

Hoffmann, Thomas; Moser, Vera; Stöger, Christian

## Räume des "Anderen" im (sonder-)pädagogischen Diskurs 1860 – 1880 – 1940

*Hoffmann, Mirjam [Hrsg.]; Hoffmann, Thomas [Hrsg.]; Pfahl, Lisa [Hrsg.]; Rasell, Michael [Hrsg.]; Richter, Hendrik [Hrsg.]; Seebo, Rouven [Hrsg.]; Sonntag, Miriam [Hrsg.]; Wagner, Josefine [Hrsg.]: Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 255-264*



Quellenangabe/ Reference:

Hoffmann, Thomas; Moser, Vera; Stöger, Christian: Räume des "Anderen" im (sonder-)pädagogischen Diskurs 1860 – 1880 – 1940 - In: Hoffmann, Mirjam [Hrsg.]; Hoffmann, Thomas [Hrsg.]; Pfahl, Lisa [Hrsg.]; Rasell, Michael [Hrsg.]; Richter, Hendrik [Hrsg.]; Seebo, Rouven [Hrsg.]; Sonntag, Miriam [Hrsg.]; Wagner, Josefine [Hrsg.]: Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 255-264 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-266967 - DOI: 10.25656/01:26696; 10.35468/5993-29

<https://doi.org/10.25656/01:26696>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

*Leibniz*  
Leibniz-Gemeinschaft

*Thomas Hoffmann, Vera Moser und Christian Stöger*

## **Räume des „Anderen“ im (sonder-)pädagogischen Diskurs 1860 – 1880 – 1940**

Die Konstruktion des „Anderen“ ist Ergebnis einer an Normalität ausgerichteten diskursiven wie räumlichen Ordnung. Räume können im soziologischen Sinne als konkrete Orte der Anerkennung mit je unterschiedlichen symbolischen Konnotationen und Machtverhältnissen begriffen werden. Sie sind durch je eigene Zugänglichkeitsbedingungen (Reichtum, Wissen, Rang und Assoziation/Mitgliedschaft) begründet und diskursiv gerahmt (vgl. Löw 2001). Der vorliegende Beitrag ist die verschriftlichte Form des gemeinsamen Symposiums von Christian Stöger, Vera Moser und Thomas Hoffmann im Rahmen der IFO 2022. Diskutiert wurden die Grenzziehungen des Normalen und des „Anderen“ im Hinblick auf die räumlich-institutionelle (Anstaltsfürsorge, Armen-, Volks- und Hilfsschulen) und diskursive Verortung im deutschsprachigen (sonder-)pädagogischen Fachdiskurs am Beispiel des „Hilfsschulkindes“ in Abgrenzung zum „Idioten“ auf der einen Seite und dem „Volksschulkind“ auf der anderen zu drei historischen Zeitpunkten: 1860, 1880 und 1940. Die zentrale Forschungsfrage dabei lautet: Wie zeigen sich Konstruktionen des „Anderen“ im Kontext zeitgenössischer sonderpädagogischer Diskurse?

### **1 Die urbane Hilfsschule als Ort der Anderen – die 1880er Jahre (Vera Moser)**

Im Rahmen des DFG-Projekts „Profession und normative Ordnungen in der Entstehung der urbanen Hilfsschule: Die Modernisierung der Regierung des Sozialen“ (2017–2021) wurde die Wissensproduktion über das Hilfsschulkind entlang von Publikationen der Lehrer\*innenverbände, von Magistratsprotokollen, statistischen Datenerhebungen, Personalbögen und weiteren Dokumenten (als „Räume des Wissens“) auf nationaler und lokaler Ebene rekonstruiert. Es konnte gezeigt werden, dass das Hilfsschulkind als eine neue „soziale Tatsache“ (Durkheim 1894) aus einem Netz von Aktivitäten (Wissenspraktiken) von *pressure groups* im Kontext des Er-

scheinens neuer Expert\*innen, sozialer Ordnungsanstrengungen, armenrechtlicher Ambitionen, statistischer Erhebungen und pädagogischer Ideen hervorgeht.

Kulturell gerahmt ist dieser Prozess durch die Drohkulisse einer moralisch und sozial zerfallenden Gesellschaft im Ausgang des 19. Jahrhunderts. Disziplinäre Bezüge zu Pädagogik, Psychiatrie und Medizin verleihen der hierfür entwickelten Hilfsschulpädagogik diskursiv eine spezifische Kontur (Wissensordnung), welche mit ihrer Präsentation auf der „Internationalen Hygieneausstellung“ 1911 ihren vorläufigen Abschluss findet (vgl. Moser & Frenz 2022).

Dabei ist festzustellen, dass die Entstehung des Hilfsschulkindes sich nicht vorherrschend im Kontext der Schulpädagogik, sondern im Kontext der nationalen und lokalen Bearbeitung von Folgeproblemen der Industrialisierung ereignet (Soziale Frage, Hygiene, Durchsetzung der Schulpflicht, „Degeneration“ als zentrales Bild des *Fin de siècle*). Zentrale Referenzwissenschaft ist hier die Psychiatrie – analog zum zunehmenden Einfluss der Psychiatrie in der Gerichtsbarkeit des 19. Jahrhunderts zur Feststellung moralischer Mängel im Individuum, welches korrigiert, angepasst und wieder eingegliedert werden muss: „Die Figur des monströsen Kriminellen, die Figur des Sittenmonsters, schießt plötzlich gegen Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts mit Urgewalt aus dem Boden.“ (Foucault 2003, 106) Es dient der „Verteidigung der Gesellschaft gegen die ihr von innen drohenden Gefahren“ (ebd., 417). Insofern war auch Moralität ein zentrales schulpädagogisches Thema, denn nicht Leistung, sondern Nationalgesinnung und die Durchsetzung neuer Normativitätsansprüche (Sittlichkeit, Disziplin) erscheinen als die zentralen Aufgaben der Volksschule („Erziehungsschule“, vgl. Kuhlemann 1992; Geißler 2011) – auch „Idiotie“ wurde daher im 19. Jahrhundert nicht als Mangel an Intelligenz, sondern als Mangel an Willenskraft verstanden (vgl. Hoffmann 2013).

In Anlehnung an damals bereits bestehende psychiatrisch-medizinische Begutachtungsverfahren entwickelte sich der Personalbogen im Kontext der Hilfsschulgründungen als Erfassungs- und Dokumentationsinstrument der Hilfsschulkin der Ende des 19. Jahrhunderts. Damit konnte der nicht abzuschließende Diskurs, was genau die Merkmale des Hilfsschulkindes seien, durch ein Formular ersetzt werden. Denn die Form des Bogens mit seinen Rubriken erzeugte erst das Hilfsschulkind unter Einbezug von psychiatrisch-medizinischem (Schularzt) und pädagogischem (Hilfsschullehrer) Wissen (vgl. Garz 2022).

Diese Wissenspraktik, die zum Dispositiv „Hilfsschulkind“ beiträgt, findet auf lokaler Ebene ihre Ergänzung: Ausgelöst durch die Frage, welche Kinder armenrechtlich in Anstalten finanziert werden, obgleich sie schulfähig seien, fanden statistische Erhebungen potenzieller Hilfsschüler\*innen auch in den Volksschulen statt – dies kann zeitlich parallel im ausgehenden 19. Jahrhundert für die Städte Frankfurt/Main und Berlin nachgezeichnet werden (vgl. Moser & Frenz 2022). Die Gesellschaft des ausgehenden 19. Jahrhunderts wird hier als Entität gedacht, „die sich messen und formen ließ“, auf der Grundlage vermessbarer Territorien so-

wie hier zugeordneter Personen im Sinne „kartographierter Quantitäten“ (Maier 2012, 171f.). Auf diese Weise entstehen *soziale Tatsachen*. Dabei hängt die „Frage nach der Realität [...] mit der Solidität dieses Netzes“ an Daten und dem hiermit verknüpften Wissen zusammen: „Je umfassender und dichter dieses Netz ist, desto realer ist es“ (Deroisière 2005, 3).

Durchgesetzt werden konnte dieses neue Netz an Wissen deshalb, weil der Aufbau des modernen Verwaltungsstaats Expertise benötigte. Die hier organisierten Interessen „standen sogleich parat, waren nicht nur mit Blick auf den unmittelbaren wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Konkurrenzkampf, sondern von vornherein auch als politische *pressure groups*, als Vereinigungen organisiert worden, die den Staat veranlassen sollten, die jeweiligen Rahmenbedingungen zugunsten der von ihnen vertretenen Interessen zu verändern bzw. zu erhalten“ (Gall 2009, 84). Den Gestaltungsspielraum solcher *pressure groups* nutzte auch der Verband der Hilfsschullehrer Deutschlands (gegründet 1898), wie der Zeitzeuge Henze berichtet:

„Eine sehr wohlwollende Stellung zu der Hilfsschule nahmen von Anfang an die Unterrichtsbehörden und die städtischen Verwaltungen ein. Von besonderer Wichtigkeit ist es für die Hilfsschule gewesen, daß erstere ihr völlig freie Bahn verstatteten und allgemeine Grundsätze für Einrichtung und Unterrichtsbetrieb der Hilfsschule sich aus der Praxis entwickeln ließen“ (Henze 1912, 245).

Das Dispositiv des Hilfsschulkindes entsteht also im Kontext der Dominanz psychiatrischen Wissens zur Regulation neuer Ordnungen durch Regulation der individuellen Moral mit Hilfe psychiatrischer Wissenspraktiken (Personalbogen) zur Erfassung der Persönlichkeit. Dies ist zeitlich gerahmt durch den Diskurs um Degeneration am *Fin de siècle* und dem hier diskutierten Zerfall tradierter Institutionen (Familie, Kirche, Gefängnis, Polizei etc.). Die armenrechtlichen Prüfungen kostenintensiver Anstaltsunterbringung lösen statistische Erhebungen sogenannter Hilfsschüler\*innen auf lokaler Ebene aus und tragen hiermit zur Schaffung neuer sozialer Tatbestände, der Existenz von Hilfsschulkindern bei. Orchestriert wird dies auch durch die nationalen Aktivitäten des 1898 gegründeten Verbandes der Hilfsschullehrer Deutschlands, der als neue *pressure group* auftritt. Damit wird ein besonderes Schulkind als anormales erschaffen, das im Foucault'schen Sinne als „*Sittenmonster*“ und als eine Wächterfigur zwischen Normalität (Volksschule) und Anormalität (Anstalt) (Moser 2016) im ausgehenden 19. Jahrhundert markiert wird.

## 2 Zur Relevanz der 1860er Jahre für die Geschichte der Hilfsschule (Christian Stöger)

Die vorangehend von Moser vorgestellten Forschungsergebnisse lassen es problematisch erscheinen, bereits die 1860er Jahre als hilfsschulgeschichtlich relevant, nämlich als Zeitraum auszuweisen, in dem die Idee eines „neuen“ Anderen, des

sogenannten schwachbefähigten Schulkindes, im Milieu der deutschen Schulmänner nachhaltig geformt und prozessiert wurde. Ich stütze mich in meiner Argumentation auf noch unpublizierte Ergebnisse eines von der DFG getragenen Forschungsprojekts („Das pädagogische Experiment der Levana (1856–1866)“; Projektnummer: 392229516), muss aber einräumen, dass sich meine These auf ein Zeitfenster bezieht, für das insgesamt kaum erst Quellen bekannt sind, weshalb sich mein diesbezügliches Plädoyer für die 1860er Jahre möglicherweise dem Verdacht aussetzt, jene einst einflussreiche Form sonderpädagogischer Historiographie (Max Kirmsse, Franz Frenzel) zu revitalisieren, die von der vermeintlichen *Entdeckung* sogenannter „schwachsinniger“ Kinder durch heilpädagogische Pioniere und Wohltäter zu berichten weiß und hierfür bevorzugt auf das Jahr 1864 verweist. Damit ist auf die in diesem Jahr erschienene Schrift „Schulen für schwachbefähigte Kinder“ angespielt, mit der ihr Autor, der Leipziger „Taubstummenlehrer“ Heinrich Ernst Stötzner (1832–1910), zum „Vater der deutschen Hilfsschulen“ (Kirmsse 1911, 1659) avancierte, weil er gemäß dieser Lesart erstmals den Lösungsvorschlag einer schulischen Trennung in die Diskussion brachte, um der unterstellten Notlage „schwachsinniger“ Kinder in der Volksschule des 19. Jahrhunderts entgegenwirken zu können. Zurecht ist jede in diesem Sinn erfolgende Bezugnahme auf Stötzners Schrift für hilfsschulgeschichtliche Argumentationen obsolet.

Mosers Kritik nimmt sich allerdings nicht solche Varianten sonderpädagogischer Geschichtsschreibung vor, sondern richtet sich gegen einen fest verankerten, sozialhistorisch orientierten Erklärungsansatz, für den Stötzners Publikation von 1864 ebenso unverzichtbar ist, um die Schaffung eines neuen Schultyps für sogenannte „schwachsinnige“ Kinder, die der Volksschullehrerschaft zur Last gefallen wären, plausibel zu machen. In diesem Ansatz wird Stötzners Schrift als Indikator für Modernisierungseffekte aufgefasst und das scheinbar plötzliche Auftreten des „schwachsinnigen“ Kindes als Resultat der durchgesetzten allgemeinen Schulpflicht und gestiegener schulischer Leistungsanforderungen interpretiert (vgl. z. B. Myschker 1983, 131).

Leider lässt sich Mosers schlagende Kritik an dieser verbreiteten, weithin selbstverständlich gewordenen Auffassung und ihre Aufdeckung erstaunlicher Unklarheiten und Widersprüche hier nur andeuten: Ihr erster Einwand gegen die Behauptung, Hilfsschulgründungen seien als Antwort auf strukturelle Veränderungen im deutschen Schulsystem zu verstehen, weist überzeugend darauf hin, dass die ins Treffen geführten Bedingungen (allgemeine Durchsetzung der Schulpflicht und gestiegene Leistungsanforderungen) im Volksschulwesen der 1860er Jahre überwiegend noch gar nicht gegeben waren. Ebenso fehlten bislang Belege für die oft behauptete Belastung der Volksschullehrerschaft durch schulschwache Kinder, weshalb Moser die bisherigen Erklärungsansätze zurückweist (vgl. Moser 2013, 87–91) und ihrerseits eine Interpretation der Hilfsschulgeschichte vorschlägt, die

statt der 1860er Jahre den Zeitraum ab 1880 als entscheidend einstuft und die bislang dominierende Binnensicht, in der die Hilfsschulfrage als rein (schul-)pädagogisches Problem abgehandelt wird, verabschiedet.

Zweifelloso ist mit der einleitend angesprochenen sonderpädagogischen „Hagiographie“ auch die sozialhistorische Erklärung der Hilfsschulentwicklung als Resultante einer zur Mitte des 19. Jahrhunderts in den deutschen Staaten nicht gegebenen gesellschaftlich-schulischen Gesamtstruktur und -dynamik gescheitert. Das zeigt sich auch an dem von Moser eindrucksvoll nachgewiesenen „Kronzeugenstatus“, den Stötzners „Schulen für schwachbefähigte Kinder“ in verschiedenen und durchaus konkurrierenden Varianten sonderpädagogischer Historiographie besitzt, der aber lediglich verdeckt, dass für den Zeitraum zwischen 1860 und 1880 kaum erst einschlägige Quellen erschlossen sind, mit denen sich die Relevanz pädagogischer bzw. schulischer Faktoren für die Hilfsschulentwicklung nachweisen ließe: Statt einer Entsorgung Stötzners und der 1860er Jahre schlage ich allerdings eine Rekonstruktion jener (lokalen) Diskussions- und Aktionsräume vor, in denen Fragen der Volksschulreform und gleichermaßen der Status schulschwacher Kinder, deren Existenz für die Volksschullehrerschaft nie *entdeckt* werden musste, virulent geworden war. Zu diesen Orten zählte Stötzners berufliches und publizistisches Wirkungsfeld Leipzig, das in den 1860er Jahren bereits eine Reihe jener Bedingungen erfüllte, die Moser für ein sinnvolles Sprechen über die Genese der Hilfsschule als notwendig erachtet. Die Durchsetzung der Schulpflicht z. B., die deutschlandweit erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts gelang, war in Leipzig zu Stötzners Zeit schon erreicht: Die Schulbesuchsquote lag bereits 1849 über 99 % (vgl. Moderow 2007, 281). Die Investitionen in das Volksschulwesen verdoppelten sich zwischen 1850 und 1864 (vgl. ebd., 335). Bildungspolitische Debatten intensivierten sich seit 1860, was u. a. auf das Wiedererstarken bürgerlicher Öffentlichkeit und die Agitation liberaler Lehrervereine zurückzuführen ist (vgl. ebd., 329ff.), die in ihren Petitionen mehr verlangten als nur das Ende der kirchlichen Schulaufsicht. Stötzner war Teil dieser „freisinnigen“ Lehrerbewegung: Wenn Stötzner 1864 von den „Aufgaben der Gegenwart“ spricht und festhält, dass die Volksschule „andere Aufgaben zu lösen“ habe „als sich mit geistig Schwachen und Stumpfsinnigen herumzumühen“ (Stötzner 1864, 8), gewinnt diese bislang unklare Aussage inhaltliche Fülle, wenn sie im Kontext der leitenden zeitgenössischen nationalpolitischen Programmatik gelesen wird. Auch soziale Folgeprobleme der Industrialisierung artikulieren sich in Stötzners Schrift, die an einem ihrer frühen Zentren entstand. Die Leipziger Armenschulen wurden im engsten zeitlichen Umfeld der Veröffentlichung der „Schulen für schwachbefähigte Kinder“ umstrukturiert (vgl. Moderow 2011, 171f.). Stötzner stellt seine Reformvorschläge unzweifelhaft in den Kontext einer Regulierung von Armut, wenn er seine Zielgruppe den „unteren Volksschichten“ zuordnet, „wo es oft an

zweckmäßiger Ernährung, gesunder Wohnung, sorgfältiger Erziehung der Kinder“ fehle (Stötzner 1864, 9).

Es kann hier vorläufig die These formuliert werden, dass dieser oft vereinnahmte „Klassiker“ nicht das wirkungslose Elaborat eines Einzelnen war. Stötzners Entwurf zur Errichtung von „Schulen für schwachbefähigte Kinder“ ist aus Debatten in Leipziger Lehrervereinen erwachsen, war von energischen Umsetzungsversuchen begleitet (Petitionen der Leipziger Schuldirektoren, mediale Berichterstattung und Auseinandersetzung, statistische Erhebungen, Gutachten und Akzeptanz des Stadtrats) und ist erst auf der Zielgeraden am Widerstand der Stadtverordneten gescheitert (vgl. Richter 1893). Es war demzufolge eine pädagogische *pressure group* am Werk, die bereits in den 1860er Jahren Motive, Redefiguren, Ordnungsvorstellungen, Widersprüche und Hypothesen des späteren Hilfsschulwissens entfaltete, in Bewegung setzte und am Laufen hielt. Bemerkenswert ist hierbei, dass die dem Fortschritt verpflichteten Schulmänner an dieser pädagogischen Neuordnung von Klientel und Raum arbeiteten, ohne dabei, wie es scheint, unter dem Einfluss oder gar unter der Dominanz psychiatrischen Wissens gestanden zu haben.

### 3 „Denken Sie nur: Unser Fritz soll in die Hilfsschule!“ – Die 1940er Jahre (Thomas Hoffmann)

Unabhängig davon, ob man mit Moser die Abgrenzung eines sonderpädagogischen Raums des „Anderen“ mit der Entstehung des Dispositivs des „Hilfsschulkindes“ als Schwellenfigur zwischen Normalität und Anormalität gleichsetzt, oder ob man mit Stöger die ersten Fokussierungen des „schwachbefähigten Schulkindes“ als Effekt lokaler bildungs- und nationalpolitischer Bestrebungen liberaler Lehrervereine und anderer reformorientierter *pressure groups* begreift: Spätestens in der Zeit des Nationalsozialismus wird die allgemeine Durchsetzung und Anerkennung der sonderpädagogischen Raumordnung des „Anderen“ durch die diskursive Konstruktion der Figur des „Hilfsschulkindes“ überdeutlich. Vor dem Hintergrund der zur Staatsdoktrin erhobenen Ideologie der Rassenhygiene, die von einem Großteil der Hilfsschullehrerschaft geteilt wird (siehe auch den Beitrag von Hänsel, 58–62, in diesem Band), bedarf dessen Pathologisierung und Verurteilung als „Sittenmonster“ durch die Pädagogik kaum noch einer expliziten Begründung. Im Hinblick auf die Anerkennungs- und Machtverhältnisse im sozialen Raum werden weniger die Grenzziehungen selbst problematisiert, sondern es sind vor allem die Übergänge zwischen den Institutionen, die Abgrenzung von Zuständigkeiten, deren Allgemeinheit oder Reichweite sowie die verfahrensmäßige Operationalisierung dieses Raumes. Im Kern zeichnet sich dabei in den sonderpädagogischen Diskursen der 1940er Jahre verstärkt eine ableistische Perspektive

auf Normalität/Anormalität entlang der Kategorie einer auf die ökonomische Verwertung des Individuums reduzierten „Brauchbarkeit“ ab.

Am 20. Januar 1940 beginnt in Grafeneck bei Gomadingen die erste von sechs Vernichtungsanstalten auf dem Gebiet des damaligen Deutschen Reichs mit der systematischen Ermordung von Menschen mit Behinderung oder psychischer Erkrankung. Unter dem Tarnnamen „Aktion T4“ fallen dem sogenannten „Euthanasie“-Programm innerhalb von zwei Jahren über 70.000 Menschen zum Opfer. Die ideologischen Wurzeln dieses ungeheuerlichen Verbrechens reichen bis in das 19. Jahrhundert zurück: Unmittelbar vor der NS-Zeit finden sich Gedankenspiele dazu unter anderem auch bei Gustav Lesemann, dem letzten Vorsitzenden des Hilfsschullehrerverbands in der Weimarer Republik, der in einem Vortrag aus dem Jahr 1929 nicht nur für die Asylisierung und Sterilisierung der „Schwachsinnigen“ plädiert, sondern auch die „Frage nach der Abtötung lebensunwerten Lebens“ zumindest „anregen“ möchte, „ohne sie zu beantworten“ (Lesemann 1929, 478).

Hilfsschulfunktionäre wie Lesemann versuchen sich damit bereits vor 1933 an die Spitze der sogenannten „eugenischen Bewegung“ zu setzen, deren zentrales Auslesekriterium (später auch Tötungskriterium) weniger eine bestimmte medizinische oder psychologische Diagnose und auch nicht zwingend der schulische Erfolg oder Misserfolg sind, sondern die individuelle „Brauchbarkeit“, gemessen an der „Bildungsfähigkeit“ und der zu erwartenden Arbeitsleistung der Betroffenen (vgl. Fuchs 2010; Rauh 2010). Für die ideologische Durchsetzung und Rechtfertigung sowie die „begrifflich-paradigmatische Modernisierung“ (Hänsel 2006, 47) dieser (dis)ableistischen Perspektive spielen die Institution der Hilfsschule und die als völkische Sonderpädagogik sich neuformierende Hilfsschulpädagogik als *pressure group* eine wichtige Rolle, die bis heute nur unzureichend historisch aufgearbeitet worden ist (siehe Hänsel 2006; Brill 2011).

Die Aufgabe der Hilfsschule, die eugenischen Maßnahmen des „Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ (GzVeN) vom 14. Juli 1933 zu unterstützen und daran mitzuwirken, erhält mit der „Allgemeinen Anordnung über die Hilfsschule in Preußen“ vom 27. April 1938 offiziell Gesetzeskraft. Eine zentrale Figur ist in diesem Zusammenhang der Magdeburger Hilfsschulrektor und spätere Schulrat in Berlin, Karl Tornow, der ab 1934 als Hauptschriftleiter der Zeitschrift „Die Deutsche Sonderschule“ und ab 1939 als Leiter der „Reichsfachschaft V (Sonderschulen)“ im NSLB sowie als Berater für das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und Referent im Rassenpolitischen Amt der NSDAP, „Referat für negative Schülersauslese und Sonderschulfragen“, durch seine Publikations- und Fortbildungstätigkeit sowie seine Mitarbeit an verschiedenen Gesetzesvorlagen der wohl einflussreichste Sonderpädagoge der NS-Zeit und darüber hinaus wird.



Im Jahr 1940 veröffentlicht Tornow eine kleine Broschüre mit dem Titel: „Denken Sie nur unser Fritz soll in die Hilfsschule!“, die 1944 und 1955 in zwei weiteren Auflagen erscheint (siehe Hänsel 2008, 100–113). Zielgruppe der ursprünglich 23-seitigen Broschüre sind die Eltern und Familienangehörigen von Hilfsschulkindern. Tornow wirbt darin für die Institution der Hilfsschule und die freiwillige Sterilisierung „erbkranker“ Hilfsschulkinder: „Die Hilfsschule ist keine Dummenschule, sondern sie ist die Schule für das geistig geschädigte Volksglied, das in ihr zur Brauchbarkeit innerhalb der Volksgemeinschaft erzogen wird.“ (Tornow 1940, 23) Anders als bei dem von Moser beschriebenen „Dispositiv des Hilfsschulkindes“ stehen in Tornows Schrift nicht so sehr die medizinisch-pathologischen oder sittlich-moralischen Qualitäten des Hilfsschulkindes im Mittelpunkt, sondern eben dessen „Brauchbarkeit“ und die dafür vorausgesetzten Fähigkeiten und Fähigkeitserwartungen, die überwiegend ökonomisch begründet werden. Es scheint so, als ob Tornow jeden Hinweis auf die in der NS-Propaganda sonst durchaus gängige (historische) Figur des „Sittenmonsters“ unbedingt vermeiden will, indem er sich bemüht, die durch das GzVeN legalisierte Zwangssterilisierung nicht als Strafe darzustellen, sondern als „leichten und ungefährlichen ärztlichen Eingriff“ sowie als notwendiges „Opfer, das der einzelne seinem Volke bringt, wofür er als Geschenk des Volkes seine besondere Ausbildung in der Hilfsschule in Empfang nimmt“ (Tornow 1940, 19).

Umso deutlicher erfolgt Tornows Abgrenzung zwischen Hilfsschule, Normalschule und der Heil- und Pflegeanstalt. In dichotomen Schnitten werden räumlich-institutionelle und ableistische Einteilungen einander gegenübergestellt – ein Argumentationsmuster, dem Tornow auch in seinem 1942, zusammen mit Herbert Weinert, publizierten rassenhygienischen Lehrbuch „Erbe und Schicksal“ folgt. Die Position des „Monsters“ wird nun durch die der „Schweschwachsinnigen“ und „Idioten“ besetzt, „die damals auf dem Schulwege schon von weitem auffielen“ (Tornow 1940, 6). Sie gelten Tornow als „bildungs- und erziehungsunfähig“ und seien als lediglich „pflegefähig“ der öffentlichen Fürsorge oder privaten Betreuung in Heil- und Pflegeanstalten zu überlassen, „denn die Idioten gehören gar nicht in die Hilfsschule“ (ebd.). Daher sei auch das Vorurteil vieler Eltern falsch, dass die Hilfsschule eine „Idiotenschule“ sei, denn eine solche dürfe es gar nicht geben.

Auch wenn in der dritten Auflage der Elternbroschüre von 1955 die Abschnitte zur Sterilisation und Rassenhygiene verschwunden und einzelne Begriffe von Tornow ausgewechselt worden sind (an die Stelle des „Führers“ tritt nun der „Bundespräsident“ und statt von „Kriegsdienstfähigkeit“ ist nurmehr von „Erwerbsfähigkeit“ die Rede), bleiben die diskursiven und institutionellen Grenzziehungen, die den Raum des „Anderen“ begründen, beinahe unverändert: Im Unterschied zur Pathologisierung und Moralisierung des Hilfsschulkindes als „Sittenmonster“ erscheint das Kriterium der (mangelnden) Bildungs- und Arbeitsfähigkeit auch in

der Nachkriegszeit als eines der Kernelemente sonderpädagogischen Denkens und Handelns (siehe auch Pfahl 2011). Die Räume des „Anderen“ schließen damit in einer flexibilisierten Weise all jene Schüler\*innen aus, die hinter den gesellschaftlichen und kulturellen Leistungserwartungen zurückbleiben. Die Sonderpädagogik erscheint dadurch auch nach 1945 anschlussfähig für die sich wandelnden Leistungsnormen der Gegenwartsgesellschaft.

## Literatur

- Baginsky, A. (1877): Handbuch der Schulhygiene. Berlin.
- Brill, W. (2011): Pädagogik der Abgrenzung. Die Implementierung der Rassenhygiene im Nationalsozialismus durch die Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn.
- Deroisière, A. (2005): Die Politik der großen Zahlen. Berlin, Heidelberg.
- Durkheim, E. (1967) [1894]: Les règles de la méthode sociologique. 16. Aufl. Paris.
- Foucault, M. (2003): Die Anormalen. Vorlesungen am Collège de France 1974/1975. Frankfurt a. M.
- Fuchs, P. (2010): Zur Selektion von Kindern und Jugendlichen nach dem Kriterium der „Bildungsfähigkeit“. In: M. Rotzoll u. a. (Hrsg.): Die nationalsozialistische „Euthanasie“-Aktion „T4“ und ihre Opfer. Paderborn, 287–296.
- Gall, L. (2009): Europa auf dem Weg in die Moderne 1850–1890. München.
- Garz, J. (2022): Zwischen Anstalt und Schule. Eine Wissensgeschichte der Erziehung „schwachsinniger“ Kinder in Berlin, 1845–1914. Bielefeld.
- Geißler, G. (2011): Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Frankfurt a. M.
- Georgens, J. D. & Deinhardt, H. M. (1861/1863): Die Heilpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Idiotie und Idiotenanstalten. 2 Bde. Leipzig.
- Gerhardt, J. P. (1904): Zur Geschichte und Literatur des Idiotenwesens in Deutschland. Hamburg.
- Hänsel, D. (2006): Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer. Bad Heilbrunn.
- Hänsel, D. (2008): Karl Tornow als Wegbereiter der sonderpädagogischen Profession. Bad Heilbrunn.
- Heese, G. (1963) [1864]: Heinrich Ernst Stötzner (1832–1910). In: H. E. Stötzner: Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben. Vollständiger Nachdruck der Original-Ausgabe von 1864. Berlin, 34–39.
- Henze, A. (1912): Entwicklung und gegenwärtiger Stand des Hilfsschulwesens im In- und Ausland. In: H. Vogt & M. Weigandt (Hrsg.): Handbuch der Erforschung und Fürsorge des jugendlichen Schwachsinnigen unter Berücksichtigung der psychischen Sonderzustände im Jugendalter, 2. Heft, Jena, 241–366.
- Hoffmann, T. (2013): Wille und Entwicklung. Problemfelder – Konzepte – Pädagogisch-psychologische Perspektiven. Wiesbaden.
- Kielhorn, H. (1887): Schule für Schwachbefähigte Kinder (Verhandlungen der 27. Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung zu Gotha). Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, 32, 307–313
- Kirmsse, M. (1911): Stötzner, Heinrich Ernst. In: A. Dannemann, H. Schober & E. Schulze (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik. Halle, 1659–1661.
- Kuhlemann, F.-M. (1992): Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794–1872. Göttingen.
- Lesemann, G. (1929): Alkohol und Hilfsschule. Die Hilfsschule, 22 (8), 449–481.
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a. M.
- Maier, C. S. (2012): Leviathan 2.0. Die Erfindung moderner Staatlichkeit. In: A. Iriye & J. Osterhammel (Hrsg.): Geschichte der Welt. 1870–1945 Weltmärkte und Weltkriege. München.

- Moderow, H.-M. (2007): Volksschule zwischen Staat und Kirche. Das Beispiel Sachsens im 18. und 19. Jahrhundert. Köln.
- Moderow, H.-M. (2011): Das Leipziger Volksschulwesen im 19. Jahrhundert. In: D. Döring & J. Flöter (Hrsg.): Schule in Leipzig. Aspekte einer achthundertjährigen Geschichte. Leipzig, 163–179.
- Moser, V. (2013): Kontroversen behindertenpädagogischer Geschichtsschreibung. In: O. Musenberg (Hrsg.): Kultur Geschichte Behinderung. Oberhausen, 83–99.
- Moser, V. (2016): Die Konstruktion des Hilfsschulkindes – ein modernes Symbol zur Regulation des Sozialen? In: C. Groppe, G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.): Bildung und Differenz. Wiesbaden, 255–276.
- Moser, V. & Frenz, S. (2022): Profession und normative Ordnungen in der Entstehung der urbanen Hilfsschule. In: V. Moser & J. Garz (Hrsg.): Das (A)normale in der Pädagogik. Wissenspraktiken – Wissensordnungen – Wissensregime. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17–50.
- Myschker, N. (1983): Lernbehindertenpädagogik. In: S. Solarová, (Hrsg.): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart, 120–166.
- Pfahl, L. (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld.
- Rauh, P. (2010): Medizinische Selektionskriterien versus ökonomisch-utilitaristische Verwaltungsinteressen. In: M. Rotzoll u. a. (Hrsg.): Die nationalsozialistische „Euthanasie“-Aktion „T4“ und ihre Opfer. Paderborn, 297–309.
- Richter, K. (1893): Die Leipziger Schwachsinnigenschule nach ihrer Geschichte und Entwicklung. Leipzig.
- Stötzner, H. E. (1864): Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben. Leipzig.
- Tornow, K. (1940): „Denken Sie nur: Unser Fritz soll in die Hilfsschule!“ München. [2. Aufl., München 1944; 3. Aufl., Kassel 1955]
- Tornow, K. & Weinert, H. (1942): Erbe und Schicksal. Von geschädigten Menschen, Erbkrankheiten und deren Bekämpfung. Berlin.