

Dagmar Hänsel

Historiographie der Sonderpädagogik

Kontinuitäten im Wandel von
der Hilfsschul- und Heilpädagogik
zur inklusiven Pädagogik



Mit
Online-Material

BELTZ JUVENTA

Dagmar Hänsel
Historiographie der Sonderpädagogik

Dagmar Hänsel

Historiographie der Sonderpädagogik

Kontinuitäten im Wandel von der Hilfsschul-
und Heilpädagogik zur inklusiven Pädagogik

BELTZ JUVENTA

Die Autorin

Dagmar Hänsel ist eine deutsche Historikerin der Heil-/Sonderpädagogik und emeritierte Professorin für Schulpädagogik (Uni Bielefeld).

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7758-2 Print
ISBN 978-3-7799-7759-9 E-Book (PDF)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: xerif, le-tex
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

| | |
|---|----|
| 1. Einleitung | 9 |
| 2. Die Abspaltung der Sonderpädagogik in ihren Konsequenzen für die Theoriebildung der Erziehungswissenschaft | 17 |
| 2.1 Die Besonderheiten der deutschen Sonderpädagogik | 17 |
| 2.2 Das Entstehen systematischer Lücken | 21 |
| 2.3 Das Verfehlen des allgemeinen Theorieanspruchs | 25 |
| 2.4 Die Bestimmung des Allgemeinen durch die Sonderpädagogik | 27 |
| 3. Die Klassifizierung von Kindern durch die Sonderpädagogik in historischer Perspektive | 30 |
| 3.1 Die Klassifizierung von Kindern als Konstituens der deutschen Sonderpädagogik | 30 |
| 3.2 Die Entstehung der Sonderpädagogik als eigenständiges Fach (1890 bis 1920er-Jahre) | 31 |
| 3.3 Der Anschluss der Sonderpädagogik an die rassenhygienische Praxis des Nationalsozialismus (1933 bis 1945) | 39 |
| 3.4 Die Etablierung der Sonderpädagogik als eigenständiges Fach (1949 bis 1990er-Jahre) | 47 |
| 3.5 Die Verallgemeinerung der Sonderpädagogik unter dem Anspruch von Inklusion (ab 2009) | 52 |
| 3.6 Kontinuitäten im historischen Prozess | 56 |
| 4. Strukturelle Kontinuitäten zwischen der Sonderpädagogik im Nationalsozialismus und der inklusiven Sonderpädagogik | 58 |
| 4.1 Kontinuitäten | 58 |
| 4.2 Programmatik: Die Wende zu grundlegend Neuem | 59 |
| 4.3 Praxen: Die Abgrenzung von Gruppen | 65 |
| 4.4 Überzeugungen und Interessen | 70 |
| 5. Die Etablierung der sonderpädagogischen Diagnostik im Nationalsozialismus und ihre Kontinuitäten | 73 |
| 5.1 Die Bedeutung der speziellen Diagnostik für die Sonderpädagogik | 73 |
| 5.2 Die hilfsschulspezifische Diagnostik auf dem Gründungsverbandstag des Hilfsschulverbands | 76 |

| | | |
|------------------|---|------------|
| 5.3 | Die hilfsschulspezifische Diagnostik im Organisationsplan des Hilfsschulverbands | 86 |
| 5.4 | Die Diskussion um den Personalbogen auf den Verbandstagen des Hilfsschulverbands | 90 |
| 5.5 | Der Wandel der Diagnostik durch das „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ | 98 |
| 5.5.1 | Die Mitarbeit der Hilfsschullehrerschaft am Gesetz durch Erziehung | 100 |
| 5.5.2 | Die Mitarbeit der Hilfsschullehrerschaft am Gesetz durch sonderpädagogische Diagnostik | 106 |
| 5.5.3 | Die Mitarbeit der Hilfsschullehrerschaft am Gesetz durch Propaganda | 113 |
| 5.6 | Die „Allgemeine Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen“ von 1938 | 115 |
| 5.7 | Der „Personalbogen für die Hilfsschüler“ von 1940 | 118 |
| 5.8 | Das „Magdeburger Verfahren“ als Neugestaltung der sonderpädagogischen Diagnostik | 122 |
| 5.9 | Die Kontinuitäten der speziellen Diagnostik im historischen Prozess | 127 |
| 6. | Die NS-Zeit in ihrer Bedeutung für die Sonderpädagogik | 137 |
| 6.1 | Das „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ als Gefährdung von Hilfsschulkindern | 137 |
| 6.2 | Die Entwicklung der sonderpädagogischen Profession | 139 |
| 6.3 | Die Modernisierung der Disziplin | 145 |
| 6.4 | Der Ausbau der Hilfsschule zum Sonderschulsystem | 148 |
| 6.5 | Fazit | 150 |
| 7. | Die Historiographie der Sonderpädagogik in der Sonderpädagogik | 152 |
| 7.1 | Das Verständnis der Historiographie der Sonderpädagogik in der Sonderpädagogik | 152 |
| 7.2 | Die „traditionelle“ und die „kritische“ Geschichtsschreibung der Sonderpädagogik im Vergleich | 165 |
| Literatur | | 171 |
| | Archivquellen | 181 |
| Anhang | | 182 |
| | Verschollene Dokumente | 182 |
| 1. | Einleitung zu den verschollenen Dokumenten | 182 |
| 2. | Der Personalbogen für die Hilfsschüler vom 2. März 1940 | 189 |

3. Karl Tornow: „Denken Sie nur: Unser Fritz soll in die Hilfsschule!“. 3. Auflage, 1955 193
4. Gustav Lenz, Karl Tornow: Das Magdeburger Verfahren. Anleitung zur Durchführung der Aussonderung hilfsschulbedürftiger Kinder unter Berücksichtigung des Personalbogens für Hilfsschüler. 2. Auflage, 1955 200

1. Einleitung

Gegenstand des Bandes ist die Historiographie der Sonderpädagogik und damit die forschende Auseinandersetzung mit der Sonderpädagogik in historischer Perspektive und die metatheoretische Auseinandersetzung mit der Historiographie der Sonderpädagogik in der Sonderpädagogik. Dieses Verständnis der Historiographie der Sonderpädagogik unterscheidet sich von dem Verständnis, das die Sonderpädagogik entwickelt und die historische Bildungsforschung übernommen hat, deutlich.

Im Band werden strukturelle Kontinuitäten der deutschen Sonderpädagogik herausgearbeitet, die von ihren Anfängen als Hilfsschul- und Heilpädagogik im 19. Jahrhundert bis zu ihrer Bestimmung als inklusive Pädagogik in der Gegenwart reichen. Die Sonderpädagogik im Nationalsozialismus wird in diesem Zusammenhang neu als Dreh- und Angelpunkt in der Entwicklung der deutschen Sonderpädagogik bestimmt. Gezeigt wird, dass in der Zeit des Nationalsozialismus zentrale Forderungen der Hilfsschul- und Heilpädagogik erfüllt und Grundlagen für das bestehende sonderpädagogische System geschaffen wurden. Im Band werden zudem die weitgehende Aussparung der Sonderschule und der Sonderpädagogik aus dem Forschungszusammenhang der Erziehungswissenschaft und die daraus resultierende Übernahme der Perspektive und des Interesses der Sonderpädagogik thematisiert, die sich auch für die historische Bildungsforschung als folgenreich erweist.

Auf der metatheoretischen Ebene wird das Verständnis der Historiographie der Sonderpädagogik hinterfragt, das von der Sonderpädagogik entwickelt und von der historischen Bildungsforschung übernommen worden ist, und Kontinuitäten der Geschichtsschreibung in der Sonderpädagogik aufgezeigt. Das geschieht durch den Vergleich der „traditionellen“ und der „kritischen“ Geschichtsschreibung in der Sonderpädagogik, in deren Zentrum die Auseinandersetzung mit der Sonderpädagogik im Nationalsozialismus steht.

Kontinuität und Wandel der Sonderpädagogik stellen keine Gegensätze dar. Durch den Wandel der Sonderschule und damit durch den Ausbau der Hilfsschule als Sonderschule, den Ausbau der Sonderschule zu einem vielgliedrigen Sonderschulsystem und den Ausbau des Sonderschulsystems zu einem Parallelsystem sonderpädagogischer Förderung in der Schule sowie durch die flexible Anpassung an das jeweilige politische System ist auch die Sonderpädagogik gewandelt worden. Gleichwohl sind die strukturellen Zusammenhänge der Sonderpädagogik und damit ihre Klassifizierung von Kindern, ihre programmatische Behauptung des grundlegend Neuen, die Ansprüche und Grundzüge ihrer speziellen Diagnostik sowie ihre Überzeugungen und Interessen im historischen Prozess

gleichgeblieben. Die Kontinuitäten der speziellen Diagnostik der Sonderpädagogik erweisen sich als besonders bedeutsam, stellt die spezielle Diagnostik doch die praktische Grundlage für das sonderpädagogische System im Bereich von Schule dar.

Ziel des Bandes ist es, einen Forschungsbeitrag zur Historiographie der Sonderpädagogik zu leisten und dadurch auch die apologetischen Geschichtskonstruktionen der Sonderpädagogik und das Verständnis der Historiographie der Sonderpädagogik als Angelegenheit der Sonderpädagogik zu überwinden, das von der Sonderpädagogik entwickelt worden ist und das die historische Bildungsforschung bestimmt.

Die vorgelegte Analyse basiert auf umfangreicher Quellenforschung, deren Ergebnisse in zahlreichen Monographien dargestellt worden sind (Hänsel/Schwager 2003; Hänsel/Schwager 2004; Hänsel 2006, 2008, 2014, 2019). In diese Forschung wurden veröffentlichte sonderpädagogische Quellen, die in der Erziehungswissenschaft praktisch unbekannt sind, Quellen aus zahlreichen Archiven sowie Dokumente einbezogen, die nicht zufällig verschollen sind.

Der Band gliedert sich in sieben Kapitel und in einen Anhang, in dem verschollene Dokumente der Sonderpädagogik präsentiert und in einer Einleitung kommentiert werden. Das zweite und das siebente Kapitel, mit dem die Analyse eingeleitet bzw. abgeschlossen wird, haben grundsätzliche Bedeutung. In diesen Kapiteln werden die Konsequenzen für die Theoriebildung der Erziehungswissenschaft, die aus der Organisation der Sonderpädagogik als eigenständiges Fach erwachsen, herausgearbeitet bzw. das Verständnis der Historiographie der Sonderpädagogik, das die Sonderpädagogik entwickelt und die historische Bildungsforschung übernommen hat, hinterfragt. Im dritten Kapitel wird mit der Klassifizierung von Kindern das Konstituens der deutschen Sonderpädagogik in historischer Perspektive in den Blick genommen. In den Kapiteln vier bis sechs ist die Sonderpädagogik im Nationalsozialismus Gegenstand. Im Einzelnen werden hier strukturelle Kontinuitäten zwischen der Sonderpädagogik im Nationalsozialismus und der inklusiven Sonderpädagogik, die Etablierung der sonderpädagogischen Diagnostik im Nationalsozialismus und ihre Kontinuitäten sowie die Bedeutung der NS-Zeit für die Entwicklung der Sonderpädagogik als Profession, Disziplin und Institution herausgearbeitet.

Gegenstand des zweiten Kapitels, mit dem die Analyse eingeleitet wird, sind die Konsequenzen, die aus der Abspaltung der deutschen Sonderpädagogik und ihrer Organisation als eigenständiges Fach, das neben und getrennt vom Fach Erziehungswissenschaft besteht, für die Theoriebildung der Erziehungswissenschaft erwachsen. Während die Abspaltung der Hilfsschule von der allgemeinen Schule und ihre Organisation als Sonderschule seit ihren Anfängen im 19. Jahrhundert kontrovers diskutiert wird, ist die Abspaltung der Sonderpädagogik als eigenständiges Fach kaum zur Kenntnis genommen worden, obwohl sie mit weitreichenden Konsequenzen auch für die Schule verbunden ist. Selbst die

Umstrukturierung des deutschen Studiensystems durch die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen hat hier keine Veränderung bewirkt.

Als Konsequenzen, die für die Theoriebildung der Erziehungswissenschaft aus der Organisation der Sonderpädagogik als getrenntes Fach erwachsen, werden das Entstehen systematischer Lücken, das Verfehlen des allgemeinen Theorieanspruchs und die Bestimmung des Allgemeinen durch die Sonderpädagogik herausgearbeitet. Diese Konsequenzen erweisen sich da als besonders folgenreich, wo sich die Erziehungswissenschaft mit Schule befasst. Das ist etwa in der empirischen Schulsystemforschung, der Grundschulpädagogik, der Lehrberufsforschung und der Schulgeschichtsschreibung bzw. der historischen Bildungsforschung der Fall.

Gezeigt wird, dass die Sonderpädagogik, die sich inzwischen als inklusive Pädagogik versteht, zugleich beansprucht, spezielle Pädagogik für eine besondere Gruppe von Kindern und wirklich allgemeine Pädagogik für alle Kinder zu sein. Mit diesem Anspruch der Sonderpädagogik ist die Vorstellung der Sonderschule als Schule für alle Kinder verbunden. Die als Förderschule bzw. als sonderpädagogisches Förderzentrum bezeichnete Sonderschule geht über die Sondererziehung von Sonderschulkindern weit hinaus. Sie beansprucht, Prävention von Behinderung, sonderpädagogische Förderung und Diagnostik für alle Kinder, Beratung allgemeiner Lehrkräfte und Entwicklung der allgemeinen Schule zu leisten und dadurch Inklusion voranzubringen und Benachteiligungen aller Art zu überwinden.

Wie die Sonderschule beansprucht, Schule für alle Kinder zu sein, sind Sonderpädagogen zu Lehrkräften für alle Kinder geworden. Sie sind durch Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6. Mai 1994 durch ihre Ausbildung nun nicht nur befähigt und berechtigt, in allen Formen und auf allen Stufen der Sonderschule, sondern auch in allen Formen und auf allen Stufen der allgemeinen Schule als Lehrkräfte tätig zu sein (KMK 1994b). Diese massive Ausweitung ihrer Befähigung und Berechtigung ist ohne Veränderung ihrer Ausbildung erfolgt.

Der Allzuständigkeitsanspruch der Sonderpädagogik, die sich als inklusive Pädagogik versteht, und der mit ihr korrespondierende Allzuständigkeitsanspruch der Sonderschule und der sonderpädagogischen Lehrkräfte erlaubt es der Erziehungswissenschaft nicht länger, die Sonderschule und die Sonderpädagogik aus ihrem Forschungszusammenhang auszusparen und damit die Perspektive und das Interesse der Sonderpädagogik zu übernehmen.

Im dritten Kapitel geht es um die Klassifizierung von Kindern durch die Sonderpädagogik in historischer Perspektive. Die Klassifizierung von Kindern und damit ihre Einteilung in Gruppen, die von der Sonderpädagogik als Gruppen mit unterschiedlichen Förderbedarfen insbesondere im Bereich von Schule begriffen werden, ist für die deutsche Sonderpädagogik konstitutiv. Die Klassifizierung von Kindern wird in diesem Kapitel diachron im Zusammenhang der Entwicklung der Sonderpädagogik als eigenständiges Fach betrachtet. Unterschieden werden vier

Phasen der Entwicklung, die von der Entstehung der Sonderpädagogik als eigenständiges Fach am Ende des 19. Jahrhunderts über den Anschluss der Sonderpädagogik an die rassenhygienische Praxis des Nationalsozialismus und ihre Etablierung als eigenständiges Fach nach der NS-Zeit bis zu ihrer Verallgemeinerung als inklusive Pädagogik reichen, die ab 2009 unter Berufung auf die Behindertenrechtskonvention der UN (UN-BRK) erfolgt ist.

Die vier Phasen stellen zugleich Ausbauphasen der Hilfsschule dar, mit denen eine Neubestimmung und Neuzeichnung der Disziplin korrespondierte. In der ersten Phase wurde die Hilfsschule als Sonderschule ausgebaut und die Disziplin als Hilfsschul- und Heilpädagogik bezeichnet. In der zweiten Phase und damit in der Zeit des Nationalsozialismus wurde die Grundlage für das gegliederte Sonderschulsystem gelegt und die Neuzeichnung der Disziplin als Sonderpädagogik etabliert. In der dritten Phase wurde das Sonderschulsystem um neue Sonderschulformen erweitert und institutionalisiert und die Disziplin neu als Behindertenpädagogik bezeichnet. In der vierten Phase wurde das gegliederte Sonderschulsystem zu einem Parallelsystem sonderpädagogischer Förderung in der allgemeinen Schule und in der Sonderschule ausgebaut und die Sonderpädagogik neu als inklusive Pädagogik bestimmt. Der Wandel in der Klassifizierung der Kinder, der in den vier Phasen erfolgt ist, wird exemplarisch an Texten verdeutlicht, die für die Theorie der Sonderpädagogik und für die Ausbildung und berufliche Sozialisation sonderpädagogischer Lehrkräfte in der jeweiligen Phase eine zentrale Rolle gespielt haben.

Die Hilfsschule, die Keimzelle und Zentrum des vielgliedrigen deutschen Sonderschulsystems darstellt, ist in der Folgezeit als Sonderschule für Lernbehinderte bzw. als Förderschule Lernen und die Hilfsschulpädagogik als Lernbehindertenpädagogik bezeichnet worden. Der Hilfsschulverband, der sich inzwischen Verband Sonderpädagogik nennt, hat für die Entwicklung der Hilfsschule und des deutschen Sonderschulsystems eine zentrale Rolle gespielt. Die Geschichtsschreibung der Hilfsschule und des Sonderschulsystems ist nicht zufällig längste Zeit von führenden Vertretern des Hilfsschulverbands bestimmt worden.

Die Darstellung des Wandels in der Klassifizierung der Kinder macht die Kontinuitäten im historischen Prozess deutlich. Durch den Wandel in der Klassifizierung von Kindern ist die Sonderschule in ihrer jeweiligen historischen Gestalt legitimiert worden. Der Wandel wird von der Sonderpädagogik als Wende zu grundlegend Neuem und als Überwindung von Problemen der Vergangenheit begriffen. Die Klassifizierung von Kindern in der Sonderpädagogik ist mit einem bestimmten Bildungsverständnis verbunden, das durch den Dreischritt von Diagnose, Intervention und Evaluation bestimmt und im historischen Prozess im Wesentlichen unverändert geblieben ist. Das Bildungsverständnis der Sonderpädagogik wird im Begriff des Förderns, der passivisch geprägt ist, auf den Punkt gebracht.

Im vierten Kapitel werden Kontinuitäten herausgearbeitet, die zwischen der Sonderpädagogik im Nationalsozialismus und der inklusiven Sonderpädagogik bestehen. Diese Kontinuitäten werden sichtbar, wenn strukturelle Zusammenhänge in den Blick genommen werden. Herausgearbeitet werden Kontinuitäten im Bereich der Programmatik, der Praxen sowie der Überzeugungen und Interessen der Sonderpädagogik. Gezeigt wird, dass im Bereich der Programmatik sowohl von der Sonderpädagogik im Nationalsozialismus als auch von der Sonderpädagogik, die sich als inklusive Pädagogik versteht, ein Wandel zu grundlegend Neuem behauptet wird, durch den die Probleme der Vergangenheit überwunden worden sind. Im Bereich der Praxen wird gezeigt, dass die Abgrenzung von Gruppen, ungeachtet ihrer unterschiedlichen Anzahl, Bestimmung und Kategorisierung, gleichgeblieben ist. Gleich geblieben sind auch die Überzeugungen der Sonderpädagogik, die sich als pädagogische Glaubenssätze und die Sonderpädagogik im Kern als normative Pädagogik erweisen, sowie ihre Interessen, die Eigenständigkeit der Sonderpädagogik als Disziplin, Profession und Institution zu bewahren und die Sonderschule in ihrer jeweiligen historischen Gestalt zu legitimieren. Dafür spielt die Historiographie der Sonderpädagogik in der Sonderpädagogik eine zentrale Rolle.

Das fünfte Kapitel, in dem es um die Etablierung der sonderpädagogischen Diagnostik im Nationalsozialismus und ihre Kontinuitäten im historischen Prozess geht, stellt das umfangreichste Kapitel des Bandes dar. Die spezielle Diagnostik der Sonderpädagogik ist nicht nur für die Klassifizierung von Kindern, die für die deutsche Sonderpädagogik konstitutiv ist, von zentraler Bedeutung. Sie dient vielmehr auch der Abgrenzung und Überhöhung sonderpädagogischer Lehrkräfte gegenüber allgemeinen Lehrkräften und der Überhöhung der Sonderpädagogik gegenüber der allgemeinen Pädagogik. Durch die spezielle Diagnostik wird die Sonderpädagogik als empirisch fundierte Disziplin und die von ihr vorgenommene Klassifizierung von Kindern als objektiv gegeben zu erweisen gesucht. Schließlich ist die spezielle Diagnostik der Sonderpädagogik für die Praxis der Schule überaus bedeutsam. Mit ihr werden die schulförmige Gliederung des deutschen Sonderschulsystems und die mit ihr korrespondierende Gliederung der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte in der allgemeinen Schule begründet und legitimiert. Die spezielle Diagnostik der Sonderpädagogik bekommt nicht zuletzt dadurch besonderes Gewicht, dass sie Teil eines amtlichen Verfahrens ist, durch das das Bildungsschicksal von Kindern in der Schule bestimmt und Weichen für ihre Zukunft gestellt werden.

Angesichts der Bedeutung, die die spezielle Diagnostik für die Sonderpädagogik hat, verwundert es nicht, dass diese bereits auf der Gründungstagung des Hilfsschulverbands im Zentrum stand und in der Folgezeit auf zahlreichen Verbandstagen Thema war. Dieser Prozess wird in den ersten Abschnitten des Kapitels minutiös nachgezeichnet. In den folgenden Abschnitten wird der Wandel der hilfsschulspezifischen zur sonderpädagogischen Diagnostik im Nationalsozialis-

mus dargestellt, für den das „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ (GzVeN) eine zentrale Rolle gespielt hat. Durch dieses Gesetz wurden nicht nur alle Kinder in den zu dieser Zeit bestehenden Sonderschulen als potentiell Erbkrank bestimmt und damit von der Zwangssterilisation bedroht. Vielmehr wurde dadurch auch für Sonderschullehrkräfte eine neue gemeinsame praktische Aufgabe geschaffen, die die disparaten Gruppen der Blinden-, Taubstumm- und Hilfsschullehrer zu einer übergreifenden sonderpädagogischen Profession verband.

Die Hilfsschullehrerschaft war an der Durchführung des Gesetzes durch Erziehung, sonderpädagogische Diagnostik und Propaganda maßgeblich beteiligt. Die Hilfsschullehrerschaft reklamierte die Erziehung zur Akzeptanz der Sterilisation im Rahmen des Gesetzes als ihre ureigene Aufgabe, erhob den Anspruch, für eine gerechte Entscheidung über die Sterilisation von Hilfsschulkindern unverzichtbar zu sein, und strich die Überlegenheit der sonderpädagogischen Diagnostik als ganzheitliche Förder- und Prozessdiagnostik gegenüber der punktuellen medizinischen Intelligenzdiagnostik von Ärzten im Rahmen des GzVeN heraus. Sie beanspruchte zudem, für die Gesetzespropaganda besonders geeignet und unentbehrlich zu sein.

Gezeigt wird, dass die amtlichen Verlautbarungen, die mit der „Allgemeinen Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen“ und dem „Personalbogen für die Hilfsschüler“ 1938 bzw. 1940 erlassen wurden, quasi sonderschulspezifische Ausführungsbestimmungen zum GzVeN und Grundlage für die Neugestaltung der sonderpädagogischen Diagnostik darstellten, die durch das „Magdeburger Verfahren“ erfolgte.

Auch in diesem Kapitel werden Kontinuitäten im historischen Prozess herausgearbeitet. Die Vorstellung der Sonderpädagogik, dass die spezielle Diagnostik der Sonderpädagogik in der Vergangenheit Statusdiagnostik war und in der Gegenwart zur Förder- und Prozessdiagnostik gewandelt worden ist, wird widerlegt und gezeigt, dass die Sonderpädagogik seit ihren Anfängen über den Zusammenhang einer punktuellen Statusdiagnostik und damit über das Aussonderungsverfahren in die Sonderschule weit hinausging.

Im sechsten Kapitel wird die Bedeutung der NS-Zeit für die Entwicklung der Sonderpädagogik als Profession, Disziplin und Institution und damit für das bestehende sonderpädagogische System herausgearbeitet. Das sonderpädagogische System in der Gegenwart lässt sich nur verstehen, wenn seine Grundlegung in der NS-Zeit in den Blick genommen wird. Die forschende Auseinandersetzung mit der Sonderpädagogik im Nationalsozialismus macht deutlich, dass die Geschichtskonstruktionen der Sonderpädagogik zur NS-Zeit Mythenerzählungen darstellen, die der Legitimation des sonderpädagogischen Systems und der moralischen Überhöhung der Sonderpädagogen als Bewahrer des Lebensrechts von Behinderten dienen.

Während in den Kapiteln drei bis sechs Beiträge zur Historiographie der Sonderpädagogik vorgelegt werden, wird im siebenten Kapitel die Historio-

graphie der Sonderpädagogik auf der Metaebene in den Blick genommen. Im ersten Teil dieses Kapitels wird das Verständnis der Historiographie der Sonderpädagogik in der Sonderpädagogik und seine Übernahme durch die historische Bildungsforschung dargestellt und kritisch hinterfragt. Das geschieht exemplarisch an einem zusammenfassenden Beitrag, in dem die Sonderpädagogik als Forschungsfeld der historischen Bildungsforschung dargestellt worden ist. Gezeigt wird, dass die Historiographie der Sonderpädagogik von der Sonderpädagogik als Forschungsfeld der Sonderpädagogik begriffen und als solches von anderen disziplinär bestimmten historischen Forschungsfeldern unterschieden und abgegrenzt wird. Die Sonderpädagogik wird zudem als besonders schwieriges Forschungsfeld behauptet und damit auch die besondere Schwierigkeit der historischen Forschung in diesem Feld zu erweisen gesucht. Das ermöglicht, den Mangel an Quellenforschung in der Sonderpädagogik als Sachzwang darzustellen und zu legitimieren.

Im zweiten Teil dieses Kapitels wird der Anspruch der Sonderpädagogik widerlegt, die Geschichtsschreibung der Sonderpädagogik in der Gegenwart habe die Mängel überwunden, die ihre Geschichtsschreibung in der Vergangenheit gekennzeichnet hätten. Das geschieht durch den Vergleich der „traditionellen“ und der „kritischen“ Geschichtsschreibung in der Sonderpädagogik, in deren Zentrum die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit steht. Aufgezeigt werden die engen Verbindungen, die zwischen den Protagonisten der „traditionellen“ und der „kritischen“ Geschichtsschreibung und den hier wie dort entwickelten Geschichtskonstruktionen zum Nationalsozialismus bestehen.

Im Anhang des Bandes werden verschollene Dokumente präsentiert und einleitend kommentiert. Es handelt sich dabei um den reichsweit geltenden Erlass zum „Personalbogen für die Hilfsschüler“, der am 2. März 1940 erlassen wurde, um die Anleitungsschrift zum „Magdeburger Verfahren“ und um die Hilfsschulbroschüre „Denken Sie nur: Unser Fritz soll in die Hilfsschule!“. Alle diese Dokumente haben die Aussonderung in die Hilfsschule zum Gegenstand und stellen Dokumente der sonderpädagogischen Diagnostik dar. Alle Dokumente sind in der NS-Zeit erschienen und nach der NS-Zeit neu aufgelegt worden bzw. in neuem Gewand herausgekommen. Anders als die in der NS-Zeit erschienenen Texte sind die Neuauflagen nach der NS-Zeit verschollen und aus dem Blick der Sonderpädagogik verschwunden. Der Personalbogenerlass ist in keiner Quellensammlung zur Sonderschule und zur Sonderpädagogik zu finden und selbst im Zusammenhang einer historischen Analyse des Aussonderungsverfahrens in die Hilfsschule nicht einmal erwähnt worden. Das gilt auch für die Auflagen des „Magdeburger Verfahrens“ und der Hilfsschulbroschüre, die nach der NS-Zeit erschienen sind. Diese von der Sonderpädagogik verschwiegenen Neuauflagen, die öffentlich nicht mehr zugänglich sind, sind im Anhang abgedruckt worden (Tornow 1955; Lenz/Tornow 1955).

Das Verschweigen und Verschwinden der Neuauflagen nach der NS-Zeit ist kein Zufall, wird durch sie doch die Geschichtskonstruktion der Sonderpädagogik widerlegt, die Entwicklung nach der NS-Zeit habe an die Entwicklung vor der NS-Zeit wieder angeknüpft. Das Neuerscheinen der Dokumente aus der NS-Zeit, die für die Hilfsschulpraxis und dort wiederum für die sonderpädagogische Diagnostik von herausragender Bedeutung waren, macht erneut Kontinuitäten der Entwicklung und die Bedeutung der NS-Zeit für die Entwicklung der Sonderpädagogik deutlich. Die verschollenen Dokumente machen zudem die Probleme sichtbar, die im Umgang mit Quellen in der Sonderpädagogik bestehen. Die Sonderpädagogik hat nicht nur bis heute kaum Quellenforschung zur Sonderpädagogik im Nationalsozialismus betrieben, sondern auch Quellen verschwiegen, historisch Forschende diffamiert und Organisationsmacht eingesetzt, um die herrschenden Geschichtskonstruktionen der Sonderpädagogik zum Nationalsozialismus zu bewahren.

2. Die Abspaltung der Sonderpädagogik in ihren Konsequenzen für die Theoriebildung der Erziehungswissenschaft

2.1 Die Besonderheiten der deutschen Sonderpädagogik

Die deutsche Sonderpädagogik, die sich auch als Heilpädagogik und als Behindertenpädagogik bezeichnet, stellt eine Subdisziplin der Erziehungswissenschaft dar. Sie unterscheidet sich jedoch von allen anderen Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft grundlegend, und zwar in dreifacher Weise. Die Sonderpädagogik ist erstens als eigenständiges Fach neben dem und getrennt vom Fach Erziehungswissenschaft organisiert. Sie weist zweitens eine Binnenstruktur auf, die mit der Binnenstruktur der Erziehungswissenschaft korrespondiert. Die Sonderpädagogik ist wie die Erziehungswissenschaft in eine Allgemeine (Sonder-)Pädagogik und in eine Vielzahl von Subdisziplinen gegliedert, die als „Fachrichtungen“ bezeichnet werden und mit den Formen des Sonderschulsystems korrespondieren. Die Sonderpädagogik geht drittens über den speziellen Zusammenhang einer Subdisziplin der Erziehungswissenschaft weit hinaus.

Diese Besonderheiten der deutschen Sonderpädagogik, die in ihrer Entstehung aus der Hilfsschule und der Hilfsschulpädagogik wurzeln, sind im internationalen Vergleich singulär. Angesichts dieses Entstehungszusammenhangs wundert es nicht, dass die Hilfsschule, die inzwischen als Förderschule bzw. Förderschwerpunkt Lernen bezeichnet wird, im Zentrum der deutschen Sonderpädagogik steht und die Allgemeine Sonderpädagogik sowie die Geschichtsschreibung der Heil-, Sonder- und Behindertenpädagogik von Vertreterinnen und Vertretern der Hilfsschulpädagogik bestimmt wird, die sich inzwischen als Lernbehindertenpädagogik bezeichnet. Zentraler Gegenstand der Allgemeinen Sonderpädagogik ist die Theorie und Geschichte der Sonderschule, speziell der Hilfsschule (Möckel 1984, 1988, 2007; Ellger-Rüttgardt 1998b, 2008).

Die Hilfsschulpädagogik hat sich seit ihren Anfängen zugleich als übergreifende Heilpädagogik für alle Gruppen der Sonderkinder bestimmt. Hilfsschulkinder, die inzwischen als Lernbehinderte bzw. als sonderpädagogisch Förderbedürftige im Förderschwerpunkt Lernen bezeichnet werden, machen im deutschen Schulsystem die größte Gruppe der sonderpädagogisch Geförderten aus. Die Hilfsschule war seit ihren Anfängen als Sonderschule um 1880 darauf bedacht, sich gegenüber der Volksschule und der Idiotenanstalt scharf abzugrenzen, als Sonderschule Eigenständigkeit zu gewinnen und mit den privilegierten Blinden- und Taubstummschulen in einem zu schaffenden Sonderschulsystem

tem gleichgestellt zu werden. Dementsprechend bestimmte sich die Hilfsschule im Gegenüber zur Volksschule, wurde die Hilfsschullehrerausbildung zeitlich und räumlich getrennt von der Volksschullehrerausbildung organisiert und als Sonderschullehrerausbildung gestaltet. Die aus der Volksschule negativ aus-gelesenen Hilfsschulkinder wurden von der Hilfsschulpädagogik als dauernd Andere behauptet und als solche in Gegensatz zu den Volksschulkindern gestellt. Hilfsschulkinder wurden zudem im Gegensatz zu den Kinder in Idiotenanstalten bestimmt, die der Hilfsschulpädagogik als „Bildungsunfähige“ und „Unbrauchbare“ galten (Fuchs 1899, 1912, 1922).

Die Binnengliederung der Sonderpädagogik in Fachrichtungen erfolgt nach dem Behinderungsprinzip. Die von der Sonderpädagogik unterschiedenen Behinderungsarten korrespondieren mit den vielfältigen Schulformen des deutschen Sonderschulsystems, das inzwischen zu einem Parallelsystem sonderpädagogischer Förderung in der allgemeinen Schule und in der Sonderschule ausgebaut worden ist. Als Behinderungsarten werden von der Sonderpädagogik Lernbehinderung, Sprachbehinderung, Verhaltensbehinderung, geistige Behinderung, körperliche Behinderung, Sehbehinderung und Hörbehinderung unterschieden.

Die Sonderpädagogik ist im Kern Pädagogik der Schule und des Schulalters, auch wenn sie für alle Phasen des Lebenslaufs und für alle Lebensbereiche Geltung beansprucht. Im Zentrum der Sonderpädagogik stehen die Kinder, die in der allgemeinen Schule oder in der Sonderschule sonderpädagogisch gefördert werden. Durch den Zusatz „sonderpädagogisch“ wird die sonderpädagogische Förderung in der allgemeinen Schule an sonderpädagogische Lehrkräfte und durch die Verankerung sonderpädagogischer Lehrkräfte in der Sonderschule an die Sonderschule gebunden, die inzwischen euphemistisch als Förderschule oder Förderzentrum bezeichnet wird. Die in der allgemeinen Schule sonderpädagogisch Geförderten werden wie die Sonderschulkinder nach der Logik des Sonderschulsystems in Behindertengruppen gegliedert.

Aus den Besonderheiten der deutschen Sonderpädagogik und ihrer Entstehung aus der Hilfsschule erwachsen für die Schule als Institution und ihre Schüler- und Lehrerschaft weitreichende Konsequenzen. Diese Konsequenzen stellen die Zweiteilung der Institution Schule in ein allgemeines und ein Sonderschulsystem, die Gegenüberstellung von behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern sowie die Abgrenzung und Überhöhung sonderpädagogischer Lehrkräfte gegenüber allgemeinen Lehrkräften dar.

Die deutsche Sonderschule, die in sieben bzw. acht Schulformen gegliedert ist, wenn die Schule für Kranke mitgerechnet wird, stellt ein Schulsystem im Schulsystem dar, das der Lernbehindertenpädagoge Karl Josef Klauer treffend als „Bildungskosmos en miniature“ bezeichnet hat (Klauer 1964, S. 273). Die Sonderschule ist insofern gegenüber der allgemeinen Schule hermetisch abgeschlossen, als für Kinder ein Wechsel insbesondere aus der Schule für Lernbehinderte oder

für Geistigbehinderte in den Status des Nichtbehinderten in der allgemeinen Schule praktisch unmöglich ist. Die wenigen spektakulären Ausnahmen, in denen ein solcher Wechsel aus der Schule für Geistigbehinderte gelungen ist, sind mit Hilfe von außen und gegen den erbitterten Widerstand der Sonderschule durchgesetzt worden. Das machen der Fall Nenad, der durch den Film des WDR „Nenad oder das Recht auf Bildung“ hohe öffentliche Aufmerksamkeit erregt hat, und der Fall des Schülers S. deutlich, der vom Geistigbehinderten und Schwerstmehrfachbehinderten zum Nichtbehinderten geworden ist (Hänsel 2012b).

Die sonderpädagogisch Geförderten werden als Behinderte in Gegensatz zu Nichtbehinderten in der allgemeinen Schule gestellt und als dauernd Andere bestimmt. Während die Andersartigkeit der Hilfsschulkinder als „angeborener Schwachsinn“ und damit als unheilbare Gehirnkrankheit auf typischerweise erblicher Basis bestimmt wurde, wird sie nun als Behinderung und damit als umfängliche, schwere und langfristige Beeinträchtigung bestimmt, die mit Ausnahme der Sprach- und Verhaltensbehinderung während der Sonderschulzeit dauernd besteht.

Im Zusammenhang von Inklusion versucht die Sonderpädagogik, den Gegensatz zwischen Behinderten und Nichtbehinderten zu überwinden, indem sie alle Kinder als (Lern-)Behinderte bzw. als sonderpädagogisch Förderbedürftige im engeren oder weiteren Sinne begreift und ein Kontinuum von Behinderung konstruiert (Wocken 2011; Heimlich 2019; Speck 2019). Neben Kindern mit einer Lernbehinderung, für die ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen formell festgestellt worden ist, werden nun auch Kinder mit Lernstörungen oder Lerner schwerungen und Kinder mit „Unterstützungsbedarf in ihrem schulischen Lernen“ unterschieden, als die jedes Kind gelten kann (KMK 2019, S. 3). Darüber hinaus werden Mädchen, Migranten und andere Gruppen, die gesellschaftlich benachteiligt sind, als Behinderte im weiteren Sinne begriffen (Prengel 1993; Hinz 1993). Gleichwohl bleibt der Gegensatz zwischen Kindern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf und Kindern ohne einen solchen und damit zwischen Behinderten und Nichtbehinderten bestehen und die Sonderpädagogik primär Pädagogik der Behinderten im engeren Sinne (Heimlich 2019).

Die Abgrenzung sonderpädagogischer Lehrkräfte gegenüber allgemeinen Lehrkräften erfolgt durch die grundständige Trennung von allgemeiner und sonderpädagogischer Lehrerausbildung und durch die Schließung der sonderpädagogischen Karriere. Allgemeine Lehrkräfte erhalten nur im Ausnahmefall, etwa in Zeiten extremen Lehrermangels, Zugang zur sonderpädagogischen Lehrerausbildung und zu sonderpädagogischen Abschlüssen, die wiederum den Zugang zur sonderpädagogischen Karriere im Bereich der Schulaufsicht, Schulverwaltung und Wissenschaft ermöglichen. Sonderpädagogische Lehrkräfte werden als Spezialisten in Gegensatz zu den als Generalisten behaupteten allge-

meinen Lehrkräften gestellt und als Bewahrer des Lebens- und Bildungsrechts der Behinderten moralisch überhöht (Wocken 2011; Speck 2019; Heimlich 2019). Für die moralische Überhöhung sonderpädagogischer Lehrkräfte spielt der Bezug auf die Behindertenrechtskonvention der UN (UN-BRK), die in Deutschland 2009 ratifiziert wurde, inzwischen eine zentrale Rolle.

Die Schließung der sonderpädagogischen Karriere hat den weitgehenden Verzicht auf Promotionen und Forschung zu sonderpädagogischen Themen in der Erziehungswissenschaft zur Folge. Wo diese Forschung dennoch erfolgt, bestimmen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen als Fachleute über Forschungsmittel, Veröffentlichung von Forschungsergebnissen und deren Diskussion.

Damit erhält die Sonderpädagogik ein Deutungsmonopol und entsteht in der Sonderpädagogik ein selbstreferentieller Zirkel. Das Deutungsmonopol der Sonderpädagogik zeigt sich beispielsweise daran, dass die Diskussion und Forschung zu schulischer Inklusion weitgehend von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen bestimmt und schulische Inklusion, auch in der Öffentlichkeit und Politik, mit sonderpädagogischer Förderung in der allgemeinen Schule gleichgesetzt wird (Preuss-Lausitz 2019). Damit korrespondiert der Vorwurf von Sonderpädagogen, es gäbe „wenig Anzeichen“ dafür, „dass sich die *allgemeine Erziehungswissenschaft* der neuen Aufgabe der schulischen Inklusion aktiv annähme“ (Speck 2019, S. 53).

Die fatalen Folgen des selbstreferentiellen Zirkels werden an der Geschichtsschreibung der Sonderpädagogik zum Nationalsozialismus besonders deutlich. Die Geschichtsschreibung in der Sonderpädagogik wird von Vertreterinnen und Vertretern der Hilfsschul- bzw. Lernbehindertenpädagogik bestimmt, die teilweise dem Hilfsschulverband bzw. dem aus ihm hervorgegangenen Verband Sonderpädagogik nahe stehen oder dort führende Funktionen innehaben. Sie ist damit von der Perspektive und dem Interesse der Hilfsschule bestimmt und wird durch Verbands- und Organisationsmacht gestützt. Sonderpädagogische Nachwuchswissenschaftler, die die herrschende Geschichtsschreibung der Sonderpädagogik zum Nationalsozialismus in Frage gestellt haben, sind von einer wissenschaftlichen Karriere in der Sonderpädagogik ausgeschlossen oder im Fach ins Abseits gestellt worden.

Ein Beispiel aus jüngerer Zeit stellt der Fall Werner Brill dar (Hänsel 2022). Zu seiner Habilitationsschrift zur Sonderpädagogik im Nationalsozialismus, in der er die Ergebnisse seiner umfangreichen Quellenforschung darstellte, war ein negatives Gutachten vorgelegt worden, das Clemens Hillenbrand und damit ein Lernbehindertenpädagoge und führender Vertreter des Verbands Sonderpädagogik verfasst hatte (Brill 2011). Das Scheitern des Habilitationsverfahren konnte zwar durch das Einholen eines weiteren Gutachtens verhindert werden, Brill blieb aber eine Berufung auf eine Professur für Sonderpädagogik an der Universität verwehrt, und seine Forschung zum Nationalsozialismus wurde im Fach ignoriert.

Die Besonderheiten der deutschen Sonderpädagogik sind jedoch nicht nur mit weitreichenden Konsequenzen für die Schule als Institution und die Sonderpädagogik als Disziplin, sondern auch für die Theoriebildung der Erziehungswissenschaft verbunden. Diese Konsequenzen sollen im Folgenden in den Blick genommen werden. Als Konsequenzen werden das Entstehen systematischer Lücken, das Verfehlen des allgemeinen Theorieanspruchs und die Bestimmung des Allgemeinen durch die Sonderpädagogik herausgearbeitet.

2.2 Das Entstehen systematischer Lücken

Durch die Abspaltung der Sonderpädagogik als eigenständiges Fach sind in der Erziehungswissenschaft systematische Lücken entstanden und die Sonderschule ist für sie zur „Blackbox“ geworden. In der „Theorie der Schule“, die Herman Nohl und Ludwig Pallat 1928 herausgegeben hatten, war dagegen der Hilfsschule noch ein eigenes Kapitel gewidmet worden (Nohl/Pallat 1928). Auch Wilhelm Rein hatte in seiner 1911 erschienenen „Lehre des Bildungswesens“ die Hilfsschule und die heilpädagogischen Anstalten in seine Darstellung einbezogen (Rein 1911).

Spezialisierung ist in der Wissenschaft notwendig und unumkehrbar. Deshalb ist die Vorstellung, die Erziehungswissenschaft und die Sonderpädagogik in einer allumfassenden Integrationspädagogik aufgehen zu lassen, Illusion (Eberwein 1996). Ebenso ist der Anspruch der Sonderpädagogik, die sich als inklusive Pädagogik versteht, wirklich allgemeine Pädagogik zu sein, nicht haltbar. Spezialisierung wird in der Wissenschaft aber da zum Problem, wo das als Besondere Gewertete aus dem Zusammenhang des Allgemeinen ausgeblendet und das Allgemeine mit dem Männlichen, Weißen, Deutschen, Heterosexuellen, Nichtbehinderten usw. gleichgesetzt wird.

Die systematischen Lücken, die durch die Aussparung der Sonderschule und der Sonderpädagogik in der Erziehungswissenschaft entstanden sind, erweisen sich da als besonders folgenreich, wo sich die Erziehungswissenschaft mit Schule befasst. Das ist etwa in der empirischen Schulsystemforschung, der Grundschulpädagogik, der Schulgeschichtsschreibung und der Lehrberufsforschung der Fall.

In empirischen Studien zum Schulsystem wird die Sonderschule zumeist ausgespart und der Blick auf die allgemeinen Schulformen beschränkt. Eine der wenigen Ausnahmen stellt die erste PISA-Studie dar, in die in Deutschland auch die Sonderschule für Lernbehinderte und die Sonderschule für Verhaltensbehinderte einbezogen wurden (Deutsches PISA-Konsortium 2001). Das war wegen der internationalen Vergleichbarkeit der Ergebnisse geschehen und vom internationalen Forschungskonsortium durchgesetzt worden. Gleichwohl blieben die desaströsen Ergebnisse im Bereich der Lesekompetenz, die für die Sonderschule in dieser Studie festgestellt wurden (ebd., S. 456), aus der breiten Diskussion der Studie in der deutschen Erziehungswissenschaft ausgespart.

Die systematischen Lücken, die in der empirischen Schulsystemforschung durch die Aussparung der Sonderschule entstanden sind, führen zur Verfälschung von Aussagen. So ist in der empirischen Schulsystemforschung beispielsweise vom dreigliedrigen (oder auch zweigliedrigen oder viergliedrigen) Schulsystem die Rede, obwohl es in Deutschland ein elfgliedriges Schulsystem gibt.

Für die Grundschulpädagogik erweist sich die Aussparung der Sonderschule als besonders prekär, rekrutiert die deutsche Sonderschule ihre Schülerschaft doch vorwiegend aus der Grundschule. Dabei lassen sich drei Selektionsstufen unterscheiden. Die Selektion in die Sonderschule erfolgt erstens im Prozess der Einschulung in die Grundschule. Sie betrifft dort neben den Kindern, die sozialrechtlich als Behinderte gelten, insbesondere die Kinder mit einer anderen Muttersprache, die über keine oder geringe Deutschkenntnisse verfügen, die Kinder, die Sonderkindergärten besucht haben, sowie die Kinder, die von der Sonderpädagogik als Sprachbehinderte kategorisiert und an der Grundschule vorbeigeschleust werden.

Die Selektion in die Sonderschule erfolgt zweitens und vor allem während der Grundschulzeit. Sie betrifft dort insbesondere die Kinder, die nicht versetzt worden sind und/oder durch Verhaltensprobleme auffallen. Diese Kinder werden von der Sonderpädagogik vor allem als Lernbehinderte, daneben auch als Verhaltensbehinderte, in geringerem Maße als Sprachbehinderte und inzwischen vermehrt als Geistigbehinderte kategorisiert. Insbesondere bei den Kindern, die als Lernbehinderte kategorisiert und in der allgemeinen Schule oder in der Sonderschule sonderpädagogisch gefördert werden, handelt es sich vorwiegend um Kinder, die in prekären sozialen Verhältnissen aufwachsen und für die überproportional häufig Deutsch nicht ihre Muttersprache ist. Das gilt auch für die Kinder, die auf der dritten Stufe der Selektion im Prozess des Übergangs von der Grundschule in die weiterführenden Schulen aus der allgemeinen Schule ausgeschlossen und in die Sonderschule ausgelesen werden. Grundlage für die Selektion ist auf allen Stufen die spezielle Diagnostik der Sonderpädagogik, die sonderpädagogische Lehrkräfte vornehmen.

Die Grundschule erweist sich damit nicht, wie die Grundschulpädagogik beansprucht, als Schule für alle Kinder, sondern als Schule der Kinder, die die Sonderpädagogik für sie übrig lässt. Diese Gruppe schrumpft inzwischen angesichts der Bestimmung aller Kinder als mehr oder weniger oder in je besonderer Weise Behinderte, die die Sonderpädagogik im Zusammenhang von Inklusion vornimmt, zum Nichts zusammen. Der Anspruch, Schule für alle Kinder zu sein, wird von der Sonderpädagogik nun für die Sonderschule erhoben, die zum System sonderpädagogischer Förderung in der allgemeinen Schule ausgebaut worden ist und sich als Förderzentrum versteht (Heimlich / Kiel 2020). Dementsprechend sind sonderpädagogische Lehrkräfte zu Lehrkräften für alle Kinder geworden. Sie sind durch ihre Ausbildung, anders als allgemeine Lehrkräfte, zur Tä-

tigkeit auf allen Stufen und in allen Formen der Schule befähigt und berechtigt. Diese Ausweitung der Befähigung und Berechtigung ist von der Kultusministerkonferenz (KMK) am 6. Mai 1994 und damit auf den Tag genau zusammen mit der Ausweitung der sonderpädagogischen Förderung in die allgemeine Schule beschlossen worden (KMK 1994a, 1994b).

Durch die weitgehende Aussparung der Sonderschule gerät der Grundschulpädagogik nicht nur zu leicht aus dem Blick, dass die Grundschule zentrale Selektionsinstanz für die Sonderschule und damit für den Ausschluss der Kinder aus der allgemeinen Bildung ist, sondern wird auch der Bildungsanspruch tangiert, den die Grundschulpädagogik für die Grundschule formuliert.

Die Grundschule wird von der Grundschulpädagogik als Schule der grundlegenden Bildung bestimmt und dadurch in ihrem Bildungsanspruch von den Schulen im Sekundarbereich unterschieden. Grundlegende Bildung kann die Grundschule jedoch nur für die Kinder beanspruchen, die nicht in die Sonderschule ausgelesen oder in der Grundschule sonderpädagogisch gefördert werden und damit in die Zuständigkeit der Sonderpädagogik überführt worden sind. Auch die Geschichtsschreibung der Grundschule, die das Jahr 1920 und damit das Erscheinen des Grundschulgesetzes als Gründungsdatum der Grundschule als Schule für alle Kinder bestimmt, greift zu kurz (Nave 1961). Sie blendet damit den Prozess der Abspaltung der Hilfsschule von der Volksschule aus, der im 19. Jahrhundert begonnen und den Anspruch der Grundschule, Schule für alle Kinder zu sein, schon vor ihrer Gründung in der Weimarer Republik zunichte gemacht hat.

Ebenso wird ausgeblendet, dass die Grundschule als Schule für alle Kinder, schulorganisatorisch gesehen, in der Zeit des Nationalsozialismus grundgelegt wurde. In der Zeit des Nationalsozialismus wurden nicht nur erstmals eigene, reichsweit gültige Richtlinien für die Grundschule erlassen und damit das Profil der Grundschule als selbständige Schulform geschärft. Vielmehr wurde die Grundschule erst durch das Verbot der privaten Vorschulen, die in der Zeit des Nationalsozialismus erfolgte, zur Schule für alle Kinder mit Ausnahme der Sonderschulkinder und damit der Grundstein für ihre Organisation als selbständige Schulform gelegt. Durch das Verbot der privaten Vorschulen wurde für Eltern das Schlupfloch geschlossen, um die Beschulung ihres Kindes in der Grundschule zu umgehen.

Auch die Aussparung der Sonderschule aus der Schulgeschichtsschreibung bzw. die Übernahme der Perspektive der Sonderpädagogik führt zur Verfälschung von Aussagen und lässt ihren Anspruch, die Geschichte der Schule zu schreiben, fragwürdig werden. Die Geschichte der Schule ist längste Zeit als Geschichte der Jungenschule geschrieben und die Mädchenschule aus dem Blick der Geschichtsschreibung des Schulsystems ausgespart geblieben (Herrlitz/Hopf/Titze 1993). Das hat sich inzwischen gründlich geändert.