um das Ergebnis vorwegzunehmen: Spezialunterricht ohne Zusammenarbeit in *festen Einrichtungen* mit und in der allgemeinen Schule ist nicht mehr zu verantworten“ (Möckel 1976, S. 16; Hervorhebungen D.H.).

Die schonungslose Kritik, die Ellger-Rüttgardt an der Hilfsschule übt, hilft, so widersinnig das klingen mag, die Hilfsschule als selbstständige Sonderschule zu bewahren. Die Kritik, die Ellger-Rüttgardt an der Hilfsschule der Vergangenheit übt, lässt das Licht der Hilfsschule in der Gegenwart um so heller erstrahlen und macht die Behauptung ihres grundlegenden Wandels, der vergangene Probleme überwunden hat, plausibel. Die Kritik, die an der Hilfsschule geübt wird, gilt der „kritischen“ Geschichtsschreibung nicht wie der „traditionellen“ als Ausdruck eines rückschrittlichen Bewusstseins, das überwunden werden muss, sondern als Ausdruck einer unauflösbaren Ambivalenz und als Preis einer notwendigen Nothilfe. Die Hilfsschule befand sich, so das Resümee der kritischen historischen Analyse Siegfried Gehreckes, „praktisch immer in einer permanenten Krise“ und hat in der Vergangenheit „auf ihre Art versucht, denjenigen Kindern aus der Volksschule zu helfen, derer sich keiner mehr annahm“ (Gehrecke 1971, S. 124). Die Kritik, die die „kritische“ Geschichtsschreibung an der Hilfsschule übt, berührt ihre Nothilfebehauptung damit nicht. Ellger-Rüttgardt will mit ihrer historischen Analyse „eine angemessene Antwort auf die ‚Legitimationskrise‘ der Lernbehinderten- bzw. Förderschule“ geben (Ellger-Rüttgardt 1998, S. 16). Ihre Antwort lautet, dass die Hilfsschule notwendige Nothilfe leistet und deshalb als Sonderschule unverzichtbar ist. Nichts anderes hat die sonderpädagogische Historiographie seit Stötzners Schrift von 1869 behauptet.

Literatur

- Berg, C. (Hrsg.) (1991): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. IV 1870-1918. München: Beck.
- Beschel, E. (31969): Geschichte der Hilfsschule. In: Heese, G./Wegener, H. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete. Berlin: Carl Marhold, Sp. 1329-1339.

- Beschel, E. (1960): Der Eigencharakter der Hilfsschule. Weinheim: Beltz.
- Beschel, E. (1980): Geschichte. In: Kanter, O./Speck, O. (Hrsg.): Pädagogik der Lernbehinderten. Berlin: Carl Marhold, S. 113-146.
- Bleidick, U./Heckel, G. (1970): Praktisches Lehrbuch des Unterrichts in der Hilfsschule (Lernbehindertenschule). Berlin: Carl Marhold.
- Bleidick, U. (1973): Die Entwicklung und Differenzierung des Sonderschulwesens von 1898 bis 1973 im Spiegel des Verbandes Deutscher Sonderschulen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 24, S. 824-845.
- Bleidick, U. (Hrsg.) (1981): Heinrich Kielhorn und der Weg der Sonderschulen. Braunschweig: Waisenhaus.
- Bleidick, U./Rath, W./Schuck, K. D. (1995): Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, S. 247-264.
- Deutscher Bildungsrat (1974): Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart: Ernst Klett.
- Ellger-Rüttgardt, S. (1978): Historische Aussagen zum Sonderschullehrer. In: Bleidick, U./Ellger-Rüttgardt, S. (Hrsg.): Lehrer für Behinderte. Stuttgart: Kohlhammer, S. 48-68.
- Ellger-Rüttgardt, S. (1980): Der Hilfsschullehrer. Sozialgeschichte einer Lehrergruppe (1880-1933). Weinheim: Beltz.
- Ellger-Rüttgardt, S. (1981a): Heinrich Kielhorn und die Entwicklung des Hilfsschulwesens in Deutschland. In: Bleidick, U. (Hrsg.): Heinrich Kielhorn und der Weg der Sonderschulen. Braunschweig: Waisenhaus, S. 126-140.
- Ellger-Rüttgardt, S. (1981b): Widerstände gegen die Braunschweiger Hilfsschule. In: Bleidick, U. (Hrsg.): Heinrich Kielhorn und der Weg der Sonderschulen. Braunschweig: Waisenhaus, S. 69-91.
- Ellger-Rüttgardt, S. (1995): Historische Aspekte der gemeinsamen Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 46, S. 477-484.
- Ellger-Rüttgardt, S. (1997): Frieda Stoppenbrink-Buchholz (1897-1993). Hilfsschulpädagogin, Anwältin der Schwachen, Soziale Demokratin. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Ellger-Rüttgardt, S. (1998): Zur Geschichte der Heil- und Sonderpädagogik. Kurseinheit 1: Geschichte der Lernbehindertenpädagogik. Fernuniversität-Gesamthochschule Hagen (Studienbrief).
- Ellger-Rüttgardt, S. (Hrsg.) (2003): Lernbehindertenpädagogik. Weinheim: Beltz.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2004): Sonderpädagogik – ein blinder Fleck der Allgemeinen Pädagogik? In: Zeitschrift für Pädagogik 50, S. 416-429.
- Frenzel, F. (1903): Die Hilfsschulen für schwachbegabte Kinder in ihrer Entwicklung, Bedeutung und Organisation. Hamburg und Leipzig: Leopold Voss.
- Frenzel, F. (1918): Geschichte des Hilfsschulwesens. Halle a. S.: Carl Marhold.
- Frenzel, F. (1925): Geschichte und Literatur des Hilfsschulwesens. In: ders: Handbuch des Hilfsschulwissens. Halle a. S.: Carl Marhold, S. 1-144.
- Fuchs, A. (1910): Begriff, Umfang und Ausbreitung des Hilfsschulwesens in Deutschland. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 2, S. 213-222.
- Fuchs, A. (1912): Schwachsinnige Kinder, ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung. Versuch einer Hilfsschulpädagogik. Gütersloh: Bertelsmann.
- Gehrecke, S. (1971): Hilfsschule heute – Krise oder Kapitulation? Berlin: Carl Marhold.
- Gerhardt, J.P. (1904): Zur Geschichte und Literatur des Idiotenwesens in Deutschland. Hamburg: Selbstverlag.
- Giering, K. (1933): Heilpädagogik als einheitliche Aufgabe. In: Die Hilfsschule 26, S. 595-603.
- Griesinger, A. (1934): Die Hilfsschule im neuen Reich. In: Dannemann, A./Gnerlich, G./Henze, A./Meltzer, E./Schober, H./Stern, E. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik, Band 2. Halle a.S.: Carl Marhold, Sp. 3357-3369.

- Hänsel, D./Schwager, H. (2003): Einführung in die sonderpädagogische Schultheorie. Weinheim: Beltz.
- Hänsel, D./Schwager, H. (2004): Die Sonderschule als Armenschule. Vom gemeinsamen Unterricht zur Sondererziehung nach Braunschweiger Muster. Bern: Peter Lang.
- Henze, A. (1911): Geschichte des Hilfsschulwesens. In: Dannemann, A./Schober, H./Schulze, E. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik. Halle a.S.: Carl Marhold, Sp. 739-752.
- Henze, A.: (1928): Hilfsschule für geistesschwache Kinder. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): Die Theorie der Schule und der Schulaufbau. Handbuch der Pädagogik, Band 4. Langensalza: Beltz, S. 145-156.
- Henze, A. (²1934): Geschichte des Schwachsinnigenbildungs- und -fürsorgewesens nebst Sonderschulwesen. In: Dannemann, A./Gnerlich, G./Henze, A./Meltzer, E./Schober, H./Stern, E. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik, Band 2. Halle a.S.: Carl Marhold, Sp. 2331-2372.
- Herrlitz, H.-G./Hopf, W./Titze, H. (³2001): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim: Juventa.
- Hofmann, W. (1959): Zum Problem der heilpädagogischen Betreuung schwachsinniger Kinder. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 10, S. 248-250.
- 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.
- Hofmann, W. (³1969): Strukturwandel der Hilfsschule. In: Heese, G./Wegener, H. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete, Band 2. Berlin: Carl Marhold, Sp. 1353-1359.
- Kanter, G. (2002): Von der Hilfsschule zum flexiblen sonderpädagogischen Fördersystem – Wege zur Neubestimmung der Lernbehindertenpädagogik. In: Die neue Sonderschule 47, S. 38-50.
- Kielhorn, H. (1884): Geistesschwache Kinder und deren Erziehung. Zwei Betrachtungen. In: Pädagogische Blätter, S. 113-141.
- Kielhorn, H. (1887): Schule für schwachbefähigte Kinder. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 39, S. 307-312.
- Kielhorn, H. (1897): Zur Erziehung geistig zurückgebliebener Kinder. In: Pädagogische Zeitung 26, Nr. 26, S. 425-429.
- Kielhorn, H. (1899): Die Organisation der Hilfsschule. In: Bericht über den Zweiten Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, S. 24-43.
- Kirmsse, M. (1910): Zur Geschichte der Hilfsschule. In: Die Hilfsschule 3, S. 201-207.
- Kirmsse, M. (1918): Die Entwicklungsperiode der Hilfsschule. In: Die Hilfsschule 11, S. 193-200.
- Lakowski, I. (1999): Johann Heinrich Witte – Gegner der Hilfsschulbewegung oder Verfechter der integrativen Pädagogik? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 50, S. 332-338.
- Lesemann, G. (1933): Hilfsschulpädagogische Gegenwartsaufgaben. In: Die Hilfsschule 26, S. 712-733.
- Lesemann, G. (1954): Die Hilfsschule – eine heilpädagogische Sonderschule der „Leistung“ oder der „Gesittung“? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5, S. 191-208.
- Lesemann, G. (Hrsg.) (1966): Beiträge zur Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens. Berlin: Carl Marhold.
- Lesemann, G. (1969): Wege, Wandlungen, Begegnungen in der Pädagogik, Sonder- und Sozialpädagogik. Berlin: Marhold.
- Lundgreen, P. (1980): Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick, Teil I: 1770-1918. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Möckel, A. (1976): Die besondere Grund- und Hauptschule. Rheinstetten: Schindele.
- Möckel, A. (1979): Scheitern und Neuanfang in der Erziehung – Vorbemerkungen zu einer Geschichte der Heilpädagogik. In: Sonderpädagogik 9, S. 118-126.

- Möckel, A. (1984): Geschichte der Sonderpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Schule für Lernbehinderte. Fernuniversität-Gesamthochschule Hagen (Studienbrief).
- Möckel, A. (1988): Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Möckel, A. (2001a): Geschichte der besonderen Grund- und Hauptschule. Heidelberg: Winter.
- Möckel, A. (2001b): Heilpädagogik. In: Brinkmann, W. (Hrsg.): Differentielle Pädagogik, Donauwörth: Auer 2001, S. 110-133.
- Möckel, A. (2004): Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung? In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004), S. 406-415.
- Myschker, N. (1969): Der Verband der Hilfsschulen Deutschlands und seine Bedeutung für das deutsche Sonderschulwesen. Beiheft 8 der Zeitschrift für Heilpädagogik.
- Myschker, N. (1983): Lernbehindertenpädagogik. In: Solarová, S. (Hrsg.): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 120-166.
- Myschker, N./Ortmann, M. (Hrsg.) (1999): Integrative Schulpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rein, W. (1911): Pädagogik in systematischer Darstellung. Zweiter Band: Die Ausführung. Die Lehre vom Bildungswesen. Praktische Pädagogik. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Reinke, W. (1897): Die Unterweisung und Erziehung schwachsinniger (schwachbefähigter) Kinder. Berlin: Oemigke.
- Schmidt, H. (1933): Notwende des deutschen Bildungswesens. In: Die Hilfsschule 26, S. 394-401.
- Schröder, U. (1998): Grundriß der Lernbehindertenpädagogik. Berlin: Volker Spiess.
- Solarová, S. (Hrsg.) (1983): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stötzner, H.E. (1869): Altes und Neues aus dem Gebiete der Heilpädagogik. In: Werner, W. (Hrsg.): Pädagogische Vorträge und Abhandlungen, 2. Band. Leipzig: Klinkhardt.
- Tornow, K. (1940): Völkische Sonderpädagogik und Kinderpsychiatrie. In: Nationalsozialistisches Bildungswesen 8, S. 394-400.
- Tornow, K. (1941): Die Hilfsschule eine Sonderschule. In: Der Deutsche Erzieher, S. 38-43.
- Wehrhahn, A. (Hrsg.) (1913): Deutsche Hilfsschulen in Wort und Bild. Halle a. S.: Carl Marhold.
- Werning, R./Lütje-Klose, B. (2003): Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. München: Reinhardt.
- Witte, J.H. (1901): Volksschule und Hilfsschule. Über Förderung der Schwachen im Rahmen der normalen Volksschule und die mehrfach bedenkliche Einrichtung von Hilfsschulen als Schulen nur für schwachbegabte Kinder. Thorn: Ernst Lambeck.
- Wocken, H. (2000): Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 51, S. 492-503.
- Zwanziger, F. (1941): Der Begriff „Sonderpädagogik“ ist unser geistiges Eigentum. In: Die deutsche Sonderschule 8, S. 391-393.

Abstract: *One of the peculiarities of the historiography of the special school is that the history of that school type is written exclusively from the perspective of special pedagogics and that it focuses solely on the school for the mentally retarded (Hilfsschule). On the basis of influential historical outlines, continuities in the progress of the historiography of special pedagogics are revealed and its persistent definition of the special school as an emergency solution is pointed out.*

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Dagmar Hänsel, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, AG 3: Schultheorie, Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld.