

Zeitschrift für Heilpädagogik



THEMEN IN DIESEM HEFT

**Einige Anmerkungen
zur Geschichte
des Verbands
Sonderpädagogik**

**Rupert Egenberger –
ein umstrittener
Pionier der
Heilpädagogik**

**Das Gute im Kind
sehen und mit ihm
handeln**

**Trendanalyse der
KMK-Statistiken
zur sonderpädagogischen
Förderung 1994 bis 2019**

BUNDESFACHKONGRESS

Fokus Geistige Entwicklung

Innovative Bildungsteilhabe und aktuelle Herausforderungen

2. bis 3. Juli 2021

Mercure Hotel MOA
Berlin

Vorankündigung

Hauptreferenten:

Prof. Dr. Peter Rödler Universität Koblenz-Landau (em.)

Dr. Tobias Bernasconi Universität zu Köln

20 Seminare bieten Ihnen die Möglichkeit,
an den beiden Tagen insgesamt vier Angebote wahrzunehmen.

Zusätzlich laden wir zu einem Kaminesgespräch am ersten Abend
mit Referentinnen und Referenten sowie weiteren Expertinnen und Experten ein.

Online-Anmeldung
www.verband-sonderpaedagogik.de

Verband Sonderpädagogik e.V.

Hans-Sachs-Weg 18 · 97082 Würzburg ·
post@verband-sonderpaedagogik.de

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser!

Rückblick, Retrospektive. Das sind die Stichworte, unter denen diese Ausgabe steht. Dabei sind die Rückblicke dieses Hefts ganz unterschiedlicher Natur.

Wir können Ihnen einen kritischen Rückblick von Gerhard Eberle auf einen früheren Beitrag (Karl Tornow und die Sonderpädagogik) präsentieren. Der kritische Rückblick auf einen in der ZfH erschienenen Beitrag bedeutet für uns immer auch die Möglichkeit, einen Diskurs abzubilden und belegt, dass durch Veröffentlichungen fachliche Diskussionen angestoßen werden. Wir möchten auch Sie zu kritischen Rückblicken einladen, um die fachliche Diskussion mitzugestalten!

In der Tradition, dass wir – auch durch einen Beschluss der Hauptversammlung – bestrebt sind, die Geschichte des Verbands aufzuarbeiten, freuen wir uns sehr über den zweiten Beitrag in diesem Heft. Er ist ein historischer Rückblick auf einen Heilpädagogen, der und dessen Wirken vor und nach der Zeit des Nationalsozialismus mindestens kritisch zu betrachten sind. Wir möchten daher gern weitere historisch-wissenschaftliche Beiträge zur fortgesetzten Aufarbeitung der Geschichte des vds veröffentlichen.

Weniger einen kritischen als vielmehr einen nostalgischen Rückblick auf die Wirkung von Pädagogen auf sein eigenes Wirken wagt Ferdinand Klein im dritten Beitrag dieses Hefts. Wie haben Pädagoginnen und Pädagogen auf mein eigenes Denken und Handeln eingewirkt? Als wir den Beitrag bei dessen Einreichung zum ersten Mal gelesen haben, haben wir auch an die Pädagoginnen und Pädagogen gedacht – die berühmten und die vielleicht weniger bekannten in den Schulen, den Hochschulen und den Studienseminaren – die uns maßgeblich geprägt haben. Wer war das bei Ihnen, liebe Leserin, lieber Leser?

Der vierte Beitrag leistet einen vergleichenden Rückblick. Er fällt ein wenig aus der Reihe, denn er betrachtet die jüngere Geschichte nach 1990. Wie haben sich die Zahlen der KMK-Statistik vor und nach der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen entwickelt? Dieser Vergleich zeigt anhand von Prozentsätzen und Quoten die Veränderungen des Schulalltags. Hinter den KMK-Statistiken stehen Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte – stehen Sie! Wie hat sich Ihr Wirken in den letzten Jahren verändert?

Rückblick und Ausblick. Für uns sind geschichtliche Themenhefte immer auch prospektiv, also auf die Zukunft gerichtet. Was sagen uns rückblickende Beiträge für unseren Alltag in Schule, Tagesstätte, Werkstatt, Studienseminar, Universität? Was lernen wir aus dem Handeln früherer (Heil- bzw. Sonder-) Pädagoginnen und Pädagogen, was lernen wir aus der Entwicklung der letzten Jahre? Und letztlich, für uns als Verband wichtig: Welche Forderungen müssen wir an Politik und Wissenschaft stellen, damit unser Tun wirksam wird – wirksam für die Schülerinnen und Schüler und selbstwirksam für uns als Fachpersonen? Wir wünschen Ihnen kritische, historische, nostalgische und vergleichende Rückblicke sowie zuversichtliche Ausblicke bei der Lektüre dieser Ausgabe.


Prof. Dr. Conny Melzer


Dr. Peter Wachtel

Inhalt

Gerhard Eberle
**Einige Anmerkungen zur
Geschichte des
Verbands Sonderpädagogik.
Eine notwendige Kritik am
Beitrag Dagmar Hänsels
im Heft 1/2020**

544

Manfred Berger
**Rupert Egenberger –
ein umstrittener Pionier der
Heilpädagogik
Ein Beitrag zur Geschichte der
Heilpädagogik**

558

Ferdinand Klein
**Das Gute im Kind sehen und
mit ihm handeln
In erschwerten Situationen die
(heil-)pädagogische
Professionalität vertiefen**

568

David Scheer · Conny Melzer
**Trendanalyse der KMK-Statistiken
zur sonderpädagogischen Förderung
1994 bis 2019**

575

vds aktuell

592

**vds stellt vor:
Die Ombudsstelle Inklusive Bildung
in Hamburg**



Verband
Sonderpädagogik e.V.
Bundesgeschäftsstelle
Hans-Sachs-Weg 18,
97082 Würzburg
Tel. 0931 24020
Fax 0931 24023

post@verband-sonderpaedagogik.de
www.verband-sonderpaedagogik.de

Schriftleitung

Prof. Dr. Conny Melzer
conny.melzer@verband-sonderpaedagogik.de
Dr. Peter Wachtel
peter.wachtel@verband-sonderpaedagogik.de

Beirat der Zeitschrift für Heilpädagogik

blanka.hartmann@verband-sonderpaedagogik.de
marie-christine.vierbuchen@verband-sonderpaedagogik.de
markus.bichler@verband-sonderpaedagogik.de
alexander.gantschow@verband-sonderpaedagogik.de
juergen.moosecker@verband-sonderpaedagogik.de

Die Zeitschrift für Heilpädagogik wird im European
Reference Index for the Humanities (ERIH) geführt.

Vorstand des Verbands Sonderpädagogik e.V.

Angela Ehlers	Bundesvorsitzende
Dorit Wernicke	stellv. Bundesvorsitzende
Marianne Schardt	Bundesgeschäftsführerin
Horst Beier	Schatzmeister
David Scheer	Pressereferent
Conny Melzer	Schriftleiterin
Peter Wachtel	Schriftleiter



Bildungsakademie

Fortbildungseinrichtung des Verbands Sonderpädagogik
Hans-Sachs-Weg 18, 97082 Würzburg
Tel. 0931 20082390, Fax 0931 24023
post@vds-bildungsakademie.de
www.vds-bildungsakademie.de

Einige Anmerkungen zur Geschichte des Verbands Sonderpädagogik

Eine notwendige Kritik am Beitrag Dagmar Hänsels im Heft 1/2020



Gerhard Eberle

Zusammenfassung

Ein von Dagmar Hänsel in dieser Zeitschrift veröffentlichter Beitrag zu dem Thema „Karl Tornow und die Sonderpädagogik“ wird einer Kritik unterzogen. Aufgezeigt hauptsächlich an zwei Aspekten wird dabei der Verfasserin eine verfälschende und deshalb inakzeptable Argumentationsweise vorgeworfen.

„In der historischen Bildungsforschung“ werde Tornow – so Hänsel in dem hier in Rede stehenden Text – „anders als von der Sonderpädagogik, als Wegbereiter der sonderpädagogischen Profession rezipiert, der für die Entwicklung der Sonderpädagogik über die Zeit des Nationalsozialismus hinaus bedeutsam gewesen ist“ (2020, S. 11). Wird nun im Literaturverzeichnis dieser Publikation Hänsels nach Autoren der historischen Bildungsforschung gesucht, bei denen man entsprechende Darstellungen zu finden hoffen könnte, wird man allerdings enttäuscht. Fehlanzeige muss konstatiert werden – es sei denn, dass Hänsel sich mit „der historischen Bildungsforschung“ gleichgesetzt hat und damit jene ihrer eigenen bisherigen Publikationen als Belege für ihre obige Behauptung gelesen wissen will, in denen sie mehr oder weniger umfänglich auf Tornow eingegangen ist und jetzt bei ihren Literaturangaben auch listete. Wie dem auch sei: Hänsels jetziger Artikel, der nahezu textidentisch bei Wikipedia unter dem Suchbegriff „Karl Tornow“ zu finden ist, fordert jedenfalls wegen gravierender Mängel geradezu zu umfänglicheren kritischen Anmerkungen heraus, die ich hier allerdings auf lediglich zwei Vorbringungen der Autorin beschränken will. An diesen Beispielen kann aber exemplarisch unschwer deutlich werden, weshalb es generell empfehlenswert ist, den Argumenten Hänsels nicht ohne ein hohes Maß an Skepsis zu folgen.

Zum einen soll dabei zunächst Hänsels Einschätzung der Rezeption des Buchs „Erbe und Schicksal“ von Tornow und Weinert (1942) kritisiert werden – einmal aus sachlichen Gründen, aber auch, weil sie mich selbst in diesem Kontext namentlich erwähnt und dabei falsche und irreführende Aussagen macht. Zum anderen werde ich mich dann auch noch kritisch mit Hänsels Position zu Tornows Rolle beim Zustandekommen der im gleichen Jahr erschienenen Hilfsschulrichtlinien und deren Rezeption nach 1945 im Verband Deutscher Hilfsschulen (VDH) bzw. im Verband Deutscher Sonderschulen (VDS) befassen, weil Hänsel selbst diese Sachverhalte gleich zu Beginn ihrer Ausführungen beispielhaft als Belege für ihre Sichtweise in den Vordergrund gestellt hat. Dabei wird am Rande auch die Frage eine Rolle spielen, inwieweit sich das ambitionierte Anliegen von „Erbe und Schicksal“ überhaupt in den gleichzeitig formulierten Hilfsschulrichtlinien niederschlagen konnte.

Beispiel eines Versuchs Dagmar Hänsels, ihre Leserschaft durch Weglassungen und Falschdarstellungen zu täuschen: Kritik an ihren Einlassungen zu dem Buch „Erbe und Schicksal“ von Tornow und Weinert.

Die Literaturliste Hänsels weist über das schon Gesagte hinaus noch weitere – hier besonders bemerkenswerte – Lücken auf. So bleibt z. B. ein Aufsatz von Hänsel mit dem Titel „»Erbe und Schicksal« – Rezeption eines Sonderschulbuchs“ 2009 unerwähnt, dessen „Gegenstand“ ja auch ein wichtiger Bestandteil ihres hier kritisierten Textes darstellt (vgl., 2020, S. 9f.). Insofern ist

es einerseits geradezu unverständlich, dass Hänsel selbst nicht auch auf diesen Artikel verweist. Andererseits wäre es für sie dann aber wohl – die übliche Fairness unterstellt – unvermeidlich gewesen, auch einen Aufsatz von mir anzuführen, mit welchem ich seinerzeit – unter dem Titel „Methodische Schwächen bei dem Versuch Dagmar Hänsels, die Rezeptionsgeschichte eines ‚Schulbuchs‘ nachzuzeichnen“ (Eberle, 2011) ihrer Argumentation nachdrücklich widersprochen hatte. Vor allen Dingen hatte ich in dieser von Hänsel gänzlich übergangenen Kritik auch auf unverkennbare Verfälschungen und Außerachtlassungen aufmerksam gemacht, die sie jetzt in ihrem neuerlichen Artikel unbeeindruckt wiederholt und auch schon 2017 in einem Beiheft zur Zeitschrift für Heilpädagogik (Hänsel, 2017, S. 49) wiederholt hatte. Dem muss deshalb auch jetzt wieder entgegengetreten werden. Abgesehen davon, dass sie die Schrift immer wieder hartnäckig als Schulbuch oder Sonderschulbuch bezeichnet, informiert Hänsel selbst über die Inhalte und die Zielsetzung von „Erbe und Schicksal“ im Wesentlichen korrekt (2020, S. 9), weshalb hierauf an dieser Stelle nicht mehr näher eingegangen werden muss.

Einigermaßen skurril: Der ungerechtfertigte Vorwurf der bloßen Verwendung einer „Falschbehauptung“ wird von Hänsel mit falschen Behauptungen gerechtfertigt.

Hänsel wirft mir im Rahmen ihrer jetzigen Einlassungen – ähnlich wie auch schon in früheren Texten immer wieder – zunächst erneut vor, ich hätte erst ca. 20 Jahre, nachdem ich in den Besitz von Dokumenten aus dem Nachlass Tornows gekommen sei, „eines dieser Dokumente, einen ‚Persilschein‘ für Tornow“, publiziert. Allerdings erwähnt sie dabei nicht, dass ich zu dieser anmaßenden Vorhaltung schon längst das Notwendige gesagt hatte (vgl. dazu Eberle, 2010b, S. 100). Auch meine Veröffentlichung mit dem von ihr erwähnten „Persilschein“, auf die sie sich hier bezieht, wird in ihrem Fließtext überhaupt nicht präzise zitiert oder in ihrem Literaturverzeichnis berücksichtigt. Im Kern behauptet Hänsel dann einerseits – und dabei meinen von ihr nicht zitierten Text völlig verfälschend – einzig mit „dieser Quelle“ hätte von mir „belegt werden“ sollen, „dass ‚Erbe und Schicksal‘ gleich nach seinem Erscheinen vom RPA [Rassenpolitisches Amt; G. E.] verboten worden war, weil es nicht den nationalsozialistischen Anschauungen“ entsprochen hätte. Und während „Tornow diese Falschbehauptung in seinem Entnazifizierungsverfahren genutzt“ hätte, „um sich als Retter der Hilfsschule und der Hilfsschulkinder und als Gegner und Opfer des NS-Regimes zu erweisen“, diene sie nunmehr andererseits mir auch noch „als Beleg“ dafür, „dass ‚Erbe und Schicksal‘ in der Hilfsschulpraxis nicht wirksam werden konnte, und damit der Entlastung der Hilfsschullehrkräfte im Nationalsozialismus“ (Hänsel, 2020, S. 10). Konkret handelt es sich bei „dieser Quelle“ um die Abschrift einer eidesstattlichen Erklärung, die Tornows Mitarbeiterin (und Geliebte; siehe dazu z. B. Hänsel, 2009, S. 293) Luise Schöffel 1946 zu dessen Gunsten abgegeben hatte und in der es u. a. hieß: „Ich weiß ..., dass Herr Dr. Karl Tornow von der Reichsleitung des Rassenpolitischen Amtes u. dem Reichspropagandaministerium wegen der Drucklegung seines Buches ‚Erbe und Schicksal‘ große Schwierigkeiten bereitet wurden. Das Buch wurde gleich nach seinem Erscheinen verboten, da es nach Angaben des rassenpolitischen Amtes nicht den nationalsoz. Grundsätzen u. Anschauungen entsprach“ (Siehe dazu: Eberle, 2006, S. 86f.).

Die jetzt von Hänsel mit Bezug auf diesen Persilschein mir gegenüber neuerlich wiederholten ungerechtfertigten Vorwürfe (vgl. dazu Hänsel, 2009, 2017) konnte sie nur deshalb an dieser Stelle wieder präsentieren, weil sie sich nach wie vor strikt weigert, kognitive Dissonanz erzeugende Materialien und Argumente, die ich in die Diskussion eingeführt hatte, überhaupt zur Kenntnis zu nehmen und ggf. als Konsequenz daraus selbstkritisch ihre vorgefassten Überzeugungen entsprechend zu akkommodieren. Dadurch aber, dass Hänsel auch jetzt wieder – also bei einem erneuten Versuch, ihren Anspruch auf Deutungshoheit durchzusetzen – ihren Leserinnen und Lesern nicht auch Veröffentlichungen nennt, die sich kritisch mit ihrer Position auseinandersetzen und ihrer eigenen Argumentation entgegenstehen, verlässt sie ein weiteres Mal den Boden wissenschaftlicher Seriosität. Ihr hier fokussierter Aufsatz wird dadurch zu einem meinungsjournalistischen Papier, das einem Faktencheck nicht standhält. Er ruft darüber hinaus auch

– nebenbei gesagt – einen schon zuvor erhobenen Vorwurf Kremers wieder in Erinnerung, den vorzubringen diese sich anlässlich ihrer Rezension von Hänsels Buch „Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer“ (2006) gezwungen gesehen hatte. Im Tenor durchaus wohlwollend betonte Kremer nämlich nach Hinweisen auf mehrere andere, aber aus ihrer Sicht etwas weniger gravierende „Sünden“ Hänsels, mit aller Schärfe, problematisch erscheine es dann doch, „wenn vor dem Bemühen um die Erhärtung der eigenen Thesen Literatur nur fragmentarisch rezipiert bzw. Forschungsfragen vorschnell als gelöst behandelt“ würden (2007, o. S.).

Hänsel lässt wichtige Materialien, die sich nicht mit ihrer Position vertragen, einfach unberücksichtigt.

Was den ersten der beiden oben zitierten Vorwürfe Hänsels anbetrifft, habe ich mir nie die Aussage Schöffels zu eigen gemacht, Tornow hätte mit den involvierten Ämtern deshalb Schwierigkeiten bekommen, weil sein Buch nicht den nationalsozialistischen Anschauungen entsprochen hätte. Insofern geht hier die Argumentation Hänsels völlig ins Leere. Sehr wohl aber hatte ich in meinen Einlassungen (Eberle, 2006) zu Ausführungen von Kremer (2005) gezeigt, dass deren Versuch, „Erbe und Schicksal“ exemplarisch „zur Veranschaulichung des tatsächlichen Unterrichtshandelns von Hilfsschullehrern und Hilfsschullehrerinnen der damaligen Zeit heranzuziehen“ (Eberle, 2006, S. 87), abgelehnt werden muss, weil es schon aufgrund von Einschränkungen, denen das Buch gleich nach seinem Erscheinen 1942 unterlag, gar nicht mehr die Wirkung entfalten konnte, die ihm von seinen Autoren eigentlich zugedacht gewesen war. Diese Einschränkungen werden aber von mir zunächst, und völlig anders als Hänsel dies auch jetzt in ihren neuerlichen Ausführungen zu dieser Thematik glauben machen will, gerade nicht mit der eidesstattlichen Erklärung von Schöffel begründet, sondern mit Verweis auf das von Oberschelp herausgegebene und von Gorzny bearbeitete „Gesamtverzeichnis des deutschsprachigen Schrifttums (GV) 1911 – 1965“, das die darin aufgelisteten Titel entsprechend den Originalbibliographien, auf die es zurückgreift, reproduziert. Aus diesem Gesamtverzeichnis geht nämlich eindeutig hervor, dass Tornows und Weinerts „Erbe und Schicksal“ seinerzeit in den einschlägigen Katalogen mit dem überraschenden Zusatz „Nur f. wissenschaftl. Zwecke“ (Oberschelp, 1976, S. 339) versehen war – also auf Adressaten verwies, welche keinesfalls von den beiden Autoren gemeint waren. Dadurch wurden aber deren Zwecke geradezu konterkariert. Diesem so eingeschränkten Zugriff auf „Erbe und Schicksal“ war vorausgegangen, dass das Buch schon kurz nach seinem Erscheinen 1942 eine Zeit lang – bis zum Frühjahr 1943 – vom Verlag überhaupt nicht ausgeliefert werden konnte oder durfte. Erst dann ist es wieder lieferbar – mit den schon genannten Beschränkungen.

Mit einer zuvor nicht beachteten Rezension von „Erbe und Schicksal“ durch einen gewissen „Hirt, München“ führte ich dann zunächst noch einen weiteren wichtigen Beleg für meine Position in die Diskussion ein (Eberle, 2006, S. 85f.). Da dieser Sachverhalt ebenso wie die Rezension selbst von Hänsel in ihrem jetzigen Artikel ebenfalls völlig unberücksichtigt geblieben ist, sei hier erneut zur Kompensation dieser Unterlassung betont, dass „Hirt, München“ in seinen Ausführungen das Buch Tornows und Weinerts außerordentlich lobte, dann aber bedauerte: „So bleibt nur das eine zu beklagen, dass nach Mitteilung des Verlegers diese Neuerscheinung, die in ihrer Art einzig dasteht und weiteste Verbreitung verdient, „nur für Studien- und wissenschaftliche Zwecke geliefert werden kann“ (Hirt, 1943, S. 281). Ohne Frage ist diesem begeisterten Rezensenten ob dieser Einschränkung klar geworden, dass damit dem Buch keine weite Verbreitung – und damit für ihn bedauerlich – keine nachhaltige praktische Wirksamkeit beschieden sein konnte.

Eine hypothetische, aber plausible Erklärung dafür, dass die Auslieferung von „Erbe und Schicksal“ zunächst gestoppt worden war und dann nur mit Einschränkungen wieder erlaubt wurde, wäre die, dass das Buch von den zuständigen Stellen des Regimes in der damaligen Kriegszeit als im Augenblick politisch und wirtschaftlich nicht mehr opportun eingeschätzt wurde. Ent-

sprechende Argumente für diese Möglichkeit hat mit Hinweis auf den zeitweiligen Bedeutungsverlust der Sterilisation ab 1939 Gisela Bock (1986) vorgetragen. Bemerkenswert ist an dieser Stelle noch, dass bei den Hilfsschulrichtlinien von 1942 im völligem Gegensatz zu dem zeitgleich verfassten Buch „Erbe und Schicksal“, also entgegen Tornows und Weinerts in ihrem Buch nachdrücklich vertretener Position, nur am Schluss des allgemeinen Teils und einschränkend bei den Ausführungen zum „mensenkundlichen Unterricht“ ganz knapp Inhalte berührt werden, die mit dem Anliegen von „Erbe und Schicksal“ zu tun haben. Es ist schwer vorstellbar, dass Tornow nicht versucht haben sollte, auch hier die „Sammelbeckenfunktion“ der Hilfsschule stärker zum Ausdruck zu bringen. Dies ist ihm aber offenbar nicht gelungen und kann deshalb als ein weiterer Hinweis auf den vorläufigen Bedeutungsverlust der Unfruchtbarmachung in jenen Kriegsjahren gewertet werden – aber auch als Argument dafür, dass die Erstellung dieser Hilfsschulrichtlinien eben nicht so von Tornow dominiert worden war, wie Hänsel das in ihrem jetzigen Artikel wissen will (dazu unten mehr!).

Mit Datum vom „20.9.2006“ hatte mir Hänsel einen Brief zukommen lassen, in welchem sie mich wissen ließ, sie hätte meinen „interessanten Beitrag zum Buch von Tornow und Weinert mit großem Interesse gelesen“, wobei sie darüber hinaus noch den Wunsch äußerte, mit mir in einen „kollegialen Austausch“ über damit zusammenhängende Fragen zu kommen. Der scheiterte dann zwar, allerdings nicht ohne dass Hänsel von mir wichtige Hinweise auf ihr bislang unbekannte Sachverhalte erhielt, von denen sie profitierte, ohne aber in ihren Publikationen je zu erwähnen, von wem sie ihre Informationen erhalten hatte. So auch jetzt wieder, wenn sie davon spricht, dass der Pädagogische Hochschule Heidelberg nach Tornows Tod Materialien aus dessen Nachlass überlassen worden seien. Dies geschah aufgrund glücklicher Umstände durch eine Tochter Tornows. Von einer testamentarischen Verfügung Tornows selbst war seinerzeit in diesem Zusammenhang – und anders als Hänsel es jetzt darstellt – aber nie die Rede gewesen.

In dem Brief an mich erbat sich Hänsel von mir auch eine Kopie der „eidesstattlichen Erklärung“ Schöffels, auf die ich in meinem „Beitrag u. a.“ abgehoben hätte. Dieses „u. a.“ in Hänsels Schreiben kann nun unschwer als ein Hinweis darauf angesehen werden, dass sie schon zur Zeit der Abfassung ihres Briefs sehr wohl auch von jenen anderen Quellen Kenntnis genommen hatte, die ich damals in die Diskussion eingeführt hatte. Denn erst nach der Heranziehung dieser beiden oben jetzt erneut vorgestellten Quellen als Belege für eine nur eingeschränkte Bezugsmöglichkeit von „Erbe und Schicksal“ ab 1943 auch nach der Aufhebung des zuvor schon bestehenden Auslieferungstopps von 1942 ging ich nämlich in meinem Artikel (Eberle, 2006) auch auf den von Hänsel allein – und offensichtlich wider besseres Wissen – in den Vordergrund gestellten „Persilschein“ Schöffels ein. Dabei habe ich selbst allerdings nie – also völlig anders als Hänsel das suggerieren will – davon geredet, dass das Buch seinerzeit verboten gewesen sei. Von Hänsel gleichfalls ignoriert, kommentierte ich nämlich diese „Eidesstattliche Erklärung“ wie folgt: „Man schätzt es wohl richtig ein, wenn man annimmt, dass die zitierte eidesstattliche Erklärung mit dazu beitragen sollte, den beruflichen Wiedereinstieg Tornows nach Kriegsende zu erleichtern [...] und deshalb vielleicht auch etwas dahingehend überzeichnet gewesen sein könnte, dass Tornows Schwierigkeiten mit dem Rassenpolitischen Amt und dem Propagandaministerium gravierender dargestellt wurden als sie wohl tatsächlich gewesen sein mögen. Aber es bleiben nach allen skizzierten Indizien genügend Hinweise, dass es Probleme gab und das Buch [...] seinen intendierten Zweck so nicht erfüllen konnte“ und deshalb, unter zusätzlicher Berücksichtigung des für die damalige Zeit belegbaren Bedeutungsverlusts der Sterilisation (ebd., S. 86ff.), auch „nicht praxisrelevant“ wurde (ebd., S. 88).

In ihrem Schreiben an mich hatte Hänsel sich übrigens überhaupt nicht dafür interessiert, woher ich denn den „Persilschein“ Schöffels hätte, dessen Herkunft (von der erwähnten Tochter Tornows; G. E.) ich in meinem Artikel nicht angegeben hatte. Erst später scheint ihr der Einfall gekommen zu sein, dass sie mit diesem Sachverhalt versuchen könnte, mich zu diskreditieren. So wie erneut auch in ihrem jetzigen Artikel (2020, S. 10).

Zum zweiten verfälschenden Vorwurf Hänsels: Die Feststellung, dass „Erbe und Schicksal“ keine nachhaltigen Auswirkungen auf die unterrichtliche Praxis erlangen konnte, „diente“ nie „der Entlastung der Hilfsschullehrkräfte“.

Nie und nimmer – und völlig anders als Hänsel es auch jetzt wieder glauben machen will – war mit meiner Argumentation eine Möglichkeit eröffnet worden zu bestreiten, dass die Hilfsschullehrkräfte überwiegend das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses begrüßt und bei seiner Umsetzung auch mitgeholfen hätten. Es wäre geradezu absurd, heutzutage noch zu „der Entlastung der Hilfsschullehrkräfte“ (Hänsel, 2020, S. 10) für ihre schon bald nach 1933 vielfach geübte Praxis mit dem Argument beitragen zu wollen, dass ein auf die Verbesserung ihrer Mitarbeit bei den rassenhygienischen Maßnahmen während der NS-Zeit ausgerichtetes, erst 1942 erschienenes Buch für sie nicht, oder nur sehr eingeschränkt, zugänglich gewesen sei. Wie deren „Umgang mit der eigenen Geschichte“ nach 1945 verlief, hat z. B. Ellger-Rüttgardt (1998, S. 87 ff.) ungeachtet der Einwände Hänsels (2020, S. 11) durchaus zutreffend skizziert. Auch die entsprechenden Ausführungen anderer Autoren wie jene Möckels sind hier bemerkenswert. Dieser hat uneingeschränkt recht, wenn er in seiner „Geschichte der besonderen Grund- und Hauptschule“ z. B. von einer damaligen „Pervertierung der Heilpädagogik“ spricht und speziell mit Blick auf das Zustandekommen der Allgemeinen Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen (AAoPr) von 1938 meinte, dass „die Vorteile“, welche für „die Institution Hilfsschule“ damals herausgesprungen seien, „mit einem schändlichen Verrat an den Schülern bezahlt worden“ seien. „Gewogen und zu leicht befunden, – die Geschichte der Hilfsschule in der NS-Zeit ist ein Menetekel, das vor einem naiven Vertrauen in die Professionalisierung warnen sollte“, ist seine Schlussfolgerung daraus (Möckel, 2001, S. 178).

Erst 2006 erschien dann das oben erwähnte Buch Hänsels, das schon im Titel ebenfalls von einem „Gewinn für Hilfsschullehrer“ in der „NS-Zeit“ sprach und von Möckel rezensiert wurde. Ungeachtet seiner stets klaren Positionierungen mit Blick auf die NS-Zeit sah sich Möckel bei dieser Rezension genötigt festzustellen, dass Hänsels Vorwurf eines „moralischen Gewinns“ der Hilfsschullehrerschaft „durch die Geschichtsschreibung“ nach 1945 von Sonderpädagogen selbst Teil „einer Fehde nach dem Motto ‚Ecrasez l’infâme!‘ gegen den Verband Sonderpädagogik e. V. (vds)“ sei. Er träfe allerdings „– kleiner Kollateralschaden – Gerechte und Ungerechte“. Jedenfalls konstruiere die Verfasserin „geistige Ahnenreihen, die bis in die NS-Zeit reichen; daraus ergibt sich alles andere – eine üble Methode“ (Möckel, 2009, S. 217). Da Möckel sich selbst von Hänsel verleumdet sah, weil sie auch ihn „zu bräunen versucht“, bittet er „Interessierte, sich selbst ein Bild zu machen, und verzichtet auf Richtigstellungen“ – u. a. unter Verweis auf seine eben zitierte „Geschichte der besonderen Grund- und Hauptschule“ (2001), die allerdings in der Literaturliste des rezensierten Buchs von Hänsel nicht zu finden ist! Resümierend meint Möckel schließlich: „Dagmar Hänsel überschreitet hier Grenzen“. Und er fügt diesem Urteil ratlos noch hinzu: „Warum? Fair ist anders“ (2009, S. 217). Dieses noch verhältnismäßig zurückhaltende Urteil kann unschwer auf die hier kommentierten neuerlichen Einlassungen Hänsels übertragen werden, trifft aber auch auf viele andere Facetten ihres Narrativs insgesamt zu. Den bei Hänsel von Möckel mit seiner Frage „Warum?“ offensichtlich vermuteten, aber nicht näher analysierten spezifischen epistemologischen Hindernissen kann hier allerdings auch nicht weiter nachgegangen werden.

Beispiel einer Simplifizierung komplexer Sachverhalte als Mittel zur Durchsetzung eigener Glaubensüberzeugungen: Kritisches zu Hänsels Sicht vermeintlicher „Vorgaben“ Tornows und dessen Rolle bei dem Zustandekommen der Hilfsschulrichtlinien von 1942 sowie deren Einfluss nach 1945 auf ein Papier des vds

Als ein Beispiel für die ihrer Ansicht nach noch große Bedeutsamkeit Tornows auch nach 1945 führt Hänsel mit zielgerichtetem Framing an, dass „die Politik des Verbands und seine Verlautbarungen doch stark von Tornows Vorgaben“ geprägt gewesen wären, auch wenn er „im

Verband Deutscher Hilfsschulen, der sich 1955 in Verband Deutscher Sonderschulen umbenannte und als solcher die Nachfolge der Fachschaft Sonderschulen antrat [sic!], keine Funktion“ mehr gehabt hätte. Das werde – so ist Hänsel fest überzeugt – z. B. „an den Richtlinien für die heilpädagogischen Sonderschulen [recte: Richtlinien für den Unterricht und die Erziehung in den heilpädagogischen Sonderschulen], die der Verband 1955 vorlegte und die auch im Titel den reichsweiten Hilfsschulrichtlinien von 1942 weitgehend entsprachen, besonders deutlich“ (2020, S. 6). Die von Hänsel hier ins Spiel gebrachten „Richtlinien für den Unterricht und die Erziehung in den heilpädagogischen Sonderschulen“ (vds, 1955, S. 599ff.) waren als Materialsammlung 1955 ein Schlussdokument der Vertreterversammlung in Ulm gewesen. Sie in die Nähe der Richtlinien für Erziehung und Unterricht in der Hilfsschule des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (RMfWEV) von 1942 (wieder abgedruckt bei Hänsel, 2006, S. 205ff.) zu rücken, wie Hänsel das tut, ist durchaus vertretbar. Daran ändert auch die Tatsache nichts, dass die Richtlinien des vds sich nicht nur auf die Hilfsschule beziehen, sondern auf die seinerzeit als „heilpädagogisch“ qualifizierten Sonderschulen insgesamt. Wie z. B. ein Runderlass des RMfWEV zur Frage der „Überweisung von Kindern an die Hilfsschulen, Sehschwachen-, Schwerhörigen- und Sprachheilschulen“ zeigt, der ebenfalls aus dem Jahr 1942 stammt (wieder abgedruckt bei Hänsel, 2006, S. 223), hatte man seinerzeit im Verantwortungsbereich des im RMfWEV zuständigen Ministerialrats Kohlbach durchaus auch schon gezielt fachrichtungsübergreifend gedacht und entsprechend geplant. Allerdings reicht die „Tradition“ dieser Thematik im Bereich der Heil- bzw. Sonderpädagogik viel weiter – nämlich schon weit vor die Zeit des Nationalsozialismus – zurück. Ungeachtet dieses Einverständnisses mit Hänsel wird im Folgenden aber deren Pochen auf einen weitgehend personenfixierten, nahezu alleinigen direkten Einfluss Tornows speziell auf die Richtlinien des RMfWEV und dann indirekt auf die Richtlinien des vds einer kritischen Analyse unterzogen werden.

Von Vermutungen und Annahmen zu einer scheinbaren Gewissheit

Zwar ist mit Bleidick anzuerkennen, dass es erst Tornow war, dem es 1932 mit seiner Dissertation gelang, eine „Theorie des Lehrplans der Hilfsschule“ zu formulieren (1976, S. 243). Dies aber – wie Hänsel das tut – weitgehend als alleinigen zureichenden Beleg dafür anzuführen, dass er auch die Hilfsschulrichtlinien von 1942 im Wesentlichen selbst verfasst habe, greift viel zu kurz. Mit dieser Einlassung, von Hänsel noch dadurch gewichtet, dass sie – wie erwähnt – in diesem Kontext von „Tornows Vorgaben“ spricht, verlässt Hänsel sogar bisher von ihr selbst schon vorgetragene und stark vereinfachte Positionen, indem sie diese jetzt noch einmal weiter simplifiziert. Darüber hinaus blendet sie erneut solche in der einschlägigen Literatur bekannte und unbestrittene Sachverhalte strikt aus, die mit ihrer jetzt vertretenen rigoroseren Sichtweise nicht kompatibel sind. Diese Einschätzung bedeutet selbstverständlich nicht, dass sich in den Hilfsschulrichtlinien von 1942 nicht doch hinsichtlich einzelner Detailfragen gewisse Parallelen zu Tornows Buch über den Lehr- und Bildungsplan der Hilfsschule aufzeigen ließen.

Hänsels Bestrebung besteht offensichtlich darin, dass sie mit ihrer jetzigen – und gegenüber eigenen früheren Äußerungen noch strikteren – Festlegung versucht, eine ihr besonders liebgewordene Grundüberzeugung endgültig festzuzurren. So hatte sie z. B. in ihrem „Tornow-Buch“ von 2008 noch wesentlich vorsichtiger und spekulativer geschrieben, das Manuskript des Richtlinien texts von 1942 in Tornows Nachlass und dessen „inhaltliche Nähe zu seiner Dissertation“ ließen „darauf schließen“, dass er die Hilfsschulrichtlinien „weitgehend selbst verfasst“ habe (Hänsel, 2008, S. 30). Von einem „Schließen“ ist aber jetzt nicht mehr die Rede. Nunmehr – nämlich in ihrem hier angesprochenen Text von 2020 – gilt für Hänsel apodiktisch, dass die Hilfsschulrichtlinien im Wesentlichen von Tornow selbst geschrieben worden seien und auch als dessen Vorgaben zu verstehen wären. Kurz vor ihrer jetzigen Festlegung hatte Hänsel allerdings ebenfalls schon mit Gewissheit im Ton verbreitet, dass die Hilfsschulrichtlinien von 1942 unter „maßgeblicher Beteiligung“ Tornows entstanden seien (2019, S. 108) bzw. dass diese auf seiner Dissertation beruhten und „im Wesentlichen von ihm selbst verfasst“ worden wären (ebd., S. 21).

Der oben erwähnte Ministerialrat Kohlbach hatte demgegenüber aber bereits 1942 wissen lassen, dass es vor Kriegsbeginn durchaus schon Vorarbeiten für die Hilfsschulrichtlinien gegeben hätte, die dann vorübergehend zum Stillstand gekommen seien. Zur Fortführung dieser Arbeiten seien dann im vergangenen Jahr zwei bewährte Fachleute einberufen worden, von denen „der eine dem Norden, und der andere dem Süden“ entstamme (Kohlbach, 1942, S. 100). Hänsel weiß das nun sehr wohl und schreibt dazu auch in ihrem Buch „Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer“ von 2006, es handele sich bei diesen Fachleuten um Erwin Lesch aus München und eben um Karl Tornow aus Magdeburg, wobei sie ergänzend hinzufügt, beide hätten auch nach der NS-Zeit noch eine wichtige Rolle gespielt. Ferner gilt für sie auch jetzt schon: „1955 wird der Verband [gemeint ist wieder der vds; G. E.] Richtlinien vorlegen, die mit den Richtlinien der NS-Zeit viele Parallelen aufweisen. [...] Auch ihre Titel sind sehr ähnlich. Die Richtlinien unterscheiden sich jedoch wesentlich durch ihren Geltungsbereich [...]“ (2006, S. 74).

Abweichend von Hänsels Formulierung in ihrem jetzigen Aufsatz von 2020 sind die Hilfsschulrichtlinien in ihrem Text von 2006 aber noch nicht im Wesentlichen von Tornow geschrieben worden, sondern tragen hier erst einmal – und mit Erwähnung von Lesch – nur deutlich seine Handschrift und stehen „in der Tradition seiner 1932 verfassten Dissertation [...] und in der Tradition der Hilfsschule, insbesondere der von Breitbarth geprägten Pestalozzi-Hilfsschule in Halle a. S.“ (ebd., S. 74). Auch in ihrem Buch „Karl Tornow als Wegbereiter der sonderpädagogischen Profession“ kennt Hänsel Lesch noch als Mitverfasser der „reichseinheitlichen Hilfsschulrichtlinien“ (2008, S. 65) bzw. als jemanden, „der auch an der Erstellung der Hilfsschulrichtlinien von 1942 beteiligt ist“ (ebd., S. 151). Dabei lässt sie allerdings nicht die geringsten Zweifel daran aufkommen, dass ihr Protagonist Tornow sie „wahrscheinlich im Wesentlichen“ doch „selbst verfasst hat“ (ebd., S. 143).

Leschs Bedeutung für das Zustandekommen der Hilfsschulrichtlinien im Interesse einer Erhöhung der Bedeutsamkeit Tornows kleinzureden und damit ihre Grundthesen gegen naheliegende Einwände zu immunisieren, wird für Hänsel in ihrem 2014 erschienen Buch „Die Sonderschullehrerausbildung im Nationalsozialismus“ vollends zum Balanceakt. Der besonders im Zusammenhang mit Fragen der Hilfsschullehrerausbildung ja nicht unbekannte Erwin Lesch musste hier ausführlicher als bislang herausgestellt werden, wobei es jetzt für Hänsel offenbar unvermeidlich war, auch etwas näher auf dessen Rolle bei der Erstellung der Hilfsschulrichtlinien von 1942 einzugehen – munitioniert durch einen ausführlichen Bericht Leschs an das bayerische Kultusministerium nach seiner Rückkehr aus Berlin. Von der Arbeit an den Richtlinien selbst erfährt man aus diesem Papier, dass dabei zunächst erst einmal „Einsicht in Berichte der Landesregierungen zu einem vorliegenden Entwurf“ genommen wurde, der dann Einzelausarbeitungen sowie ein „gegenseitiger Meinungs- und Erfahrungsaustausch“ gefolgt sei, um hernach einen Erstentwurf auszuarbeiten. Den hätte man anschließend mit Ministerialrat Kohlbach besprochen, notwendige Änderungen vorgenommen und schließlich eine Reinschrift verfasst. Mit Dr. Tornow habe es dabei – so Lesch – „eine sehr gute, kameradschaftliche und verständnisvolle Zusammenarbeit gegeben (zit. n. Hänsel, 2014, S. 161). Dessen ungeachtet bleibt Hänsel davon überzeugt, dass Leschs Bedeutung bei der Erstellung der Richtlinien „eher gering“ gewesen sei. Als Begründung greift sie dabei einerseits wieder auf ihr in dieser Ausschließlichkeit sehr fragwürdiges Standardargument zurück, dass nämlich die Richtlinien „doch wesentlich auf Tornows Dissertation zum Lehr- und Bildungsplan der Hilfsschule“ von 1932 basierten. Andererseits bemüht Hänsel zu dessen Absicherung jetzt aber ergänzend und ohne plausible Erklärung noch eine gewisse Hinterlistigkeit Tornows, indem sie sagt, Tornow habe es letztlich auch „geschickt“ verstanden, „Lesch in die Arbeit einzubinden und ihm die Vorstellung eines gewichtigen bayerischen Einflusses auf die Richtlinienerstellung zu vermitteln“ (2014, S. 161). Wenn auch als eine Art „tumber Tor“ dargestellt, darf in diesem Text Hänsels Lesch aber als Akteur wenigstens noch auftreten. In dem hier kritisierten Artikel Hänsels von 2020 hingegen wird er nicht einmal mehr erwähnt und die Erstellung der Hilfsschulrichtlinien von 1942 fälschlich Tornow nahezu alleine zugeschrieben.

Schon Tornows eigene Sicht widerspricht Hänsels Simplifizierung

In einem von Möckel erstmals veröffentlichten Brief Tornows an den Dortmunder Rektor Adolf Schulte vom 21.01.1950 lässt der Erstere, ohne sich etwa durch einen Hinweis auf seine Dissertation selbst hervortun zu wollen, wissen, dass er die Richtlinien zusammen mit Erwin Lesch verfasst habe und Ministerialrat Kohlbach vom Reichserziehungsministerium sie dann auch durchgesetzt hätte. Nicht ohne Stolz kommentiert er sie dabei als „modern“ und nahezu frei von jeglichem NS-Jargon (Möckel, 2001, S. 144). Des Weiteren konnte Hänsel selbst eine „7-Punkte-Erklärung“ Tornows publizieren, die er im Anschluss an sein Entnazifizierungsverfahren als eine Art komprimierter Selbstdarstellung zusammengestellt und an Fachkollegen verschickt hatte. Auch hier streicht der sicher nicht gerade an mangelndem Selbstbewusstsein leidende Tornow, anders als Hänsel es unterstellt, also ohne sich selbst dabei ein besonderes Gewicht zuzusprechen, heraus, dass er seinerzeit die reichseinheitlichen Hilfsschulrichtlinien zusammen mit Lesch verfasst habe (vgl. Hänsel, 2008, S. 65).

Wahrnehmung der Rolle Erwin Leschs in der Fachliteratur unabhängig von Hänsel

Die erwähnten Einlassungen von Hänsel – besonders aber die in ihrem hier kommentierten Text von 2020 – machen u. a. deshalb erstaunen, weil in ihnen entweder nicht von Erwin Lesch die Rede ist, oder dieser, wenn er doch erwähnt wird, von Hänsel klein geredet wird. Ganz anders stellt sich das jedoch – wie gezeigt – bei Tornow selbst dar. Insofern werden durch das Letztere Autoren bestätigt, die in der Fachliteratur hinsichtlich der Erstellung der Hilfsschulrichtlinien von 1942 stets eine Gleichgewichtung von Lesch und Tornow erkennen ließen. So hat z. B. Heimlich mit Nachdruck reklamiert, Lesch sei maßgeblich an der Abfassung der Richtlinien von 1942 beteiligt gewesen, wobei er mit Karl Tornow zusammengearbeitet habe (vgl. 2013, S. 3f.). Heimlich brachte hier lediglich in Erinnerung, was auch Beschel (1976, S. 140; 1969, Sp. 1337f.) und Kasztanowicz (1969, Sp. 2045) zuvor schon wissen ließen. Durch Heimlichs Hinweise auf Leschs Verwicklungen in den Nationalsozialismus alarmiert (Heimlich, 2013; 2014), distanzierte sich der „vds Bayern“ – wenn auch reichlich spät – sofort von Lesch und erkannte ihm „den Ehrenvorsitz ab“ – nicht ohne dabei herauszustellen, Lesch habe u. a. auch „eng mit dem führenden Befürworter der Nazi-Ideologie Karl Tornow“ zusammengearbeitet, wobei auch auf die Hilfsschulrichtlinien hingewiesen wird (Pschibul & Völker-Zeitler, 2014, S. 47).

Skizze einer hypothetischen Kontextualisierung für das Zustandekommen der Hilfsschulrichtlinien von 1942 und damit auch der Richtlinien des vds von 1955 als Alternative zu Hänsels deutlich unterkomplexem Narrativ

Maßgeblich beteiligt am Zustandekommen der Hilfsschulrichtlinien seinerzeit war also zumindest auch der Münchener Hilfsschulgrande Erwin Lesch, von dessen Mitwirkung man bei Hänsel in ihrem hier kommentierten Text aber überhaupt nichts erfährt, obwohl dessen damalige Zusammenarbeit mit Tornow sowohl von Tornow selbst in mindestens zwei Papieren, in der Fachliteratur und sogar auch in anderen Veröffentlichungen Hänsels durchaus hervorgehoben wird. Da aber, wo Hänsel Lesch nicht unerwähnt lässt, stellt sie ihn allerdings als unbedeutend dar – ganz anders als Tornow selbst, der – im Unterschied zu Hänsel – keineswegs beansprucht, dass ihm bei der Erstellung der Hilfsschulrichtlinien ein größeres Gewicht zugeordnet werden müsste als seinem Münchener Kollegen. Aber selbst dann, wenn man das anerkennt, sollte man das Zustandekommen der Hilfsschulrichtlinien von 1942 nicht eng personifizieren und sie inhaltlich nur mit den Namen Lesch und Tornow in Verbindung bringen. Schon Kohlbachs oben zitierte Formulierung weist ja darauf hin, dass er diese beiden Fachleute auch als Repräsentanten bestimmter Regionen begriff, deren spezielle Erfahrungen und Meinungen zu den zu klärenden Sachfragen so u. U. besser auf einen Nenner gebracht werden konnten. Auch eine einschlägige Bemerkung von Tornows Duz-Freund Wilhelm Hofmann weist ebenfalls darauf hin, dass es sich bei diesen Richtlinien letztlich keinesfalls – wie Hänsel schreibt – überwiegend um eine „Vor-

gabe“ Tornows gehandelt hat. Vielmehr stellt Hofmann sie schon 1966 in einen viel breiteren Zusammenhang und lässt wissen: „Um der Wahrheit die Ehre zu geben, muss aber erwähnt werden, dass die 1942 erlassenen Richtlinien trotz der ihnen vorgesetzten Präambel, die ja ‚nationalsozialistisches Gedankengut‘ enthalten musste, den alten Geist der Heilpädagogik und der Hilfsschulpädagogik aufwiesen“. Unter Berücksichtigung der damaligen politischen Machtverhältnisse“ sei dabei „etwas wirklich Gutes zustande gekommen“ (Hofmann, 1966, S. 92). Der dies schrieb, erkannte offensichtlich auch seine eigenen Anliegen in diesen Richtlinien festgeschrieben. Das „wirklich Gute“, das nach Hofmann mit den Richtlinien von 1942 zustande gekommen war, erscheint so gesehen als die Konkretisierung dessen in einer amtlichen Vorgabe, was unter den Hilfsschullehrkräften bei allen eventuellen Unterschieden im Detail schon längst Konsens geworden war – wenigstens unter jenen, welche sich zu dem schon vor 1933 sich anbahnenden Strukturwandel der Hilfsschule bekannten. Diesen Strukturwandel lässt z. B. Hofmann „seit der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg“ beginnen, wobei dessen Entwicklung ihm zufolge sich dann über „viele Jahrzehnte erstreckte“, sodass er auch in den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts noch immer nicht abgeschlossen erschien (Hofmann, 1969, Sp. 1354). Es war dies allerdings ein Wandel, der ganz allgemein auch sehr gut sowohl mit der Ideologie des NS-Staates als auch speziell mit dessen konkreten Anforderungen an die Schulen kompatibel war – besonders auch in der Kriegszeit! Kohlbach hat das seinerzeit auch völlig unverblümt dadurch zum Ausdruck gebracht, dass er meinte, Eltern würden ihre Kinder der Hilfsschule durchaus dann „freudiger anvertrauen“, wenn sie wüssten, dass das nationalsozialistische Deutsche Reich heute auf die Arbeitskraft eines jeden“ rechne (1942, S. 100).

In einem später zumindest teilweise in einer Festschrift veröffentlichten Vortrag aus Anlass des 50-jährigen Bestehens „seiner“ (ehemaligen) Heilbronner Pestalozzischule war Hofmann – inzwischen hauptamtlicher Direktor des „Staatlichen Seminars zur Ausbildung von Hilfsschullehrern in Stuttgart/Tübingen (Universität)“ geworden und in Baden-Württemberg gleichzeitig als Landesvorsitzender des vds fungierend – sogar so weit gegangen zu behaupten, der Strukturwandel habe sich „wohl zuerst in Württemberg in den 20er Jahren“ angebahnt und hätte „von Heilbronn aus seinen Anfang“ genommen, „als die ersten [in München; G. E.] voll ausgebildeten Hilfsschullehrer in den Hilfsschuldienst eintraten [...]“. So könne „Heilbronn als Ausgangspunkt einer schulorganisatorischen Entwicklung des deutschen Hilfsschulwesens angesehen werden [...]“ (Hofmann, 1960, S. 13f.). Es gibt gute Gründe für die Annahme, dass diese Selbstzuschreibung auch eine durchaus mit freundschaftlichem Unterton vorgetragene Stichelei gegen die Wortführer der früheren Modernisierungsversuche der Hilfsschulen in Halle a. S. und in Magdeburg gewesen war, für die besonders Breitbarth, aber dann auch Tornow und z. B. Wilhelm Brix verantwortlich zeichneten. Letzterer saß nämlich bei Hofmanns Vortrag im Plenum – jetzt als dessen Nachfolger im Rektorat der Heilbronner Pestalozzischule mit immer noch sehr guten Kontakten zu Tornow. Dass Brix nach der NS-Zeit eine Hilfsschule in Reutlingen geleitet hätte, wie Hänsel (2008, S. 28) das zu wissen glaubt, ist hingegen irrig! Korrekt ist vielmehr, dass der frühere promovierte Hallenser Hilfsschullehrer und nachmalige Rektor der Magdeburger Hilfsschule, der damit ab 1943 als Nachfolger Tornows dort fungierte, nach dem Krieg in Württemberg als Hilfsschullehrer „hängen geblieben“ und 1958 zur Überraschung vieler nur kurz vor seinem regulären Ruhestand 1961 in sein jetziges Amt gelangte. Zuvor hatte er es nach mehreren „Anläufen“ schon fast aufgegeben, in Baden-Württemberg je wieder eine Position im Sonderschulwesen zu erreichen, die er für sich als angemessen empfunden hätte. Diesen Sachverhalt beklagte er z. B. noch 1957 auch Tornow gegenüber in einem Brief. In seiner Antwort an Brix, von Hänsel selbst zwar veröffentlicht, aber nicht adäquat bewertet, kam Tornow auch auf seine Beziehungen zu Hofmann zu sprechen. Er ließ dabei wissen, dass man sich zwar duze, monierte dann aber u. a. doch mit Nachdruck, Hofmann sei „ganz bestimmt ein Kapitel für sich, und er wird es aus rein persönlicher Einstellung so leicht nicht zugeben, dass auch andere irgendwie und irgendwo etwas auf dem Gebiete [der Sonderpädagogik; G. E.] leisten, für das er sich wohl allein für berufen hält“ (abgedruckt bei Hänsel, 2008, S. 379).

Wenn nun Ministerialrat Kohlbach 1942 davon schrieb, dass es schon vor Kriegsbeginn Vorarbeiten für die Hilfsschulrichtlinien gegeben hätte und Lesch bei seinem Bericht an das bayerische Kultusministerium wissen ließ, man habe bei der Erarbeitung dieses Papiers zunächst einmal Einsicht in Berichte der Landesregierungen zu einem vorliegenden Entwurf genommen (s. o.), so darf unschwer davon ausgegangen werden, dass sich darunter auch eine Stellungnahme aus Württemberg befunden hat. Dies deshalb, weil es dort seit 1930 durchaus schon Richtlinien für die Hilfsschulen gab – wenn auch noch nicht sehr detailliert ausgearbeitet. Hofmann, der diesen Sachverhalt später besonders herausstellte (Hofmann, 1936, S. 143f.; vgl. auch Eberle, 2015; 2016), antizipierte damals noch ein Reichshilfsschulgesetz, das, auf den Gesetzen und Verordnungen der einzelnen Länder basierend, den großen Vorteil haben würde, „das gute Alte und Bewährte“ zu „übernehmen und die neuen Aufgaben nach einheitlichen, durch die nationalsozialistische Bewegung und ihre Weltanschauung bedingten Gesichtspunkten“ zu „regeln und festzusetzen“. Und genau damit hätten sich auch die württembergischen Hilfsschullehrer „in ihrer Fachschaft innerhalb des NSLB in den letzten drei Jahren“ intensiv beschäftigt (Hofmann, 1936, S. 143). Auch wenn dieses Reichshilfsschulgesetz dann nie realisiert wurde, haben sich die Vorarbeiten der württembergischen Hilfsschullehrerschaft wahrscheinlich doch wohl auch in jener Stellungnahme niedergeschlagen, welche man – folgt man den erwähnten Äußerungen Kohlbachs und Leschs – in dem vorliegenden Zusammenhang auch aus Stuttgart an das RMfWEV seinerzeit zu schicken hatte und, selbstbewusst wie man war, gewiss auch schicken wollte. Es bleibt zu hoffen, dass sich hierzu noch Quellen finden lassen.

In seinen eben erwähnten Darlegungen erkannte Hofmann zunächst unter Bezug auf Tornow zwar an, dass das Ziel der Hilfsschularbeit „der „deutsch-völkische Mensch“ sei. Dann aber strich er – mit Beispielen versehen – heraus, dass dies keinesfalls, „die besondere, der Hilfsschule eigene Arbeitsweise“, hinfällig mache, weshalb auch „die in unseren Richtlinien festgelegten Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze immer noch ihre Bedeutung“ behielten (Hofmann, 1936, S. 144f.). Wo Hofmann dann z. B. mit Blick auf einen künftigen Lehrplan – wie andere vor ihm – noch von „der Betonung des Lebensnotwendigen“ spricht (ebd., S. 145), wird in den Richtlinien von 1942 besonders auch von der damit eng verbundenen – und ebenfalls schon lange fokussierten – „Grundforderung“ nach Lebensnähe die Rede sein. Deren „volle Erfüllung in der Hilfsschule“ setze allerdings „den pädagogischen Meister, den Pestalozzijünger voraus“, bescheinigte in diesem Kontext Kohlbach (1942, S. 100) seinerzeit der Hilfsschullehrerschaft. Außer dass er damit das Selbstverständnis der damaligen Hilfsschullehrerschaft vermutlich sehr gut getroffen hatte, ist diese Charakterisierung Kohlbachs aber auch ein Indikator dafür, wie wichtig die Hilfsschule dem Reichserziehungsministerium mittlerweile gerade auch unter dem Aspekt der Qualifizierung ihrer Schülerschaft geworden war.

Alles in allem genommen erscheint es nach dem Gesagten nicht unwahrscheinlich, dass Befürworter kontrafaktischer geschichtlicher Analysen die Annahme plausibel finden würden, dass die Entwicklung der Hilfsschule auch ohne den Nationalsozialismus in etwa so vorangeschritten wäre wie sie es tatsächlich ist – nur eben langsamer und ohne die mit der Rassenhygiene verbundenen negativen Folgen. Wenn z. B. im Rahmen einer insgesamt restaurativen Bildungspolitik das Reichsschulpflichtgesetz von 1938 nach Gründung der Bundesrepublik Deutschland weithin auch die schulrechtlichen Vorgaben der einzelnen Bundesländer prägen konnte, ohne dass die maßgebende Politik seinerzeit daran Anstoß nahm, braucht es angesichts auch der oftmals gegebenen personellen Kontinuität im Hilfsschulbereich auch nicht zu verwundern, dass die im VDH bzw. im vds organisierte Sonderschullehrerschaft auch jetzt wieder dafür eintrat, dass das, was sie – wie z. B. Hofmann – als didaktisch-methodisch „wirklich gut“ erkannt zu haben glaubte, endlich in die Praxis umgesetzt würde. Es war dies eines von vielen Anliegen, die sich dann z. B. in verschiedenen Denkschriften bzw. in den hier fokussierten „Richtlinien für den Unterricht und die Erziehung in den heilpädagogischen Sonderschulen“ niederschlugen und sowohl bei Bildungspolitikern als auch bei der Lehrerschaft insgesamt auf fruchtbaren Boden fielen. Ausdrücklich betonte der damalige Bundesvorsitzende des vds, Paul Dohrmann, seiner-

zeit nachdrücklich, dass die als Materialsammlung jetzt vorgelegten Richtlinien die „Erfahrung und die Erkenntnis zweier Generationen“ widerspiegeln und darüber hinaus „die Forschungsergebnisse unserer führenden Heilpädagogen“ genauso berücksichtigen wie „die Lehren der täglichen Unterrichts- und Erziehungsarbeit“ (1955, S. 600). So ähnlich hätten das auch Lesch und Tornow für die Hilfsschulrichtlinien von 1942 sagen können.

Zu den einflussreichen Meinungsführern im Westen Deutschlands neben Paul Dohrmann gehörte zwar Tornow nicht, aber ohne Zweifel vor allem der einst ausgebootete Gustav Lese- mann, und z.B. auch der Bayer Erwin Lesch sowie die Württemberger Christian Hiller und Wilhelm Hofmann. In die heil- bzw. sonderpädagogischen Aktivitäten der Nationalsozialisten waren diese Vorderleute in ihren jeweiligen Gauen mindestens ebenso verstrickt gewesen wie Tornow auf Reichsebene oder im Gau Magdeburg-Anhalt, was ihnen auch auf Reichsebene ein gewisses Gewicht gegeben haben muss. Deshalb konnte es sich Württemberg und Bayern z.B. auch leisten, die AAoPr und deren Ausführungsbestimmungen von 1938 nicht zu übernehmen. Die Württemberger selbst dann noch nicht, als Bayern das 1941 doch getan hatte – u.a. wohl auch deshalb, weil man dort durch die Mitarbeit von Lesch an den Hilfsschulrichtlinien wusste, dass die eigenen Anliegen berücksichtigt worden waren und künftig reichsweit zum Tragen kommen würden.

Hofmann brachte sein überdauerndes eigenes beachtliches Selbstbewusstsein (dabei Tornow vergleichbar) und das der württembergischen Hilfsschullehrerschaft z.B. auch noch später dadurch zum Ausdruck, dass er im Zusammenhang mit der Entwicklung des Hilfsschulwesens in der Zeit des Nationalsozialismus sogar darauf hinwies, dass Letzteres in Württemberg damals „nicht die Stagnation oder den Abbau erfahren“ habe wie „in anderen Ländern [...]“ (Hofmann, 1976, S. 8). Auch in Bayern sei das – so Hofmann, ohne z.B. hier auch noch auf Magdeburg zu verweisen (vgl. z.B. Beschel, 1969) – der Fall gewesen. Es sei dies – so meint Hofmann dann noch – eine „Erscheinung, die auch zu den oft widersprüchlichen Gegebenheiten dieser verhängnisvollen Zeit gehört“. Davon kann allerdings nicht die Rede sein, wenn man bedenkt, welchen Preis die württembergische Hilfsschullehrerschaft überwiegend – wie auch anderswo – für diese Entwicklung zu zahlen bereit war. Davon war oben in Anlehnung an Möckel („Verrat an den Schülern“) schon die Rede gewesen. In diesem Kontext also davon zu sprechen, die Hilfsschulrichtlinien seien im Wesentlichen von Tornow selbst geschrieben worden und sie darüber hinaus auch noch zu „Tornows Vorgaben“ zu rechnen, wie Hänsel das tut, hieße, ihm so rückblickend in dieser Angelegenheit persönlich eine weit größere Bedeutung auch für eine Verlautbarung des damaligen VDH bzw. des damaligen vds beizumessen als der ansonsten überaus selbstbewusste Tornow sie persönlich für sich wohl reklamiert hätte. Es erscheint vielmehr eher plausibel, dass in diesem Zusammenhang hier auch noch andere führende Frontleute der Hilfsschullehrerschaft, wenn auch indirekt, großen und entscheidenden Einfluss gehabt hatten. Mit ihrer hier problematisierten Festlegung allein auf Tornow hat sich Hänsel wieder einmal als eine Autorin gezeigt, die zu dem Kreis jener zu rechnen ist, welche Jacob Burckhardt einmal als „terribles simplificateurs“ charakterisiert hat. Zustimmung könnte man ihr allerdings dann, wenn sie bei ihrer jetzigen Bemerkung, Tornow hätte in der NS-Zeit „einen wichtigen Beitrag zur Modernisierung der Unterrichtspraxis in der Hilfsschule“ geleistet (2020, S. 8), dies so gemeint hätte, dass er dabei eben einer unter mehreren Beförderern dieser Umstrukturierung gewesen sei – wenn auch ein besonders prominenter und einflussreicher.

Von einer stillschweigend vollzogenen Volte Hänsels

Die eben skizzierte Argumentation Hänsels zu von ihr gesehenen Nachwirkungen Tornows auf die Politik und die Verlautbarungen des VDH bzw. des vds ist insofern gegenüber einer früheren Sichtweisen neu, weil sie in ihrem Buch „Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer“ (2006, S. 79), noch die These vertreten hatte, dass Tornow und Lesemann während und nach der Zeit des Nationalsozialismus – mehr oder weniger verdeckt – zusammengearbeitet hätten,

um im Bereich der Sonderpädagogik gemeinsame Vorstellungen in diesem Feld durchzusetzen. Während in der Nazi-Zeit Lesemann isoliert gewesen wäre, soll Tornow nach außen hin diese gemeinsamen Vorstellungen vertreten haben. Und in der Zeit nach 1945 sei es umgekehrt gewesen: nach außen hin habe der jetzt wieder einflussreiche Lesemann das gemeinsame Anliegen vertreten, während Tornow im Hintergrund geblieben wäre. Von den ihr ehemals wichtigen engen Beziehungen Tornows zu Lesemann ist nun in Hänsels jetzigem Text nicht mehr die Rede. Stattdessen glaubt sie nunmehr, Tornow sei nach 1945 „als ehemaliger Hauptschriftleiter des Fachschaftorgans ‚Die deutsche Sonderschule‘ ein Konkurrent für Gustav Lesemann als Schriftleiter der ‚Zeitschrift für Heilpädagogik‘“ gewesen und auch deshalb aus „der Arbeit des Verbands Deutscher Hilfsschulen/Sonderschulen“ ausgegrenzt worden (Hänsel, 2020, S. 4).

Ich selbst konnte allerdings zeigen, dass Hänsels frühere Festlegung nicht haltbar ist und eher als eine Verschwörungstheorie qualifiziert werden muss, die wissenschaftlich nicht ernst genommen werden könne (Eberle, 2010a). Dies führte anschließend zu einer Auseinandersetzung mit Begemann (2010) und mir (Eberle, 2010b), wobei Begemanns Engagement für Hänsel sich dadurch erklärt, dass er ihr bei ihren Arbeiten zur Thematik „Tornow“ ein wichtiger Zuarbeiter – ja „Forschungsgenosse“ gewesen war (Hänsel, 2008, S. 324). In ihrem hier in Rede stehenden Artikel erfährt man von Hänsel allerdings nichts davon, dass sie von ihrer eben kurz skizzierten früheren Position jetzt abgerückt sei, weshalb ihr Literaturverzeichnis die einschlägigen Publikationen von Begemann (2010) und mir (Eberle, 2010a; 2020b) auch nicht aufführt.

Begemann, E. (2010). Kommentar zum Beitrag ‚Eberle, G. (2010), Anmerkungen zu einer These Hänsels über das Verhältnis Tornows und Lesemanns während und nach der NS-Zeit‘. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 95-98.

Beschel, E. (1969). *Geschichte der Hilfsschule*. In G. Heese & H. Wegener (Hrsg.), *Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete*, Bd. 2 (Sp. 1329 – 1339). 3. völlig neu bearb. Aufl. Berlin: Carl Marhold.

Beschel, E. (1976). *Geschichte*. In G. O. Kanter & O. Speck (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik*, Bd. 4, *Pädagogik der Lernbehinderten* (S. 113–147). Berlin: Carl Marhold.

Bleidick, U. (1976). *Curriculare Probleme der Schule für Lernbehinderte*. In G. O. Kanter & O. Speck (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik*, Bd. 4, *Pädagogik der Lernbehinderten* (S. 243–251). Berlin: Carl Marhold.

Bock, G. (1986). *Zwangssterilisation im Nationalsozialismus. Studien zur Rassenpolitik und Frauenpolitik*. Opladen: Westdeutscher Verlag

Eberle, G. (2006). Erb- und Rassenhygiene in der Hilfsschule des Dritten Reichs. Zur Frage des Einflusses von Karl Tornow und Herbert Weinert durch ihr Buch „Erbe und Schicksal“. Replik auf den Beitrag von Kremer. *Sonderpädagogik* 36, 84–89.

Eberle, G. (2010a). Anmerkungen zu einer These Hänsels über das Verhältnis Tornows und Lesemanns während und nach der NS-Zeit. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 78-94.

Eberle, G. (2010b). Replik zu Begemanns Kritik (in diesem Heft) an meinen ‚Anmerkungen zu einer These Hänsels über das Verhältnis Tornows und Lesemanns während und nach der NS-Zeit‘. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 99-106.

Eberle, G. (2011). Methodische Schwächen bei dem Versuch Dagmar Hänsels, die Rezeption eines ‚Schulbuchs‘ nachzuzeichnen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 404-420.

Eberle, G. (2015). Hundert Jahre ‚VDS – Landesverband Baden-Württemberg‘ Teil II: Vom Beginn des NS-Regimes 1933 und der Gleichschaltung des Südwestdeutschen Hilfsschulverbands bis zu dessen ‚Wiederaufleben‘ nach 1945. *Pädagogische Impulse*, 48, 38-110.

Schlüsselbegriffe

Sonderpädagogik, Nationalsozialismus, Hilfsschule, Kontinuitätsprobleme.

Abstract

This is a critical review of an article by Dagmar Hänsel on “Karl Tornow und die Sonderpädagogik” recently published in this journal. Focusing on two particular aspects, the critique argues that the author’s reasoning is falsifying and therefore unacceptable.

Keywords

Special education, National socialism, School for retarded (backward) children, Continuity problems.

Literatur

- Eberle, G. (2016). *Zur Karriere des Sonderpädagogen Wilhelm Hofmann vor, während und nach der NS-Zeit in ihrem Kontext: Ein notwendiger Nachtrag*. In Ch. Schrenk & P. Wanner (Hrsg.), Beiträge zur Stadt- und Regionalgeschichte (Quellen und Forschungen zur Geschichte der Stadt Heilbronn 21; Jahrbuch für schwäbisch-fränkische Geschichte 38, heilbronnica 6. (S. 339–452). Stadtarchiv Heilbronn: Heilbronn. Verfügbar unter: <https://stadtarchiv.heilbronn.de/fileadmin/daten/stadtarchiv/online-publikationen/heilbronnica6/online-publikationen-31-qf22-12-eberle-wilhelm-hofmann.pdf> [Stand: 04.10.2020].
- Ellger-Rüttgardt, S. (1998). *Der Verband der Hilfsschulen Deutschlands auf dem Weg von der Weimarer Republik in das „Dritte Reich“*. In A. Möckel (Hrsg.), Erfolg, Niedergang, Neuanfang. 100 Jahre Verband Deutscher Sonderschulen – Fachverband für Behindertenpädagogik. Im Auftrag des Verbands herausgegeben (S. 50 – 96). München: Ernst-Reinhardt-Verlag
- Hänsel, D. (2006). *Die NS-Zeit ein Gewinn für Hilfsschullehrer*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Hänsel, D. (2008). Karl Tornow als Wegbereiter der sonderpädagogischen Profession. Die Grundlegung des Bestehenden in der NS-Zeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hänsel, D. (2009). „Erbe und Schicksal“ Rezeption eines Sonderschulbuchs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55, 781-795.
- Hänsel, D. (2014). Sonderschullehrerausbildung im Nationalsozialismus. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hänsel, D. (2017). Sonderpädagogik im Nationalsozialismus – verschwiegene Zusammenhänge. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68, Beiheft zu Heft 11, 39-60.
- Hänsel, D. (2019). Sonderschule im Nationalsozialismus. Die Magdeburger Hilfsschule als Modell. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hänsel, D. (2020). Karl Tornow und die Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71 (1), 4-12.
- Heimlich, U. (2013). Bayerische Sonderpädagogik in der Nazizeit – dargestellt am Beispiel des Münchener Hilfsschullehrers Erwin Lesch. *Spuren*, 56, 37-42.
- Heimlich, U. (2014). Erwin Lesch: Aktivist oder Mitläufer? Offene Fragen und Forschungsperspektiven. *Spuren*, 57, 44-45.
- Hirt (1943). Tornow, Karl und Weinert, Herbert, Erbe und Schicksal. *Von geschädigten Menschen, Erbkrankheiten und deren Bekämpfung. Mit 67 Bildern und 36 Sippentafeln*. 1942. Berlin: Alfred Metzner Verlag. Archiv für Rassen- und Gesellschafts-Biologie einschließlich Gesellschafts-Hygiene, 37, S. 280-281.
- Hofmann, W. (1936). Wesen, Ziel und Methode der Hilfsschule. *Der Deutsche Erzieher*, 4, S.143-147.
- Hofmann, W. (1960). *Rückschau und Ausblick*. In: Pestalozzischule Heilbronn (Hrsg.): 50 Jahre Pestalozzischule Heilbronn (S. 12 – 15), hektographiert, unveröffentlicht.
- Hofmann, W. (1966). *Hilfsschule (Sonderschule für Lernbehinderte)*. In G. Lesemann (Hrsg.), Beiträge zur Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens. (S. 65–101). Berlin: Marhold
- Hofmann, W. (1969). *Hilfsschule, Strukturwandel der*. In G. Heese & H. Wegener (Hrsg.), Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete, Bd. 2 (Sp.1353–1359). 3. völlig neu bearb. Aufl. Berlin: Carl Marhold.
- Hofmann, W. (1976). 50 Jahre Hilfsschullehrer-Ausbildung in Württemberg 1926–1976 unter besonderer Berücksichtigung von 25 Jahren landeseigener Sonderschullehrer-Ausbildung in Baden-Württemberg 1951-1976. *Sonderschule in Baden-Württemberg, Sonderheft 1978: Dokumentation zur Sonderschullehrerausbildung in Baden-Württemberg*, 8, S. 4–20, S.48–93.
- Kasztanowicz, U. (1968). Lesch, Erwin. In G. Heese & H. Wegener (Hrsg.), Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete. Bd. 2 (Sp. 2046). 3. völlig neu bearb. Aufl. Berlin: Carl Marhold.
- Kohlbach, G. (1942). Erziehung und Unterricht in der Hilfsschule. *Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung*, 8, 99-100.

- Kremer, G. (2005). Ein „richtiger Volksgenosse“. Erb- und Rassenhygiene in der Hilfsschule des Dritten Reiches. *Sonderpädagogik* 35, 127-134.
- Kremer, G. (2007). Rezension von: Hänsel, Dagmar: Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer. Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhardt 2006. *Erziehungswissenschaftliche Revue* 6, Nr. 1. Verfügbar unter <http://www.klinkhardt.de/ewr/978378151491.html> [Stand: 04.10.2020].
- Möckel, A. (2001). *Geschichte der besonderen Grund- und Hauptschule*. 4. erw. Auflage. Heidelberg: Winter.
- Möckel, A. (2009). Dagmar Hänsel. Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2006, 253 Seiten, 19,50 Euro. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 54, 216 – 217.
- Oberschelp, R. (Hrsg.) (1976). *Gesamtverzeichnis des deutschsprachigen Schrifttums (GV) 1911 – 1965*. Bearbeitet unter der Leitung von Willi Gorzny. Mit einem Geleitwort von Wilhelm Totok, Bd. Verlag Dokumentation Saur: München.
- Pschibul, M. & Völker-Zeitler, R. (2014). vds bayern erkennt Erwin Lesch den Ehrenvorsitz ab. *Spuren*, 57, 47.
- Tornow, K. (1932, 1938). *Der Lehr- und Bildungsplan der Hilfsschule. Theoretische Grundlage und praktische Gestaltung des heilpädagogischen Bildungsgeschehens*. Halle a. S.: Carl Marhold.
- Tornow, K. & Weinert, H. (1942): *Erbe und Schicksal. Von geschädigten Menschen, Erbkrankheiten und deren Bekämpfung*. Berlin: Alfred Metzner.
- Verband Deutscher Sonderschulen (vds) (1955). Richtlinien für den Unterricht und die Erziehung in den heilpädagogischen Sonderschulen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 6, 599-638.

Prof. (i. R.) Dr. Gerhard Eberle
Bahnholzstraße 11
75249 Kieselbronn
Tel. 0723 1567609
prof-eberle@gmx.de

Rupert Egenberger – ein umstrittener Pionier der Heilpädagogik

Ein Beitrag zur Geschichte der Heilpädagogik



Manfred Berger

Zusammenfassung

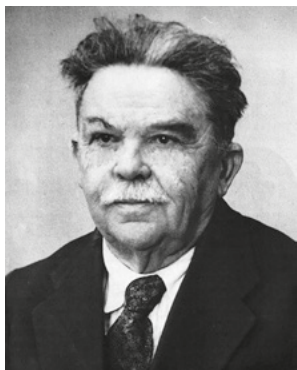


Abb. 1:
Rupert Egenberger (1877-1959);
Quelle: Ida-Seele-Archiv

Wir können heute ein wachsendes Interesse an den Pionierinnen und Pionieren der Heilpädagogik beobachten. Diesbezüglich stellt das Leben und Werk von Rupert Egenberger ein Desiderat innerhalb der heilpädagogischen Geschichtsschreibung dar. Der über 40 Jahre unterrichtende Hilfsschullehrer hatte die wissenschaftliche Disziplin Heilpädagogik (Hilfsschulpädagogik) in Theorie sowie Praxis maßgebend beeinflusst. Vorliegender Beitrag, der sich schwerpunktmäßig mit der Zeit der Weimarer Republik und insbesondere der Nazi-Diktatur befasst, zeigt auf, dass Egenberger wohlüberlegt seine bis 1936 erschienenen Publikationen dem „völkischen/rassenhygienischen/politischen“ Gedankengut anpasste. Der Träger des „Bundesverdienstkreuzes am Bande“ hatte sich nach 1945 nie dezidiert zu seinen damaligen (heil-)pädagogischen und politischen Entgleisungen geäußert. Heute tragen sonderpädagogische Fördereinrichtungen und Straßen seinen Namen – eine nicht unproblematische Ehrung, wie vorliegender Beitrag zu belegen versucht.

Rupert Egenberger wird allgemein als „wegweisender Mitgestalter auf verschiedensten heilpädagogischen Fachbereichen und -ebenen wie Theorie und Praxis, spezielle und allgemeine Heilpädagogik, Schulorganisation, Verbandswesen und Standesfürsorge“ (Atzesberger, 1971, S. 5) sowie als „Schrittmacher dessen, was man heute mit einem Wort Heilpädagogik nennt“ (Hartmann, 1959, S. 292) gewürdigt. Sein Verdienst liegt darin, weite Kreise für die Heilpädagogik interessiert und als wissenschaftliche Disziplin mit ausdifferenziert und installiert zu haben. Dies bezeugen zwei vor ca. 50 Jahren von Michael Atzesberger erschienene Beiträge in vorliegender Zeitschrift (Atzesberger, 1967; 1972).

Biographische Hinweise

Rupert Valentin August Egenberger erblickte am 29. Dezember 1877 in Obergermaringen (Landkreis Ostallgäu) als erster von zwei Söhnen des Lehrers Rupert Egenberger und dessen Ehefrau Wilhelmine, geb. Beitelrock, das Licht der Welt. Auf Wunsch der Mutter entschied sich der junge Mann für den Beruf des Volksschullehrers, obwohl er entsprechend seiner musikalischen Begabung gerne Musiker geworden wäre. Er absolvierte in Lauingen/Donau die Präparandenschule und folgend das Lehrerseminar. Zudem besuchte der junge Volksschullehrer Seminare in Psychologie, Psychiatrie, Physiologie und Sprachheilkunde an den Universitäten in München und in Leipzig. Von 1898 bis 1901 war er Aushilfslehrer in Augsburg und dann bis zu seiner Pensionierung 1943 in München als Hilfsschullehrer bzw. Schullektor tätig. Bevor Egenberger seine Tätigkeit als Lehrer in München aufnahm, ehelichte er Rosa Strödel. Aus der Ehe gingen zwei Kinder hervor, eine Tochter und ein Sohn (vgl. Berger 2008, S. 30f.).

Egenberger initiierte und leitete die ersten drei staatlichen einjährigen heilpädagogischen Lehrgänge für Hilfsschullehrer in München (1922/23, 1925/26, 1929/30). Diesbezüglich zeichnete er auch für die theoretische wie praktische Ausbildung verantwortlich, wobei die Tatsache des Vollzeitstudiums und der Kooperation mit der Münchener Universität ein Novum darstellte. Letztendlich konnte er sein Bestreben, das (stark medizinisch-psychiatrisch geprägte) Konzept der heilpädagogischen Ausbildung der Hilfsschullehrer als universitäre wissenschaftliche Disziplin an einer akademischen Ausbildungsinstitution, verbunden mit einer heilpädagogischen Lehr-

und Forschungsklinik, nicht durchsetzen. Dafür fehlte es an der Einsicht der Verantwortlichen im Kultusministerium sowie den Münchener Stadtverordneten (vgl. Atzesberger, 1971, S. 40f.). Die Ausbildungslehrgänge hatten „maß- und richtungsgebende Bedeutung für ganz Deutschland und das Ausland“ (Egenberger, 1952a, S. 295). Sie stellten nur eine unzureichende Zwischenlösung dar – Ziel blieb die Universität.

Während der Nazi-Diktatur wurde es mit zunehmenden Jahren immer ruhiger um den Hilfsschulpädagogen, der, wie nachstehend noch ersichtlich wird, anfänglich durchaus als Sympathisant des NS-Regimes fungierte. Er trat am 1. Juli 1934 dem NS-Lehrerband bei (Bundesarchiv Berlin, Signatur: Slg.BDC). Einen Beitritt in die NSDAP lehnte er trotz mehrmaliger Aufforderungen seitens verschiedener NS-Behörden strikt ab. In seiner Hilfsschulklasse in der Münchener „Schwindschule“ begrüßten die Kinder weiterhin die Besucher „mit einem herzerfrischenden »Grüß Gott!«, obschon allenthalben „man mit »Heil Hitler!«“ (Lesemann, 1969, S. 185) willkommen geheißen wurde. Noch gegen Ende des Zweiten Weltkriegs wurde die Wohnung des Ruheständlers durch einen Bombenangriff total zerstört. Daraufhin übersiedelte er nach Wörleschwang (Landkreis Augsburg), woher seine Frau stammte. In seiner neuen Heimat leistete er in der Pfarrkirche sowie der benachbarten Wallfahrtskirche von Violau, St. Michael, Organistendienste. Sechs Jahre später zog er nach Jachenau (Landkreis Bad Tölz). Im Jahr 1954 wurde dem Pionier der Hilfsschul-/Heilpädagogik das „Bundesverdienstkreuz am Bande“ verliehen. Nach längerer schwerer Krankheit starb Egenberger am 3. Mai 1959 im Krankenhaus von Bad Tölz. Ein Jahr zuvor erschien noch seine letzte große Publikation „Heilpädagogik. Eine Einführung“ (Egenberger, 1958). Diese avancierte zu einem Standardwerk, das „exemplarisch in heilpädagogisches Denken einführt“ (Lesemann, 1958, S. 401).

Als am 2. November 1922 in München der erste staatlich anerkannte heilpädagogische Ausbildungslehrgang für Hilfsschullehrer startete, begann für Wilhelm Hofmann die Ära der sonder-/heilpädagogischen „Hochblüte“ (Hofmann, 1969, Sp. 211), die auch als „klassisches Jahrzehnt“ (Hofmann, 1973, S. 864), als „Blüte der Heilpädagogik“ (Ellger-Rüttgardt, 2006, S. 197ff.) bezeichnet wurde und mit Beginn der Nazi-Diktatur abrupt endete (vgl. Hänsel, 2014, S. 40ff.). Wie Dagmar Hänsel konstatiert, verbieten nicht zuletzt die seinerzeit durchwegs gültigen „rassenhygienischen Argumente und Begründungen“ (ebd., S. 56) innerhalb der Hilfsschul-/Heilpädagogik solche Attributzuweisungen, zumal es mit diesen 1933 nahtlos weiterging. Rassistische, rassenhygienische, sozialdarwinistische, protonomalistische und volks-biologische Denkmuster (vgl. Brill, 1999, S. 126f.; Ellger-Rüttgardt, 1998, S. 54ff.; Ellger-Rüttgardt, 2006, S. 139; Hänsel, 2014, S. 46ff.; Hillenbrand, 1997, S. 161f.; Köpcke-Duttler, 2010, S. 104; Weinmann, 2003, S. 97f.) waren bereits sehr früh „weltanschaulicher Konsens im Bildungsbürgertum“ (Brill, 1999, S. 27). In seinem 1912 erschienenen Aufsatz „Die Lehr- und Arbeitskolonie für Schwachbegabte als Mittel gegen die Durchdringung unseres Volkes mit unheilbar Minderwertigen“ hatte Egenberger erstmals „seine Gedanken zur Selektion [...] zum Ausdruck gebracht“ (Hofmann-Mildebrath, 2004, S. 152). Der Autor stellte sich die Frage, ob es grundsätzlich als „wünschenswert erscheint, geistig Minderwertige, d. h. Hilfsschüler und Geistesschwache“ mitten in den Lebenskampf zu stellen, ob es überhaupt wünschenswert sei, diesem Personenkreis „den Eintritt in bürgerliche Berufe zu sehr zu erleichtern“ (Egenberger, 1912, S. 243). Im Sinne der damaligen rassenhygienischen Terminologie kam er zu folgendem Fazit: „Es gibt nicht nur eine Fürsorge für Minderwertige, wir sind auch verpflichtet, alles zu erwägen, was dem Schutze der Gesundheit und Tüchtigkeit der Rasse dient [...] Die Gefahr der ehelichen oder unehelichen Fortpflanzung ist vorhanden, und ich bitte, sich darüber nicht hinwegzutäuschen. Das bedeutet Minderwertigkeit und Fürsorge ohne Ende! Der Begriff Fürsorge enthält aber doch nicht bloß die Liebe und die Hingabe an Schwachbefähigte, sondern auch die Verhütung der Rassenverschlechterung. Es müßte uns ein heiliges Gesetz sein, alles aufzubieten zur Verhinderung der Ausbreitung der Minderwertigkeit“ (ebd., S. 243f.).

Ein Jahr später stellte er in der Fachzeitschrift „Die Hilfsschule“ fest, es wäre fehlerhaft, „unheilbar minderwertiges Massenmaterial“, also die Hilfsschüler, „wieder dem öffentlichen Leben“

Bewahrung der Volksgesundheit

zurückzugeben. Vielmehr sei die dauernde Entfernung „solcher minderwertiger Menschen“ aus dem Volke „eine wichtige soziale Lebensaufgabe der Hilfsschule“ (Egenberger, 1913, S. 102). Der praktizierende Hilfsschullehrer hatte vorgeschlagen, „schwere Fälle der Minderwertigkeit“ (Egenberger, 1919, S. 146) in eigenen Arbeitskolonien, eine seinerzeit öfter gebrauchte Vokabel, unterzubringen (vgl. Egenberger, 1912, S. 241ff.). Hauptzweck dieser Asylierung war die „Verhinderung von Vererbung und Bewahrung der Volksgesundheit“ (Egenberger, 1919, S. 146). Später wandte sich Egenberger wiederholt gegen die angeratene Asylierung von „geistig Minderwertigen“ zumal viele dieser „unterwertigen Arbeiter“ (ebd.) im Ersten Weltkrieg ihren Dienst leisteten und man sie dadurch zu schätzen lernte. Mancher ehemalige Hilfsschulentlassene hatte „seine Gesellenprüfung mit gutem Erfolg bestanden“ (Egenberger, 1929, S. 60). Dazu vermerkte er in seiner Eigenbiographie: „Wir verlangten in der Anfangszeit vor 1914 Arbeitsstätten und Arbeitskolonien für unsere Hilfsschüler. Nach den Weltereignissen war das nicht nötig; denn im Kriege schloß man den Hilfsschüler nicht aus, während er ehemals vom Militärdienst befreit war. – So war es (auch) beim Handwerk und bei der gelernten Arbeit. Die Hilfsschüler haben durch ihren Arbeitseinsatz sich ihre Stellung errungen“ (zit. n. Atzesberger, 1971, S. 38f.).

Angesichts des verlorenen Ersten Weltkriegs mit seinen tiefgreifenden Folgen für das deutsche Volk, das durch „Hunger, Krieg und Revolution“ (Egenberger, 1919, S. 149) verdorben, plädierte Egenberger im Zuge „einer Gewinn- und Verlustrechnung“ (ebd., S. 132) für eine Hebung der Erwerbstätigkeit „Unterwertiger“ (ebd., S. 140). Infolge der wirtschaftlichen „Aufwärtsbewegung“ erhielt die Hilfsschule plötzlich eine ungeahnte positive Bewertung: „Jede Milderung der Minderwertigkeit, jede Beseitigung von Sprachstörungen, jede Hebung des Selbstvertrauens, jede Stärkung und Befestigung der moralischen Zuverlässigkeit bedeutet einen wirtschaftlichen Gewinn [...], Machen wir also aus den Hilfsschulkindern Zeitungsträger, Laufburschen, Hilfsarbeiter“ (ebd., S. 140ff.). Auf dem „Ersten Kongreß für Heilpädagogik in München vom 2. bis 5. August 1922“ forderte Egenberger sowohl die Bekämpfung „Entarteter“ und „Minderwertiger“, als auch Maßnahmen, die der „Rassenverschlechterung und -entartung“ entgegenwirkten. Demnach zeugte von der Gesundheit eines Volkes, dass „es rechtzeitig und ganz instinktmäßig fühlt, daß es gegen Rassenverschlechterung und Rassenentartung Maßregeln ergreift und sich mit allen Mitteln dagegen wehrt. Wenn schon Zehn- und Hunderttausende Entartete und Minderwertige in unserem Volke vorhanden sind, so ist, nachdem man die Minderwertigen selbst nicht beseitigen kann, nur die eine Möglichkeit gegeben, mit bitterem Ernste die Auswirkung der Minderwertigkeit und die weitere Verseuchung durch Minderwertige durch heilpädagogische Mittel zu bekämpfen“ (Egenberger, 1923, S. 87). Mit welchen heilpädagogischen Mitteln konkret die weitere „Verseuchung“ des Volkes bekämpft werden soll, lässt der Referent offen. Zur Gruppe der „Minderwertigen“ zählte Egenberger die „körperlich, geistig und sittlich Unfähigen, die geistig Trägen und Schwachsinnigen, die Haltlosen, Rechtsbrecher, Kriminellen, Hochverräter und Asozialen, die Geisteskranken sowie Neurotiker“ (ebd., S. 81). Sie alle konnten in irgendeiner Form für das Staatsleben, für das deutsche Volk zur Gefahr werden.

Marode Weimarer Republik

Münchens erster Hilfsschullehrer war kein Freund der Weimarer Republik und ihrer politischen Neuerungen, auch auf dem Gebiet der Hilfsschul-/Heilpädagogik. Dieser Abschnitt deutscher Geschichte glitt in seinen Augen in eine „uferlose Demokratie“ und „uferlose Freiheit“ ab, entfesselt durch „marxistische, sozialdemokratische und bolschewistische Elemente“ (Egenberger, 1934a, S. 399ff.). In diesem Zusammenhang sprach er a.O. von der „Klasse der Überflüssigen“ (Egenberger, 1919, S. 133), die die soziale Ordnung stören würden und in der Gesellschaft keine Aufgaben zu lösen hätten, von der „Unwertigkeit von Volksgenossen“, die „ein Geschwür am Volkskörper“ (ebd., S. 148) darstellten. Zugleich warnte Egenberger vor der sich anbahnenden Insuffizienz des deutschen Volks und einer abgrundtiefen Moralentgleisung. Dieser Sachverhalt, verbunden mit einer geschwächten Gesundheit der Eltern, „verursacht einen unterwertigen Nachwuchs. Das geht durchs ganze Volk. Es ist ein furchtbarer Gedanke, ein ganzes Volk in der Gefahr allgemeiner Schwächung zu sehen. Ein ganzes Volk kann sich zu einem niedrigeren Menschtypus zurückbilden. Das darf nicht kommen. Der deutsche Heilpädagoge erkennt die Gefahr. Führen wir unsere Arbeit mit aller Kraft und allen Mitteln durch für unser armes Volk“ (ebd., S. 149).

Insbesondere der evozierte Ausverkauf an Selbstachtung und Disziplin in manchen Kreisen des deutschen Volks hatte den Hilfsschullehrer zutiefst empört. Hierüber wetterte er 1922 auf der Vertreterversammlung des „Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands e.V.“ in Göttingen: „Die letzten Jahre bewiesen, daß psychopathische Minderwertigkeiten das größte Übel im Staatsleben sein können. Viele unlogisch denkenden Schreier und Hetzer, die Hemmungs- und Gewissenlosen, die Schiffbrüchigen und Existenzunfähigen, die Bildungslosen, die nicht wollenden Menschen, die Verräter aller Art gehören größtenteils zu der Kategorie der Psychopathen [...]. Sie sind jener Teil der Bevölkerung, der sich selbst vom übrigen Teil der Gesellschaft absondert; sie ist jener Teil, der am leichtesten zu verführen ist; sie sind jener Teil, der dem Verfall am leichtesten preisgegeben ist, und zwar dem wirtschaftlichen, wie auch dem sittlichen und geistigen. Wir haben genug Beweise, daß die längst und oft erwähnte Degeneration in hohem Maße verbreitet ist und teilweise die Führung im öffentlichen und gesellschaftlichen Leben zu übernehmen versuchte“ (Egenberger, 1922, S. 181).

Das seinerzeit 30 Parteien umfassende Parlament ermöglichte, dass in „das deutsche Volk durch Verräter des Deutschtums, durch Fremde, durch internationale Spekulanten, durch getriebene Geschäftemacher alle nur denkbaren Irrtümer und Fehler, Krankheiten und Abwegigkeiten hineingetragen wurden“ (Egenberger, 1934a, S. 399). Es kamen „Personen zur Mitregierung, die charakterlich und fachlich völlig unfähig waren, Deutschland politisch betreuen zu helfen, die gar nicht imstande waren zu überblicken, was im Augenblick das Mögliche und Richtige ist; die weder ihr eigenes Volk, geschweige das Ausland kannten, die in der Geschichte und Geographie ihres eigenen Landes ebensowenig zu Hause waren wie in der Geschichte, Geographie und Politik des Auslands. So war es möglich, daß in Deutschland überall dort, wo verantwortungsvolle und fachkundige Persönlichkeiten Jahrzehnte hindurch mit den notwendigen Mitteln unabhängig von unverständigen Mitregenten arbeiten konnten, Großes und Unübertreffliches geleistet wurde, in der Politik aber, wo jeder vom Jugendalter an mitreden konnte, da hielten wir mit anderen Nationen nicht stand, weil deutsche Artrichtigkeit nicht die ausschließliche Grundlage unseres politischen Verhaltens war“ (ebd.). In der Machtergreifung der Nazis sah Egenberger die Chance einer „nationalen Orthopädie“ (ebd., S. 402), einer „deutschen Wiedergeburt“ (ebd., S. 404), litt doch bekanntlich das deutsche Volk an einer Menge von krankhaften Grund- und Erbfehlern wie: „Fehlendes Selbstgefühl, völkische Uneinigkeit, starker Ausfall des Verständnisses für Politik, starker Ausfall an Nationalgefühl, krankhafte Vorliebe für Fremd-artiges, Fremdrassisches und Ausländisches“ (ebd., S. 397).

Und worauf führte er diese Fehler zurück? Zum Teil hafteten sie „unserer Rasse“ an, zum Teil waren sie mitbedingt durch den „raschen wirtschaftlichen Aufstieg und dem viel zu engen Lebensraum“ (ebd., S. 398). Allerdings bedurfte es zur völkischen Erneuerung eines „Katechismus mit nationalem Bildungsgut, [den, M. B.] der Deutsche von heute erst in die Hände bekommen [muss; M. B.]; er muß auf der Linie deutschen Denkens, Fühlens und Wollens festgehalten werden [...]. Solche oberste Grundwerte sind: deutsche Würde, deutsche Ehre, deutsche Treue, deutsche Pflicht, deutsche Reinheit, deutsche Tapferkeit, Liebe zum Vaterland, Liebe zum Deutschtum und Liebe zum deutschen Volksgenossen [...]. Was hielt uns 1813, 1870, was 1914, was 1933 zusammen? Würde, Ehre, Treue, Pflicht, Tapferkeit und Vaterlandsliebe“ (ebd., S. 402 ff.).

In dem von ihm in der Nazi-Diktatur entworfenen Schülerpersonalbogen zur Feststellung der pädagogisch/psychologischen Schülercharakteristik, der seinerzeit „für Jugendgericht, Gefangenenanstalt, Berufsberatung, Forschungsanstalt, Erbgesundheitsgericht, Familienforschung und Rassenhygiene“ (Egenberger, 1936, S. 557) von Bedeutung war, sollte die Lehrkraft auch über den „Nationalstolz“, „der bisher dem Deutschen fehlte“, berichten. Das deutsche Kind „soll heute [...] doch zum mindesten den gleichen Nationalstolz, wie z. B. das französische, aufbringen. Stelle also fest, ob der Jugendliche Freude am Vaterland, am deutschen Volk, an deutschen Menschen hat, ob er Sinn für deutsches Wesen hat und undeutsche Erscheinungen und Moden ablehnt. Hitler sagte 1923: ‚Nationalstolz heißt nicht, andere verachten, sondern das eigene Volk lieben und achten‘“ (ebd., S. 585).

Schülerpersonalbogen ein Instrumentarium der Selektion

Egenberger wies darauf hin, dass der Personalbogen ausschließlich „amtlichen Zwecken“ (ebd., S. 557) diene und dem Schüler sowie den Eltern nicht zum Einblick offenstehe. Die „Einträge über Vererbung“ betreffend betonte der Verfasser, dass solche „nur mit größter Vorsicht und bei absoluter Zuverlässigkeit zu betätigen [...] sind“ (ebd., S. 561). Bereits in dem 1934 erschienenen, von der NS-Ideologie noch weitgehend unberührtem „Enzyklopädischen Handbuch der Heilpädagogik“, u. a. herausgegeben von Obermedizinalrat Adolf Dannemann, forderte der Hilfsschulpädagoge die Erstellung einer „vollständigen Schülercharakteristik“ durch den Schülerpersonalbogen, der bereits „in der Hilfsschule eine lange Tradition“ (Hänsel, 2006, S. 65) hatte. Tatsächlich wurde ein solcher bereits 1907 auf einer Tagung des „Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands e.V.“ von Herman Horrix vorgestellt. Im Jahr 1913 erschien im Auftrag voran genannter Interessengemeinschaft die Anleitungsbroschüre „Erläuterungen zum Personalbogen für Hilfsschulen“ (vgl. Hänsel, 2003, S. 601ff.). Der Egenberg'sche Schülerpersonalbogen diene einerseits der heilpädagogischen Statistik und Ursachenforschung, andererseits sollten essentielle „Wesenszüge einer abnormen Individualität“ (Egenberger, 1934b, Sp. 1876) ersichtlich werden. Der vom 1. Hilfsschuljahr ab bis zum Schluss der Berufsschulzeit geführte Personalbogen sollte taktvoll editiert werden und keine Werturteile und Prognosen über den Hilfsschüler aufweisen. Er enthielt Angaben über die wirtschaftlichen Verhältnisse der Eltern, zur frühen Kindheit des Schülers sowie zur Vererbung (namentlich durch den Schularzt festzustellen): „a) Bestehen väterlicher- oder mütterlicherseits Geistes-, Nervenkrankheiten? Tuberkulose? Syphilis? Trunksucht? Verbrechen? Angaben der Todesursachen der nächsten Familienangehörigen? b) Vererbung geistiger Anlagen. (Auf amtlichem Wege beschaffe man sich Schulzeugnisabschriften vom Vater, von der Mutter und den Großeltern beiderseits.) Welche Schulen besuchten die Eltern? c) Geschwister. Körperliche und geistige Beschaffenheit? Zahl der Fehlgeburten? Gestorben? Todesursachen? Das wievielte Kind ist das Hilfsschulkind?“ (ebd., Sp. 1877f.). Eine nähere Substantiierung für die Bedeutsamkeit derartiger Daten lieferte der Autor nicht, „ihre Legitimation war als Konsens schon vorausgesetzt“ (Brill, 2012, S. 198). Heute wissen wir, dass durch die schon weit vor 1933 entwickelten und erprobten Personalbögen, die über jedes Kind angelegt wurden und Auskunft über die Ursachen seines „Schwachsinn“ und seiner erbgesundheitlichen Belastungen“ gaben, die erfassten Hilfsschülerinnen und Hilfsschüler zunehmend von Zwangssterilisation bedroht und betroffen waren (vgl. Hänsel, 2006, S. 94; Kottmann, 2006, S. 41).

Der Führer als Leitbild

Stets bekräftigte der Hilfsschulpädagoge, dass die Erziehung der heranwachsenden deutschen Jugend, die „in Tausenden von Jahren noch nie einem Führer zu gehorchen hatte“ (Egenberger, 1934a, S. 421), zu „deutschem Geist, zu deutscher Seele, zum Deutschtum“ oberste Priorität haben, „das bündigste aber auch klarste Ziel“ sein sollte. Diese Destination „ist wichtiger als die Kenntnis des Gebisses der Raubtiere und des Knochenbaus der Vögel und der Wurzeln des Scharbockskrauts“ (ebd., S. 429). Ebenso musste für Egenberger die deutsche Erziehung die Jugend „in ein freundschaftliches Verhältnis zum erzogenen deutschen Arbeiter bringen. Die Ehrung des deutschartigen Arbeiters muß deutsche Sitte sein. Treue und Verbundenheit aller Volksgenossen!“ (ebd., S. 432). Für besonders notwendig hielt er die Erziehung der Jugend zu Charakterstärke und Sittlichkeit. Dafür gab es genügend Vorbilder aus der deutschen Geschichte, allen voran die imponierenden Heeresführer wie Otto von Bismarck, Carl von Clausewitz, Friedrich der Große, August Neidhardt von Gneisenau, Helmuth Graf von Moltke, Gerhard von Scharnhorst, und Ludwig York von Wartenberg, „deren Geist durch unseren Volkskanzler wieder wachgerufen wurde“ (ebd., S. 416). Doch keiner der genannten Großen hatte in den Augen Egenbergers so wie Adolf Hitler die Quellen der Volksnot und der nationalen Krankheit erkannt und darum nach Erziehung gerufen: „Der Satz: Gemeinnutz geht vor Eigennutz ist nicht angeboren, sondern das Produkt einer schwierigen Erziehungsarbeit. Kein Staatsmann verwies nationale Notwendigkeiten und Eigenschaften so oft in das Gebiet der Erziehung als unser jetziger Führer und Volkskanzler. Das steht im Gegensatz zu manchem Rassenhygieniker, der des Glaubens ist, Erbmasse ist alles, die Erziehung vermag nichts. Die Erziehung ist aufgerufen und sie ist eine sichere Gegenmaßnahme“ (ebd., S. 405).

Die Kraft der Erziehung betonend resümierte der Hilfsschullehrer: „Den stärksten Glauben an die Erziehung hat der Führer Deutschlands. Reichsführer und Erziehung treffen sich auf dem gleichen Feld, beiden steht als Ziel vor Augen: Handeln nach höheren Werten, Übertragen von besonderen geistigen Werten in die Jugend, Erzeugung einer Feinfühligkeit für deutsche Werte, nicht Erlahmung bei leeren Begriffen und schwierigen Abstraktionen, sondern Übereinstimmung der pädagogischen Maßnahmen mit Führer- und Volkswillen. Handeln muß Prinzip des Charakters sein, nationales Handeln steht ganz im Dienste der Volksbedürfnisse, der Lebensnotwendigkeiten eines Volkes, dessen Wohl und Weltgeltung“ (ebd., S. 416).

Des Führers ganzes Werk ist für Egenberger, „aus der machtvollen Grundlage sittlicher Grundsätze heraus geschaffen worden“ und dadurch auch „fester geworden, als es mit Hilfe von Gold geworden wäre. Sittlichkeit ist unangreifbar, zeitlos, ausnahmslos und darin beruht ihre Kraft. Adolf Hitler konnte nicht auf Kanonen und Bombengeschwader sich stützen, er stützte sich nur auf die Überzeugung, daß deutsche Art anderer Art überlegen, daß das deutsche Volk unbesiegbar ist und daß die deutsche Freiheit wiedererrungen wird, wenn der Deutsche auf die Zähne beißt, Treue hält und Opferwilligkeit an den Tag legt“ (ebd., S. 430). Nicht verschwiegen werden soll, dass er im gleichen Atemzug dafür plädierte, „in der Erziehungsmethodik an die Stelle von Pflichtenlehre und Willenszwang [die; M.B.] freie innere Anerkennung und Entscheidung“ (Atzesberger, 1971, S. 46) des Erziehenden zu setzen, denn Erziehung „ist geistiges Bemühen, Betreuung des geistigen Wachstums. Der Erzieher ist nicht auf Tagesbefehl, sondern auf eigene Einsicht und Fähigkeit gestellt, er handelt nach eigenem Ermessen und muß sein Tun und Lassen vor dem eigenen Gewissen verantworten; denn das meiste und wichtigste Erziehungsgeschehen liegt innerhalb der Selbstverantwortung“ (Egenberger, 1934a, S. 428). Diese Proposition betreffend war Michael Atzesberger der Meinung, dass „ein EGENBERGER [...] mit diesem Ansinnen [seinerzeit; M.B.] ebenso allein und ohne Echo wie viele andere aufrichtige Patrioten“ (Atzesberger, 1971, S. 46) blieb.

Der „Nicht-Nationalsozialist“ (Egenberger, 1957, S. 11), wie der Hilfsschulpädagoge sich selbst bezeichnete, legte bereits sehr früh alle seine Ämter nieder. Dazu äußerte er sich in seiner Autobiografie: „Das Jahr 1933 setzte jeden überzeugten Nationalsozialisten schachmatt. Ich legte meine letzten Ämter nieder u. fühlte mich als Rektor im nationalsozialistischen Staat deplatziert, zog mich in allen Dingen zurück“ (Egenberger, 1957, S. 5).

Vergeblich hatte Egenberger gegen die Gleichschaltung des bereits 1898 gegründeten „Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands e.V.“ durch den NS-Lehrerverband sowie des „Bayerischen Hilfsschulverbands e.V.“, der sich erstaunlicherweise bis 1938 halten konnte, gekämpft (vgl. Atzesberger, 1971, S. 41). Als letztgenannter Verein bereits 1933 gleichgeschaltet werden sollte, „war es vor allem Rupert Egenberger, der wie ein Löwe gegen die anmaßenden Forderungen der neuen Herren, von denen man bislang kaum etwas gehört hatte, kämpfte. Wenn schon der Verband untergehen sollte, dann durch Gewalt, nicht durch katzbuckelndes Winseln, wie es so manche anderen für richtig hielten“ (Lesemann, 1969, S. 182). Das Amt des Ersten Vorsitzenden der „Gesellschaft für Heilpädagogik e.V.“ legte Egenberger wohl noch kurz vor Beginn der Nazi-Diktatur nieder, weil, wie er in seiner Autobiografie resümierte, der „Minister Schemm die ersten zwei Stunden des geplanten 5. Heilpädagog. Kongresses für die Partei beanspruchte. Die Meinungen im Vorstand waren geteilt u. so blieb nichts anderes übrig, als auszuschneiden. Die Zeit gab mir recht!“ (Egenberger, 1957, S. 11).

Der Heilpädagoge und Psychologe Michael Atzesberger berichtete in seiner Publikation über das Leben und Wirken Egenbergers, dass sich dieser „aufrichtige Patriot“ (Atzesberger, 1971, S. 46) und „Nicht-Parteigenosse“ (ebd., S. 41) durch den Nationalsozialismus enttäuscht sah, die wahren Absichten des Hitler-Faschismus auf pädagogischem Gebiet erst später für ihn durchsichtig wurden, „wie ein Hinweis in der Denkschrift an die Besatzungsmacht (1946) erkennen läßt: ‚Dadurch, daß HITLER so viel von Erziehung sprach, hat er viele getäuscht. Unter Erziehung

**Aufrichtiger
patriotischer
„Nicht-Parteigenosse“**

Aufarbeitung der braunen Vergangenheit

verstand aber HITLER nicht die Schule und den Lehrer, sondern seine HJ und seine Schulungslager und Ausbildungskurse, seine Parteischulen und Ordensburgen“ (ebd.).

Nach 1945 unterstützte Egenberger den Wiederaufbau des in Bayern und darüber hinaus innerlich und äußerlich zerstörte Schul- und Erziehungsgebäude. Er beteiligte sich am Aufbau des „Bayerischen Lehrer und Lehrerinnenverbandes e.V.“ und versuchte 1946 durch eine Fragebogenaktion einen Überblick über den Stand des Hilfsschulwesens in den damaligen Westzonen zu ermitteln. Leider wurde das eingegangene Material nicht weiter ausgewertet, aus welchen Gründen auch immer.

In seinen späten Jahren hatte der „wegweisende Mitgestalter auf den verschiedensten heilpädagogischen Fachbereichen“, dem 1954 das „Bundesverdienstkreuz am Bande“ verliehen wurde, seine eigenen heil-/pädagogischen und politischen Entgleisungen nicht selbstkritisch und öffentlich reflektiert. Kein Wort darüber in seinem Standardwerk „Heilpädagogik. Eine Einführung“, obwohl er darin immer wieder auch historische Aspekte zur Hilfsschul-/Heilpädagogik berücksichtigte. Egenberger hatte in seiner letzten Publikation wohlüberlegt die Aufnahme seiner rassistisch verfänglichen Aufsätze in das Literaturverzeichnis unterlassen. Auch in seinem 1952 verfassten Beitrag mit dem Titel „Wiederaufbau, Ausbau, Reform im hilfsschulpädagogischen Raum (Rückblick, Umschau und Planung)“ verzichtete er auf eine Rückschau in die jüngste Vergangenheit. Er schrieb dazu lapidar: „An den meisten Orten ist ein Wiederaufbau im Sinne des Früheren ungenügend. Wer ein bombardiertes Haus wiederherstellt, der versäumt nicht, es mit neuzeitlichen Errungenschaften auszustatten“ (Egenberger, 1952a, S. 47).

In seinem Beitrag „50 Jahre Münchner Hilfsschule“ führte er scharfe Anklage gegen Vorurteile, Überheblichkeit und Dünkel des Zeitgeists um die Jahrhundertwende den „Schwachbefähigten“ gegenüber: „Man sprach ihnen nicht nur den Intellekt, sondern auch die bona voluntas der Gesinnung, des Willens und ebenso ein gut menschliches Gefühlsniveau ab“ (Egenberger, 1952b, S. 285). Das Dritte Reich fertigte er mit zwei Sätzen ab: „1933 drohte eine Zeitlang die Abschaffung der Hilfsschule. Gerettet wurde sie durch den Zusammenhalt von Schule, Kirche, Medizin, Stadtschulräten, Hilfsschullehrerschaft, Schulärzten, Fürsorgern, städtischen und staatlichen Vertretern“ (ebd., S. 294).

Nicht nur von Egenberger, allgemein wurde in der Nachkriegsära in den Rückblicken zur Sonderpädagogik die zwölfjährige Nazi-Zeit stillschweigend übersprungen. Sollte sie doch kurz erwähnt werden, dann höchstens als eine Zeit des Zusammenbruchs der Hilfsschulen, bzw. der Heilpädagogik. Kein Wort darüber, dass bspw. Sondereinrichtungen auch zur Rassenpflege und zur erbbiologischen Gesundheit ihr „Scherflein“ beitrugen (vgl. Hänsel, 2006, S. 127f.; Heimlich, 2013, S. 37ff.; Ellger-Rüttgardt, 2006, S. 294), zumal staatlicherseits die „Aufgaben der Hilfsschule“ in der „Allgemeinen Ordnung“ von 1938 klar formuliert waren. Diese besagte: „Sie entlastet die Volksschule, damit ihre Kräfte ungehemmt der Erziehung der gesunden deutschen Jugend dienen können, sie bietet die Möglichkeit zu langjähriger planmäßiger Beobachtung der ihr anvertrauten Kinder und damit zu wirksamer Unterstützung der erb- und rassenspflegerischen Maßnahmen des Staates“ (zit. n. Ligges, o. J., S. 40).

Fragwürdige Namensgebungen – Offene Fragen

Abschließend stellen sich für mich folgende Fragen: Hat Egenberger durch seine rassenhygienische Terminologie dazu beigetragen, dass Menschen die nicht der „Norm“ entsprachen, als „minderwertige und überflüssige“ Gesellschaftsmitglieder diskreditiert wurden? Hat er auch, wie viele andere seinerzeit führende Wegbereiter der Heil-/Sonderpädagogik, das rassistisch orientierte Weltbild des Nationalsozialismus, das den Nutzen des Einzelnen in Beziehung zum Volkskörper setzte, mit unterstützt? Dies trifft übrigens nicht nur für die Jahre 1933 bis 1945 zu, sondern gleichwohl für die vorbereiteten Entwicklungen in der Zeit davor (vgl. Vernooij, 2000, S. 103f.). Hat der über 40 Jahre als Hilfsschullehrer tätige Egenberger somit eine gewisse Mitschuld, dass „Schwachbefähigte“ in der NS-Zeit um Leib und Leben fürchten mussten? Was spricht dafür bzw. dagegen, dass heute Förderschulen in Amberg, Bad Aibling, Höchberg,

(mit Außenstellen in Sommerhausen, Veitshöchheim und Gelchsheim), in Neu-Ulm und Unterschleißheim sowie Straßen im 16. Münchener Stadtbezirk sowie in Obergermaringen nach dem „Heilpädagogen führenden Ranges“ (Layer, 1985, S. 56) benannt sind? Ist Charlotte Knobloch, Präsidentin der „Israelitischen Kultusgemeinde München und Oberbayern“ und ehemalige Präsidentin des „Zentralrats der Juden in Deutschland“ beizupflichten, die in ihrem Statement über die Namensänderung des „Wernher-v.-Braun-Gymnasiums“ in Friedberg/Obb. in der Süddeutschen Zeitung vom 13. Dezember 2013 forderte, sich „von den Akteuren, Profiteuren und Mitläufern des größten Zivilisationsbruchs in der Geschichte der Menschen als Namensgeber insbesondere im pädagogischen Bereich zu verabschieden“? (zit. n. Heimlich, 2014, S. 45).

Schlüsselwörter

Geschichte der Heilpädagogik, Hilfsschule, Sonderpädagogik, Nationalsozialismus

Abstract

Today we can observe a growing interest in the pioneers of curative education. In this regard, the life and work of Rupert Egenberger is a desideratum within curative historiography. The auxiliary schoolteacher, who taught for over 40 years, had a decisive influence on the scientific discipline of curative education (auxiliary school education) in both theory and practice. The present article, which focuses on the time of the Weimar Republic and the Nazi dictatorship in particular, shows that Egenberger carefully adapted his publications published up to 1936 to the “ethnic / racial/political” ideas of the time. After 1945, the bearer of the “Federal Cross of Merit on Ribbon” never made any specific statements about his (curative) educational and political lapses at the time. Today, special educational institutions and roads bear his name – an honour not so unproblematic, as this article tries to prove.

Keywords

History of Curative education, Auxiliary school, Special education, Nazi regime (Selection)

Atzesberger, M. (1967). Rupert Egenberger zum 90. Geburtstag. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18 (10), 689-695.

Atzesberger, M. (1971). *Rupert Egenberger 1877-1959. Schulreformer – Heilpädagoge – Lehrerführer – Wissenschaftler*. Bad Godesberg: Dürr.

Atzesberger, M. (1972). Die Entfaltung behindertenpädagogischen Denkens bei Rupert Egenberger (1877-1959). *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 23 (10), 703-710.

Berger, M. (2008). Rupert Egenberger. Sein Leben und Wirken. *heilpädagogik.de*. 23 (2), 27-30.

Brill, W. (1999). *Kollektiver Wahn – Eugenik und Antisemitismus: deutsche Paranoia mit Kontinuität*. In J. Elsässer & A.S. Markovits (Hrsg.), „Die Fratze von der eigenen Geschichte“. Von der Goldhagen-Debatte zum Jugoslawienkrieg (S. 124–134). Berlin: Elepheten.

Brill, W. (2012). *Pädagogik der Abgrenzung. Die Implementierung der Rassenhygiene im Nationalsozialismus durch die Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Egenberger, R. (1912). Die Lehr- und Arbeitskolonie für Schwachbegabte als Mittel gegen die Durchdringung unseres Volkes mit unheilbar Minderwertigen. *Friedreich's Blätter für gerichtliche Medizin und Sanitätspolizei*, 63 (4), 41-259.

Egenberger, R. (1913). Die Güte der Hilfsschulorganisationen. *Die Hilfsschule*, 6 (4), 97-104.

Egenberger, R. (1919). Die soziale und pädagogische Bedeutung der Hilfsschule. *Die Hilfsschule*, 12 (5), 132-150.

Egenberger, R. (1922). Die Ausbildung der Hilfsschullehrer. *Die Hilfsschule*. 15 (7), 181-182; 195-209.

Egenberger, R. (1923). *Die Ausbildung der Heilpädagogen*. In H. Göpfert (Hrsg.), Bericht über den Ersten Kongreß für Heilpädagogik in München vom 2.-5. August 1922 (S. 79–87). Berlin: Springer.

Egenberger, R. (1927). *Das Hilfsschulgesetz*. In A. Henze (Hrsg.), Bericht über den XI. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands zu München am 30. und 31. Juli 1926 (S. 102–112). Halle: Marhold.

Literatur

- Egenberger, R. (1929). Die Münchener Hilfsschulen. *Deutsche Illustrierte Rundschau*, 5 (2/3) 58-61.
- Egenberger, R. (1934a). Deutsche Erziehungsordnung, Deutsche Erziehungsmacht. *Der Volksschulwart*, 22 (7), 397-435.
- Egenberger, R. (1934b). *Personalbogen*. In A. Dannemann et al. (Hrsg.), Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik, Band II. Millar-Z u. Nachtrag (Sp. 1876–1879). Halle: Marhold.
- Egenberger, R. (1936). Die Charaktererziehung im Schülerbogen. *Der Volksschulwart*, 24 (9) 557-602.
- Egenberger, R. (1952a). Wiederaufbau, Ausbau, Reform im hilfsschulpädagogischen Raum (Rückblick, Umschau und Planung). *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3 (2), 47-51.
- Egenberger, R. (1952b). 50 Jahre Münchner Hilfsschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3 (7), 285-297.
- Egenberger, R. (1957). *Rupert Egenberger berichtete selbst über sein Leben*. Jachenau (unveröffentl. Manuskript).
- Egenberger, R. (1958) *Heilpädagogik*. Eine Einführung. Berlin-Charlottenburg: Marhold.
- Ellger-Rüttgardt, S. (1998). *Der Verband der Hilfsschulen Deutschlands auf dem Weg von der Weimarer Republik in das „Dritte Reich“*. In A. Möckel et al. (Hrsg.), Erfolg – Niedergang – Neuanfang: 100 Jahre Verband Deutscher Sonderschulen – Fachverband für Behindertenpädagogik (S. 54–59). München: Reinhardt.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2006). *Geschichte der Sonderpädagogik*. München: Reinhardt.
- Hänsel, D. (2003). Die Sonderschule - ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (4), S. 591-609.
- Hänsel, D. (2006). *Die NS-Zeit als Gewinn für den Hilfsschullehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hänsel, D. (2014). *Sonderschullehrerausbildung im Nationalsozialismus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartmann, F. X. (1959). Rupert Egenberger †. *Bayerische Schule*, 13 (20), S. 292.
- Heimlich, U. (2013). Bayerische Sonderpädagogik in der Nazi-Zeit dargestellt am Beispiel des Münchener Hilfsschullehrers Erwin Lesch. *Spuren*, 56 (3), 37-42.
- Heimlich, U. (2014). Erwin Lesch: Aktivist oder Mitläufer? *Spuren*, 57 (3), 44-46.
- Hillenbrand, C. (1997). Wertvolle Theorie: 75 Jahre universitäre Ausbildung der Sonderpädagogen. *Sonderpädagogik*, 27 (3), 158-166.
- Hofmann-Mildebrath, B. (2004). *Zwangssterilisation an (ehemaligen) Hilfsschülerinnen und Hilfsschülern im Nationalsozialismus – Fakten/AKTEN gegen das Vergessen – regional-geschichtliche Studie im Raum Krefeld*. Dortmund (unveröffentl. Dissertation).
- Hofmann, W. (1969). *Ausbildung der Hilfsschullehrer (Lehrer an SoSchN für Lernbehinderte)*. In G. Hesse & H. Wegener (Hrsg.), Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete (Sp. 208-215). Berlin: Marhold.
- Hofmann, W. (1973). Die Stellung der Lehrerbildung im Laufe der Geschichte des Verbandes Deutscher Sonderschulen und mögliche Konsequenzen für die Gegenwart. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24 (12), 858-879.
- Köpcke-Duttler, A. (2010). *Montessori-Pädagogik und das Menschenrecht auf inklusive Bildung*. In E. Eckert & I. Waldschmidt (Hrsg.), Inklusion: Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Montessori-Pädagogik (S. 100–125). Berlin: Lit.
- Kottmann, B. (2006). *Selektion in der Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Layer, A. (1985). *Schwäbisches Ehrenbuch. Gestalten in und aus Bayerische Schwaben des 20. Jahrhunderts* (S. 56–60). Weissenhorn: Anton H. Konrad.
- Lesemann, G. (1958). Heilpädagogik – Eine Einführung von Rupert Egenberger. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9 (10), 401-405.
- Lesemann, G. (1969). *Wege Wandlungen Begegnungen in der Pädagogik, sonder- und Sozialpädagogik. Rückschau, Analysen, Ausblicke, dargestellt an Ausschnitten aus meinem Leben*. Berlin: Marhold.

Ligges, K. (o. J.). *80 Jahre Dortmunder Hilfsschule. Zugleich ein Beitrag zur Geschichte des Landesverbandes Westfalen*. Dortmund: Eigenverlag.

Vernooij, M. A. (2000). Sonderschule zwischen Bildungsauftrag und Rassenhygiene. *Sonderpädagogik*, 30 (2), 102-110.

Weimann, U. (2003). *Normalität und Behindertenpädagogik. Historisch und normalismustheoretisch rekonstruiert am Beispiel repräsentativer Werke von Jan Daniel Georgens, Heinrich Marianus Deinhardt, Heinrich Hanselmann, Linus Bopp und Karl Heinrichs*. Opladen: Leske u. Budrich.

Manfred Berger
Ida-Seele-Archiv
Am Mittelfeld 38
89407 Dillingen an der Donau
manfr.berger@t-online.de



Ferdinand Klein

Das Gute im Kind sehen und mit ihm handeln

In erschwerten Situationen die (heil-)pädagogische Professionalität vertiefen

Zusammenfassung

Persönliche Erfahrungen eines Heilpädagogen, der über seine wissenschaftliche und praktische Arbeit nachdenkt, versuchen eine Antwort auf die Not der Zeit zu geben. Heilpädagogik als vertiefte Pädagogik pflegt Ehrfurcht und Achtung vor dem Leben, das Albert Schweitzer mit kranken Menschen und der polnische Pestalozzi Janusz Korczak mit Waisenkindern (ein-)fühlend lebten. Ihre Lebenswerke führen zu Einsichten, die gegen eine Pädagogik des Machens sind und zu einem „fröhlichen Handeln“ (Korczak) mit Kindern in erschwerten Lernsituationen führen. Geboten ist ein Rückbesinnen auf den im Menschenkind veranlagten Geist des Guten, der in theoretischen Diskursen nicht hinreichend beachtet wird. Lernen wir doch von Kindern. Sie laden zum forschenden Dialog und zur gestalteten Beziehung ein.

Man könnte einwenden, dass meiner Darstellung der Geruch des Narzissmus anhafte. Doch in neueren Beiträgen zur Forschung und Lehre wird der Selbstdarstellung des Wissenschaftlers Raum gegeben, da sie zu einem nicht unerheblichen Erkenntnisgewinn beitragen kann (Krampen, 2016). Zur Darstellung selbst ist noch anzumerken, dass das organisch Ganze der Heilpädagogik, die ich als vertiefte Pädagogik, als Pädagogik in erschwerten Lebens- und Lernsituationen verstehe, nicht gleichzeitig in Sprache gefasst werden kann, sondern nur in einem verzweigten und wechselseitig sich ergänzenden Nacheinander. Das macht es nötig, bisweilen eine Stelle mehrmals zu berühren.

Offensein für die Nöte der Zeit

Biografische Momente

Mich interessierte die Lebensgeschichte von Friedrich Fröbel (1782–1852), Begründer des Kindergartens, den er auch „Lebensgarten für Kinder“ nannte. Fröbel war aus dem innersten Kern seines Wesens heraus Pädagoge, nichts als Pädagoge. Neben der beruflichen Tätigkeit studierte ich seine Spielpädagogik, über die ich eine Doktorarbeit schreiben wollte. Seine Gedanken gingen 1978 in die Dissertation „Die häusliche Früherziehung des entwicklungsbehinderten Kindes. Ein Beitrag zur pädagogischen Praxis“ (Klein, 1979) ein. Fröbel versteht Erziehung als „Beispiel und Liebe, sonst nichts!“ Für ihn ist „das Sein der pädagogischen Fachkraft das erste Wirkende, ihr Handeln steht an zweiter Stelle und zuletzt kommt erst das, was sie redet.“

Meine sozialgeschichtlichen Studien und die meines Doktorvaters Wolfgang Sünkel über den Ursprung der Kultur weisen mit Nachdruck darauf hin, dass Erziehung „Dienst am Zögling“ ist (Sünkel, 1994, S. 17). Diese Praxis in mitmenschlicher Bezogenheit wurde im Laufe der Geschichte zu einem komplizierten Herrschaftsverhältnis herabgewürdigt. Dienstpädagogik veränderte sich zur Herrschaftspädagogik, zum Beherrschen, zum Machen und Bestimmen. Die kopflastige Wissenschaft dominiert. Kinder mit Behinderungen und Auffälligkeiten wurden sogar aus der Gruppe der Lernenden ausgeschlossen, abgesondert – und am Ende getötet. Gegen diese Herrschaft, die politisch und ökonomisch begründet wurde, stellten sich die ersten Heilpädagogen. Ihr Motiv war: helfen, miteinander leben und lernen.

Diesen Beweggrund zeigen uns auch prähistorische Forschungen. Ihnen zufolge gab es schon in den vorchristlichen Kulturen verschiedene Formen des Umgangs mit körperbehinderten, blinden, tauben, kranken und schwachen Menschen. Sie blieben Bestandteil des Ganzen, bekamen Hilfe und Beistand. Helfen als mitmenschliches Beistehen und Begleiten ist ein zentraler Bestandteil jeder Kultur. Das bestätigen auch Forschungen der Evolutionsbiologie: Helfen ist eine im Menschen veranlagte positive Kraft. Jeder hat ein ursprüngliches Bedürfnis zu helfen. Er ist zufrieden, wenn er zusammen mit dem hilfebedürftigen Menschen etwas tun und bewegen kann (Zimpel, 2012, S. 25). Das taten besonders die ersten Heilpädagogen: Sie erfanden weise Methoden der Hilfe zum Leben und Lernen.

Mein Wirken verstehe ich als Teil dieser heilpädagogischen Bewegung. Die Geschichte der Heilpädagogik zeigt, wie die Professionellen ihre Anliegen aussprachen und ihr Interesse am anderen Menschen darlegten. Behinderte, benachteiligte und ausgegrenzte Menschen riefen in ihnen Kräfte der Liebe wach und motivierten zum Handeln. Ihre mitfühlenden Liebeskräfte motivierten Praxis und Theorie. Sie trotzten mit ihrer Haltung den Widerständen, erlebten den Konflikt und Widersprüche immer tiefer – und gaben nicht auf. Im Gegenteil. Durch ihre feinfühlende Haltung und ihr einführendes pädagogisches Handeln wuchsen ihnen ungeahnte Kräfte zu, die nicht von den gegebenen Bedingungen bestimmt waren, sondern von sinnerfüllten Entscheidungen, die sie trafen. Auf dieser Spur bewegt sich mein Denken und Handeln (vgl. Klein, 2017, S. 19ff.), das Albert Schweitzers Erkenntnis der „Ehrfurcht vor dem Leben“ achtet und im Lebenswerk des Arztes, Pädagogen und Schriftsteller Janusz Korczak als „therapeutische Erziehung“ (Neuhäuser & Klein, 2019) konkret wird.

Durch schlichtes Dienen „wächst das Reich des Guten“

Meiner pädagogischen Praxis in verschiedenen Handlungs- und Forschungsfeldern liegt Schweitzers Erkenntnis der „Ehrfurcht vor dem Leben“ zugrunde (vgl. Klein, 2018b, S. 44f.) In dem von ihm und seiner Frau gegründeten Spital im afrikanischen Lambarene half er als Arzt kranken Menschen. Aus dieser heilenden oder ganzmachenden Arbeit gewann er seine Ethik: „Ich bin Leben, das leben will, inmitten von Leben, das leben will.“ Dieser grundlegende Satz gewinnt angesichts zahlreicher Kriege mit unvorstellbarer Brutalität, der Bedrohung durch Klimaveränderungen und länderübergreifender Ausbreitung von Krankheiten (Pandemien) sowie einer „Globalisierung der Gleichgültigkeit“ zunehmend an Bedeutung. Schweitzers Lebens- und Handlungsgrundsatz wurde aus dem Dienst am Menschen gewonnen. Er beansprucht ein denknotwendiges, absolutes Prinzip zu sein, dessen Gegenstand das Leben überhaupt ist. Das Leben überhaupt ist gleichbedeutend mit dem Lebenswillen und lässt sich in zwei Handlungsaspekte gliedern:

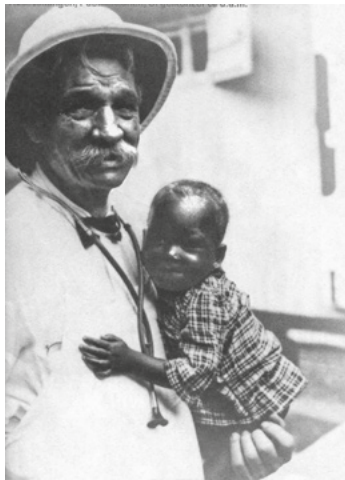
- Gut und wahr ist: Leben zu erhalten, zu unterstützen, zu begleiten und sich entwickelndes Leben auf den ihm möglichen Stand zu bringen;
- Böse und unwahr ist: Leben zu vernichten, zu beschädigen, zu stören und sich entwickelndes Leben zu behindern.

„Gut und wahr ist das Sich-Hingeben an den Lebenswillen des Anderen, des Lebendigen in der Natur überhaupt: Indem das entwickelbare Leben um uns durch unser schlichtes Dienen auf seinen höchsten Wert gebracht wird, wächst das Reich des Guten [...]“. (Schweitzer, zit. n. Klein, 1997, S. 138)

Das „Kindsein in uns“ nicht aus den Augen verlieren

Gehen wir von dem ethisch begründeten Evolutionsgedanken aus, dass der Mensch ein Mitgeschöpf des in der Welt wirkenden Geistes ist, dann dient er dem Reich des Geistes. Dieser Dienst verlangt Weisheit und Verantwortlichkeit. Eine pädagogische Fachkraft, die sich vertieft hingibt an den eigenen Willen zum Leben wird diese Weisheit und Verantwortlichkeit als Freiheit erfahren und fähig sein, sich dem anderen Leben hinzugeben – ohne Lohn zu erwarten. Hier dringt sie in die Ursprünge und Geheimnisse der Welt und des Lebens, des Seins und des Lebenswillens vor: „Unsere wahre Welterkenntnis besteht darin, uns von dem Geheimnis des Seins

„Ehrfurcht vor dem Leben“ gibt eine Grundorientierung



Albert Schweitzer (1875 – 1965)

und des Lebens ganz erfüllen zu lassen“ (Schweitzer, zit. n. Klein, 1997, S. 139).

Bei diesem Erkennen hatte Albert Schweitzer das „Heimweh nach dem Kindsein in uns“ nicht aus den Augen verloren:

*„Das ist das Große am Kind,
dass es das Gute bei dem Menschen immer
wieder als selbstverständlich voraussetzt.
Das Vertrauen, das in seinen Augen leuchtet,
weckt ein fast erschütterndes Heimweh nach
dem Kindsein in uns,
denn das haben wir im Leben verloren.“*

(Schweitzer, 2001, S. 1014)

Pädagogik der Achtung gibt eine erziehungspraktische Orientierung

Orientierung finden

Aus Schweitzers Erkenntnishaltung schöpft mein Denken und Handeln, das ich in Janusz Korczaks Erziehung im Waisenhaus finde. Korczak hatte seinen eigenen Weg gewählt, der für ihn weder der kürzeste noch der bequemste war. Für ihn war es aber trotzdem der beste Weg. Beim Lesen seiner Texte entdecke ich bis heute immer wieder etwas Neues für die Praxis. Seine Achtung der Kinder gibt mir immer wieder neue Impulse für eine „fröhliche Pädagogik“ (Klein 2018a; 2018b).

Korczaks Lebenswerk bewegt „Kopf, Herz und Hand“ (Pestalozzi).

Die zukunfts-gewandte (Rück-) Besinnung in verschiedenen Arbeitsfeldern führte mich zur Einsicht: Die wissenschaftliche Pädagogik hatte früher einen anschaulichen Begriff für die Praxis. Diese hohe Sprachkultur hat die akademische Lehre weitgehend verloren. Heute schlägt sie sich mit abstrakten Begriffen aus verschiedenen Disziplinen herum, die Pestalozzis Einheit von Denken, Fühlen und Handeln vermissen lassen und dadurch der handelnden Erzieherpersönlichkeit keine hinreichende Orientierung geben. Wo findet sie Orientierung für ihr situations-orientiertes Handeln in intersubjektiven Situationen?

Das Gegebene zum Guten und Rechten wandeln

Auf diese Frage antworte ich mit Pestalozzi, der von der „blinden Liebe“ und von der „sehenden Liebe“ sprach: Liebe darf nicht blind sein, sondern hat als sehende Liebe das Unerwartete, Störende und Feindliche wahrzunehmen. Die sehende Liebe ist bemüht, das Gegebene, also das, was wahrgenommen wird unter den Bedingungen der Gegenwart, zum Guten zu wandeln. Darauf hatte der Schweizer Pestalozzi in seinem Stanser Brief von 1799 aufmerksam gemacht. Und er sprach auch davon, dass die Ungleichheit der Kinder seine Arbeit erleichterte. In diesem Erziehungs- und Bildungsraum werden die vorhandenen Unterschiede wahrgenommen, bewusst genutzt und in einen kreativen Lernprozess gewandelt (Pestalozzi, 1975). Korczak, der polnische Pestalozzi, hatte ebenfalls das Geschehen reflektiert und gewandelt – ohne die Wirklichkeit auszublenden. Seine Pädagogik der Achtung und Liebe öffnet, ist schöpferisch, nimmt das Kind und seine Umwelt so wahr, wie sie nun einmal sind. Und sie ist bemüht, das Gegebene, also das, was wahrgenommen wird, unter den Bedingungen der Gegenwart zum Guten und Rechten zu wandeln – ohne Illusionen. Korczaks achtsame und liebende Haltung sieht im „Lachen des Kindes“ ihren Anker:

*„Was uns [...] innigst mit dem Leben verbindet,
ist ein Kinderlachen,
strahlend und klar.“*

(Korczak-Bulletin, 2015, S. 2)

Wahrnehmung

Janusz Korczak war im polnisch-sowjetischen Krieg (1919/1920) in Seuchenhospitälern in Lodz und Warschau tätig und erkrankte an Flecktyphus. Er wurde von seiner Mutter gepflegt. Sie starb am 11. Februar 1920 an dieser Krankheit. Korczaks Schmerz schien unüberwindbar. In 19 Gebeten „Allein mit Gott“ (Korczak, 1980) versuchte er auf seine tiefe Trauer zu antworten. Sein einleitendes Gebet lautet:

*„Geflüsterte Geheimnisse der Seele, die du dir selbst anvertraust,
verband ich mit der Klammer des Gebets.
Ich weiß, dass jedes Geschöpf mit sich durch Gott und
mit Gott durch sich im Leben die riesige Welt vereinigen muss.
Ich weiß es.
Ich bin sicher – so helfe mir Gott.“* (Korczak, 1980, S. 5)

Im „Gebet eines Erziehers“ spricht er folgende „herzliche Bitte zu Dir, o Gott“ aus:

*„Gib den Kindern einen guten Willen,
unterstütze ihre Anstrengungen,
segne ihre Mühen.
Führe sie nicht den leichtesten Weg,
aber den schönsten.“* (Korczak, 1980, S. 45)

Im Abschiedsbrief an die Kinder, die das Heim verließen, schrieb Korczak:

*„Wir geben Euch keinen Gott, denn ihr müsst ihn selbst in der eigenen Seele suchen,
im einsamen Kampf. [...] Wir geben Euch eins: Sehnsucht nach einem besseren
Leben, [...] ein Leben der Wahrheit und Gerechtigkeit.
Vielleicht wird Euch diese Sehnsucht zu Gott [...] führen.“* (Korczak, 1979, S. 138)

Und seinem Ghetto-Tagebuch vertraut Korczak wenige Tage vor dem Weg in die Gaskammern von Treblinka an:

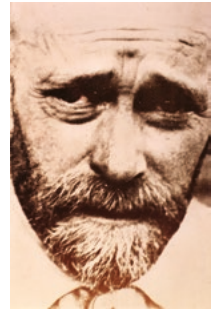
*„Mein Leben war schwer, aber interessant.
In meiner Jugend habe ich Gott um gerade solch ein Leben gebeten.
Gib mir, o Herr, ein schweres, aber schönes, reiches, würdiges Leben.“* (Korczak, 1992, S. 96)

Deutungsversuch

Religiosität verstehe ich als Haltung der Ehrfurcht vor der Vielfalt in der Welt, die auf einer ganzheitlichen und transzendenten (nicht erklär- oder beweisbaren) Wirklichkeit beruht, und ebenso als Fähigkeit (Kompetenz) sich im Erleben, Denken, Fühlen und Handeln auf diese Transzendenz zu beziehen. Durch diese Haltungs- und Handlungskompetenz gab Korczak sich und den Kindern seelischen Halt. Seine undogmatische, übergreifende Religiosität und sein unerschütterlicher Glaube an das Gute verbinden sich mit der Überzeugung, dass das Gute gesucht, gelebt und verwirklicht werden kann, auch wenn der Zustand der Welt eine andere Sprache spricht. Sein Lebenswerk lässt vier Existenziale erkennen: Entscheidung und Handlung sowie Situationsdenken und Verantwortung.

Diese Lebensgrundsätze charakterisieren nach Martin Bubers Interpretation des Chassidismus den „rechten Weg des Menschen in dieser Welt“ (Buber, 1916, S. 27). Die jüdische Religiosität lehnt ein Nur-Denken ab, fordert die Einheit von gedachter Entscheidung und Handlung. Menschliches Leben findet seinen Ausdruck im Vollzug der Handlung, für die es sich entschieden hat. Der Prüfstein der Entscheidung ist das Leben selbst, in dem die getroffene Entscheidung sich als sinnvoll und ethisch bedeutsam erweisen muss. Für Buber konstituieren Entscheidung

Janusz Korczaks Religiosität als konkretes Beispiel



Janusz Korczak
(1878 – 1942)

und Handlung erst „Welt“ insofern, als dadurch der Mensch Anteil am Weltgeschehen hat. Nimmt der Mensch die aktuelle Situation wahr und entscheidet er sich darauf zu antworten, dann übernimmt er Verantwortung für sein Handeln. Dieses verantwortliche Handeln vollzieht sich über das Sakrale hinaus im täglichen Leben durch fortwährendes Entscheiden, durch situationsorientiertes Antworten und Verantworten (Beiner, 2007, S. 26). Die Einheit von Entscheidung und Handlung und von situationsorientiertem Denken und Verantworten hat Korczak bis zuletzt gelebt. Er hat mit den Kindern den Tod geteilt.

Offene Fragen

Können wir Korczaks Werk als gelebten religiösen Humanismus verstehen, wie das der polnische katholische Pfarrer Bernard Ignera (1980) in seiner deutschen philosophischen Dissertation versucht hat? Können wir Korczak als Menschen verstehen, der Leid, das er an sich und anderen erlebte,

- bis zuletzt in seiner letzten Tiefe verarbeitet hat und
- am Ende durch das Leid hindurchgegangen ist und den „Tod als Urkraft des Lebens“ (Rosenzweig, 1988) gelebt hat? Hat er die Zeitlichkeit unseres Denkens zur Ewigkeit hin durchbrochen?

Oder könnten wir sein Leben aus dem Kern der Trinitätslehre heraus verstehen,

- als Glaube an einen Gott, den Judentum, Christentum und Islam gemeinsam haben?
- als Glaube an Gottes Geist, der für Juden, Christen und Muslime gemeinsam ist?
- als Glaube an Gottes Sohn, in dem sich Gott im Menschen Jesu offenbart hat und Gott in Wort und Bild verkörpert (Küng, 2012, S. 267f.) und in jedem Kind sich selbst findet?

Mit Korczaks Praxis für das Kind da-sein und handeln

Korczak ist zuständig

Janusz Korczak war das Leben seiner 200 Waisenkinder wichtiger als das eigene Leben. Er hätte versuchen können zu fliehen. Aber er wollte „meine Kinder“ nicht im Stich lassen – und wurde mit ihnen gemeinsam aus dem Ghetto, das die deutschen Besatzer errichtet hatten, nach Treblinka deportiert, in die Vernichtung. Doch seine Gedanken leben bei vielen Menschen weiter. Bis heute bringen Korczak und seine Nachfolger uns nahe, wie wertvoll jedes Kind ist. Wer ihre Bücher liest, spürt etwas von der Zuversicht und dem Mut, die seine Menschlichkeit in schwierigen Zeiten umsetzen.

Erzieherin Fräulein Esther

Am Beispiel kann Korczaks Zuversicht und Mut ganz elementar erfahren werden und zu Einsichten führen, die auf erschwerte pädagogische Situationen übertragen werden können. Bei diesen Erfahrungen und Einsichten geht es immer auch um Haltungen, Einstellungen und Wertorientierungen. Fräulein Esther, Mitarbeiterin in Korczaks Heim, weist uns auf die pädagogische Praxis in ihren tieferliegenden Zusammenhängen hin. Die Recherchen zu Fräulein Esther, die im Rahmen des Grenzgänger-Programms der Robert-Bosch-Stiftung ermöglicht wurden, zeigen wie Erziehung in ausweglos erscheinenden Lebens- und Lernsituationen realisiert werden kann. Korczak schreibt:

*„Große Aufregung.
Fräulein Esther hat uns Blumen gebracht.
Echte Blumen! [...]
Ihre Knospen sind noch winzig klein.
Fräulein Esther meinte aber, sie würden gar nicht lange brauchen
und dass sie besonders dankbar seien
und pausenlos blühen würden.
Bis in den späten Herbst [...].“*

(zit. n. Jaromir & Cichowska, 2013, S. 34)

Und über Fräulein Esther erfahren wir:

*„Sie sagte einmal,
sie wolle ein schönes Leben,
weder lustig noch leicht.
Helfen, nützen,
für die anderen da sein.
Es scheint, als ob sie
mit ihrem Lächeln
sagen wollte: Schön ist,
was über die eigenen
Kräfte hinausgeht.“*

(Jaromir & Cichowska, 2013, S. 61)

Ein erfolgreiches Theaterspiel

Um die Kinder von ihrem Leid und ihren Ahnungen abzulenken, inszenierte Janusz Korczak mit Esther ein Theaterspiel. Am 18. Juli 1942 führen die Kinder das von der NS-Zensur verbotene Spiel „Das Postamt“ des indischen Schriftstellers, Philosophen und Nobelpreisträgers Rabindranath Tagore auf. Es handelt von Amal, einem todkranken Waisenjungen, der sein Bett nicht verlassen darf und nur durch ein Fenster das Leben draußen wahrnehmen kann. Er sehnt sich nach Freiheit, Leben, Licht, Sonne und Natur, möchte wie ein Eichhörnchen Bäume erklettern und Nüsse knacken. In Erwartung eines Briefs des Königs, der ihm Befreiung bringen sollte, schlummert er still und friedlich ein und stirbt. Mit diesem Spiel bereiteten die beiden Erzieherpersönlichkeiten die Kinder auf das Sterben vor. Korczak sitzt nach der Aufführung zusammengekrümmt und traurig in einer Ecke, zahlreiche Gäste verabschieden sich von ihm wortlos mit einem Händedruck. (Klein, 2018a, S. 39). Diese letzte Aufführung war – wie Korczak in seinem Ghetto-Tagebuch schreibt – „ein „Publikumserfolg. Hände drücken, Lächeln, Versuche, ein herzliches Gespräch anzuknüpfen. Nach der Vorstellung hat die Frau Vorsitzende das Haus besucht und gemeint, es sei zwar recht eng hier, aber der geniale Korczak habe augenscheinlich bewiesen, dass er in einem Mauseloch wahre Wunder vollbringen könne“ (Korczak, 1992, S. 100). Korczak bleibt sich treu: Selbstachtung, Achtung, Wertschätzung und Bewahrung der Würde des anderen Menschen.

Für den Ethiker und Moralwissenschaftler Lawrence Kohlberg ist die Achtung der Würde des Menschen ein universales ethisches Prinzip, dem die ganze Menschheit folgen sollte. In seinem Beitrag „Erziehung zur Gerechtigkeit“ schreibt er: „Janusz Korczak reagiert inmitten des Holocaust sowohl mit einem normalen Ungerechtigkeitsinn als auch mit einer Perspektive jenseits von Gerechtigkeit, die es ihm erlaubte, als Moralerzieher zu leben und mit Gleichmut zu sterben“ (zit. n. Klein, 1997, S. 21). Korczaks Glaube an das Gute im Menschen ist sein pädagogisches Credo. Bald nach der Aufführung fiel Fräulein Esther den „grausamen Straßenrazzien zum Opfer. Korczaks verzweifelte Versuche, sie freizubekommen, scheiterten. In sein Tagebuch notiert er:

*„Zum vorläufigen Abschied hat Sie uns das Postamt geschenkt.
Falls sie hier und jetzt nicht zurückkommt,
treffen wir uns anderswo wieder.
Ich habe die Gewissheit, sie wird
unterdessen anderen so dienen,
wie sie uns Gutes gab und
Nutzen brachte.“*

(zit. n. Jaromir & Cichowska, 2013, S. 120)



Abb. 3:
Illustration von Itzcbak Belfer,
Maler des Holocaust

Fazit

Beim bewussten Nachdenken und verweilenden Meditieren über diese existenziellen Fragen können Erwachsene, Eltern und (heil-)pädagogische Fachkräfte ihre Professionalität weiterbilden und dankbar wahrnehmen, was ihnen Janusz Korczak ans Herz legt:

„Möge das Kind wissen, dass es in Gott den Herrn und Freund hat,
dass es ihm Liebe, Achtung und Furcht
und den Menschen Gutes schuldet.“ (Korczak, zit. n. Steiger, 1999, S. 166).

Literatur

Buber, M. (1916). *Vom Geist des Judentums*. München & Leipzig: K. Wolff.
Beiner, F. (2007). „Allein mit Gott“: War Korczak ein religiöser Mensch? *Korczak-Bulletin*, 16, 18-28.
Ignera, B. (1980). *Der religiöse Humanismus Janusz Korczaks*. Diss. phil. Universität Gießen.
Jaromir, A. & Cichowska, G. (2013). *Fräulein Esthers letzte Vorstellung. Eine Geschichte aus dem Warschauer Ghetto*. Langenhagen bei Hannover: Gimpel Verlag.
Klein, F. (1979). *Die häusliche Früherziehung des entwicklungsbehinderten Kindes. Ein Beitrag zur pädagogischen Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schlüsselwörter

Heilpädagogik, vertiefte Pädagogik, Ehrfurcht und Achtung, Rückbesinnen, Dialog

Abstract

In this article, a curative teacher shares his personal experience of working in both research and practice and tries to deliver answers to current needs. Curative education, as in-depth education, pays tribute to the lives of Albert Schweitzer and the “Polish Pestalozzi” Janusz Korczak, who lived empathically with sick people and orphaned children respectively. Their lifetime achievements lead to insights that speak against a pedagogy of “doing” but turn towards “cheerful action” (Korczak) with children in difficult learning circumstances. What is required here, is a return to the spirit of the good inherent in the human child, which is not sufficiently taken into account in theoretical discourse. Let us learn from children. They invite you to enter into exploratory dialogue and creative relationships.

Keywords

curative education (remedial education), in-depth education, tribute, dialogue

Klein, F. (1997). *Janusz Korczak. Sein Leben für Kinder – sein Beitrag für die Heilpädagogik*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Klein, F. (2017). *Heilpädagogik im Dialog*. Berlin, BHP-Verlag.
Klein, F. (2018a). *Mit Janusz Korczak Inklusion gestalten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
Klein, F. (2018b). *Inklusive Erziehung in Krippe, Kita und Grundschule. Heilpädagogische Grundlagen und praktische Tipps im Geiste Janusz Korczaks*. München: Burckhardthaus bei Oberstebrink/c/o Körner Medien UG.
Korczak, J. (1979). *Von Kindern und anderen Vorbildern*. Gütersloh: Gerd Mohn.
Korczak, J. (1980). *Allein mit Gott. Gebete eines Menschen, der nicht betet*. Gütersloh: Gerd Mohn.
Korczak, J. (1992). *Tagebuch aus dem Warschauer Ghetto 1942*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
Korczak-Bulletin (2015). 24. Jahrgang, S. 2.
Krampen, Th. K. G. (2016). Vom Passiv zum Aktiv? Ich-Tabu oder Selbstdarstellung in wissenschaftlichen Texten. *Forschung & Lehre*, 23 (3), 224-235.
Küng H. (2012). *Jesus*. München: Piper.
Neuhäuser, G. & Klein, F. (2019). *Therapeutische Erziehung. Resiliente Erziehung in Familie, Krippe, Kita und Grundschule*. München: Burckhardthaus bei Oberstebrink/c/o Körner Medien UG.
Pestalozzi, J. H. (1975). *Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. Mit einer Interpretation von Wolfgang Klafski*. 3. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

Rosenzweig F. (1988). *Der Stern der Erlösung*. Berlin: Suhrkamp.
Schweitzer, A. (2001). *Predigten 1898 – 1948*. München: C. H. Beck.
Sünkel, W. (1994). *Im Blick auf Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Steiger, S. (1999). *Korczaks Koffer. Das Experimentelle Theater Günzburg und die Botschaft aus Warschau*. Günzburg (Bezug: Siegfried Steiger, Immelmannstraße 21, 89312 Günzburg)
Zimpel, A. F. (2012). *Einander helfen. Der Weg zur inklusiven Lernkultur*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Prof. em. Dr. Dr. et Prof. h.c. Ferdinand Klein
Adalbert-Stifter-Straße 4a
83043 Bad Aibling
ferdi.klein2@gmail.com



David Scheer



Conny Melzer

Trendanalyse der KMK-Statistiken zur sonderpädagogischen Förderung 1994 bis 2019

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) gibt alle zwei Jahre eine Statistik zur sonderpädagogischen Förderung in Deutschland heraus. Der vorliegende Beitrag stellt eine erstmals durchgeführte Trendanalyse über den gesamten Berichtszeitraum seit dem Schuljahr 1994/95 vor. Insgesamt lässt sich festhalten, dass nur die Förderquote im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen sinkt, alle anderen Schwerpunkte einen bisweilen sehr deutlichen Zuwachs aufweisen. Zudem zeigt sich, dass sich die Entwicklungstrends (Steigungskoeffizienten) von Förder-, Separations- und Integrationsquote mit dem Zeitpunkt des Inkrafttretens der UN-BRK signifikant ändern: Während Förder- und Integrationsquote nach 2009 steiler ansteigen als vorher, zeigt sich bei der Separationsquote eine Trendwende hin zu einer leicht abnehmenden Tendenz.

Zusammenfassung

Häufig werden in Deutschland zur Analyse des Stands der Inklusiven Bildung die bildungsstatistischen Daten der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) und die daraus errechneten Quoten herangezogen (bspw. tun dies versch. Stiftungen, Klemm, 2015; 2018). Für eine Berichterstattung über quantitative Entwicklungstrends ist aus unserer Sicht der notwendige „Rückgriff auf die Bildungsstatistik [...] bisher die einzige mögliche Form einer Generierung von näherungsweise zuverlässigen Daten“ (Hillenbrand, 2013, S. 363), obwohl es erhebliche Probleme mit den bisher verwendeten Indikatoren gibt (Dworschak, 2017; Hillenbrand, 2013) und keine Aussagen über die Angebots- bzw. Umsetzungsqualität möglich sind (siehe auch Schwager, 2020). Zunächst stellen wir die Ergebnisse einer Trendanalyse vor, die wir abschließend unter Berücksichtigung der Probleme bildungsstatistischer Analysen diskutieren und daraus Konsequenzen für die Praxis, Bildungsberichterstattung sowie Forschung ziehen.

In der ökonomischen Bildungsforschung werden als Begriffe in aller Regel Förder-, Inklusions- und Exklusionsquote sowie Inklusionsanteil verwendet. Diese Begriffe spiegeln jedoch Begriffsverständnisse wider, die nicht dem theoretischen Diskurs um Inklusion/Exklusion entsprechen (Dworschak, 2017; Scheer, 2020): Die Diskussion, ab wann von Inklusion gesprochen werden kann, ist hochgradig theoretisch und stark emotional aufgeladen (Grosche, 2015), während der Begriff der Exklusion in diesem Zusammenhang schlicht falsch ist, da die damit bezeichneten Schülerinnen und Schüler ja eben gerade nicht aus dem Bildungssystem ausgeschlossen sind. Dworschak (2017) schlägt daher die Begriffe Separations- und Integrationsquote, Separations- und Integrationsanteil sowie Förderquote vor (siehe Abbildung 1).

Verwendete Begriffe

Zusätzlich zu den absoluten Quoten schlägt Dworschak (2017) für die Bundesländer jeweils eine relationale Separations- und Integrationsquote vor, die sich aus einer Multiplikation der jeweiligen absoluten Quote mit dem Quotienten aus bundesweiter und bundeslandspezifischer Förderquote ergibt. In unserer Arbeit greifen wir diesen Vorschlag auf. Da der Schwerpunkt

Zeitschrift für Heilpädagogik
71, 2020
Seite 575–591



Vorliegende Analysen zu inklusiver Bildung und sonderpädagogischer Förderung

dieses Beitrags auf den Bundesergebnissen liegt, werden die länderspezifischen Ergebnisse zusätzlich in einer frei verfügbaren Online-Ergänzung berichtet (Scheer & Melzer, 2020).

Die oben genannten absoluten Quoten werden in regelmäßigem Turnus auf Basis der von den Bundesländern an die KMK gemeldeten Schülerinnen und Schüler im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung ausgewertet (z.B. Klemm, 2015; 2018), ohne jedoch eine vollständige Zeitreihe abzubilden. Eine relationale Quote, wie sie Dworschak (2017) vorschlägt, findet sich in diesen Darstellungen nicht. Weiterhin ist die reine Angabe der als Inklusions-/Exklusionsquote bzw. Inklusionsanteil bezeichneten Integrations-/Separationsquote/-anteil zu kritisieren, teils werden diese scheinbar auch vom Verfasser selbst als absolute Indikatoren für den Erfolg der Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) (United Nations, 2006) interpretiert (dies wird treffend kritisch betrachtet von Nöldeke, 2018a; 2018b). Daraus, dass sich die Separationsquote von 2008/09 (4,9%) zu 2016/17 (4,3%) kaum verändert habe und diese Veränderung allein dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen zuzurechnen sei (von 2,1% zu 1,3%), schließt Klemm (2018, S. 17) auf einen „eher ‚magere[n]‘ Ertrag der Inklusionsentwicklung“ – ohne dabei hinreichend zu diskutieren, dass sich über die Qualität des inklusiven Unterrichts mit der Datenlage keine Aussage treffen lässt.

Über die von der Bertelsmann-Stiftung berichteten Quoten hinaus liegt von Kemper und Goldan (2018) eine Analyse des Bildungserfolgs von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Abgangsjahr 2016 vor. Als Indikator für den Bildungserfolg wird hier die Quote der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung gewertet, die ihre Schullaufbahn mindestens mit einem Hauptschulabschluss beenden, und zwar neben der Abschlussquote insgesamt auch aufgegliedert danach, ob sie eine Förderschule (Förderschulabschlussquote) oder den inklusiven Unterricht (GU-Abschlussquote) besucht haben. Im Ergebnis zeigt sich über alle Förderschwerpunkte hinweg, dass Schülerinnen und

Schüler im inklusiven Unterricht wesentlich häufiger mindestens einen Hauptschulabschluss erreichen als an der Förderschule. Interessant ist in diesem Zusammenhang vor allem der Unterschied in den Förderschwerpunkten Sehen (47,7 % vs. 95,7 %), Hören (75,4 % vs. 98,4 %) sowie Körperliche und motorische Entwicklung (28,8 % vs. 89,9 %). Dieser Unterschied könnte darauf hindeuten, dass in diesen Förderschwerpunkten diejenigen Schülerinnen und Schüler, die eine Förderschule besuchen, zusätzlich einen Unterstützungsbedarf in einem der zieldifferenten Schwerpunkte (Lernen, Geistige Entwicklung) zugewiesen bekommen haben. Insgesamt spiegelt der in diesen Schwerpunkten besonders deutliche Unterschied ein generelles Problem des Vergleichs zwischen Förderschulabschlussquote und Abschlussquote an Allgemeinen Schulen wider: Denn es kann nicht berücksichtigt werden, dass möglicherweise Schülerinnen und Schüler an einer Förderschule mit anderen Lernvoraussetzungen starten als diejenigen Schüler, die den inklusiven Unterricht besuchen. Für den Schwerpunkt Lernen sind diese sogenannten Kohorteneffekte in einzelnen Lernvoraussetzungen sehr deutlich zu sehen (Stranghöfner, Hollmann, Otterpohl, Wild, Lütje-Klose & Schwinger, 2017, S. 129). Zusätzlich zeigt Schwager (2020) auf, dass „die Wahrscheinlichkeit des Erwerbs eines allgemeinen Schulabschlusses [...] für diese Schülergruppe in starkem Maße von dem Bundesland, dem Besuch einer Förder- bzw. einer Allgemeinen Schule und der besuchten Schulform abhängig“ ist (Schwager, 2020, S. 432).

Eine weitergehende Analyse der Prävalenzraten bezieht sich ebenso und explizit auf den Schwerpunkt Lernen im Schuljahr 2016/17 und wird von Goldan und Kemper (2019) für das Bundesland Nordrhein-Westfalen berichtet. Dabei konstatieren die Autorin und der Autor, dass

- erwartungsgemäß mit steigendem Alter das Risiko einer Diagnose im Schwerpunkt Lernen steigt.
- bereits in der Schuleingangsphase eine bedeutende Zahl an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Lernen festzustellen ist, und zwar sowohl an Allgemeinen Schulen als auch an Förderschulen.
- Disparitäten in der Prävalenzrate auf Kreisebene darauf hindeuten, dass nicht nur heterogene Diagnosekriterien auf Landesebene die Quote an festgestellten Unterstützungsbedarfen beeinflussen, sondern auch weitere Merkmale, die sich auf Kreisebene unterscheiden.

Exemplarisch verbindet zudem Tegge (2020) die vorliegenden bildungsstatistischen Daten bis 2017 mit kommunalen Statistiken des Landkreises Paderborn (NRW) sowie an Schulen selbst erhobenen Indikatoren, um die Dimensionen Input, Prozess und Output des Gemeinsamen Lernens deskriptiv im Detail abzubilden. Hier zeigt sich eine starke Variation der Kennwerte innerhalb eines Landkreises und damit zwischen verschiedenen Schulen.

Der vorliegende Beitrag vertieft diese bildungsstatistischen Analysen, indem erstmals die Daten seit dem Berichten der Sonderpädagogischen Förderung in Allgemeinen Schulen durch die KMK (ab 1999) als kontinuierliche Zeitreihe dargestellt werden. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, ob sich der Trend der Entwicklung nach der Ratifizierung der UN-BRK in Deutschland (März 2009) verändert hat.

Wir leiten folgende Fragestellungen für eine erweiterte Analyse der KMK-Statistiken ab:

- Wie gestaltet sich der bundesweite Trend inklusiver Bildung mit der Berichterstattung sonderpädagogischer Förderung in Allgemeinen Schulen vor und nach der Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2009?
- Wie gestaltet sich dieser Trend, wenn die Ergebnisse nach sonderpädagogischen Schwerpunkten differenziert betrachtet werden?
- Gibt es gegenläufige Trends in „verwandten“ sonderpädagogischen Schwerpunkten, die im Sinne einer Um-Etikettierung oder Verantwortungsdelegation interpretiert werden könnten?

Datengrundlage

Im Beitrag wird eine Sekundäranalyse bildungsstatistischer Daten der KMK vorgenommen. Herangezogen werden die statistischen Daten ab dem Schuljahr 1994/1995 bis zum Schuljahr 2018/19

Fragestellungen

Methoden

(die jüngsten vorliegenden Daten). Ausgewertet werden jeweils die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler der Primarstufe und Sekundarstufe I, die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (gesamt sowie aufgeteilt nach Förderschwerpunkten) an Allgemeinen Schulen sowie an Förderschulen. Die Auswertung erfolgt für diesen Beitrag auf Bundesebene und wird in einem Projektordner auf der Plattform Open Science Framework (OSF) um Analysen in den einzelnen Bundesländern ergänzt (Scheer & Melzer, 2020). Liegen (z. B. aufgrund von Nachmeldungen einzelner Bundesländer) zu einzelnen Schuljahren unterschiedliche Zahlen vor, werden jeweils die Daten aus der aktuelleren Veröffentlichung herangezogen. Die Zusammenstellung der Datenquellen ist in Tabelle 1 zusammengefasst.

Datenquelle	Schuljahre
Dok.-Nr. 223 (KMK, 2020)	2009/2010 – 2018/2019
Dok.-Nr. 214 (KMK, 2018)	2007/2008 – 2008/2009
Dok.-Nr. 210 (KMK, 2016)	2005/2006 – 2006/2007
Dok.-Nr. 202 (KMK, 2014)	2003/2004 – 2004/2005
Dok.-Nr. 196 (KMK, 2012)	2001/2002 – 2002/2003
Dok.-Nr. 189 (KMK, 2010)	1999/2000 – 2000/2001
Dok.-Nr. 185 (KMK, 2008)	1997/1998 – 1998/1999
Dok.-Nr. 177 (KMK, 2005)	1994/1995 – 1996/1997

Für den Zeitraum von Schuljahr 1994/95-1998/99 liefert die KMK-Statistik keine separaten Zahlen für Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung an Allgemeinen Schulen. Für den kombinierten Förderschwerpunkt Lernen – Sprache – Emotionale und soziale Entwicklung werden ausschließlich Schülerinnen und Schüler an Förderschulen in der Statistik ausgewiesen.

Tab. 1:
Ausgewertete Datenquellen
für die Schuljahre
1994/95 bis 2018/19

Datenaufbereitung

Die vorliegenden Daten wurden in einem Excel-Dokument als Zeitreihe zusammengestellt und die in Abbildung 1 dargestellten Quoten berechnet. Es konnten teilweise Abweichungen der selbst berechneten Quoten von den in den KMK-Dokumentationen selektiv berichteten Quoten festgestellt werden. Die eigenen Berechnungen wurden in diesen Fällen mit den Berechnungen von Hollenbach-Biele (2016) und Klemm (2015; 2018) abgeglichen – diese stimmen mit unseren Berechnungen überein, sodass die Eigenberechnungen den KMK-Quoten vorgezogen werden. Den vollständigen Datensatz haben wir auf der oben genannten Plattform Open Science Framework (OSF) zur Verfügung gestellt.

Datenauswertung

Die Auswertung erfolgt einerseits visuell in Form von Verlaufsdiagrammen, in denen jeweils die Wechsel von 1998/99 zu 1999/2000 (Beginn der Statistik für Integrations- und Separationsquote) und von 2008/09 zu 2009/10 (Inkrafttreten der UN-BRK) durch eine Lücke markiert sind. In den Diagrammen ist zusätzlich eine Trendlinie eingetragen (gestrichelte Linien). Wie diese berechnet wurde, haben wir für Statistik-Interessierte im Kasten 1 beschrieben. Alle Werte sind in Prozentpunkten angegeben, gemessen an der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht.

1 Spezifischer statistischer Hintergrund: Der Trend wurde nach der Methode der kleinsten Quadrate berechnet („Method of Least Squares“, MLS). Dabei wird die Trendlinie so angepasst, dass die Summe der quadrierten Abweichungen der tatsächlichen Datenpunkte von der Trendlinie ihr Minimum erreicht. Die Steigung der Trendlinie (β -Koeffizient) gibt an, um wie viele Prozentpunkte die jeweilige Quote pro Schuljahr steigt oder fällt.

- In den Abbildungen werden verschiedene Werte angezeigt. Diese haben folgende Bedeutung:
- Mit der Formel $y = \beta \cdot x + \alpha$ (Regressionsformel) wird die Trendlinie berechnet.
 - In dieser Formel ist β die Steigung: je höher der Wert, desto steiler der Anstieg, desto stärker wachsen die Quoten. Die Steigung gibt an, um wie viele Prozentpunkte die Quote pro Schuljahr steigt oder fällt.
 - Mit α wird der Ausgangspunkt benannt, an dem die Trendlinie im Diagramm beginnt („die y-Achse schneidet“). Zum Beispiel wird für den Zeitraum 2009 bis 2019 ein Anstieg der Förderquote von 0,14 % pro Jahr angezeigt. Wird die Trendlinie rückwärts zum Jahr 1994 verfolgt, so hat sie dort den Wert von 3,8 %.
 - Das Bestimmtheitsmaß R^2 sagt aus, wie gut sich die Daten über einen linearen Trend erklären lassen (siehe Kasten 2). Werte sehr nahe an 1 sagen aus, dass ein fast perfekter linearer

Trend vorliegt (also die Steigung $\beta \neq 0$ ist und alle Datenpunkte sehr nah an der Trendlinie anliegen). Werte nahe 0 sagen aus, dass kein linearer Trend vorliegt (also es entweder keine Steigung gibt oder die Datenpunkte sehr unsystematisch und weit um die Trendlinie herumstreuen). Nach Cohen (1988) gelten Werte von $R^2 = 0,02$ als niedrig, Werte von $R^2 = 0,13$ als moderat und Werte von $R^2 = 0,26$ als hoch. Viele unserer Werte liegen sogar über 0,9, was eine nahezu perfekte Linearität bedeutet.

- 2** Spezifischer statistischer Hintergrund: Das Bestimmtheitsmaß R^2 wird berechnet, indem der Quotient aus der Fehlervarianz und der Gesamtvarianz von 1 abgezogen wird. Als Fehlervarianz wird die Summe der quadrierten Abweichungen der tatsächlichen Daten von der Trendlinie bezeichnet. Als Gesamtvarianz wird die Streuung der tatsächlichen Daten um ihren Mittelwert bezeichnet. Die Multiplikation von R^2 mit 100 % ergibt den prozentualen Anteil der Streuung, der auf den Einfluss des linearen Trends zurückzuführen ist. Ein Wert von $R^2 = 0,26$ bedeutet demnach, dass 26 % der gesamten Streuung der Daten auf den linearen Trend zurückzuführen sind.

Eine zusätzliche inferenzstatistische Analyse wurde für den Vergleich der Phasen 1999/2000 bis 2008/09 und 2009/10 bis 2018/19 vorgenommen (Hinweise siehe Kasten 3). Der Signifikanztest prüft, wie hoch die Wahrscheinlichkeit ist, dass Unterschiede zwischen den Zeiträumen 1999 bis 2009 und 2009 bis 2019 rein zufällig mit dem Inkrafttreten der UN-BRK zusammenfallen. Ein hinreichend kleiner p-Wert gibt einen Hinweis darauf, dass der Zeitpunkt des Inkrafttretens der UN-BRK und eine Änderung des Trends tatsächlich systematisch (signifikant, nicht zufällig) zusammenfallen.

- 3** Spezifischer statistischer Hintergrund: Mit der Funktion tauUSC aus dem Paket scan (Wilbert & Lüke, 2019) wurde in der freien Statistik-Software R (R Core Team, 2019) die Effektstärke Tau-U berechnet und auf Signifikanz geprüft. Tau-U berücksichtigt unterschiedliche Trends in den Phasen (Parker, Vannest, David & Sauber, 2011): Der Tau-U-Wert gibt an, wie viel Prozent der Daten zwischen den beiden Phasen (vor und nach Ratifizierung der BRK) sich nach „Herausrechnen“ der Trends nicht(!) überlappen. Ein negatives Vorzeichen bedeutet, dass dabei die Werte der ersten Phase über denen der zweiten Phase liegen. Je weniger Überlappung zwischen den Phasen existiert (also: je größer Tau-U ist), umso stärker ist der Unterschied zwischen ihnen. Interpretiert werden kann der Wert analog zu einer Korrelation (grober Richtwert: 0,1 = kleiner Effekt; 0,3 = mittlerer Effekt; 0,5 = großer Effekt).

Die Trendänderung selbst wurde mittels stückweiser hierarchischer linearer Regression (Hierarchical Piecewise Linear Model [HPLM]) über den Befehl hplm aus demselben Programmpaket analysiert. Hier gibt der Prädiktor „Trend m“ den Trend der Phase A wieder, „Slope Phase B“ gibt die Änderung des Trends im Vergleich von Phase A zu Phase B an.

Im Folgenden werden im Fließtext zentrale Aussagen aus den Darstellungen und Berechnungen beschrieben, sowohl zu den Gesamtquoten als auch für einzelne sonderpädagogische Schwerpunkte. Weiterführende und detaillierte Informationen können den Abbildungen (2 bis 14) entnommen werden – hierbei sind die Informationen aus den Kästen 1 bis 3 hilfreich zum Verständnis. Der Fließtext ist so gestaltet, dass er auch ohne Abbildungen verständlich ist.

Ergebnisse

Förderquoten

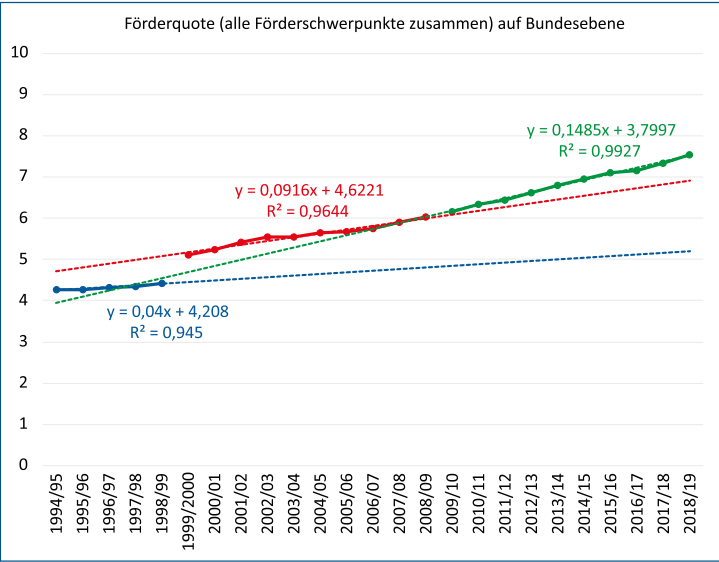
Bei der Förderquote (siehe Abbildung 1) handelt es sich um die Gesamtzahl aller Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, relativiert an der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht (Primarstufe und Sekundarstufe I).

		Förderquote			Separationsquote		Integrationsquote	
		1994-1999	1999-2009	2009-2019	1999-2009	2009-2019	1999-2009	2009-2019
Gesamt	β (R^2)	0,0400 (0,945)	0,0916 (0,9644)	0,1485 (0,9927)	0,0394 (0,7971)	-0,0797 (0,9573)	0,0526 (0,921)	0,2282 (0,9955)
FSP Lernen	β (R^2)	-0,0158 (0,8462)	-0,0270 (0,5496)	-0,0062 (0,3838)	-0,0483 (0,7524)	-0,1120 (0,991)	0,0214 (0,9092)	0,1058 (0,9971)
FSP Sehen	β (R^2)	0,0005 (0,0344)	0,0022 (0,8162)	0,0040 (0,9368)	0,0016 (0,7952)	-0,0003 (0,4011)	0,0006 (0,6193)	0,0043 (0,9519)
FSP Hören	β (R^2)	-0,0006 (0,0344)	0,0043 (0,859)	0,0107 (0,9801)	0,0025 (0,8625)	-0,0001 (0,0058)	0,0018 (0,662)	0,0108 (0,9871)
FSP Sprache	β (R^2)	0,0008 (0,1673)	0,0195 (0,9558)	0,0105 (0,7998)	0,0111 (0,9702)	-0,0112 (0,9743)	0,0084 (0,9173)	0,0218 (0,9632)
FSP Körperliche und motorische Entwicklung	β (R^2)	0,0029 (0,7465)	0,0135 (0,981)	0,0124 (0,9399)	0,0097 (0,9907)	0,0001 (0,0063)	0,0039 (0,9375)	0,0122 (0,9761)
FSP Geistige Entwicklung	β (R^2)	0,0176 (0,9819)	0,0286 (0,9968)	0,0313 (0,9832)	0,0274 (0,9977)	0,0151 (0,95859)	0,0012 (0,8365)	0,0162 (0,9898)
FSP Emotionale und soziale Entwicklung	β (R^2)	0,0051 (0,8859)	0,0353 (0,9773)	0,0625 (0,9819)	0,0184 (0,9858)	0,0089 (0,8993)	0,0170 (0,9591)	0,0537 (0,9783)
Förderschwerpunktübergreifend/ Ohne Zuordnung	β (R^2)	0,0283 (0,9829)	0,0121 (0,7213)	-0,0110 (0,3615)	0,0138 (0,7727)	-0,0142 (0,5057)	-0,0017 (0,753)	0,0032 (0,889)
Pädagogik bei Krankheit	β (R^2)	0,0011 (0,7117)	0,0031 (0,9291)	0,0023 (0,6596)	0,0030 (0,929)	0,0020 (0,8818)	0,0001 (0,1914)	0,0003 (0,0466)

Tab. 2:
Entwicklungstrend
(β -Koeffizienten) der
Förder-, Separations- und
Integrationsquoten
(FSP = Förderschwerpunkt)

Tabelle 2 gibt die Trendentwicklung (β -Koeffizienten) der Förderquote über alle Schwerpunkte hinweg und einzeln je sonderpädagogischem Schwerpunkt wieder. Wird ausschließlich die Förderquote über alle Förderschwerpunkte hinweg betrachtet, so zeigt sich (Abb. 2, Tabelle 2):

- In allen Zeitabschnitten liegt R^2 nahe bei 1, was für einen nahezu perfekten linearen Anstieg der Förderquote im jeweiligen Abschnitt spricht. Das heißt, je Zeitabschnitt steigt die Förderquote gleichmäßig an.
- Dieser Anstieg verläuft in der Zeit ab 1999 mehr als doppelt so steil wie in der Zeit von 1994 bis 1999 und wird ab 2009 noch einmal um ca. 62 % steiler.
- Das deutet darauf hin, dass nach Ratifizierung der UN-BRK deutlich mehr Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf diagnostiziert werden als zuvor.



Bezogen auf die einzelnen Förderschwerpunkte lässt sich feststellen:

Schwerpunkt Lernen (Abb. 3): Es zeichnet sich bereits von 1999-2009 eine Abnahme der Quote ab (auch wenn keine Linearität des Trends gegeben ist), was zur Entwicklung der anderen Förderschwerpunkte gegenläufig ist. Dieser Trend flacht ab dem Schuljahr 2009/10 auf unter 0,01 Prozentpunkte pro Schuljahr ab – was einer Stagnation der Förderquote ab diesem Zeitpunkt nahekommt, auch wenn weiterhin eine leichte Abnahme zu verzeichnen ist.

Abb. 2:
Förderquote (alle Förderschwerpunkte zusammen)
auf Bundesebene

Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (Abb. 3): Im Gegensatz zum Schwerpunkt Lernen liegt in diesem Schwerpunkt ein linearer zunehmender Trend vor. Die Förderquote nimmt nach 1999 deutlich um 0,03 Prozentpunkte pro Jahr zu und ab 2009 um 0,06 Prozentpunkte pro Jahr, was einer Verdopplung des Steigungskoeffizienten entspricht.

Schwerpunkte Sprache und Geistige Entwicklung (Abb. 3): In diesen beiden Schwerpunkten lassen sich Trendunterschiede in den Zeitabschnitten vor und nach der UN-BRK feststellen. Diese bewegen sich in einem eher unbedeutenden Bereich (Unterschied jeweils <0,01 Prozentpunkte pro Jahr), sodass von einem nahezu konstant linearen Anstieg der Förderquoten ab 1999/2000 ausgegangen werden kann. Das heißt, die Förderquoten nehmen im Schwerpunkt Sprache zwischen 0,01 und 0,02 Prozentpunkten pro Jahr und im Schwerpunkt Geistige Entwicklung ca. 0,03 Prozentpunkte pro Jahr zu, und zwar kontinuierlich.

Schwerpunkte Körperliche und motorische Entwicklung, Hören und Sehen (Abb. 4): In diesen Schwerpunkten ist eine sehr flach verlaufende Entwicklung der Förderquote vor 1999 zu erkennen. Zum Schuljahr 1999/2000 hin zeigt sich ein leichter Sprung, der im Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung etwas größer ist. Die Quoten steigen anschließend mit einem minimalen Trend kontinuierlich an. Dieser bleibt im Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung nach 2009/10 nahezu unverändert (0,014 bzw. 0,012 Prozentpunkte Anstieg pro Jahr), verdoppelt sich allerdings im Schwerpunkt Sehen (0,002 auf 0,004 Prozentpunkte Anstieg pro Jahr) sowie im Schwerpunkt Hören (0,004 auf 0,011 Prozentpunkte Anstieg pro Jahr). Dass der Anstieg im Diagramm sehr steil wirken mag, liegt an der aufgrund insgesamt geringer Fallzahlen notwendigen Herunterskalierung der y-Achse.

Pädagogik bei Krankheit (Abb. 5): Im Schwerpunkt Pädagogik bei Krankheit lässt sich ein geringer, aber seit 1999/2000 sehr konstanter Anstieg der Förderquote (0,003 Prozentpunkte Anstieg pro Jahr bis 2008/09, danach 0,002) nachweisen.

Schwerpunktübergreifend und kombinierte Schwerpunkte (Abb. 5): In den beiden übergreifenden bzw. kombinierten Kategorien lässt sich kein Muster erkennen. Es handelt sich hier scheinbar um zeitweise genutzte Konstruktionen einzelner Bundesländer, die sich lediglich marginal auf die Gesamt-Förderquote auswirken.

Außer in den Schwerpunkten Sprache, Körperliche und motorische Entwicklung, Pädagogik bei Krankheit sowie den übergreifenden Konstruktionen gibt es im Wechsel von 2008/09 zu 2009/10 eine Veränderung des Trends der

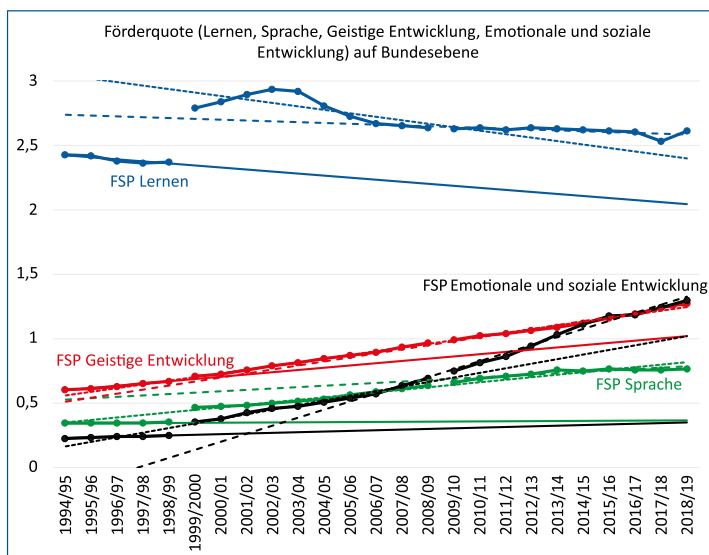


Abb. 3: Entwicklung der Förderquote für alle sonderpädagogischen Schwerpunkte zusammen

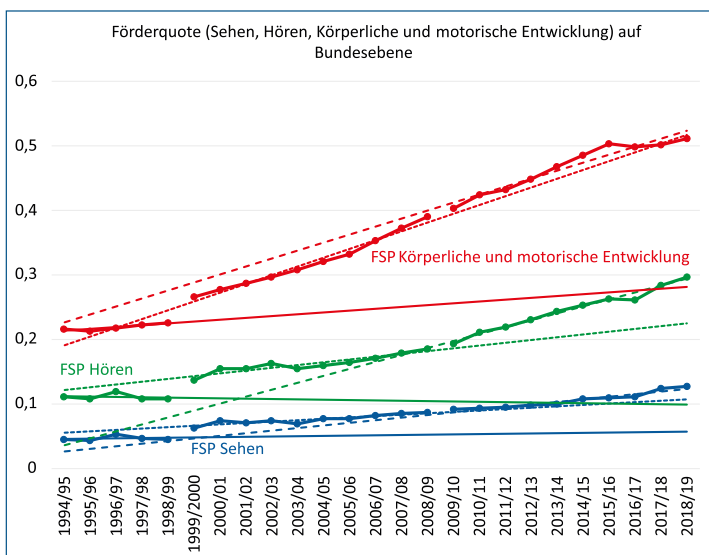


Abb. 4: Entwicklung der Förderquoten in den sonderpädagogischen Schwerpunkten Sehen, Hören, Körperliche und motorische Entwicklung

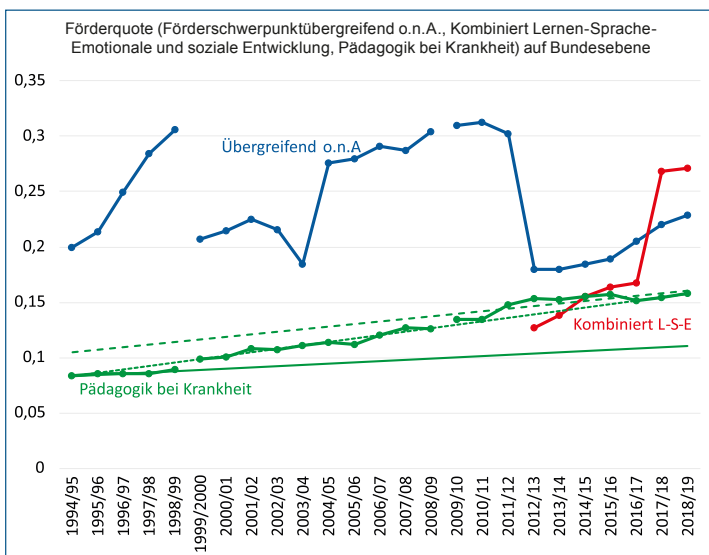


Abb. 5: Entwicklung der Förderquoten im Schwerpunkt Pädagogik bei Krankheit sowie den übergreifenden Konstruktionen

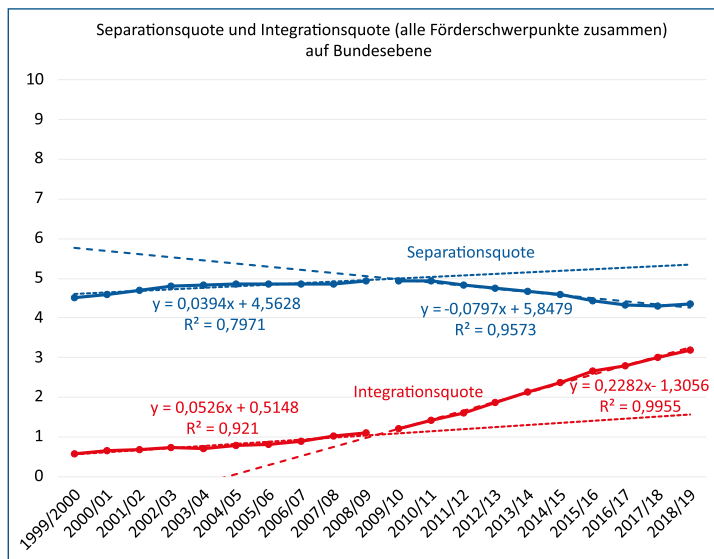


Abb. 6: Separationsquote (blau) und Integrationsquote (rot) für alle Förderschwerpunkte gemeinsam

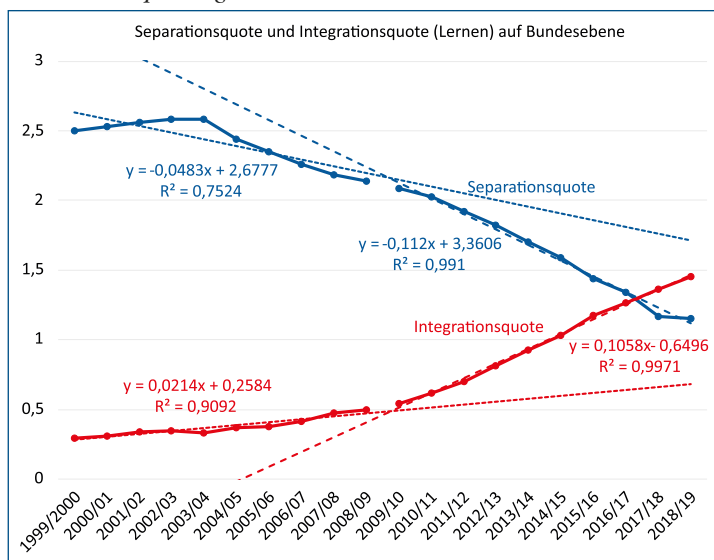


Abb. 7: Separationsquote (blau) und Integrationsquote (rot) für den Schwerpunkt Lernen

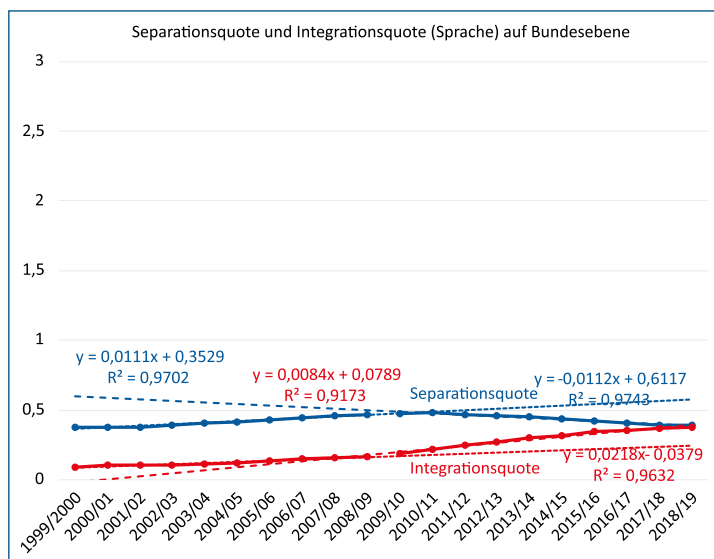


Abb. 8: Separationsquote (blau) und Integrationsquote (rot) für den Schwerpunkt Sprache

Förderquote, was einen Hinweis auf Auswirkungen der UN-BRK schließen lässt (Tabelle 2). Allerdings sind diese Entwicklungen in den unterschiedlichen Schwerpunkten teilweise gegenläufig.

Vergleich Separations- vs. Integrationsquoten

Bei der Separationsquote (siehe Abbildung 1) handelt es sich um die Zahl aller Schülerinnen und Schüler an Förderschulen, relativiert an der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht (Primarstufe und Sekundarstufe I). Die Integrationsquote (siehe Abbildung 1) ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung an Allgemeinen Schulen, relativiert an der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht (Primarstufe und Sekundarstufe I). Tabelle 2 gibt auch die Trendentwicklung der Separations- und der Integrationsquote über alle Schwerpunkte hinweg und einzeln je sonderpädagogischem Schwerpunkt wieder.

Für alle Schwerpunkte zusammengefasst (Abb. 6) spiegelt sich die Entwicklung der Förderquoten darin wider, dass ab 2009/10 zwar die Separationsquote jährlich um 0,08 Prozentpunkte abnimmt, die Integrationsquote aber wesentlich steiler ansteigt (0,23 Prozentpunkte pro Jahr). Der Trend der Separationsquote kehrt sich ab 2009 um: Diese nimmt ab diesem Zeitpunkt kontinuierlich ab.

Im Schwerpunkt Lernen zeigt sich hingegen Folgendes: Während vor 2009/10 die Separationsquote deutlich stärker abnimmt (0,048 Prozentpunkte pro Jahr) als die Integrationsquote zunimmt (0,021 Prozentpunkte pro Jahr), halten sich beide Trends ab 2009/10 ungefähr die Waage (Separationsquote - 0,112 Prozentpunkte pro Jahr, Integrationsquote + 0,106 Prozentpunkte pro Jahr). Das heißt, dass die Stagnation der Förderquote im Schwerpunkt Lernen auf eine deutlich höhere Quote an Diagnosen im inklusiven Setting zurückgeführt werden kann. Separations- und Integrationsquote überkreuzen sich zum Schuljahr 2017/18, d.h. von diesem Zeitpunkt an ist die Integrationsquote höher als die Separationsquote. Ein ähnliches Bild, wenn auch auf einem niedrigeren Plateau sich bewegend, zeichnet sich im Schwerpunkt Sprache ab. Hier treffen im Schuljahr 2018/19 die beiden Quoten nahezu aufeinander. Auch in diesem Schwerpunkt könnte die Stagnation bzw. der sehr leichte Zuwachs der Förderquote auf mehr Diagnosen im inklusiven Setting zurückgeführt werden.

Im Schwerpunkt Geistige Entwicklung lässt sich die nahezu konstant steigende Förderquote wie folgt aufgliedern: Vor Inkrafttreten der UN-BRK ist die Integrationsquote nahezu stabil, beginnend bei 0,02 % im Schuljahr 1999/2000, während die Separationsquote mit 0,0274 Prozentpunkten pro Jahr ansteigt. Ab dem Schuljahr 2009/10 allerdings

flacht sich der Anstieg der Separationsquote auf 0,015 Prozentpunkte pro Jahr ab und stattdessen beginnt in der Integrationsquote ein Anstieg von 0,016 Prozentpunkten pro Jahr.

Im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung zeigen sich hinsichtlich der Separationsquote kaum Veränderungen, dafür gibt es aber eine starke Trendänderung bei der Integrationsquote. Dennoch kreuzen sich Integrations- und Separationsquote bereits im Schuljahr 2013/2014, sodass ab diesem Zeitpunkt die Integrationsquote höher als die Separationsquote ist. Dies könnte mehrere Ursachen haben, z.B. ein stärkeres Labelling in der Allgemeinen Schule, eine allgemein sensiblere Problemwahrnehmung oder ein tatsächlicher Anstieg leichter bis mittelschwerer Verhaltensprobleme.

In den Schwerpunkten Sehen und Hören zeigt sich, dass die Separationsquote mit geringen Schwankungen auf einem niedrigen Niveau nahezu konstant erscheint, während sich bei der Integrationsquote jeweils ein 2009/10 beginnender leichter Aufwärtstrend zeigt. Dieser ist im Schwerpunkt Hören etwas stärker ausgeprägt als im Schwerpunkt Sehen. In beiden Schwerpunkten kreuzen sich die beiden Quoten jeweils im Schuljahr 2017/18.

Im Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung verläuft der Anstieg der Separationsquote vor dem Schuljahr 2009/10 etwas steiler als die Integrationsquote. Ab 2009/10 stagniert die Separationsquote, während die Integrationsquote ab dann pro Jahr um 0,012 Prozentpunkte ansteigt und sich die Integrationsquote damit von 2009/10 zu 2018/19 nahezu verdoppelt. Ändert sich zukünftig nichts am aktuellen Trend, so würde die Integrationsquote in ca. elf bis zwölf Jahren die Separationsquote übertreffen – allerdings nicht aufgrund eines Rückgangs an Schülerinnen und Schülern an Förderschulen, sondern ausschließlich aufgrund von Neudiagnosen.

Im Schwerpunkt Pädagogik bei Krankheit zeigt sich eine erwartungsgemäß niedrige und konstante Integrationsquote. Allerdings steigt die Separationsquote, wenn auch in einem sehr niedrigen Bereich, seit 1999 konstant und von der UN-BRK scheinbar unbeeinflusst linear an. Das kann bedeuten, dass es seit nunmehr mindestens 20 Jahren einen kontinuierlichen Anstieg chronisch kranker Schülerinnen und Schüler (darunter alle Fachrichtungen, auch Psychiatrie) gibt, die sonderpädagogische Förderung erhalten. Eine Aufteilung auf die medizinischen Fachrichtungen ist der KMK-Statistik nicht zu entnehmen.

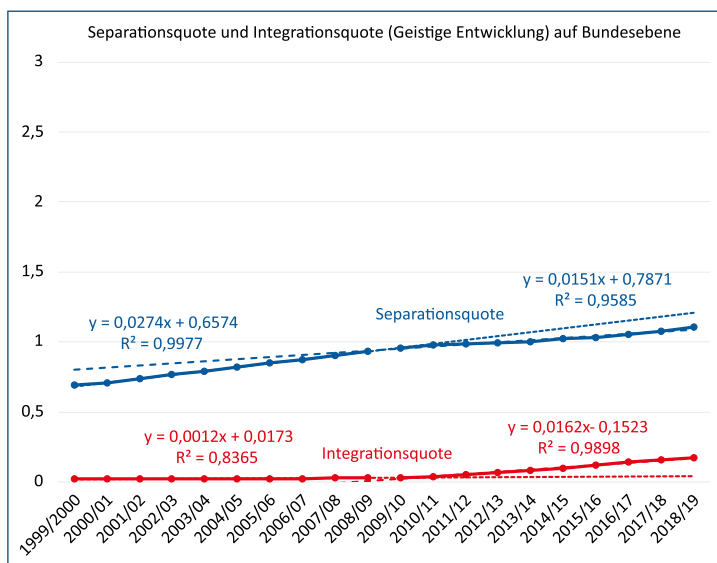


Abb. 9: Separationsquote (blau) und Integrationsquote (rot) für den Schwerpunkt Geistige Entwicklung

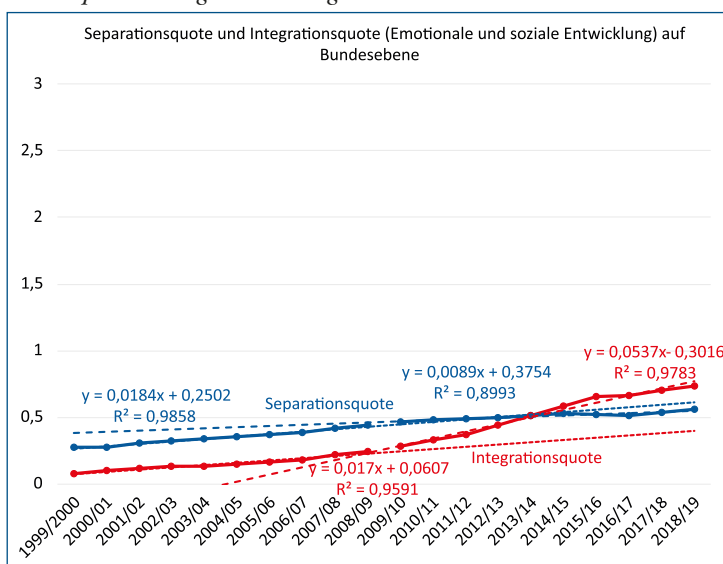


Abb. 10: Separationsquote (blau) und Integrationsquote (rot) für den Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

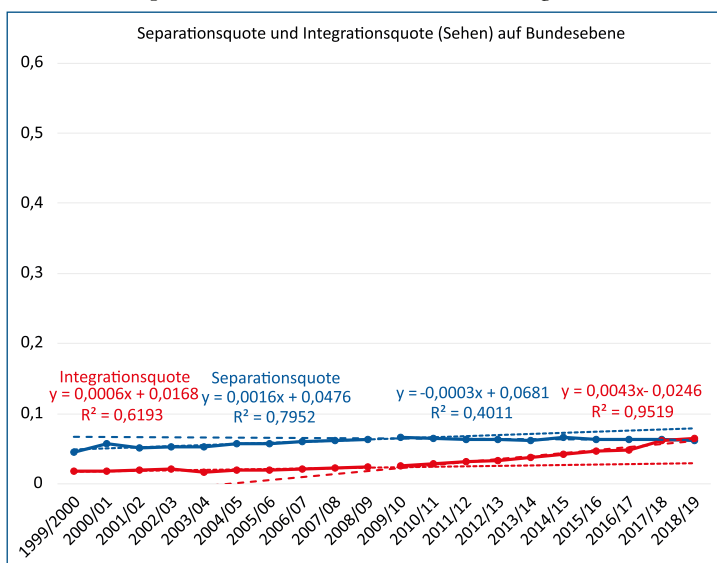


Abb. 11: Separationsquote (blau) und Integrationsquote (rot) für den Schwerpunkt Sehen

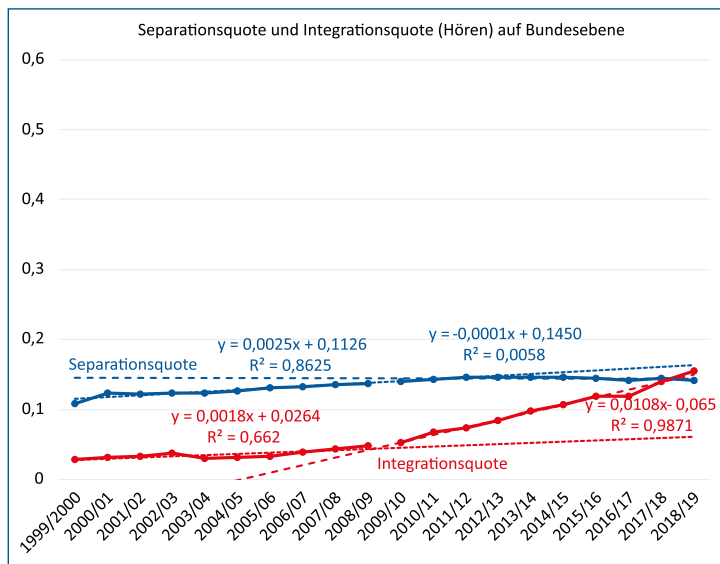


Abb. 12: Separationsquote (blau) und Integrationsquote (rot) für den Schwerpunkt Hören

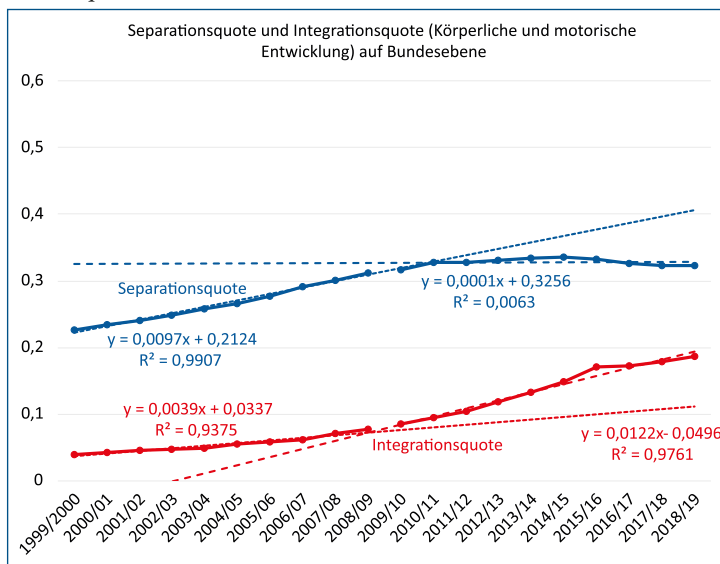


Abb. 13: Separationsquote (blau) und Integrationsquote (rot) für den Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung

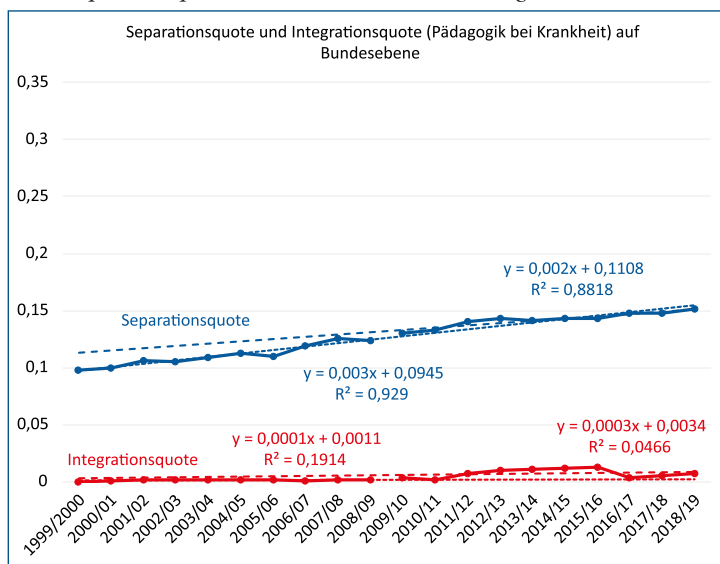


Abb. 14: Separationsquote (blau) und Integrationsquote (rot) für den Schwerpunkt Pädagogik bei Krankheit

Effektstärke und Signifikanz

Bei der Analyse mit Tau-U (Tabelle 3) wird geprüft, ob es unter Berücksichtigung der Trends von Phase A (1999 bis 2009) und B (2009 bis 2019) einen signifikanten Unterschied zwischen Phase A und Phase B gegeben hat. Bildlich gesprochen und mathematisch nicht vollständig korrekt heißt das: Der Trend beider Phasen wird „herausgerechnet“, die Quoten werden trendbereinigt. Dann wird geprüft, wie stark sich die (trendbereinigten) Quoten von 1999 bis 2009 und von 2009 bis 2019 unterscheiden. Ein negatives Vorzeichen des Tau-U (τ) bedeutet, dass die Werte der ersten Phase über denen der zweiten Phase liegen (niedrigere Quote nach der Ratifizierung der UN-BRK) – ein positives Vorzeichen steht also für eine höhere Quote nach der Ratifizierung der UN-BRK. Je weniger Überlappung zwischen den Phasen existiert (also: je größer Tau-U ist), umso stärker ist der Unterschied zwischen ihnen. Ab $\tau > 0,5$ ist dieser Effekt groß. Allerdings ist das kein echtes „höher“ oder „niedriger“, sondern ist ein Maß für den Einfluss des Phasenwechsels (und damit möglicherweise der Einfluss der Ratifizierung der UN-BRK) auf die Quoten. Die genaue statistische Vorgehensweise ist in den Kästen 3 und 4 beschrieben..

4 Spezifischer statistischer Hintergrund: Zunächst wurden die drei Quoten (Förder-, Separations-, Integrationsquote) für alle sonderpädagogischen Schwerpunkte gemeinsam untersucht. Dabei musste, da es sich um drei voneinander abhängige Tests handelt, das Signifikanzniveau mit einer Bonferroni-Korrektur angepasst werden, sodass sich ein zu erreichendes Signifikanzniveau von $p < 0,016$ ergab. Um Tau-U nach Förderschwerpunkten getrennt zu analysieren, musste das zu erreichende Signifikanzniveau auf $p < 0,002$ angepasst werden (da hier je Quote acht Schwerpunkte einbezogen wurden, also 24 voneinander abhängige Signifikanztests).

Die Analyse von Tau-U zeigt für alle Förderschwerpunkte zusammen, dass sich nach Herausrechnen der Trends von Phase A und B eine Nicht-Überlappung zwischen den beiden Phasen von 52,6 % (Förderquote, positives Vorzeichen), 64,2 % (Separationsquote, negatives Vorzeichen) sowie 53,7 % (Integrationsquote, positives Vorzeichen) ergibt. Das bedeutet, dass der Zeitpunkt der Ratifizierung der UN-BRK einen starken positiven Einfluss ($\tau > 0,5$) auf die Förderquote, einen starken negativen Einfluss auf die Separationsquote und wiederum einen starken positiven Einfluss auf die Integrationsquote hat. Dieser Effekt ist statistisch signifikant.

		Tau-U			HPLM: Slope Phase B		
		τ	Z	p	β	SE	p
Förderquote	Gesamt	,526	3,244	,001*	0,057	0,008	<,001*
	FSP Lernen	-,537	-3,309	,001**	0,021	0,009	,036
	FSP Sehen	,579	3,569	<,001**	0,002	0,001	,003
	FSP Hören	,558	3,439	,001**	0,006	0,001	<,001**
	FSP Sprache	,474	2,920	,004	-0,009	0,002	,002
	FSP Körperliche und motorische Entwicklung	,505	3,115	,002	-0,001	0,001	,383
	FSP Geistige Entwicklung	,526	3,244	,001**	0,003	0,002	0,104
	FSP Emotionale und soziale Entwicklung	,526	3,244	,001**	0,027	0,004	<,001**
	Pädagogik bei Krankheit	,484	2,985	,003	-0,001	0,001	,255
Separationsquote	Gesamt	-,642	-3,958	<,001*	-0,119	0,009	<,001*
	FSP Lernen	-,621	-3,828	<,001**	-0,064	0,011	<,001**
	FSP Sehen	,116	0,714	,475	-0,002	<0,001	<,001**
	FSP Hören	,305	1,882	,060	-0,003	<0,001	<,001**
	FSP Sprache	-,242	-1,492	,136	-0,022	0,001	<,001**
	FSP Körperliche und motorische Entwicklung	,284	1,752	,080	-0,010	0,001	<,001**
	FSP Geistige Entwicklung	,526	3,244	,001**	-0,012	0,001	<,001**
	FSP Emotionale und soziale Entwicklung	,495	3,050	,002	-0,009	0,001	<,001**
	Pädagogik bei Krankheit	,526	3,244	,001**	-0,001	<0,001	0,025
Integrationsquote	Gesamt	,537	3,309	,001*	0,176	0,008	<,001*
	FSP Lernen	,547	3,374	,001**	0,084	0,003	<,001**
	FSP Sehen	,600	3,699	<,001**	0,004	<0,001	<,001**
	FSP Hören	,600	3,699	<,001**	0,009	0,001	<,001**
	FSP Sprache	,537	3,309	,001**	0,013	0,002	<,001**
	FSP Körperliche und motorische Entwicklung	,526	3,244	,001**	0,008	0,001	<,001**
	FSP Geistige Entwicklung	,558	3,439	,001**	0,015	0,001	<,001**
	FSP Emotionale und soziale Entwicklung	,526	3,244	,001**	0,037	0,003	<,001**
	Pädagogik bei Krankheit	,516	3,180	,001**	<,001	<,001	,679

Tab. 3: Tau-U und Stückweise Hierarchische Lineare Regression („Hierarchical Piecewise Linear Regression“; HPLM) zum Vergleich der Phasen A (1999 bis 2009) und B (2009 bis 2019)

Für die einzelnen Schwerpunkte ergeben sich folgende differenzierte Ergebnisse: Im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen zeigt sich ebenso ein signifikanter Einfluss des Phasenwechsels 2009 auf die verschiedenen Quoten: Dieser ist stark negativ für Förderquote und Separationsquote sowie stark positiv für die Integrationsquote. Der Effekt des Zeitpunkts der Ratifizierung der UN-BRK auf Förderquoten in den Schwerpunkten Geistige Entwicklung, Sehen, Hören sowie Emotionale und soziale Entwicklung ist ebenso stark, positiv und signifikant. Bei allen übrigen Schwerpunkten (Sprache, Körperliche und motorische Entwicklung sowie Pädagogik bei Krankheit) zeigt sich kein signifikanter Effekt. Im Vergleich der Phasen in den Schwerpunkten Geistige Entwicklung sowie Pädagogik bei Krankheit liegt ein starker positiver Effekt bezüglich der Separationsquote vor. Die Integrationsquote hingegen weist einen starken positiven Einfluss in allen Schwerpunkten mit $\tau > 0,5$ auf.

Die stückweise hierarchische lineare Regression (HPLM) wurde mit denselben Korrekturen des Signifikanzniveaus interpretiert (siehe Kasten 4). Hier zeigt sich, dass sich der Trend (β -Koeffizient) von Phase A zu Phase B über alle Förderschwerpunkte hinweg und bei allen drei Quoten signifikant ändert. Förderquote und Integrationsquote steigen nach Ratifizierung der UN-BRK steiler an als vorher, während sich bei der Separationsquote eine Trendumkehr zeigt. Bei der Förderquote lässt sich, bezogen auf die einzelnen Schwerpunkte, allerdings nur in den Schwerpunkten Hören sowie Emotionale und soziale Entwicklung eine signifikante Trendänderung feststellen. Die Trendumkehr der Separationsquote lässt sich in allen Schwerpunkten außer Pädagogik bei Krankheit bestätigen, ebenso die Steigerung des Trends der Integrationsquote.

Anmerkung:
 τ = Tau-U; Z = Teststatistik zur Signifikanzprüfung von Tau-U;
 p = p-Wert der Signifikanzprüfung;
 β = Änderung des Steigungskoeffizienten von Phase A zu Phase B;
SE = Standardfehler der Änderung des Steigungskoeffizienten;
* = Ergebnis ist auf einem Bonferroni-korrigierten Signifikanzniveau von $p < 0,016$ statistisch signifikant;
** = Ergebnis ist auf einem Bonferroni-korrigierten Signifikanzniveau von $p < 0,002$ statistisch signifikant

Diskussion – Probleme bildungsstatistischer Analysen und was das für Schule, Schuladministration und Forschung bedeutet

Mit allen bildungsstatistischen Analysen – auch mit dieser etwas weiter als bisher gehenden Trendanalyse – gehen einige Probleme einher. Diese sind bereits länger bekannt und werden auch in der Öffentlichkeit kritisch diskutiert:

- Der sonderpädagogische Förderbedarf (KMK, 1994) und seine Abgrenzung zu Behinderung sind nicht klar definiert und operationalisiert (Dworschak, 2017). Das ändert sich auch nicht mit der Einführung des neuen Begriffs „Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung“ (KMK, 2011). Zudem sind die Kriterien der Diagnose nicht einheitlich festgelegt und zwischen den Bundesländern sehr unterschiedlich (z. B. im Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung, siehe Scholz, Wagner & Negwer, 2016). Dadurch ergeben sich auch unterschiedliche Zielgruppen in (fast) jedem Förderschwerpunkt zwischen den Bundesländern.
- Oftmals gibt es keine klaren Entscheidungskriterien und Qualitätsstandards bei sonderpädagogischen Gutachten, was zu einer sehr unzuverlässigen Zuweisung von Unterstützungsbedarfen in der Praxis und zu einer hohen Varianz bei der Qualität diagnostischer Entscheidungen führt (Kottmann, 2006; Scholz & Scheer, 2020).
- Die Diagnosequoten sind häufig niedriger (z. B. Emotionale und soziale Entwicklung, Lernen) als die Prävalenzraten (klinischer) relevanter Störungsbilder (Hillenbrand, 2013). Förderschwerpunkte stimmen oftmals nicht mit den Störungsbildern überein: So wird beispielsweise Schülerinnen und Schülern mit internalisierenden Störungen deutlich seltener ein Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung zugeschrieben.
- Es ist nicht immer klar ersichtlich, wann Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in Angeboten wie Kooperations- und Außenklassen statistisch dem inklusiven Unterricht und wann der Förderschule zugerechnet werden. Außerdem wird in manchen Bundesländern im inklusiven Unterricht auf Etikettierung verzichtet (z. B. werden in Nordrhein-Westfalen in der Schuleingangsphase die Schwerpunkte Lernen, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung in der Regel nicht diagnostiziert). Das führt zu höheren Separationsanteilen in diesen Ländern (Hillenbrand, 2013).

Gerade in der ökonomischen Bildungsforschung (Goldan & Kemper, 2019; Hollenbach-Biele, 2016; Kemper & Goldan, 2018; Klemm, 2018) finden sich nur eine unzureichende Diskussion und Berücksichtigung dieser Probleme. Auch die methodischen Vorschläge von Dworschak (2017) können nur zum Teil zu einer Lösung beitragen. Mittlerweile nehmen einige wissenschaftliche Projekte diese Problematik in den Blick. Die Ergebnisse werden sicher Hinweise für einen zukünftigen Umgang mit Statistiken aufzeigen. Dieser Beitrag und unsere statistischen Berechnungen sind demnach mit dem Wissen um die Problematik entstanden und versuchen, auf zumindest einen Teil der Probleme einzugehen. So nehmen wir im Gegensatz zu den häufig anzutreffenden punktuellen Analysen, die meist jeweils nur zwei Schuljahre miteinander vergleichen, eine Trendanalyse über die gesamte Zeit der KMK-Berichterstattung von 1994 bis 2019 vor. Da wir davon ausgehen, dass z. B. die Zuordnungen zu diversen Unterstützungsangeboten im Verlauf zwar zwischen den Bundesländern unterschiedlich sind, aber in den einzelnen Bundesländern gleichbleiben, sollten zumindest diese Unterschiede in den Separationsquoten nicht mehr so stark zum Tragen kommen.

Die Probleme der unterschiedlichen Diagnosekriterien, fehlenden Qualitätsstandards bei der Diagnostik sowie den niedrigeren Diagnosequoten im Vergleich zu z. B. psychischen Erkrankungen können mit diesem Beitrag nicht gelöst werden. Diese Problematiken bestimmen damit aber auch, was die berichteten Grafiken und Zahlen aussagen (können) und was nicht. Daher unterteilen wir den weiteren abschließenden Diskussionsteil in vier Abschnitte: Zunächst fassen wir die Ergebnisse kurz zusammen, benennen dann aber auch die Limitationen oder Erkenntnislücken, denen wir bei dieser Zusammenstellung begegnet sind. Diese Lücken bringen uns zu Vorschlägen, die wir für weitere Forschung unterbreiten möchten. Außerdem geben wir Anregungen dazu, wie die KMK ihre Statistik verändern müsste, um aussagekräftigere Daten hinsichtlich der Beurteilung des Fortschritts eines inklusiven Schulsystems zu erhalten.

Zusammenfassung – Was können wir interpretieren?

Bereits seit 1994 nimmt die Förderquote stetig zu. Aber dieser Anstieg wird mit Inkrafttreten der UN-BRK noch einmal steiler, je nach Förderschwerpunkt mehr oder weniger deutlich. Insgesamt scheint dies bei einer leicht abnehmenden Separationsquote auf den sehr starken Anstieg der Integrationsquote ab 2009/10 zurückführbar zu sein, was auch bereits die früheren Analysen einstimmig konstatierten. Bei genauerer Betrachtung lässt sich eine „Trendgruppe“ von sonderpädagogischen Schwerpunkten zusammenfassen, nämlich die Schwerpunkte Emotionale und soziale Entwicklung, Körperliche und motorische Entwicklung, Sehen sowie Hören (und Kommunikation) ab 2009/10: Hier bleibt die Separationsquote nahezu konstant, während die Integrationsquote ansteigt – somit steigt hier in der Summe auch die Förderquote. Teilweise haben die Integrationsquoten bereits vor einigen Jahren die Separationsquoten überschritten oder es ist bei gleichbleibendem Trend in einigen Jahren zu erwarten. Auch im Schwerpunkt Sprache steigt die Förderquote an, obwohl, im Gegensatz zu der zuvor zusammengefassten Trendgruppe, die Separationsquote abnimmt, weil die Integrationsquote doppelt so stark zunimmt. Eine ansteigende Förderquote weisen auch die Schwerpunkte Geistige Entwicklung und Pädagogik bei Krankheit auf, bei Ersterem steigen Separations- und Integrationsquote nahezu parallel an, bei Letzterem steigt die Separationsquote bei konstanter Integrationsquote.

Der einzige sonderpädagogische Schwerpunkt mit nach 2009/10 nicht weiter steigender, sondern nahezu konstant bleibender Förderquote ist der Schwerpunkt Lernen. Hier halten sich ab 2009/10 Abnahme der Separationsquote und Zunahme der Integrationsquote in etwa die Waage. Scheinbar findet hier keine Umetikettierung statt, zumindest ist diese nicht statistisch erkennbar. Vielmehr scheint es sich im Schwerpunkt Lernen tatsächlich um einen Ausbau inklusiver Bildung zu handeln. Dieser Befund unterscheidet sich von der Interpretation, die beispielsweise Klemm (2018) vornimmt. Das kann aus unserer Sicht darauf zurückgeführt werden, dass die meisten Autorinnen und Autoren nur die absolute Differenz zweier Schuljahre vergleichen: Denn bei einem punktuellen Vergleich zweier Schuljahre werden vom Trend abweichende Schuljahre eben nicht als Ausreißerwerte identifiziert und berücksichtigt. In unserer Trendanalyse hingegen zeigt sich (siehe Abbildung 7), dass beispielsweise das von Schwager (2020) auch herangezogene Jahr 2017 zumindest für den Schwerpunkt Lernen einen solchen Ausreißer aus dem Trend darstellt.

Dass in den meisten Schwerpunkten eine Veränderung des β -Koeffizienten ab 2009/10 festzustellen ist, ist unter dem Aspekt bemerkenswert, dass die länderspezifische Gesetzgebung zu inklusiver Bildung erst zu späteren Zeitpunkten greifen dürfte. Es kann also diskutiert werden, inwieweit bereits die politische Ratifizierung des Abkommens zu einer veränderten Wahrnehmung und damit diagnostischen Praxis geführt hat – war also die Einstellungsänderung in der Praxis doch schneller als die Gesetzgebung der einzelnen Länder? Dies müssen einzelne Länderanalysen zeigen, die schrittweise auf der Plattform Open Science Framework (osf.io) ergänzt werden. Bei allen Quoten, die ab 2009/10 einen ansteigenden oder abnehmenden Trend zeigen, insbesondere die steigenden Integrations- und Förderquoten, erfolgt dieser Anstieg sehr linear mit kaum Schwankungen, was sich in hohen Bestimmtheitsmaßen (R^2) niederschlägt. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass die berichteten Veränderungen überwiegend statistisch signifikant, also systematisch sind.

Limitationen – Was können wir nicht interpretieren?

Wir legen mit dieser Zeitreihenanalyse anstelle punktueller Schuljahresvergleiche eine bislang in dieser Weise noch nicht veröffentlichte Form der Aufarbeitung der KMK-Statistik vor. Diese bringt unseres Erachtens neue Interpretationsansätze, kann aber leider die eingangs benannten Kritikpunkte statistischer Analysen nicht aufheben. Wir fassen hier die wichtigsten Grenzen der Berechnungen noch einmal zusammen und bringen diese mit den weiteren Interpretationsmöglichkeiten zusammen.

Wir sehen in den Trendlinien, dass in den meisten Förderschwerpunkten die Förderquote zunimmt, und zwar seit den Veröffentlichungen der Statistik. Ab 2009 steigt der Trend noch einmal. Allerdings nimmt die Förderquote im Förderschwerpunkt Lernen ab. Es stellt sich deskriptiv die Frage, wo die Schülerinnen und Schüler „hingehen“, also ob es eine „Umetikettierung“ von einem sonderpädagogischen Schwerpunkt zum anderen gibt (z.B. zu den Schwerpunkten Emotionale und soziale Entwicklung oder Geistige Entwicklung). Dies kann aber mit den durch die KMK zur Verfügung gestellten Daten (Aneinanderreihung von Querschnittdaten ohne Berücksichtigung individueller Längsschnittdaten) nicht beantwortet werden. Hier bedarf es anderer Analysen (z.B. eine inhaltsanalytische Gutachtenanalyse in Schulämtern) oder auch empirischer Erhebungen. Um dies in der Statistik abbilden zu können, müssten die Erhebungen bzw. Berichte erweitert werden, z.B. mittels dimensionaler Schülerinnen- und Schülerbeschreibungen in den gemeldeten Fallzahlen: Welche Lernvoraussetzungen haben Schülerinnen und Schüler in den sonderpädagogischen Schwerpunkten bzw. welche kategorialen Diagnosen wurden festgestellt (z.B. welche Erkrankungen liegen den Schwerpunkten Sehen und Hören zugrunde)?

An dieser Stelle setzt auch die zweite Limitation an. Die Statistik der KMK – und damit auch die hier vorgelegten Berechnungen – basieren auf der quantitativen Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in den Ländern. Es ist aber noch nicht einmal innerhalb eines Bundeslands vollends klar, nach welchen Kriterien dieser Bedarf vergeben wird. In der Regel wird nur der Prozess der Vergabe rechtlich geregelt, aber es werden keine inhaltlich-dimensionalen Vorgaben gemacht. Zudem zeigen sich bereits auf Kreisebene teilweise starke Unterschiede zwischen den Schulen hinsichtlich der relevanten Quoten (siehe die ausführliche Analyse für den Kreis Paderborn von Tegge, 2020).

Methodisch wurde die Berechnung des Tau-U und der HPLM gewählt. Damit orientieren wir uns an gängigen Vorgehensweisen aus dem Bereich der kontrollierten Einzelfallforschung. Solche kontrollierten Einzelfallstudien im A-B-Phasen-Design (Vergleich einer Phase A mit einer Phase B) dienen eigentlich dem Wirksamkeitsnachweis pädagogischer Maßnahmen auf Individual-ebene. Deren Einsatz für unsere Zwecke ist ein auch kritisch zu diskutierender forschungsmethodischer „Trick“ oder „Workaround“, da wir die einzelnen Quoten als einen Beobachtungswert definieren (analog z.B. zur Anzahl an richtig gelösten Mathematikaufgaben bei einer Lernprozessbegleitung bzw. individuellen Förderung). Mit den Trendanalysen haben wir eine statistische Signifikanzüberprüfung vorgenommen, die eigentlich nur bei randomisiert terminiertem Phasenwechsel eingesetzt werden kann. Dies ist bei statistischen Zahlen selbstverständlich nicht möglich. Hieraus ergibt sich einerseits die Einladung zu einer kritischen Methodendiskussion und damit auch der Rückmeldung an uns, welche anderen Berechnungen mit den aktuellen Daten möglich und sinnvoll wären. Andererseits ergibt sich auch aus dieser methodischen Schwierigkeit das Forschungsdesiderat, Förderquoten anders – wie bereits genannt anhand dimensionaler Lernvoraussetzungen – zu erheben.

Desiderata – Welche Forschung brauchen wir?

Erste Desiderata haben wir bereits bei den Limitationen unserer Berechnungen benannt. Diese werden an dieser Stelle noch mit inhaltlich notwendigen (wissenschaftlichen als auch pädagogischen) Fragestellungen erweitert. Es sollten weitere, aber vor allem auch vergleichende empirische Studien über die Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung durchgeführt werden, die über vorliegende explorative Analysen (Barow & Östlund, 2019; Kottmann, 2006) hinausgehen. Dabei sollte auch erfragt werden, welche Kriterien von den Gutachterinnen und Gutachtern angelegt werden. Es stellt sich weiterhin und immer noch die Frage, weshalb in den meisten sonderpädagogischen Schwerpunkten die Integrationsquote bei gleichzeitig stabiler Separationsquote steigt. Gibt es vielleicht einen Sog-Effekt wie ihn Goldan, Grosche und Makles (2019) für Nordrhein-Westfalen vermuten? Die Autorinnen und der Autor zeigen hier, dass der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem Unterstützungsbedarf im Lernen an einer Allgemeinen Schule umso höher ist, je näher diese an der nächsten Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen gelegen ist.

Es stellt sich diesbezüglich im Speziellen die Frage, weshalb die Separationsquoten bei den sonderpädagogischen Schwerpunkten Hören (und Kommunikation), Sehen sowie Körperliche und motorische Entwicklung bei gleichzeitigem starkem Anstieg der Integrationsquoten nahezu gleichbleiben. Hat das mit besserer medizinischer Versorgung zu tun? Ist auch hier ein Sensibilisierungseffekt von z. B. nur leichten Beeinträchtigungen des Seh- bzw. Hörvermögens zu verzeichnen? Außerdem lässt sich von 1998/99 auf 1999/2000 vor allem in den zielgleichen Schwerpunkten bzw. denjenigen mit einer hohen Integrationsquote ein sprunghafter Anstieg der Förderquote feststellen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf an Allgemeinen Schulen vor 1999 nicht berichtet werden. Es könnte sein, dass die Förderquote vor 1999 realiter eine Separationsquote abbildet – dies müsste allerdings gesondert untersucht werden. In diesem Zusammenhang könnte dann gefragt werden, wie diejenigen Schülerinnen und Schüler administrativ gehandhabt wurden, die dennoch bereits Allgemeine Schulen besuchten. Wurden sie nicht als Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf erfasst und dennoch in der Schule unterstützt? Zeigt sich gegebenenfalls hier sehr eindrücklich das Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma bereits durch die bloße Erhebung entsprechender Indizes?

Daher sollte bei künftigen Studien nicht der amtliche Unterstützungsbedarf als Kriterium für einen Ein- oder Ausschluss einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern oder zur Beschreibung dieser verwendet werden, sondern es müssten messbare Kriterien herangezogen werden. Um die Ergebnisse von Studien vergleichen zu können, sollten sich empirisch forschende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie in Praxis tätige (sonder-)pädagogische Fach- und Lehrkräfte zeitnah zu Arbeitsgruppen zusammenschließen, um genau solche Kriterien zu definieren, vielleicht sogar kurze Itemlisten entwickeln, validieren und veröffentlichen. Hier könnte und sollte der vds eine koordinierende Rolle einnehmen. Dies müsste für jeden sonderpädagogischen Schwerpunkt einzeln vorgenommen werden. Der Appell an die empirische Bildungsforschung lautet demnach, Gruppenvergleiche auf Basis des amtlich zugeschriebenen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs mindestens sehr vorsichtig zu interpretieren oder aber durch eine wie hier skizzierte eigene Erhebung von Problembereichen zu ersetzen.

Bildungsstatistik – Was sollte die KMK erheben?

Auch die Bildungsstatistik könnte anders erhoben werden, v. a. weil aktuell nicht klar ist, welche Schülerinnen und Schüler bei unklar definierten Kriterien zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung und der Tendenz einiger Bundesländer, keinen Unterstützungsbedarf mehr festzustellen, tatsächlich erfasst werden. Wir schlagen vor, in jedem Bundesland eine repräsentative Stichprobe an Schülerinnen und Schülern zu ziehen und diese dann im Längsschnitt auf der Grundlage einer dimensional Diagnostik zu begleiten. Welche Schülerinnen und Schüler haben von Beginn an einen Unterstützungsbedarf, wer „erwirbt“ diesen, welche Schulen und Klassen besuchen diese Schülerinnen und Schüler, wie entwickeln sich Lernverhalten, Sozialverhalten, schulische Leistungen etc.? Dies wäre vor allem für die Schwerpunkte Lernen, Sprache sowie Emotionale und soziale Entwicklung eine sinnvolle Vorgehensweise. Für sonderpädagogische Schwerpunkte mit relativ geringen Zahlen sollte eine repräsentative Stichprobe gezogen werden, um eine Bestandsaufnahme durchzuführen und Dimensionen für den Schwerpunkt abzuleiten [siehe die Bestandsaufnahmen aus Rheinland-Pfalz von Scholz et al. (2016) für den Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung].

Die Statistik benennt nur die absoluten Zahlen an Schülerinnen und Schülern. Es wäre aber wichtig zu wissen, wie viele Schülerinnen und Schüler jedes Schuljahr pro Förderschwerpunkt hinzukommen, ob sie andere Schwerpunkte (dazu) erhalten und vor allem, wie viele Schülerinnen und Schüler keinen Bedarf mehr haben. Gerade die großen Schwerpunkte Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache sind auf eine Reduzierung der Probleme ausgerichtet. Dies muss für eine Bewertung eines inklusiven Schulsystems erfasst werden. Denn: Inklusive Bildung heißt nicht unbedingt, dass es keine besondere Förderung und Unterstützung mehr gibt, aber sie heißt in jedem Fall, dass es keine „Einbahnstraße“ geben darf, sondern

Schlüsselwörter

Bildungsstatistik, Kultusministerkonferenz, Inklusion, Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, UN-BRK

Abstract

The standing conference of the state ministers of education (Kultusministerkonferenz [KMK]) publishes statistics on special needs education in Germany every two years. The present article presents a trend analysis carried out for the first time over the entire reporting period since the school year 1994/95. Overall, it can be said that only the rate of diagnoses in the special educational focus on learning is falling, all other focus areas show an increase. In addition, it can be seen that the trends (regression coefficients) of the rate of diagnoses, the exclusion rate and the inclusion rate change significantly with the UN CRPD being ratified: While rate of diagnoses and the inclusion rate increase more steeply after 2009 than before, there is a trend reversal in the exclusion rate towards a slightly decreasing trend.

Keywords

Educational Statistics, Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs, Inclusive Education, Special Educational Needs, UN-CRPD

eine Durchlässigkeit der Unterstützungssysteme sicherzustellen ist.

Letzten Endes bleibt aber die Feststellung, dass aufgrund der Individualität der Kinder und Jugendlichen mit Unterstützungsbedarfen auch die bestmögliche Ausgestaltung der bildungsstatistischen Berichterstattung nur in Kombination mit im Mixed-Methods-Design angelegte Analysen von Bildungsverläufen unter Berücksichtigung der Perspektive aller Akteurinnen und Akteure, die auf randomisierten Stichproben basieren, eine Aussage über das Gelingen oder Misslingen von Inklusion liefern können. Allerdings ist auch eine solche kombiniert quantitativ-qualitative Analyse immer auf die Integration der bildungsstatistisch abbildbaren Gesamtsituation angewiesen. Wie wir in den letzten Absätzen zusammenfassend aufzeigen konnten, bilden die statistischen Daten der KMK einen wesentlichen Ausgangspunkt zur Entwicklung wissenschaftlicher Fragestellungen und weisen auf Bruchstellen im Bildungssystem hin, die es näher zu untersuchen gilt.

Literatur

- Barow, T. & Östlund, D. (2019). "The system shows us how bad it feels": Special educational needs assessment in North Rhine-Westphalia, Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 678–691. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1603595>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- Dworschak, W. (2017). Bildungsstatistik und Inklusion – Eine kritische Betrachtung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68(1), 31–43.
- Goldan, J., Grosche, M. & Makles, A. (2019). *Empirischer Nachweis des Sog-Effekts von Förderschulen? – Effekte der Distanz zur nächstgelegenen Förderschule auf den Anteil von Schüler*innen mit Förderbedarf an Grundschulen*. Verfügbar unter <https://www.researchgate.net/publication/333828038> [24.09.2020].
- Goldan, J. & Kemper, T. (2019). Prävalenz von Schülerinnen und Schülern mit Förderschwerpunkt Lernen – Regionale und jahrgangsstufenspezifische Disparitäten. Eine Analyse für das Land Nordrhein-Westfalen anhand Daten der amtlichen Schulstatistik. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64(3), 302–317.
- Grosche, M. (2015). *Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung*. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8>.
- Hillenbrand, C. (2013). Inklusive Bildung in der Schule: Probleme und Perspektiven für die Bildungsberichterstattung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64(9), 359–369.
- Hollenbach-Biele, N. (2016). *Inklusion statt Förderschule? Zum Stand des gemeinsamen Unterrichts in Deutschland*. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter Praxis* (S. 11–33). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Kemper, T. & Goldan, J. (2018). Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69(8), 361–372.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland: Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. (2018). *Unterwegs zur inklusiven Schule: Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive*. Verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Unterwegs-zur-inkluisiven-Schule_2018.pdf [Stand: 20.05.2020].
- Kottmann, B. (2006). *Selektion in die Sonderschule: Das Verfahren zur Feststellung von*

sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kultusministerkonferenz [KMK]. (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland.* Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf [Stand: 20.05.2020].

Kultusministerkonferenz [KMK]. (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [Stand: 20.05.2020].

Nöldeke, T. (2018a). *Entscheidend ist im Klassenzimmer: Warum der „Lagebericht“ von Klaus Klemm zur Inklusion sein Thema verfehlt.* Verfügbar unter <https://www.news4teachers.de/2018/09/entscheidend-ist-im-klassenzimmer-warum-der-lagebericht-von-klaus-klemm-zur-inklusion-sein-thema-verfehlt/> [Stand: 29.07.2020].

Nöldeke, T. (2018b). *Inklusion: Ganz oder gar nicht: wie wir das gemeinsame Lernen retten können.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Parker, R. L., Vannest, K. J., Davis, J. L. & Sauber, S. B. (2011). Combining Nonoverlap and Trend for Single-Case Research: Tau-U. *Behavior Therapy*, 42, 284–299.

Scheer, D. (2020). *Schulleitung und Inklusion: Empirische Untersuchung zur Schulleitungsrolle im Kontext schulischer Inklusion.* <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27401-6>.

Scheer, D. & Melzer, C. (2020). *Auswertung der KMK-Statistiken zur sonderpädagogischen Förderung (1994-2019).* Verfügbar unter <https://osf.io/r6x2u> [Stand: 24.09.2020]

Scholz, M. & Scheer, D. (2020). The Relationship Between Reading Skills and Intelligence in Students With and Without Special Educational Needs in Learning. *Frontiers in Education*, 5, 123. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00123>.

Scholz, M., Wagner, M. & Negwer, M. (2016). Auf dem Weg zur „Restschule“? Die Schülerschaft an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Motorische Entwicklung in Rheinland-Pfalz im Spiegel empirischer Daten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67(6), 280–292.

Schwager, M. (2020). Schulbesuch und Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Lernen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71(9), 432–443.

Stranghöner, D., Hollmann, J., Otterpohl, N., Wild, E., Lütje-Klose, B. & Schwinger, M. (2017). Inklusion versus Exklusion: Schulsetting und Lese-Rechtschreibentwicklung von Kindern mit Förderschwerpunkt Lernen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(2), 125–136. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000202>

Tegge, D. (2020). *Inklusion als schulischer Transformationsprozess. Möglichkeiten und Grenzen der indikatorengestützten Darstellung des Gemeinsamen Lernens auf kommunaler und Einzelschulebene.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://dx.doi.org/10.35468/5810>.

United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities.* Verfügbar unter <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

Wilbert, J. & Lueke, T. (2019). Scan: Single-case data analyses for single and multiple baseline designs. Verfügbar unter <https://CRAN.R-project.org/package=scan> [Stand: 14.10.2020]

Jun.-Prof. Dr. David Scheer
Annelie-Wellensiek-Zentrum für Inklusive Bildung,
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Keplerstraße 87 · 69120 Heidelberg
david.scheer@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. Conny Melzer
Department für Heilpädagogik und Rehabilitation,
Universität zu Köln
Classen-Kappellmann-Straße 24 · 50931 Köln
conny.melzer@uni-koeln.de

Die Ombudsstelle Inklusive Bildung in Hamburg



Enno Bornfleth
(Referent Lernen, vds Hamburg)

*im
Interview
mit*



Birgit Zeidler und



Karin Limmer

Enno Bornfleth Mit der Drucksache Inklusive Bildung an Hamburger Schulen vom 27.03.2012 (Drs. 20/3641) hat die Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg die Einrichtung einer Ombudsstelle Inklusive Bildung beschlossen. Sie ist eine von drei Ombudsstellen der Bildungsbehörde, die anderen beiden sind die Ombudsstelle Besondere Begabungen und die Ombudsstelle für Schülerinnen- und Schüler- sowie Elternangelegenheiten.

Sie soll „Sorgeberechtigte mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Konfliktfällen bei der Wahrnehmung ihrer Rechte unterstützen und eine kostenlose, neutrale und unabhängige Hilfe in Bildungsfragen bieten“ (a.a.O. Ziffer 5.5). Sie „wird von ehrenamtlich tätigen Personen betrieben“ und „ist am Schulinformationszentrum (SIZ) angesiedelt [...]“ (a.a.O.).

Nun meine Frage an Sie, Frau Zeidler: Sie haben sich sehr für die Einrichtung der Ombudsstelle engagiert und sind seit dem Beginn am 01.05.2013 als Ombudsfrau dabei. Welches sind die Aufgaben der Ombudsstelle bzw. welche Zielsetzungen verfolgen die Ombudspersonen mit ihrer Tätigkeit?

Birgit Zeidler Die Ombudsstelle Inklusive Bildung hilft und unterstützt bei Fragen zur pädagogischen und sonderpädagogischen Förderung. Sie berät Schülerinnen und Schüler mit hohem pädagogischem oder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sowie deren Sorgeberechtigte in Fragen der Bildung und Erziehung. Dieses Angebot ist stets vertraulich, unabhängig, neutral und kostenlos. Die Arbeit der Ombudspersonen zeichnet sich außerdem durch zügiges Handeln aus. Senator Ties Rabe sagte im April 2013: „Mit der Ombudsstelle schaffen wir einen weiteren Baustein zur konsequenten Umsetzung der inklusiven Bildung im Hamburgischen Schulwesen. Mit ihrer vermittelnden Funktion können die Ombudspersonen zur Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Schule beitragen und damit die Akzeptanz inklusiver Bildung in Hamburg weiter erhöhen.“

Enno Bornfleth *Frau Limmer, Sie sind im Jahr 2019 zur Ombudsstelle Inklusion hinzugestoßen, da die Anfragen immer mehr geworden sind und Sie dringend benötigt wurden. Wie hat sich aus Ihrer Sicht die Arbeitsweise der Ombudsstelle seit ihrem Bestehen weiterentwickelt?*

Karin Limmer Insgesamt ist der Bekanntheitsgrad der Ombudsstelle gestiegen. Schulen, der Allgemeine Soziale Dienst und die Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) sowie der Senatskoordinator für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen und vielen weitere Einrichtungen ermuntern Eltern, die Ombudsstelle aufzusuchen. Neben gut informierten Eltern, denen an einer zweiten Meinung gelegen ist, wenden sich Eltern an die Ombudsstelle, die den Eindruck haben, an Schule und/oder Verwaltung gescheitert zu sein. Außerdem wird sie von Sorgeberechtigten aufgesucht, die im Falle von Ungewissheit und Konflikten im ersten Schritt Unterstützung und Begleitung durch eine unabhängige Stelle suchen.

Die Ombudsstelle bietet wöchentlich – auch in den Schulferien – eine Sprechstunde an, ist telefonisch und per E-Mail das ganze Jahr über erreichbar und reagiert auf Anfragen stets außerordentlich zeitnah.

Frau Zeidler, in welchen Strukturen arbeiten die Ombudspersonen?

Enno Bornfleth

Die Ombudsstelle Inklusion ist eng vernetzt mit den beiden anderen Ombudsstellen sowie mit der Stabsstelle Inklusion und Sonderpädagogik der Behörde für Schule und Berufsbildung. Die Ombudspersonen tauschen sich untereinander aus, pflegen einen regelmäßigen Informationsaustausch mit den in der Bildungsbehörde zuständigen Stellen und beraten sich mit diesen in Konfliktfällen. Sie informieren auf Anfrage den Beirat Inklusion der Bildungsbehörde, die Eltern-, Lehrer- und Schülerkammer sowie den Landesschulbeirat und nehmen auf Einladung an deren Sitzungen teil. Sie berichten der Leitung der Bildungsbehörde einmal jährlich schriftlich über ihre Tätigkeit. Nach Beratung wird der Jahresbericht der Öffentlichkeit vorgestellt und den Schulen zur Kenntnis gegeben.

Birgit Zeidler

Was wird an der Ombudsstelle besonders geschätzt? Können Sie das bitte benennen, Frau Limmer?

Enno Bornfleth

Beratung und Unterstützung enden nicht in allen Fällen zufriedenstellend. Soweit dies aus den Rückmeldungen der Ratsuchenden erkennbar ist, kann die Ombudsstelle allerdings für sich in Anspruch nehmen, dass ihre Bemühungen ganz überwiegend positiv eingeschätzt werden. So wird anerkannt, dass die Ombudspersonen ihre Unabhängigkeit und Zeitsouveränität nutzen, kurzfristig und unkompliziert erreichbar sind, zugewandt agieren und in einem selten bei Behörden erlebten Umfang für persönliche und fernmündliche Gespräche, schriftliche Kommunikation und zur Teilnahme an Runden Tischen, Konferenzen etc. zur Verfügung stehen. Besonders geschätzt werden Sachverstand und Erfahrung und ggf. die Möglichkeit, schwierige Sachverhalte mit Unterstützung Dritter zu bearbeiten. Respektiert werden auch Versuche, einen Perspektivwechsel vorzunehmen und damit das Verständnis füreinander zu fördern. So kann die Ombudsstelle für sich in Anspruch nehmen, in den meisten Fällen zu einer einvernehmlichen Lösung und zu mehr inklusiver Bildungsteilhabe und -teilnahme beizutragen.

Karin Limmer

Frau Zeidler, was sind nach Ihrer Kenntnis aktuell die häufigsten Gründe für die Kontaktaufnahme mit der Ombudsstelle Inklusion?

Enno Bornfleth

Die häufigsten Anfragegründe lassen sich wie folgt aufzählen: Da ist zunächst der Schwerpunkt Bildung und Erziehung bei Autismusspektrum-Störungen (ASS) zu nennen. Hier führen unterschiedliche Einschätzungen des Ausmaßes der Behinderung aufgrund eines frühkindlichen Autismus, Asperger-Autismus und auch leichteren Beeinträchtigungen aus dem autistischen Formenkreis zu unterschiedlichen Sichtweisen auf die personellen und persönlichen Ressourcen und bei den Eltern häufig zu Unsicherheit und Unmut. Mit dem Fetalen Alkoholsyndrom (FASD) hat sich die Ombudsstelle Inklusion im letzten Jahr vermehrt auseinandergesetzt. Die Schülerschaft mit diesem Syndrom, das von Fachärzten/KJPD diagnostiziert wird, stellt aufgrund ihres herausfordernden Verhaltens fachlich und erzieherisch extrem hohe Anforderungen an Lehrkräfte und (Pflege-)Eltern. Es gibt mittlerweile eine Arbeitsgruppe der Behörde, die sich intensiv mit dem Thema und verbesserten Bildungsmöglichkeiten befasst und in der die Ombudsstelle mitwirkt.

Birgit Zeidler

Als problematisch stellen sich nach wie vor die Bereiche Nachteilsausgleich und (sonder-)pädagogische Förderplanung dar. Immer wieder scheint noch nicht bekannt zu sein, dass mit der Vereinbarung und Durchführung eines Nachteilsausgleichs auch die Erstellung eines Förderplans verbunden ist. Es gibt große Unsicherheiten in den Schulen bei der Gestaltung und Anwendung des Nachteilsausgleichs. Schulen haben Schwierigkeiten, zwischen dem Erreichen der Kompetenzen und den fachlichen Leistungen zu differenzieren. Die entsprechenden Förderpläne sind oft nicht detailliert genug für die einzelnen Fächer. Aber auch in der Förderplanung muss sich – wo immer nötig – die Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe widerspiegeln.

Die zieldifferente Beschulung bei sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen gestaltet sich immer wieder schwierig. Es ist zu beobachten, dass die Kinder und Jugendlichen häufig zu wenig und zu unkoordiniert zieldifferent unterrichtet werden. Dies führt bei einigen Schülerinnen und Schülern zu noch größerer Unsicherheit, Selbstwertproblematik und erheblichen fachlichen Defiziten in den Kernfächern und bei den Erziehenden zu großen Sorgen. Einen weiteren Schwerpunkt stellt die Schul- und Schulwegbegleitung dar. Eine hohe Zahl von Anfragen bezieht sich auf die Genehmigung und Gestaltung dieser Assistenzen. Besonders betroffen von für sie schwer nachvollziehbaren Entscheidungen fühlen sich Eltern von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgrund einer Autismusspektrum-Störung. Eine Schulbegleitung ist für viele dieser Kinder u.U. für die gesamte Schulzeit notwendig, weil sie ihnen die aktive Teilnahme am

Unterricht in manchen Fällen durch die Sicherung von Strukturen und durch das Dolmetschen von Verhaltensweisen anderer Menschen überhaupt erst ermöglicht. Allerdings darf fachbezogener Unterricht nicht auf Schulbegleitungen übertragen werden.

Als nach wie vor problematisch ist das Thema Schulzeitverkürzung anzusehen. Immer wieder kommt es zu Freistellungen vom Unterricht und zur Verkürzung der Unterrichtszeit und der ganztägigen Betreuung insbesondere bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Emotionale und soziale Entwicklung. Ziel muss es sein, der Einschränkung des Schulbesuchs und der Verkürzung des Unterrichts so weit wie möglich entgegenzuwirken. Auch muss eindeutig die Pflicht bestehen, die Eltern über den Ganztag und die Möglichkeit der Anschluss- und Ferienbetreuung zu informieren. Diese Pflicht besteht selbstverständlich auch gegenüber Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Insgesamt muss die Qualität der Erziehungsarbeit bei unterschiedlichen Förderbedarfen viel stärker in den Blick genommen und die Gestaltung aller Übergänge muss zukünftig noch mehr als grundlegende Problematik fokussiert werden. Auch muss die Frage diskutiert werden, inwieweit das Modell der Schwerpunktschulen umgesetzt werden soll oder ob nicht insgesamt eine größere Flexibilität für die Entwicklung der inklusiven Bildung von Vorteil ist. So sollten Nicht-Schwerpunktschulen, wenn sie sich die Aufnahme eines Kindes zutrauen, sonderpädagogische Expertise zur Verfügung steht und die Eltern die Aufnahme wünschen, auch Kinder mit speziellen Förderbedarfen aufnehmen dürfen. Außerdem weisen die Ombudspersonen auf die Gefahr hin, dass Stadtteilschulen, die zudem Schwerpunktschulen sind – also einen relativ großen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten Lernen, Sprache sowie Emotionale und soziale Entwicklung aufnehmen und zusätzlich diejenigen mit speziellen Förderbedarfen – sich zu Sonderschulen innerhalb der Allgemeinen Schule entwickeln könnten.

Enno Bornfleth *Die Anfragezahlen sind in den zurückliegenden Berichtszeiträumen kontinuierlich angestiegen. Worin sehen Sie die größten Herausforderungen in Ihrer Tätigkeit, Frau Limmer?*

Karin Limmer Wichtig ist, dass sich die Ombudspersonen immer wieder vor Augen führen: Wir bekommen nur besondere und häufig verkrustete Problemlagen zur Kenntnis und sehen nicht die vielen Bildungssituationen, in denen alles gut klappt. Das muss man aushalten lernen und aushalten können. Hierfür sind die multiprofessionelle Zusammenarbeit und der enge Austausch unter den Ombudspersonen sowie mit der Stabsstelle Inklusion extrem wichtig. Zu beobachten ist, dass die Komplexität der Beratungsanfragen deutlich ansteigt. Zuweilen macht uns auch eine vehement vorgebrachte Anspruchshaltung der Sorgeberechtigten etwas sprachlos. Auch hier gilt es, den engen professionellen Austausch zu pflegen, um sich nicht allzu sehr vereinnahmen zu lassen. In den Jahresberichten wird darauf hingewiesen, dass an den zu bearbeitenden Einzelfällen auch stets strukturelle Problemlagen deutlich werden. Diese hat Frau Zeidler in den wesentlichen Punkten bereits vorgestellt. Die Ombudspersonen haben regelmäßige Austauschrunden mit dem Senator, dem Staatsrat und dem Landesschulrat und sind aus dieser Erfahrung zuversichtlich, dass ihre Vorschläge und Anregungen Gehör in der Behörde finden.

Enno Bornfleth *Halten Sie die Ombudsstelle für erforderlich? Wenn ja, womit begründen Sie Ihre Meinung, liebe Kolleginnen?*

Karin Limmer und Birgit Zeidler Ombudsstellen der Bildungsadministration sollte es in jedem Bundesland und bei allen Behörden mit Kundenkontakten unbedingt geben. Sicher ist die Umsetzung in einem Stadtstaat leichter als in einem Flächenland, aber auch dort könnte es Ombudsstellen bei den Schulämtern und Aufsichtsbehörden geben. Ombudsstellen werden dringend zur Vermittlung in Konfliktfällen benötigt und leisten einen wichtigen Beitrag zur Sicherstellung von Bildungsteilhabe und -teilnahme. Ombudsstellen beraten und vermitteln zum Wohl des Kindes, sie unterstützen Sorgeberechtigte und ihre Kinder in schwierigen Situationen. Ombudsstellen treten – davon sind wir hier in Hamburg überzeugt – für die Wahrung der Kinder- und Elternrechte ein und leisten damit einen Beitrag zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Darauf sind wir auch ein wenig stolz.

Um unsere Arbeit noch weiter zu optimieren, werden wir mit Beginn des Wintersemesters 2020/21 von der Helmut-Schmidt-Universität der Bundeswehr in Hamburg evaluiert.

Wenn Sie sich weitergehend informieren möchten, lesen Sie nach unter <https://www.hamburg.de/bsb/ombudsstelle-inklusion/> – hier finden Sie auch Informationen in Einfacher Sprache sowie eine E-Mail-Adresse, die Sie nutzen können, wenn Sie Nachfragen haben.

Nachteilsausgleich in der Allgemeinen Schule

Ein Beitrag zur Barrierefreiheit des Unterrichts – Workshop und Grundlageninformationen –

Neben allgemeiner und spezifischer Förderung gehört der Nachteilsausgleich zu den grundsätzlichen pädagogischen Prinzipien, deren rechtliche Herleitung aus der Sozialgesetzgebung kommt und sich auf ein stärkenorientiertes Verständnis von Behinderung sowie auf die Notwendigkeit des Ausgleichs von Einschränkungen im Lernen und in der

Leistungserbringung zur Ermöglichung von Teilhabe stützt. In diesem Seminar lernen Sie die Grundlagen des Nachteilsausgleichs kennen, erfahren Beispiele und Möglichkeiten für Nachteilsausgleiche bei unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen und deren Übertragung auf die eigene Unterrichtspraxis.

Vorschläge zu Konzeption und Arbeitsweisen:

- Input und Selbsterarbeitung im Plenum und in Kleingruppen
- Einbezug von eigenen Erfahrungen der Teilnehmenden
- Möglichkeiten des Austauschs

Adressaten: Kollegien Allgemeiner Schulen
und bei Interesse auch
Kollegien berufsbildender Schulen

Referentin: Dr. Angela Ehlers, Oberschulrätin

Die endgültige Entscheidung über Form, Gestaltung und Terminierung treffen wir mit Ihnen orientiert an Ihren individuellen Wünschen und Fragestellungen.

Details, Preise und Organisationshinweise: <https://tinyurl.com/vds-inhouse>



vds-Bildungsakademie Hans-Sachs-Weg 18 · 97082 Würzburg · post@vds-bildungsakademie.de

Impressum

Die **Zeitschrift für Heilpädagogik** erscheint zwölfmal jährlich jeweils zum Monatsanfang.

Herausgeber:

Verband Sonderpädagogik e.V., Würzburg
Hans-Sachs-Weg 18, 97082 Würzburg
Tel. 0931 24020, Fax 0931 24023
post@verband-sonderpaedagogik.de

Auflage: 9000 Exemplare

Anzeigenverwaltung:

Marianne Schardt
Kornblumenweg 16
52477 Alsdorf
marianne.schardt@verband-sonderpaedagogik.de

Chiffre-Anzeigen bitte direkt an die
vds-Bundesgeschäftsstelle in Würzburg

Titelfoto: vds-Archiv

Satz und Layout:

vieth-gestaltung - Karl-Heinz Vieth
Töpferstraße 50, 49078 Osnabrück

Druck:

Strube Druck & Medien OHG
Stimmerswiesen 3
34587 Felsberg

Preis für Einzelbezug:

9,50 Euro (inkl. MwSt., zzgl. Versandkosten)

Für Mitglieder des Verbands Sonderpädagogik e.V. ist der Bezugspreis im Mitgliedsbeitrag enthalten. Anträge auf Mitgliedschaft können an die Bundesgeschäftsstelle gerichtet werden. Studierende und Lehramtsanwärter erhalten ermäßigte Mitgliedsbeiträge.

Manuskripte werden an einen der beiden Schriftleiter erbeten. Gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Schriftleitung und des Verbands Sonderpädagogik e.V. wieder.

Für unverlangt eingesandte Buchbesprechungs-exemplare wird keine Verantwortung übernommen. Grundsätzlich erscheinen in der Zeitschrift für Heilpädagogik nur Erstveröffentlichungen.

Weitere Informationen für Autoren mit den Richtlinien zur Einreichung der Manuskripte auf Anforderung per Post oder unter www.verband-sonderpaedagogik.de

Die **Zeitschrift für Heilpädagogik** wird laufend im Fachinformationssystem Bildung bibliografisch nachgewiesen. Sie wird regelmäßig für die Literaturdatenbank PSYINDEX und den Referatedienst Psychologischer Index der Universität Trier (ZPID) ausgewiesen. Die **Zeitschrift für Heilpädagogik** wird im European Reference Index for the Humanities (ERIH) geführt.

Alle Anfragen und Reklamationen bitte direkt an die Bundesgeschäftsstelle!

Verband Sonderpädagogik e.V.



BUNDESFACHKONGRESS

Baustelle Erziehung

Interdisziplinäres Handeln in pädagogischen Grenzsituationen



**5. bis
6. März
2021**

**Tagungs- und
Kongresszentrum
Bad Sassendorf**

Hauptreferenten:

Univ.-Prof. Dr. phil. habil. Roland Stein, Würzburg, und
Prof. Dr. Clemens Hillenbrand, Oldenburg.

Darüber hinaus bieten Ihnen 20 Seminare die Möglichkeit,
an beiden Tagen an **insgesamt vier Workshops** teilzunehmen.

Zusätzlich laden wir Sie am ersten Abend zu einem
Kamingespräch mit Referentinnen und Referenten sowie
weiteren Expertinnen und Experten ein.

Online-Anmeldung
www.verband-sonderpaedagogik.de

Verband Sonderpädagogik e.V.

Hans-Sachs-Weg 18 · 97082 Würzburg
post@verband-sonderpaedagogik.de