

Janet Langer, Marlene Meindl, Oliver Carnein (Hrsg.)

# Konsequenzen der Pandemie aus sonderpädagogischer Perspektive

Gedanken emeritierter Sonderpädagogik-Professor:innen

**Kerstin Popp (Universität Leipzig)**  
**Dagmar Hänsel (Universität Bielefeld)**  
**Peter Rödler (Universität Koblenz)**

Dokumentation der Ringvorlesung Wintersemester 2021/22  
am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation  
(ISER)  
an der Universität Rostock

unter Mitwirkung von  
Josefine Ammon-Neubert, Oliver Carnein, Cathrin Grotjohann, Solveig Haugwitz,  
Rebecca Höhr, Katja Koch, Michaela Kurtz, Janet Langer, Marlene Meindl,  
Anna Müller, Ellen Schulmeiß, Daniel Stockheim

**Redaktionelle Assistenz:**

Lektorat, Korrektorat, Umschlaggestaltung: Lina Fiehn

**Bibliographische Angaben:**

Janet Langer, Marlene Meindl, Oliver Carnein (Hrsg.). *Konsequenzen der Pandemie aus sonderpädagogischer Perspektive. Gedanken emeritierter Sonderpädagogik-Professor:innen*. Rostock: Universität Rostock.

DOI: [https://doi.org/10.18453/rosdok\\_id00003917](https://doi.org/10.18453/rosdok_id00003917)

Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation

Universität Rostock

August-Bebel-Straße 28

18055 Rostock

Tel.: +49 (0) 381 – 498 26 78

Für die Nutzung der gendergerechten Sprache wurde sich in Abstimmung mit den einzelnen Autor:innen entschieden.

## Inhalt

<b>1.</b>	<b>Vorwort</b> .....	<b>1</b>
<b>2.</b>	<b>Wie weiter nach 1,5 Jahren Pandemie?</b> .....	<b>4</b>
2.1	Auswirkungen auf das Studium.....	5
2.2	Auswirkungen auf das Studium der Sonderpädagogik.....	7
2.3	Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf .....	7
2.4	Wissenschaftliche Untersuchungen .....	10
2.5	Literatur .....	18
<b>3.</b>	<b>Sonderpädagogik im Nationalsozialismus – Die Geschichtsschreibung der Sonderpädagogik in der Gegenwart im Licht von Quellenforschung</b> .....	<b>20</b>
3.1	Einleitung .....	20
3.2	Das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses als Grundlage der Entwicklung.....	22
3.3	Die Neubestimmung der Hilfsschul- und Heilpädagogik und der Hilfsschulkinder .....	26
3.4	Die Neugestaltung der sonderpädagogischen Diagnostik und der Ausbau der Sonderschule .....	29
3.5	Die Geschichtserzählung der Sonderpädagogik über die NS-Zeit .....	34
3.6	Literatur .....	39
<b>4.</b>	<b>SINN-Bildung – Die Anforderung der Inklusion an Forschung und Lehre in den Sozialwissenschaften</b> .....	<b>44</b>
4.1	Inklusion für ALLE? .....	44
4.2	42 – Exkurs: Information = Daten + Kontext .....	49
4.3	Am Anfang ist kein Sinn! .....	51
4.4	Sinn-Bildung als Organisator von Lernen und Entwicklung.....	55
4.5	Komplexe Systeme: nicht vorhersagbar, aber auch nicht beliebig chaotisch	58
4.6	Die Möglichkeiten der Forschung und Lehre in Pädagogik und Sozialwissenschaften.....	63
4.7	Möglichkeiten der Sinn-Bildung in der Schule .....	67
4.8	Fazit .....	70
4.9	Literatur .....	72
<b>5.</b>	<b>Autor:innenverzeichnis</b> .....	<b>74</b>

## 1. Vorwort

Die Sonderpädagogik beschäftigt sich mit den institutionellen Bedingungen, die in der Bildung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit sonderpädagogischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsbedarfen benachteiligend wirken (können). Nicht nur während der Corona-Pandemie tun sich Institutionen schwer, systematisch abzusichern, dass die Lebens-, Lern- und Entwicklungsbedingungen dieser Schüler:innenschaft tatsächlich mitgedacht werden. Dieses Dilemma wurde während der Pandemiezeit wie unter einem Brennglas verdichtet und öffentlich deutlich sichtbarer. Gleichzeitig wurde wenig bedacht, welche Folgen Schulschließungen etc. gerade für die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen mit sonderpädagogischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsbedarfen haben – und dies, obwohl die Bedarfe bei den Entscheider:innen genauestens bekannt sind.

So wird die Suche nach Strategien zur Entschärfung des Dilemmas, in die die mannigfachen Erfahrungen verschiedener Arbeitsfelder und Generationen einfließen sollten, unabdingbar.

Wie aber kann in Zeiten des ausschließlich digitalen Zusammentreffens ein Fachaustausch initiiert und die Diskussion am Laufen gehalten werden – und zwar so, dass auch die Studierenden daran partizipieren können? Wir haben uns dafür entschieden, auf die bewährte Idee der Ringvorlesung zurückzugreifen und dafür nach Expert:innen zu suchen, die über Jahrzehnte das Bildungssystem für unsere Zielgruppe mitgestaltet haben und daher nun auf einen großen Erfahrungsschatz zurückgreifen können.

Wir sind all jenen sehr dankbar, die sich bereit erklärt haben, uns in diesem Vorhaben im Wintersemester 2021/22 zu unterstützen und ihre – durch viele Erfahrungsjahre und andere Krisen gesättigten – Perspektiven auf das aktuelle, aber auch weiterhin für die Sonderpädagogik relevante Thema darzulegen.

So gab Prof. Dr. Kerstin Popp einen aktuellen Überblick zu den Auswirkungen der Pandemie und rückte hierbei die Bedarfe unserer Schüler:innenschaft in den Mittelpunkt. Daneben erinnerte sie aber die Hochschullehre

daran, auch die Bedarfe der Studierenden mit Beeinträchtigungen oder in prekären Lebenslagen im Zuge der Corona-Pandemie mitzudenken.

Prof. Dr. Dagmar Hänsel berichtete über ihre Forschungen zu bildungspolitischen Kontinuitäten der Institutionalisierung der Sonderpädagogik seit der Zeit des Nationalsozialismus und dem westdeutschen Nachkriegsdeutschland. Der Vortrag lässt einen kritischen Umgang mit bildungspolitischen Setzungen in Krisenzeiten ableiten. Insbesondere in Krisenzeiten ist, historisch stabil, neben dem institutionellen Selbsterhalt wenig Platz für die Bedarfe unserer Schüler:innenschaft.

Prof. Dr. Peter Rödler nahm die Metapher des Brennglases auf und befragte das Verhältnis von Bildung und Teilhabe: Zeigt die Pandemie nicht vor allem die negative Entwicklung des unkritisch reproduzierten Primats des meritokratischen Allokationsziels von Schule auf, wenn individuelle Freiheit, Selbstbestimmung und Kompetenzen von Einzelmenschen ungeachtet der Lebens- und Freiheitsrechte anderer Menschen abgehandelt werden?

Prof. Dr. Sieglinde Ellger-Rüttgardt demonstrierte entlang von eindrücklichen biografischen Episoden, dass sich, historisch stabil, Bildungsinstitutionen bis heute schwertun, systematisch die Lebens-, Lern- und Entwicklungsbedingungen unserer Schüler:innenschaft tatsächlich mitzudenken. In der regen Diskussion wurde die Gefahr deutlich, dass das derzeit mit Brenngläsern beleuchtete Dilemma in der Öffentlichkeit bald wieder unter die Teppiche gekehrt werden könnte: Oder wie könnte man die gegenwärtig diskutierten, auf simplen Kompetenzwachstum ausgerichteten Nachhilfeprogramme der Bildungsministerien sonst interpretieren?!

Auch in der Bildungsinstitution Hochschule verdichteten sich Probleme unter dem Eindruck der Pandemie. Nicht zuletzt zeigte sich dies während der Ringvorlesung darin, dass Beitragende kurzfristig ausfielen und Einreichungen ausbleiben mussten. Vor diesem Hintergrund danken wir ausdrücklich allen Vortragenden für die Vielzahl an Anregungen und klugen Gedanken, die sie uns via Videoportal nach Rostock geschickt haben, ebenso für die

anregenden Diskussionen im Anschluss. Und wir freuen uns darauf, Kolleg:innen aus nah und fern auch bald wieder persönlich im schönen Rostock begrüßen zu dürfen.

Prof. Dr. Katja Koch

Rostock, April 2022

Leiterin des Instituts für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation

## 2. Wie weiter nach 1,5 Jahren Pandemie?

Prof. Dr. Kerstin Popp

Als wir den Titel für den Vortrag festgelegt hatten, waren wir noch von der Hoffnung ausgegangen, dass eine vierte Welle nicht kommen wird. Leider wurden wir eines Besseren belehrt.

Mit dem Begriff Pandemie ist im Folgenden die Covid-19-Pandemie gemeint, eine besonders aggressive und sich schnell verbreitende, also sehr ansteckende Erkrankung, welche ihren Ursprung im Ausbruch einer neuen Lungenerkrankung im Dezember 2019 in der chinesischen Stadt Wuhan hatte (Taylor, 2020). Als Auslöser wurde der Coronavirus SARS-CoV-2 identifiziert. Dieser breitete sich rasend schnell aus und führte in der ganzen Welt zu ungeheuren Veränderungen im gesellschaftlichen Leben. Mehr als 100.000 Menschen in Deutschland sind inzwischen laut Robert-Koch-Institut an oder mit diesem Virus verstorben (Stand: Dezember 2021). Mit der vierten Welle hat sich die Antwort auf die Frage im Titel noch anders gestellt als am Tag des Vortrags. Dennoch wird hier der Vortrag wiedergegeben.

Die Fragestellung hat für mich vier Dimensionen:

a) persönliche Dimension:

Was hat Corona mit mir selbst, mit jedem Einzelnen von uns gemacht?

b) gesellschaftliche Dimension:

Welche Auswirkungen hatte die Pandemie auf das gesellschaftliche Leben insgesamt, wie deuten wir Demokratie und Freiheit, wie weit darf der Staat ins Leben des Einzelnen eingreifen?

c) universitäre Dimension:

Welche Auswirkung hat die Pandemie auf das Studium?

d) schulische Dimension:

Welche Auswirkungen hat die Pandemie auf unser Klientel, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf?

Nur auf die beiden Letzteren werde ich näher eingehen.

## 2.1 Auswirkungen auf das Studium

Vergegenwärtigen wir uns noch einmal, wie alles begann: Im Frühjahr 2020 mussten schlagartig alle öffentlichen Einrichtungen geschlossen werden und persönliche Kontakte wurden auf ein Minimum eingeschränkt.

Dies bedeutete für den universitären Betrieb – und nun gehe ich hauptsächlich von den Erfahrungen an der Universität Leipzig aus –, dass auch die Gebäude der Universität geschlossen wurden und die Mitarbeiter:innen im Homeoffice arbeiten mussten. Die gesamte Lehre wurde auf Digitalbetrieb umgestellt. Dies war für die meisten Lehrenden im universitären Kontext eine sehr große Herausforderung, da bisherige Lehreinheiten meist nur in geringem Maße digitalisiert waren. Um den neuen Herausforderungen der Beherrschung digitaler Medien gewachsen zu sein, bemühten sich die Universitäten um Fortbildungen für alle Mitarbeiter:innen und erwarben spezielle Lizenzen für den Digitalbetrieb.

Auch viele Studierende fühlten sich dieser Situation nicht gewachsen, verfügten über sehr unterschiedliche Medienkompetenzen. Die technischen Voraussetzungen waren bei Studierenden nicht immer so gegeben, wie sie für einen effektiven dialogischen Austausch notwendig gewesen wären. Viele Studierende verfügten nicht über leistungsfähige Endgeräte, hatten kein stabiles Internet. Diese unterschiedlichen technischen Voraussetzungen konnten nur wenig kompensiert werden.

Die gesamte Lebenssituation der meisten Studierenden veränderte sich gravierend. Laut einer Umfrage der Universität Leipzig –, die leider nicht veröffentlicht wurde – lebten 1/3 bis 2/3 der Studierenden im Sommersemester 2020 bis Sommersemester 2021 nicht in Leipzig. Je weiter der Anreiseweg war, desto weniger war es den Studierenden überhaupt möglich nach Leipzig zu kommen. Viele studentischen WGs wurden aufgelöst, eigene Wohnungen aufgegeben, Wohnheimplätze gekündigt. Die Notwendigkeit der Auflösung der WGs ergab sich auch aus dem Wegfall der Nebenjobs und einer massiven Verschlechterung der ökonomischen Lage der Studierenden. Ein gesamtes Studienjahr (Immatrikulation im Oktober 2020) hat an der Universität Leipzig studiert, ohne Leipzig je gesehen zu haben. Der

vorherige Jahrgang war nur ein Semester in Leipzig. Neben den veränderten (erschweren) Lebens- und Studiensituationen, war auch die Mediennutzung der Universität, so z. B. der Universitätsbibliothek, eingeschränkt. Zum Erstaunen der Studierenden und der Lehrenden erfolgte die Abnahme der Staatsprüfung auch unter den Bedingungen des strengsten Lockdowns in Präsenz.

Insgesamt ist die Situation der Studierenden im Gegensatz zu der der Schülerinnen und Schüler bisher wenig reflektiert worden. Die drohende erneute Schließung der Universitäten hinterlässt auch psychische Spuren. Das Gefühl der Vereinsamung, sinkende Selbstwertgefühle, aber auch Konflikte mit den Elternhäusern, in die viele wieder zurückkehren mussten, und die erneute ökonomische Abhängigkeit von den Eltern sowie die Verschiebung von Prüfungsleistungen führte für viele Studierende zu einer immer stärker werdenden Belastung.

Wie gestaltete sich die Situation der Lehrenden? Wie bereits erwähnt, war auch bei ihnen die Medienkompetenz unterschiedlich ausgeprägt. In der Regel waren die technischen Voraussetzungen in Bezug auf die Endgeräte durch die Universität kompensierbar, die Stabilität des häuslichen Internets jedoch nicht, insbesondere dann, wenn mehrere Familienmitglieder im Homeoffice arbeiten mussten. Die häuslichen Situationen, besonders dann, wenn noch sowohl kleine Kinder, die betreut werden mussten, als auch Schulkinder, die im Homeschooling waren, im Haushalt lebten, waren sehr kompliziert. Die Unzufriedenheit mit der eigenen Wirksamkeit in der digitalen Lehre belastete zusätzlich und war nur zum Teil in Austauschvideokonferenzen kompensierbar. Alle Gremien tagten ebenfalls digital. Da sich dadurch die Frequenz der Sitzungen und Arbeitsberatungen sehr schnell erhöht hat, führte dies zu einer weiteren Überlastung.

Können wir dem Ganzen auch etwas Positives abgewinnen? Der Besuch der Lehrveranstaltung verbesserte sich in erheblichem Maße, auch weil Medien nicht zeitgebunden verwendbar waren. Die Durchführung und Teilnahme an Lehrveranstaltungen war auch von zu Hause möglich, was die Anreisewege natürlich reduzierte. Besprechungen, Beratungen, Tagungen waren nun mit vielen Menschen möglich, die nicht speziell anreisen mussten. So trafen sich Menschen, deren Zusammenarbeit ansonsten wegen der

langen Anfahrtswege nicht zustande gekommen wäre. Die für den digitalen Unterricht erarbeiteten Materialien sind natürlich weiterhin nutzbar.

All dies kompensiert allerdings nicht, dass sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden die sozialen Kontakte in erheblichem Maße vermisst haben und noch weiterhin vermissen. Dies ist nur zum Teil ersetzbar.

## **2.2 Auswirkungen auf das Studium der Sonderpädagogik**

Gibt es neben den genannten Auswirkungen auf das Studium und die Studierenden weitere Auswirkungen, die sich insbesondere aus der Spezifik der Sonderpädagogik ergeben?

Im Studium der Sonderpädagogik geht es nicht nur um die Vermittlung von Theorien, sondern auch um die Ausbildung von Haltungen (Einstellung zu Menschen mit Beeinträchtigungen, Inklusion und deren Umsetzung u. v. m.) (Junge, 2020). Es stellt sich die Frage: Wie kann dies in digitalen Situationen umgesetzt werden? Es bedarf medialen Geschickes, um Diskussionen anzuregen und zu lenken.

Neben der Vermittlung von Theorien und der Ausbildung von Haltungen ist die Entwicklung von Fähigkeiten bedeutsam. Zu nennen sind hier vor allem die Fähigkeiten zum Beraten, Diagnostizieren und Fördern. Die Erstellung diagnostischer Gutachten und Durchführung von Praktika während des Studiums ohne Schulkontakt sind nur Ersatzleistungen, die die realen Prozesse nicht ersetzen können.

Auch die Ausbildung der Teamfähigkeit ist digital schwierig. Digitaler Austausch und die digitale Erarbeitung von gemeinsamen Arbeitsgrundlagen ersetzen Teambildungsprozesse und die Erfahrung der Arbeit im Team nur rudimentär.

## **2.3 Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf**

Klaus Hurrelmann beschreibt die Situation von Kindern und Jugendlichen in der Pandemie in einem Interview mit dem Zweiten Deutschen Fernsehen (ZDF) von Burkhardt (2021) wie folgt:

Die Pandemie wirkt wie ein Brennglas: Sie hat in dramatischer Weise die Lage von zuvor bereits sozial benachteiligten jungen Menschen verschlechtert. Sie fallen zurück, rutschen richtig weg, weil ihnen der Kontakt zur Schule fehlt und sie daheim nicht die Unterstützung bekommen, die sie bräuchten. So wird die Ungleichheit in Bildungsfragen und der Persönlichkeitsentwicklung größer.

Allgemein kann man davon ausgehen, dass Kinder und Jugendliche während der Pandemie, besonders durch den Lockdown, aus ihren sozialen Kontakten gerissen wurden. Die Familie war in dieser Zeit der einzige soziale Kontakt. Es gab keine oder kaum Kontakte zu Gleichaltrigen, die aber wichtig für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen sind.

Lehrer:innen waren nur noch mittelbar Kontaktpersonen und dies in sehr unterschiedlicher Qualität, da sie ihre Rolle im Homeoffice in unterschiedlicher Art und Weise und Intensität wahrnahmen. Häufig übernahmen Eltern die Rolle der Lehrer:innen, abhängig von ihren eigenen Kompetenzen. Das schließt auch ein, dass viele Eltern gar nicht in der Lage waren, den Onlineunterricht zu unterstützen. Die Rückmeldungen zum schulischen Fortschritt fehlten häufig.

Das häusliche Milieu bestimmte das Leben der Kinder, was auch zu einer Erhöhung der gemeldeten Kindeswohlgefährdungen führte. Laut Statistischem Bundesamt meldeten Jugendämter 2020 einen Höchststand der erfassten Kindeswohlgefährdungen. Es wird von ca. 9 % mehr Fällen ausgegangen (Statistisches Bundesamt, 2021). Dies wurde in ersten wissenschaftlichen Veröffentlichungen aufgegriffen (z. B. Jentsch & Schnock, 2020).

Betrachtet man nun speziell Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf, beschränke ich mich – gemäß meiner Professur – auf diejenigen mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Dabei verdeutlichen bereits grundlegende Erkenntnisse der Pädagogik im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung, dass Probleme für Kinder und Jugendliche mit diesem Förderbedarf auftreten würden.

Betrachten wir zum einem: Was heißt Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung? Die emotionalen und sozialen Kompetenzen stellt Stein (2006) wie folgt zusammen:

Emotionale Kompetenz	Soziale Kompetenz
emotionale Regulationsfähigkeit emotionale Bewusstheit (adäquater) emotionaler Ausdruck eigener Emotionen emotionale Eindrucksfähigkeit für das Erleben anderer Personen Selbstwertgefühl (bzgl. erlebtem Status und empfundener Wärme gegenüber sich selbst) Kontrollerleben (im Hinblick auf dessen emotionaler „Färbung“)	Kommunikationsfähigkeit Kooperationsfähigkeit Konfliktbewältigungskompetenz Verhandlungsfähigkeit Moderation soziale Sensibilität Sachlichkeit Fairness/ Rücksicht Toleranz (adäquate) Selbstdarstellung

**Tabelle 1.** Emotionale und soziale Kompetenz nach Stein (2006, zitiert n. Stein & Müller, 2015, S. 28)

Die Ausbildung der Mehrzahl dieser Fähigkeiten bedarf des direkten sozialen Kontaktes, der sozialen Interaktion, wie sie im Online-Unterricht schwer herstellbar ist. Es ist daher zu erwarten, dass Rückstände in der emotionalen und sozialen Entwicklung auftreten werden und dass bereits vorhandene Rückstände in der Pandemie kaum abgebaut werden konnten.

Ein zweiter Aspekt betrifft die soziale Situation, die Herkunft von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Es ist bekannt, dass diese Kinder und Jugendlichen überproportional häufig aus schwierigen sozialen Verhältnissen stammen, auch wenn es sich dabei nicht um einen kausalen Zusammenhang handelt.

„Die sozialen Zusammenhänge beschreiben ein Bedingungsfeld für gestörte Entwicklungsverläufe. Dabei gibt es keine kausal-linearen Zusammenhänge. Das heißt, eine schwierige soziale Situation führt nicht in jedem Fall zu einer gestörten individuellen Entwicklung.“ (Herz & Zimmermann, 2015, S. 149)

Viele Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung verfügen nur über ein geringeres Einkommen. Dementsprechend sind die technischen Voraussetzungen der Schü-

lerinnen und Schüler für ein Homeschooling schlecht. Beengte Wohnungsbedingungen lassen eine störungsfreie Teilnahme am Onlineunterricht häufig schwer zu.

Gleichzeitig handelt es sich häufig um bildungsferne Haushalte, die kaum oder gar keine Unterstützung beim Lernen geben können. Auch durch einen Migrationshintergrund und die eingeschränkten Sprachkenntnisse der Eltern wird das Lernen im häuslichen Umfeld erschwert. Verwahrlosung und Kindeswohlgefährdung tritt bei Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung ebenfalls häufiger auf.

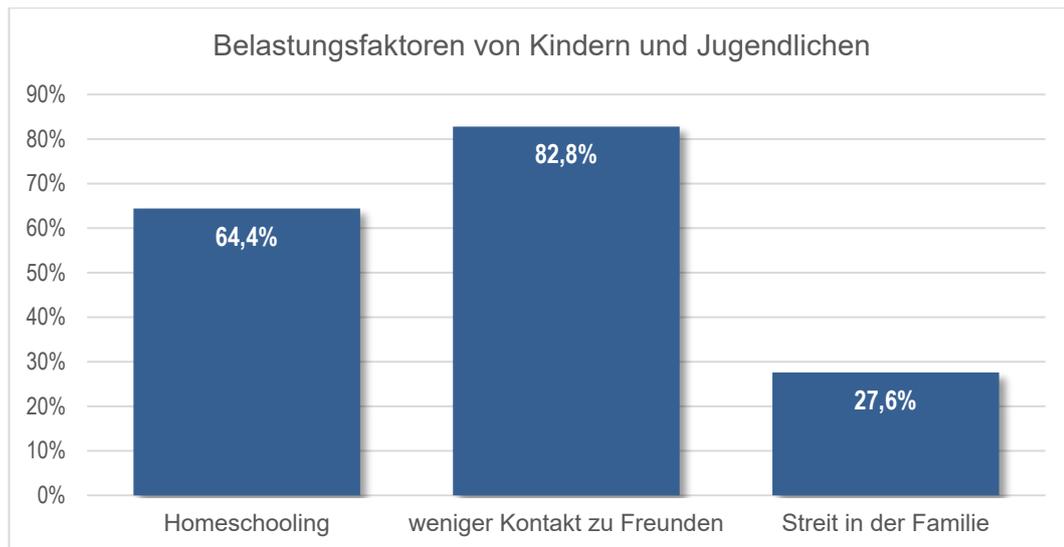
All dies ist ein Indiz dafür, dass sowohl das Lernen im häuslichen Bereich erschwert ist, als auch, dass dem Förderbedarf der Kinder und Jugendlichen im Homeschooling nicht ausreichend entsprochen werden kann.

Bisher gibt es noch nicht viele wissenschaftliche Untersuchungen, die dies belegen.

## **2.4 Wissenschaftliche Untersuchungen**

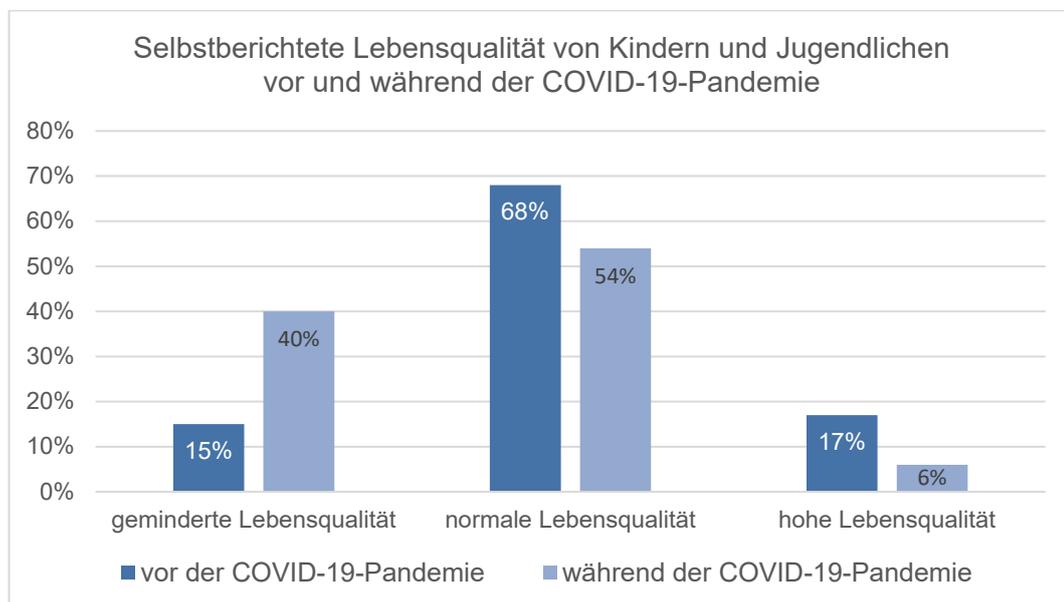
Eine Untersuchung, die erste Ergebnisse bezüglich der seelischen Gesundheit und psychischen Belastung von Kindern und Jugendlichen während der ersten Welle der COVID-19-Pandemie liefert, ist die COPSY-Studie vom Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf (UKE) in Zusammenarbeit mit der Infratest dimap Gesellschaft für Trend- und Wahlforschung mbH. Veröffentlicht wurden die Ergebnisse von Ravens-Sieberer et al. (2020 und 2021). Vom 26.05. bis zum 10.06.2020 wurden 1.586 Eltern mit 7- bis 17-jährigen Kindern und Jugendlichen befragt. 1.040 der betroffenen Kinder und Jugendliche im Alter von 11 bis 17 Jahren machten auch Selbstangaben.

Die Ergebnisse der COPSY-Studie zeigen, dass sich circa 71 % der Kinder und Jugendlichen sowie circa 75 % der Eltern durch die erste Welle der Pandemie belastet fühlten (Ravens-Sieberer et al., 2021, S. 1515). Einzelne Faktoren, die zu einer Belastung bei Kindern und Jugendlichen führten, sind in *Abbildung 1* dargestellt:



**Abbildung 1.** Belastungsfaktoren der Kinder und Jugendlichen (nach Ravens-Sieberer et al., 2021, S.1515)

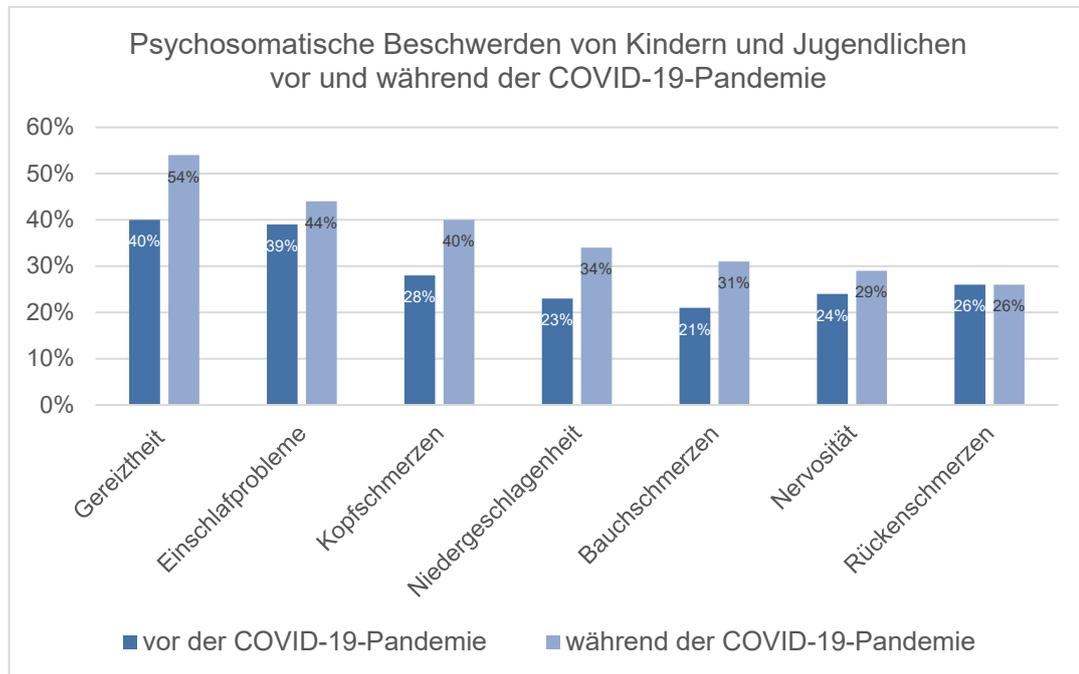
Im Vergleich zu der Zeit vor der Pandemie gab eine höhere Anzahl der befragten Kinder und Jugendlichen eine geminderte Lebensqualität an. Die *Abbildung 2* stellt die selbstberichtete Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen vor und während der COVID-19-Pandemie anhand von Daten von Ravens-Sieberer et al. (2020) dar:



**Abbildung 2.** Selbstberichtete Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen vor und während der COVID-19-Pandemie (adaptiert und modifiziert von Ravens-Sieberer et al., 2020, S. 828).

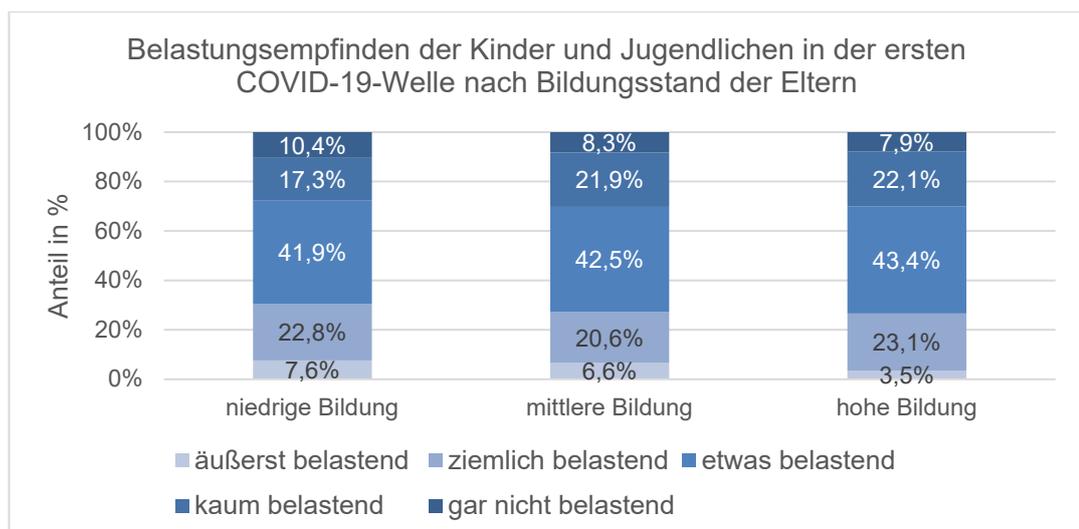
Die psychosomatischen Beschwerden von Kindern und Jugendlichen haben sich im Vergleich mit den Daten vor Ausbruch der COVID-19-Pandemie

in etwa verdoppelt. Das Gesundheitsverhalten hat sich allgemein verschlechtert. Einen genauen Überblick der psychosomatischen Beschwerden vor und während der COVID-19-Pandemie bietet die *Abbildung 3*:



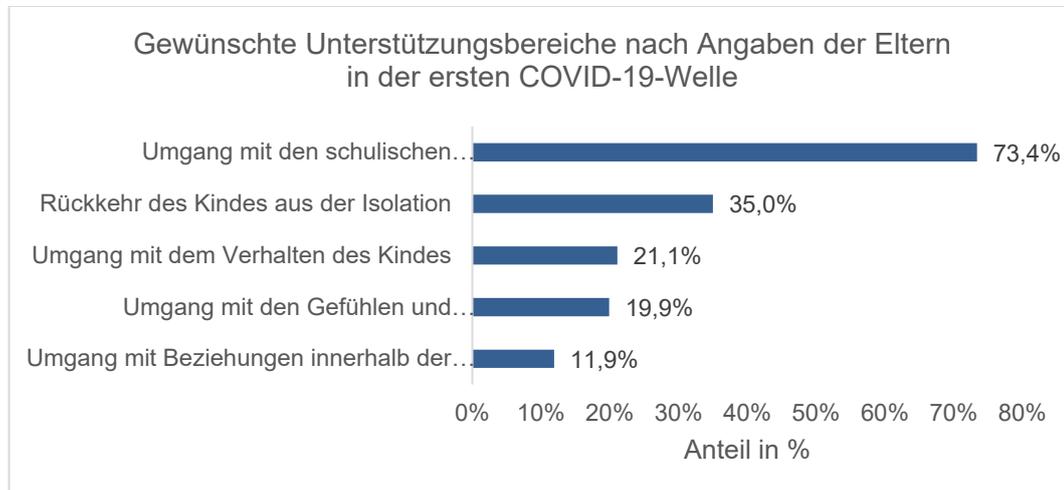
**Abbildung 3.** Psychosomatische Beschwerden von Kindern und Jugendlichen vor und während der COVID-19-Pandemie (adaptiert und modifiziert von Ravens-Sieberer et al., 2020, S. 829).

Vor allem sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche erlebten die Belastungen durch die Pandemie besonders stark. Das Belastungsempfinden variierte nach dem Bildungsstand der Eltern (siehe. *Abbildung 4*):



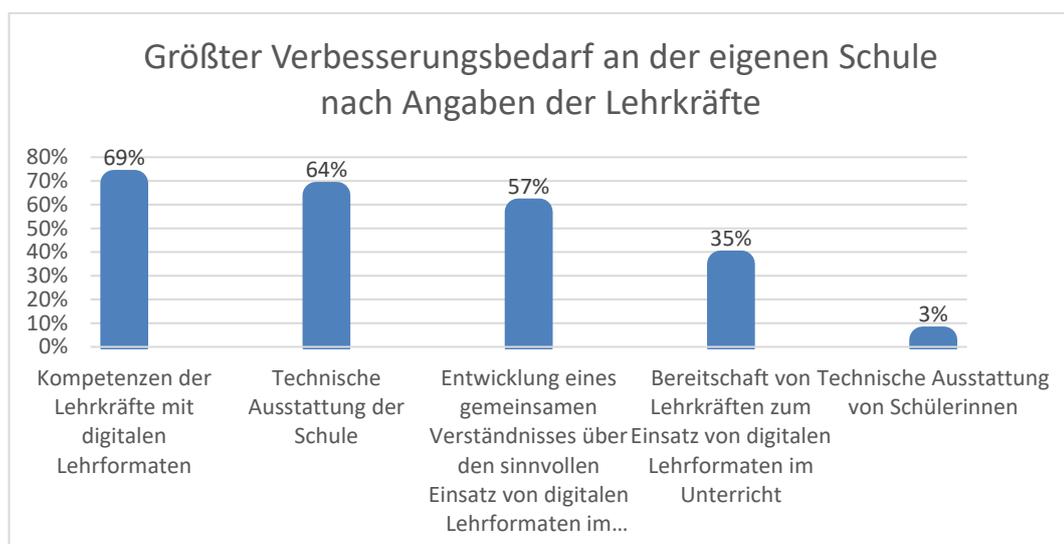
**Abbildung 4.** Belastungsempfinden der Kinder und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie, stratifiziert nach Bildungsstand der Eltern. (adaptiert und modifiziert von Ravens-Sieberer et al., 2021, S. 1518).

Zwei Drittel der befragten Eltern wünschten sich mehr Unterstützung im Umgang mit den schulischen Anforderungen ihres Kindes. Weitere Bereiche, in denen sich Elternteile Unterstützung wünschten, sind in *Abbildung 5* zusammengefasst:

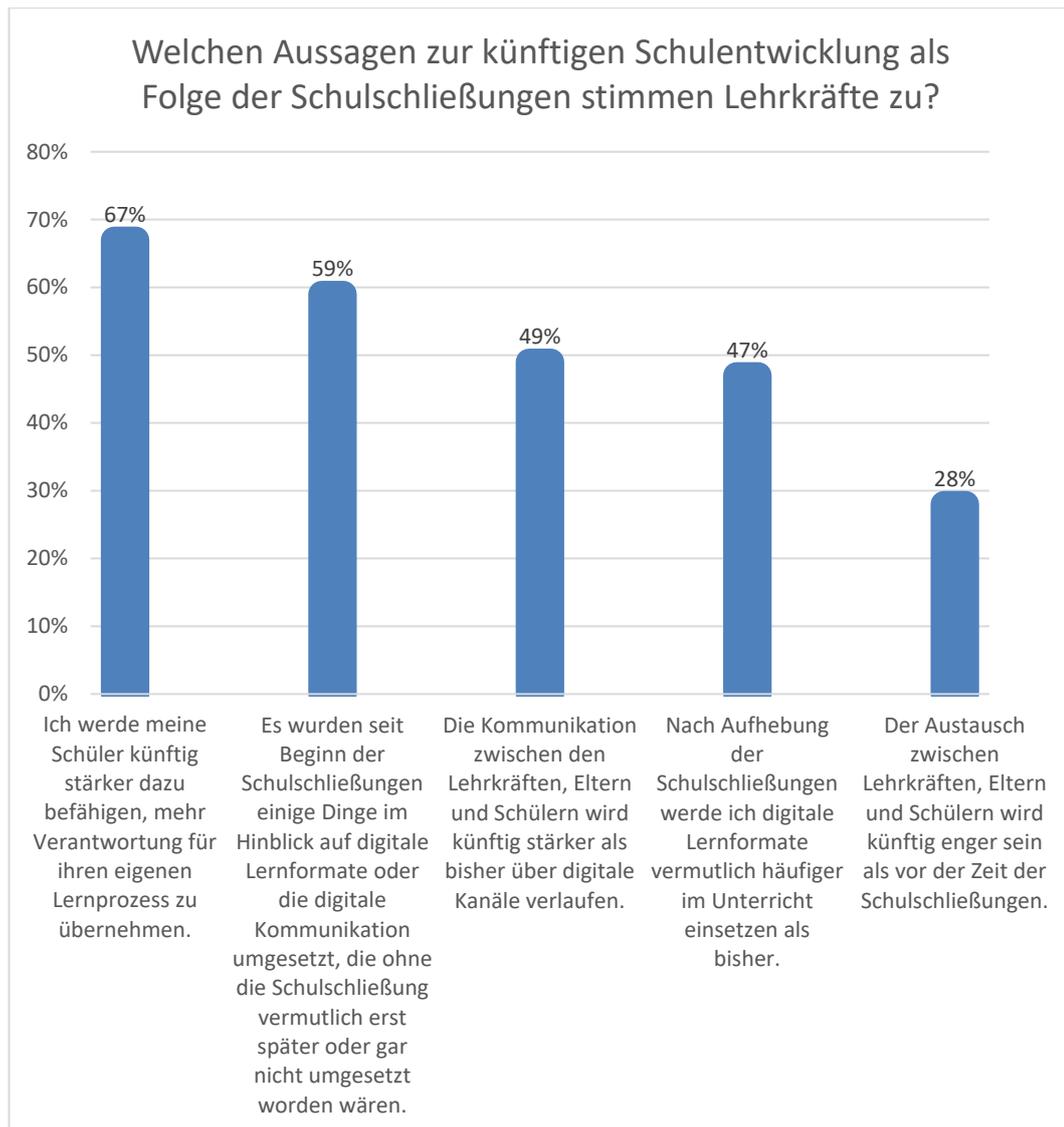


**Abbildung 5.** Bereiche, in denen Eltern sich Unterstützung wünschen im Zusammenhang mit ihrem Kind in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie (adaptiert und modifiziert von Ravens-Sieberer et al., 2021, S. 1518).

Eine repräsentative Lehrer:innen-Umfrage von Forsa im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT liegt dem Deutschen Schulbarometer Spezial zugrunde (Anders, 2020). In den *Abbildungen 6* und *7* sind Daten aus dem Deutschen Schulbarometer Spezial bezüglich der Erwartungen von Lehrkräften für die Zeit nach der COVID-19-Pandemie dargestellt:



**Abbildung 6.** Erwartungen für die Zukunft – Verbesserungsbedarf (adaptiert und modifiziert von Anders, 2020).



**Abbildung 7.** Erwartungen für die Zukunft – zukünftige Schulentwicklung (adaptiert und modifiziert von Anders, 2020).

Interessante Ergebnisse sind aus der Studie von Scheer und Laubenstein (im Druck) “The Impact of COVID-19 on Mental Health and Psycho-social Conditions of Students with and without Special Educational Needs in Emotional and Behavioral Disorders in Germany” zu erwarten.

Mehrere wissenschaftliche Abschlussarbeiten zum Ersten Staatsexamen im Lehramt Sonderpädagogik an der Universität Leipzig haben sich mit empirischen Studien zur Problematik befasst. Zwei möchte ich hierzu herausgreifen.

Frau Johanna Sturm hat Lehrkräfte an Leipziger Schulen zu den veränderten Bedingungen bei der Arbeit mit Schüler:innen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung an einem Förderzentrum mit dem genannten Förderschwerpunkt während der ersten Phase der Pandemie befragt.

Die Lehrkräfte beschrieben vor allem die Schwierigkeiten ihrer Arbeit, die ihnen das Tragen der Masken bereitete. Die Kinder sollen lernen, Emotionen zu erkennen, eigene Emotionen angemessen auszudrücken und Emotionen zu deuten. Hierbei spielt die Mimik eine große Rolle. Durch das Tragen der Maske ist dies stark eingeschränkt. Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler mussten lernen, die Augen- und Körpersprache zu deuten, verbale Emotionsausdrücke zu fördern und zu forcieren.

Auch die Abstandsregelungen waren schwierig, wenn Kinder und Jugendliche, die Nähe brauchten, aufgefangen werden sollten. Hier wurde der eingehaltene Abstand ständig thematisiert und versucht zu verdeutlichen, dass der Abstand nichts damit zu tun hat, die gegenüberstehende Person abzulehnen.

Im Frühjahr 2020 registrierten die Lehrkräfte mit Erstaunen, dass trotz widriger Bedingungen ein verstärktes Regelbewusstsein und ein konsequenteres Einhalten der Regeln zu beobachten war. Hierbei spielte die Angst vor dem Virus wahrscheinlich eine entscheidende Rolle. Leider beklagten Lehrkräfte im Frühjahr 2021 eine große Müdigkeit der Schülerinnen und Schüler, Regeln einzuhalten. Dabei dürfte nicht nur der Zeitraum (andauernde einschränkende Bedingungen), sondern auch die zunehmende Verbreitung von Ideen der Corona-Leugner:innen eine Rolle gespielt haben.

Die zweite Arbeit liegt von Frau Kim-Elena Riese vor. Sie hat sowohl Lehrkräfte und Psychotherapeuten, als auch Jugendliche zu den Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die psychische Entwicklung von Schülerinnen und Schülern befragt.

Aus den Interviews ergab es sich, dass sich vier relevante Lebensbereiche der Jugendlichen verändert haben. So führten die Schulschließungen zu einer Umstrukturierung des Lernens bzw. zum selbstorganisiertem Home-schooling. Die sozialen Kontakte, insbesondere die Kontakte zu den Peers

reduzierten sich drastisch. Die Jugendlichen verbrachten einen größeren Teil ihrer Zeit zu Hause, wodurch der familiäre Alltag umstrukturiert werden musste und sich die familiäre Situation veränderte. Die Freizeitbeschäftigung außerhalb des Elternhauses war nicht mehr möglich und führte zu Veränderungen der Nachmittags- und Abendgestaltung.

In Bezug auf die Entwicklungsaufgaben wurden als negative Folgen benannt:

- Soziale Kompetenzen konnten wenig erworben oder ausgebildet werden.
- Angststörungen hinsichtlich der sozialen Interaktionen haben zugenommen.
- Das Gefühl der emotionalen Belastung stieg, Probleme der Regulierung der Emotionen bei den Jugendlichen sind entstanden.
- Die Aufrechterhaltung von Freundschaften und Beziehungen zu Gleichaltrigen war erschwert.
- Es gab eine Zunahme des Konsums von Computerspielen und Internetnutzung in der Freizeit.
- Die Motivation hinsichtlich des schulischen Lernens gestaltete sich schwierig.
- Bei stetiger Zunahme der Konflikte im Elternhaus verfügten die Jugendlichen gleichzeitig über weniger Konfliktlösungsstrategien.
- Das Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein von Jugendlichen wurde erheblich negativ beeinflusst.
- Verlagerung der Neuorganisation der sozialen Kontakte als Aufgabe in der Adoleszenz.

Insgesamt wurde eine Reihe von Veränderungen im Verhalten der Jugendlichen thematisiert. In den sozialen Interaktionen sind die Veränderungen des Verhaltens typabhängig zu verzeichnen: Jugendliche mit introvertiertem Charakter hätten sich hierbei vermehrt zurückgezogen, während andere sich wiederum durch die Verwendung digitaler Kommunikationsmöglichkeiten um ihre sozialen Beziehungen bemühten. Laut Angaben eines Psychotherapeuten wären jedoch vermehrt narzisstische Verhaltensweisen bei den Jugendlichen aufgetreten.

Die Förderziele der Schülerinnen und Schüler mussten bei Einstieg in den Präsenzunterricht vermehrt aufgegriffen und wiederholt werden, stellten sich jedoch insgesamt als hilfreich heraus.

Die Motivation für schulische Aufgaben stellte bei vielen Schülerinnen und Schülern eine große Herausforderung dar. So ist von Störungen im Onlineunterricht, von Vermeidungsstrategien und der unstrukturierten Alltagsbewältigung die Rede.

Im Hinblick auf die Freizeitbeschäftigungen der Jugendlichen konnte ein erhöhter Konsum an digitalen Medien, Videospiele und sozialen Netzwerken beobachtet werden.

All dies lässt uns befürchten, dass sich die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung weiterhin schwierig gestalten wird.

## 2.5 Literatur

- Anders, F. (2020). *Erstmals repräsentative Daten zum Fernunterricht. Das Deutsche Schulportal*. Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/lehrer-umfrage-deutsches-schulbarometer-spezial-corona-krise-april-2020>
- Herz, B. & Zimmermann, D. (2015). Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 144–169). Stuttgart: Kohlhammer.
- Burkhardt, M. (2021). *Kinder und Jugendliche. Einem Drittel geht es „richtig schlecht“ ZDF heute*. Verfügbar unter: <https://www.zdf.de/nachrichten/panorama/corona-schulen-interview-bildungsforscher-100.html>
- Jentsch, B. & Schnock, B. (2020). Kinder im Blick? Kindeswohl in Zeiten von Corona. *Sozial Extra*, 44, 304–309. <https://doi.org/10.1007/s12054-020-00315-1>
- Junge, A. (2020). *Sonderpädagog\*in werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung. Eine rekonstruktive Studie im Kontext inklusionsorientierter Lehrer\*innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Devine, J., Erhart, M. et al. (2020). Psychische Gesundheit und Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen während der COVID-19 Pandemie – Ergebnisse der Copsy Studie. *Deutsches Ärzteblatt International*, 117, 828–829. DOI: [10.3238/arztebl.2020.0828](https://doi.org/10.3238/arztebl.2020.0828)
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Napp, A., Becker, M. et al. (2021). Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der Copsy-Studie. *Bundesgesundheitsblatt*, 64, 1512–1521. <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03291-3>
- Riese, K.-E. (2021). *Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die psychische Entwicklung von Schülerinnen und Schülern* (Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit). Universität Leipzig.
- Robert-Koch-Institut (2021). *Täglicher Lagebericht des RKI zur Coronavirus-Krankheit-2019 (COVID-19). 21.12.2021 – aktualisierter Stand für Deutschland*. Verfügbar unter: [https://www.rki.de/DE/Content/InfAZ/N/Neuartiges\\_Coronavirus/Situationsberichte/Dez\\_2021/2021-12-21-de.pdf?blob=publicationFile](https://www.rki.de/DE/Content/InfAZ/N/Neuartiges_Coronavirus/Situationsberichte/Dez_2021/2021-12-21-de.pdf?blob=publicationFile)
- Scheer, D. & Laubenstein, D. (im Druck). *The Impact of COVID-19 on Mental Health and Psycho-social Conditions of Students with and without Special Education Needs in Emotional and Behavioral Disorders in Germany*. <https://doi.org/10.3390/socsci10110405>

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2021). *Pressemitteilung Nr. 350 vom 21. Juli 2021*. Verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/07/PD21\\_350\\_225.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/07/PD21_350_225.html)

Stein, R. & Müller, T. (2015). Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung zum Gegenstand. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 19–44). Stuttgart: Kohlhammer.

Sturm, J. (2021). *Die Bedingungen der Corona-Pandemie – Eine besondere Herausforderung für die Arbeit mit Schüler\*innen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung?* (Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit). Universität Leipzig.

Taylor, D. B. (2020). *A Timeline of the Coronavirus Pandemic*. *New York Times*. Verfügbar unter: <https://www.nytimes.com/article/coronavirus-timeline.html>

### **3. Sonderpädagogik im Nationalsozialismus – Die Geschichtsschreibung der Sonderpädagogik in der Gegenwart im Licht von Quellenforschung**

Prof. Dr. Dagmar Hänsel

#### **Zusammenfassung**

Im Beitrag wird die Entwicklung der Sonderpädagogik in der Zeit des Nationalsozialismus auf der Grundlage von Quellenforschung dargestellt und die Bedeutung dieser Entwicklung für das bestehende sonderpädagogische System aufgezeigt. Dieser quellenbasierten Darstellung wird die Geschichtserzählung der Sonderpädagogik gegenübergestellt. Diese Erzählung ist von Karl Tornow, dem führenden Sonderpädagogen im Nationalsozialismus, nach der NS-Zeit entwickelt und in den Geschichtsabrissen der Sonderpädagogik bis in die Gegenwart im Wesentlichen unverändert fortgeschrieben worden.

#### **3.1 Einleitung**

Für die Auseinandersetzung mit der Sonderpädagogik im Nationalsozialismus ist die Klärung von zwei Fragen zentral. Diese Fragen lauten:

1. Wie waren Sonderschullehrkräfte an den rassenhygienischen Verbrechen der Zwangssterilisation und der „Euthanasie“ in der Zeit des Nationalsozialismus beteiligt, denen Sonderschulkinder zum Opfer fielen?
2. In welchem Zusammenhang steht die Entwicklung der Sonderpädagogik im Nationalsozialismus mit ihrer Entwicklung vor der NS-Zeit und in der Gegenwart?

Ich werde im Hauptteil meines Beitrags die Entwicklung der Sonderpädagogik in der Zeit des Nationalsozialismus darstellen, die auf umfangreicher Quellenforschung basiert und quellenbasierte Antworten auf diese Fragen geben. Dazu werde ich zunächst das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses (GzVeN) in den Blick nehmen, das die zentrale Grundlage für die Entwicklung der Sonderpädagogik im Nationalsozialismus darstellte

und die Beteiligung der Sonderschule als Institution und der Sonderschullehrer als Berufsgruppe an dem Gesetz beschreiben. Danach werde ich mich in einem zweiten Schritt mit der Neubestimmung der Hilfsschul- und Heilpädagogik und der Hilfsschulkinder im Nationalsozialismus befassen, durch die die Sonderpädagogik modernisiert wurde. Drittens werde ich die Neugestaltung der sonderpädagogischen Diagnostik und den Ausbau der Sonderschule im Nationalsozialismus darstellen und zusammenfassend Antworten auf die gestellten Fragen geben.

Dieser forschungsbasierten Darstellung werde ich im letzten Teil meines Beitrags die Geschichtserzählung der Sonderpädagogik zum Nationalsozialismus und die Antworten gegenüberstellen, die in den Geschichtsabrisse der Sonderpädagogik auf die eingangs genannten Fragen gegeben werden.

Die Hilfsschule wird inzwischen als *Förderschule* oder *Förderschwerpunkt Lernen* bezeichnet und als Sonderschule für Lernbehinderte begriffen. Die Hilfsschule, die sich seit ihrer Entstehung im 19. Jahrhundert als Sonderschule verstand, war rechtlich eine Volksschule. Hilfsschullehrer waren Volksschullehrer, die nach Gleichstellung mit Blinden- und Taubstummenlehrern strebten, die ihnen hinsichtlich Status und Besoldung weit überlegen waren. Die Hilfsschulpädagogik bezeichnet sich seit den 1960er-Jahren als *Lernbehindertenpädagogik*.

Sonderschulen waren in der NS-Zeit fast ausschließlich Hilfsschulen. Daneben existierten Blinden- und Taubstummenschulen und einige wenige Sprachheil- und Schwerhörigenschulen, die zumeist aus Hilfsschulen entstanden waren. Während Hilfsschulen Einrichtungen der Städte waren, stellten Blinden- und Taubstummenschulen Landeseinrichtungen dar, die als Anstalten und damit als Internate organisiert und teilweise international renommiert waren. Hilfsschulen existierten nur in größeren Städten, vor allem in Industriestädten mit einem hohen Arbeiteranteil und überwiegend in Städten Preußens.

Der 1898 gegründete Verband der Hilfsschulen Deutschlands, der heute als Verband Sonderpädagogik fortbesteht, spielte für die Entwicklung der Hilfs-

schule und des Sonderschulsystems eine herausragende Rolle. Das Verbandsorgan, das sich inzwischen „Zeitschrift für Heilpädagogik“ nennt, war und ist zugleich die wichtigste Fachzeitschrift der Sonderpädagogik. Diskussionsbestimmende sonderpädagogische Geschichtsinterpretationen haben im Hilfsschulverband als Schriftleiter des Verbandsorgans Führungspositionen innegehabt. Die Linie reicht hier von August Henze über Karl Tornow und Gustav Lesemann bis zu Ulrich Bleidick. Das alles ist im internationalen Vergleich singulär.

### **3.2 Das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses als Grundlage der Entwicklung**

Für die Entwicklung der Sonderpädagogik im Nationalsozialismus ist das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses (GzVeN) von zentraler Bedeutung. Dieses Gesetz, das bereits am 14. Juli 1933 erlassen wurde und am 1. Januar 1934 in Kraft trat, stellte nicht nur eines der ersten rassenhygienischen Gesetze in der Zeit des Nationalsozialismus, sondern auch ein Kindersterilisationsgesetz und ein Sonderschulgesetz dar. Das Gesetz sah die Sterilisation der Erbkranken bei Zustimmung der Erziehungsberechtigten mit Vollendung des 10. Lebensjahres und als Zwangssterilisation mit Vollendung des 14. Lebensjahres vor. Im Indikationskatalog des Gesetzes wurden als Erbkrankheiten auch der „angeborene Schwachsinn“, die „erbliche Blindheit“ und die „erbliche Taubheit“ festgeschrieben. Damit waren alle (ehemaligen) Sonderschulkinder der zu dieser Zeit bestehenden Sonderschulen als potenziell Erbkrank bestimmt und von der Sterilisation bedroht. Der Sterilisation fielen vor allem Hilfsschulkinder zum Opfer, die von der Hilfsschulpädagogik seit ihrer Entstehung im 19. Jahrhundert als „angeborenen Schwachsinnige“ und damit als Gehirnkrank und überwiegend Erbkrank bestimmt worden waren (Fuchs, 1899, 1912, 1922). Mit dieser Bestimmung als dauernd Andere war die Sondererziehung der Kinder in der Hilfsschule begründet und die Hilfsschule als Sonderschule legitimiert worden.

Da das Sterilisationsverfahren im Rahmen des GzVeN von der Antragstellung über das Gerichtsverfahren bis zum Vollzug der Sterilisation Zeit kostete und da die Betroffenen während ihrer Sonderschulzeit besonders gut zu erfassen waren, wurden Hilfsschulkinder bereits bei ihrer Einweisung in die Hilfsschule auf Karteikarten für das Gesundheitsamt registriert, das Verfahren der Zwangssterilisation schon bei 13-Jährigen eingeleitet und die Sterilisation auch während der Hilfsschulzeit vorgenommen. Das trug der Hilfsschule die Bezeichnung „Sterilisationsschule“ ein (Tornow, 1939, S. 99).

Während Sonderschulkinder durch das Gesetz an Leib und Leben bedroht waren, eröffnete es für Sonderschullehrer, insbesondere für Hilfsschullehrer, neue Chancen. Mit dem Gesetz entstand eine neue gemeinsame praktische Aufgabe für alle Sonderschullehrer, die die Hilfsschullehrer mit den privilegierten Blinden- und Taubstummenlehrern verband. Die neue gemeinsame praktische Aufgabe aller Sonderschullehrer bestand in ihrer Mitarbeit am GzVeN, das der „Gesundung des deutschen Volkes“ und der „Reinigung der arischen Rasse“ dienen sollte. Die „Ausmerze“ der Erkrankten im Rahmen des GzVeN war insofern mit der euphemistisch als *Euthanasie* bezeichneten Ermordung der „Unbrauchbaren“ und mit dem Holocaust verknüpft.

Das GzVeN wurde von Sonderschullehrern als „Fachschaftsgesetz“ und als „Grundgesetz der Sonderpädagogik“ bezeichnet (Tornow, 1935a; Wittke, 1936). Damit wurde die besondere Bedeutung des Gesetzes für die Sonderpädagogik und die Sonderschullehrerschaft zum Ausdruck gebracht. Sonderschullehrer, insbesondere Hilfsschullehrer, waren denn auch wie keine andere Lehrergruppe an der Zwangssterilisation und im Einzelfall auch an der Euthanasie beteiligt (Brill, 2011). Der Euthanasie fielen jene Hilfsschulkinder zum Opfer, die von Hilfsschullehrkräften, nicht erst in der Zeit des Nationalsozialismus, sondern seit dem 19. Jahrhundert, als Unbrauchbare und „Bildungsunfähige“ gewertet und aus der Hilfsschule wie aus der Schule und Bildung überhaupt ausgeschlossen wurden (Hänsel & Schwager, 2004).

Die Sonderschullehrerschaft beanspruchte, insbesondere durch Erziehung, sonderpädagogische Diagnostik und Propaganda einen unverzichtbaren

Beitrag zur Durchführung des GzVeN zu leisten und reklamierte für sich einen Platz im Spruchkollegium des Erbgesundheitsgerichts, das über die Sterilisation entschied. Der promovierte Hilfsschullehrer Karl Tornow, der der bedeutendste Sonderpädagoge im Nationalsozialismus war, stellte die Ansprüche der Berufsgruppe in einem 1936 erschienenen Beitrag dar und gab Hilfsschullehrkräften konkrete Hilfen für ihre Mitarbeit als sonderpädagogische Diagnostiker am GzVeN. Diese Mitarbeit erläuterte er an Beispielen, die aus seiner Praxis als Hilfsschullehrer stammten (Tornow, 1936).

Als exklusiver Beitrag zum GzVeN, den weder Ärzte noch Juristen leisten konnten, wurde von Hilfsschullehrern die Erziehung der Sonderschulkinder zur Akzeptanz der Sterilisation von Erbkranken und mithin ihrer eigenen Sterilisation reklamiert (Hänsel, 2019). Diese neue, für die Sonderschule beanspruchte Erziehungsaufgabe wurde von Hilfsschullehrern in den Vorgaben, die sie für den rassenhygienischen Unterricht in der Hilfsschule entwickelten, im Sonderschulbuch „Erbe und Schicksal“ konkretisiert, dessen Hauptautor Karl Tornow und dessen weiterer Autor der Taubstummenlehrer Herbert Weinert war (Tornow, 1934; Tornow & Weinert, 1942). Weinert war nach der NS-Zeit der bedeutendste Sprachheilpädagoge der DDR.

„Erbe und Schicksal“ war aus der Unterrichtspraxis der Autoren in der Sonderschule und ihrer Mitarbeit im rassenpolitischen Amt der NSDAP entstanden, das rassenhygienische Propaganda und antisemitische Hetze betrieb (Hänsel, 2008, 2017b). Das Buch bot Sonderschullehrkräften durch nach-erzählbare Geschichten, Sippentafeln, Fotos und Arbeitsaufgaben für Schülerinnen und Schüler eine Fülle praktischer Unterrichtshilfen, die flexibel einsetzbar waren. „Erbe und Schicksal“ war denn auch schnell vergriffen und wurde bereits nach einem Jahr neu aufgelegt (Hänsel, 2009, 2019).

Die gemeinsame rassenhygienische Aufgabe stellte auch die Grundlage für die Gründung einer gemeinsamen Berufsorganisation für alle Sonderschullehrergruppen dar, die im Zuge der „Gleichschaltung“ der Lehrerverbände im Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB) mit der Fachschaft Sonderschulen Ende 1933 entstand. Die Fachschaft Sonderschulen war von Martin Breitbarth, einem führenden Hilfsschullehrer, der die Überführung des Hilfsschulverbands in den NSLB leitete, mit der gemeinsamen rassenhygi-

enischen Aufgabe aller Sonderschullehrer begründet und gegen den Widerstand der Taubstummenlehrer durchgesetzt worden (Breitbarth, 1933). Die Fachschaft Sonderschulen des NSLB war aber nicht nur von einem Hilfsschullehrer durchgesetzt worden. Vielmehr wurde auch die Mehrzahl der Führungspositionen in der Fachschaft Sonderschulen auf Reichsebene mit Hilfsschullehrern besetzt und es entstand das Organ der Fachschaft Sonderschulen, die Zeitschrift „Die deutsche Sonderschule“, durch die Fortsetzung der Schriftleitung in Gestalt von Tornow in der Kontinuität der Zeitschrift „Die Hilfsschule“, die Organ des Hilfsschulverbands war.

In der Fachschaft Sonderschulen des NSLB waren neben Blinden-, Taubstummen- und Hilfsschullehrern auch Anstaltslehrer, zu denen vor allem Lehrer in Fürsorgeanstalten zählten, in eigenen Fachgruppen organisiert. Mit den Fürsorgeanstaltslehrern erschien eine neue Gruppe von Sonderschullehrern und mit ihr eine neue Sonderschulform für „Schwererziehbare“ am Horizont. Für die Etablierung dieser neuen Sonderschulform, die inzwischen zu einer der Hauptsäulen des deutschen Sonderschulsystems geworden ist, war die Zusammenarbeit der Fachschaft Sonderschulen mit Kinderpsychiatern in einer gemeinsamen wissenschaftlichen Fachgesellschaft, der Deutschen Gesellschaft für Kinderpsychiatrie und Heilpädagogik (DGKH), von besonderer Bedeutung (Hänsel, 2017a). Die Kinderpsychiatrer, die an dieser 1940 gegründeten Fachgesellschaft führend beteiligt waren, spielten für die Euthanasie eine wichtige Rolle.

Die Einheit der Sonderschullehrerschaft wurde auch durch das gemeinsame Fachschaftsorgan, die Zeitschrift „Die deutsche Sonderschule“, gestärkt, die im April 1934 erstmals erschien und in der die Verbandszeitschriften der Blinden-, Taubstummen- und Hilfsschullehrer aufgingen (Triebe, 2017). Das galt auch für das Fachschaftslager in Berlin-Birkenwerder, das auf Initiative der Fachschaft Sonderschulen für zwei Gruppen von Sonderschullehrern im Oktober 1934 und im Januar 1935 stattfand. Dieses paramilitärische Lager, in das 188 männliche Sonderschullehrer aus allen vier Fachgruppen der Fachschaft Sonderschulen und aus allen Teilen des Deutschen Reiches einberufen worden waren, diente nicht zuletzt dazu, die Einheit der Fachschaft Sonderschulen theoretisch zu begründen und erfahrbar zu machen (Hänsel, 2006).

### 3.3 Die Neubestimmung der Hilfsschul- und Heilpädagogik und der Hilfsschulkinder

Das GzVeN schaffte nicht nur eine neue gemeinsame praktische Aufgabe, die die disparaten Gruppen der Sonderschullehrer zu einer gemeinsamen sonderpädagogischen Profession verband, sondern gab auch den Anstoß, die Begrifflichkeit der Hilfsschul- und Heilpädagogik zu modernisieren, die Disziplin theoretisch neu zu fundieren und Hilfsschulkinder neu zu bestimmen. Die Gleichsetzung der Hilfsschulkinder als „angeboren Schwachsinnige“ mit Erbkranken im Sinne des GzVeN bedrohte das Interesse der Hilfsschullehrerschaft am Ausbau der Hilfsschule und zwang sie, von der traditionellen Bestimmung der Hilfsschulkinder als angeboren Schwachsinnige und der Hilfsschulpädagogik als Pädagogik schwachsinniger Kinder Abschied zu nehmen.

Die Hilfsschulpädagogik, die sich zugleich als übergreifende Heilpädagogik für alle Gruppen der Sonderschulkinder und damit auch für Blinde und Taube verstand, wurde in der Zeit des Nationalsozialismus neu als Sonderpädagogik und als Pädagogik der Behinderten bestimmt. Der Begriff der Sonderpädagogik, den Tornow zum Begriff „Völkische Sonderpädagogik“ erweiterte, wurde in der NS-Zeit rasch verbreitet und als neuer Disziplinbegriff etabliert (Tornow, 1935a, 1935b, 1940, 1943; Hänsel, 2017c). Diese zukunftsweisende Neubestimmung wurde von Tornow in seinem richtungsweisenden Vortrag in Birkenwerder vorgenommen, mit dem er zugleich die Einheit der Fachschaft Sonderschulen begründete (Tornow, 1935a, 1935b). Tornow nahm in seinem Vortrag von der kausalen Bestimmung der Sonderschulkinder als Kranke je besonderer Art und damit als Blinde, Taube oder Schwachsinnige Abschied und bestimmte sie final als *Behinderte* (Hänsel, 2019). Die übergreifende Neubestimmung der Sonderschulkinder als *Behinderte* korrespondierte mit der Neubestimmung der Hilfsschulkinder als *Hilfsschulbedürftige*. Die Neubestimmung der Kinder als Hilfsschulbedürftige brachte für die Hilfsschulpädagogik gegenüber ihrer Bestimmung als angeboren Schwachsinnige eine Reihe von Vorteilen mit sich.

Der entscheidende Vorteil lag darin, dass die Schülerschaft der Hilfsschule damit nicht mehr mit Erbkranken im Sinne des GzVeN begrifflich gleichgesetzt und die Hilfsschule als „Erbkrankenschule“ abgewertet wurde. *Hilfsschulbedürftigkeit* stellte zudem eine genuin sonderpädagogische und nicht wie der angeborene Schwachsinn eine medizinisch-psychiatrische Kategorie dar. Damit emanzipierte sich die Hilfsschulpädagogik von ihrer Bindung an die Psychiatrie und gewann an Autonomie. Als Hilfsschulbedürftige wurden Hilfsschulkinder zudem positiv durch ihre Bedürfnisse und nicht negativ durch ihre Mängel und Hemmungen bestimmt. Schließlich ließ sich der Begriff „hilfsschulbedürftig“ zum Begriff *sonderschulbedürftig* erweitern und damit auch auf Blinde und Taube ausdehnen. Der Begriff der Hilfsschulbedürftigkeit lebt im Begriff der sonderpädagogischen Förderbedürftigkeit bis heute im Wesentlichen unverändert fort.

Die Neubestimmung der Hilfsschulkinder als hilfsschulbedürftig fand auch in die Erlasse des 1934 gegründeten Reichs- und Preußischen Ministeriums für Erziehung, Wissenschaft und Volksbildung, des Reichskultusministeriums, rasch Eingang, aus denen die Bezeichnung der Hilfsschulkinder als „angeboren schwachsinnig“ verschwand. Das zeigte sich beispielsweise am Erlass vom 6. Juli 1935, in dem das Reichskultusministerium den Verbleib der hilfsschulbedürftigen Kinder in der Volksschule als unvereinbar mit den rassenhygienischen Bestrebungen erklärte, oder in der „Allgemeinen Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen“ vom 27. April 1938, die von der Hilfsschullehrerschaft als Meilenstein in der Entwicklung der Hilfsschule gefeiert wurde (Krampf, 1938; Dokumente bei Hänsel, 2006).

Die Neubestimmung der Hilfsschulkinder als hilfsschulbedürftig wurde von Tornow vor allem durch seine Hilfsschulbroschüre „Denken Sie nur: Unser Fritz soll in die Hilfsschule!“ populär gemacht. Diese Broschüre, die 1940 erstmals und 1944 in erweiterter Fassung erschien, wurde in zehntausenden Exemplaren aufgelegt (Tornow, 1944). In der Broschüre wurde das hilfsschulbedürftige Kind an einem Fall dargestellt und durch das Titelfoto auf einen Blick sichtbar gemacht (Dokument bei Hänsel, 2019). Mit der Broschüre, die ein Meisterwerk der Propaganda darstellt, sollten auch die massiven Vorbehalte der Eltern gegen die Überweisung ihres Kindes in die

Hilfsschule überwunden und ihre Sorge beruhigt werden, dass Hilfsschulkinder sterilisiert würden. 1955 wurde die Broschüre unter Streichung der Bezüge zum GzVeN neu aufgelegt, in der „Zeitschrift für Heilpädagogik“ 1956 und 1957 beworben und in der Hilfsschulpraxis weiterverwendet (Tornow, 1955). Das „Magdeburger Verfahren“, mit dem die Hilfsschulauslese an den reichsweit geltenden Personalbogenerlass von 1940 angeschlossen worden war, erschien 1955 unter Streichung der Bezüge zum GzVeN neu (Lenz & Tornow, 1942, 1955).

Auch die Funktion und die Aufgaben der Hilfsschule wurden von Hilfsschullehrern im Kontext des GzVeN neu bestimmt. Die Funktion der Hilfsschule wurde von den führenden Hilfsschullehrern in der Fachschaft Sonderschulen auf Reichsebene, Karl Tornow, Alfred Krampf und Paul Bartsch, neu als „Sammelbecken für erbkranken Nachwuchs“ bestimmt (Bartsch, 1934; Krampf, 1936; Tornow, 1940, 1943). Die Hilfsschule wurde damit als Vorschaltstelle für die Sterilisation der Erbkranken begriffen, in den Dienst der nationalsozialistischen Rassenpolitik gestellt und rassenhygienisch legitimiert. Die traditionellen Aufgaben der Hilfsschule, die Hilfsschullehrer im 19. Jahrhundert in der Entlastung der Volksschule vom „Ballast“ der sie hemmenden Kinder und in der „Brauchbarmachung“ der aus der Volksschule ausgelesenen Kinder durch Sondererziehung in der Hilfsschule gesehen hatten, wurden von ihnen in der NS-Zeit neu bestimmt. Die Entlastung vom Ballast sollte die Volksschule nun auch zur Erziehung der „gesunden deutschen Jugend“ befähigen und die Brauchmachung der Hilfsschulkinder nun auch ihre „volkliche“ Brauchbarmachung und damit ihre Erziehung zur Akzeptanz ihrer Sterilisation als Erbkrankte einschließen. Als neue zentrale Aufgabe der Hilfsschule wurde ihre Mitwirkung an den rassenhygienischen Maßnahmen bestimmt.

Ein zentrales Bemühen der Fachschaft Sonderschulen, insbesondere von Tornow, galt der Durchsetzung der gemeinsamen Sonderschullehrerausbildung. Dadurch sollten die getrennten Ausbildungen der Blinden- und Taubstummenlehrer einerseits, der Hilfsschullehrer andererseits überwunden und die Gleichstellung der Hilfsschullehrer mit den privilegierten Blinden- und Taubstummenlehrern erreicht werden. Nachdem ein erster Vorstoß der Fachschaft Sonderschulen 1935 gescheitert war, wurde von Tornow, der

seit 1939 in Vertretung von Alfred Krampf auch die Fachgruppe Hilfsschulen in der Fachschaft Sonderschulen leitete und in dieser Funktion mit dem Reichs- und Preußischen Ministerium für Erziehung, Wissenschaft und Volksbildung eng zusammenarbeitete, dort 1941 der „Entwurf für die Hilfsschullehrerausbildung“ entwickelt, der ein verkappter Entwurf für die gemeinsame Sonderschullehrerausbildung war (Hänsel, 2014). In die Hilfsschullehrerausbildung sollten auch Lehrer an Fürsorgeanstalten und damit Anstaltslehrer einbezogen werden, zu denen ebenfalls Blinden- und Taubstummenlehrer zählten. Die Entwicklung der Sonderschullehrerausbildung nach 1945 knüpfte an diese Vorgaben an.

In der Zeit des Nationalsozialismus fand schließlich die systematische Erweiterung der Hilfsschulpädagogik zur Rehabilitationspädagogik statt. Es war Tornow, der den ersten Entwurf einer Rehabilitationspädagogik vorlegte. Dieser Entwurf, der auf den Vorstellungen der Hilfsschulpädagogik basierte, war aus seiner Arbeit mit hirnerkrankten Soldaten im Luftwaffenlazarett in Berlin entstanden, in dem er seit 1943 tätig war (Hänsel, 2008).

Die Rehabilitation der hirnerkrankten Soldaten, die nach dem Verdrängen der Psychologen den Sonderschullehrern übertragen worden war, umfasste die Aufgaben der Diagnostik und Förderung und zielte auf berufliche Eingliederung, die dem Staat dauernde Versorgungskosten ersparte. Die Hilfsschulpädagogik bestimmte sich nach der NS-Zeit neu als Rehabilitationspädagogik und erweiterte sich damit über den Zusammenhang einer Sonderschulpädagogik und einer Pädagogik der Kindheit hinaus. Ein Beispiel dafür ist die 1963 erschienene Schrift von Hermann Wegener, die den Titel „Die Rehabilitation der Schwachbegabten“ trug (Wegener, 1963).

### **3.4 Die Neugestaltung der sonderpädagogischen Diagnostik und der Ausbau der Sonderschule**

Im Kontext des GzVeN wurde auch die sonderpädagogische Diagnostik verändert. Sie diente nun nicht mehr nur der Feststellung, ob ein Kind der Sondererziehung in der Sonderschule bedürfe, sondern auch, ob es erkrankt im Sinne des GzVeN sei und damit sterilisiert werden müsse.

Den Ausführungsbestimmungen zum GzVeN, die am 5. Dezember 1933 erlassen worden waren, war als Anlage 5a ein Intelligenzprüfungsbogen beigefügt worden, der der Feststellung des angeborenen Schwachsinn diente und für Ärzte bestimmt war (Gesetz, 1934). Aufgabe der Ärzte, die im Gesundheitsamt bzw. in Heil-, Pflege- oder Strafanstalten tätig waren, war es, das Antragsverfahren zur Sterilisation im Rahmen des GzVeN einzuleiten, über die dann das Erbgesundheitsgericht entschied. Der Intelligenzprüfungsbogen enthielt eine Reihe von Fragen zu unterschiedlichen Bereichen, etwa zu Schul- und Lebenswissen, zu sittlichen Allgemeinvorstellungen sowie zu Gedächtnis und Merkfähigkeit. Die untersuchten Personen sollten z. B. die Frage beantworten „Welche Staatsform haben wir jetzt?“, den Unterschied zwischen Staatsanwalt und Rechtsanwalt benennen, Begriffe wie Treue, Frömmigkeit und Ehrerbietung definieren, aus den Worten „Schule – Bildung – Leben!“ einen Satz bilden und sich Zahlen und Wörter merken.

In seinem Betrag zur Mitarbeit des Sonderschullehrers am GzVeN arbeitete Tornow die besonderen Schwierigkeiten heraus, Hilfsschulkinder als angeboren schwachsinnig und damit als erbkrank im Sinne des GzVeN zu bestimmen, und machte die Besonderheiten der sonderpädagogischen Diagnostik und ihre Unentbehrlichkeit für die Auslese der Hilfsschulkinder im Rahmen des GzVeN deutlich (Tornow, 1936). Tornow betonte, es sei leicht, schweren Schwachsinn, Blindheit, Taubheit, körperliche Gebrechen oder Psychosen zu erkennen, für die Diagnostik des leichten Schwachsinn und damit für die Diagnostik von Hilfsschulkindern gelte das jedoch nicht.

Tornow zeigte Hilfsschullehrkräften in diesem Beitrag an zahlreichen Beispielen aus seiner Praxis als Hilfsschullehrer, wie sie als sonderpädagogische Diagnostiker im Rahmen des GzVeN zu verfahren hatten und wie sie ohne großen Aufwand auf der Grundlage der Personalbögen der Hilfsschüler ausführliche Gutachten erstellen konnten. Zentrale Beispiele waren die beiden Gutachten, die Tornow für zwei Schüler seiner Klasse für das Erbgesundheitsgericht erstellt hatte. Die begutachteten Schüler, die zu den Schwächsten in der Hilfsschule gehörten, waren zum Zeitpunkt der Gutachtererstellung dreizehn Jahre alt. Durch die Gutachten sollte vom Hilfsschullehrer die Frage beantwortet werden, ob die Schüler aus seiner Sicht als

angeboren schwachsinnig anzusehen seien. Diese Frage wurde vom Hilfsschullehrer in beiden Fällen verneint. In den Gutachten wurden die beiden Jungen als „Spätentwickler“ gewertet, ihre Stärken betont und ihre positive Entwicklung in der Hilfsschule hervorgehoben.

Die Wertung von Hilfsschulkindern als Spätentwickler brachte für die Hilfsschule entscheidende Vorteile mit sich. Damit konnte die Sterilisation der Kinder über die Hilfsschulzeit hinausgeschoben oder gar verhindert werden. Das machte die Rolle unsichtbar, die Hilfsschullehrkräfte im Rahmen des Sterilisationsverfahrens spielten, vermied unangenehme Auseinandersetzungen mit Eltern und wirkte der Wertung der Hilfsschule als *Sterilisationschule* entgegen.

Die sonderpädagogische Diagnostik wurde von Tornow als ganzheitliche Diagnostik gewertet, die Entwicklungsprozesse und den Gesamtzusammenhang der Persönlichkeit erfasse und als solche in einen positiven Gegensatz zur medizinischen Diagnostik im Rahmen des GzVeN gestellt, die sich auf die Feststellung der Intelligenz beschränke und nur einen punktuellen Zustand in den Blick nehme (Tornow, 1936, 1938).

Ähnliche Ansprüche werden heute für die sonderpädagogische Förderdiagnostik erhoben, die als ganzheitliche Prozessdiagnostik, die sich an den Stärken der Kinder orientiert, in einen positiven Gegensatz zur punktuellen Statusdiagnostik und zur psychologischen Intelligenztestdiagnostik gestellt wird. Durch ihre Mitarbeit als Gutachter im Rahmen des GzVeN konnten sich Hilfsschullehrkräfte in der Zeit des Nationalsozialismus als sonderpädagogische Diagnostiker profilieren und die Unverzichtbarkeit der Hilfsschule erweisen. Die Diagnostik gilt bis heute als zentrales Merkmal sonderpädagogischer Kompetenz.

Die Hilfsschule erfuhr in der Zeit des Nationalsozialismus einen Ausbau in doppelter Hinsicht. Sie wurde zum einen quantitativ erweitert, zum anderen in ihrer Entwicklung als selbstständige Sonderschule entscheidend voran gebracht. Ein Überblick über den Anteil der Hilfsschulkinder an den Volksschulkindern in Magdeburg macht deutlich, dass dieser Anteil in den Anfangsjahren der NS-Zeit stabil blieb, im Jahr 1939 hochschnellte und bis zum Jahr 1942 weiter bis auf knapp 5 Prozent anstieg (Hänsel, 2019). Die absolute Zahl der Hilfsschulkinder erhöhte sich in Magdeburg zwischen

1939 und 1942 um 239 Kinder. Das entsprach bei einer Klassenfrequenz von 19 Kindern rund 12 neuen Hilfsschulklassen. Dieser sprunghafte Anstieg ließ die Magdeburger Hilfsschule an ihre Grenzen stoßen. Er ließ die Schülerzahl in den Hilfsschulklassen ansteigen und forcierte die Auslese der Schwächsten aus der Hilfsschule.

Der sprunghafte Anstieg des Hilfsschüleranteils ab 1939 betraf nicht nur die Magdeburger Hilfsschule, sondern Hilfsschulen in Preußen insgesamt. Er war der „Allgemeinen Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen“ geschuldet, die am 27. April 1938 erlassen worden war und im Schuljahr 1939 erstmals wirksam wurde. In der „Allgemeinen Anordnung“, mit der jahrzehntelange Forderungen der Hilfsschullehrerschaft in Erfüllung gingen, wurden der flächendeckende Ausbau der Hilfsschule, ihre Gestaltung als von der Volksschule abgetrennte Sonderschule und die Neugestaltung der Hilfsschulauslese festgeschrieben. Die Meldung für die Hilfsschulauslese wurde nun nicht mehr in das Belieben der einzelnen Volksschullehrkraft gestellt, sondern Volksschulleitern zur Pflicht gemacht. Diese mussten alle Kinder melden, die in den ersten drei Schuljahren einmal nicht versetzt worden waren und erneut nicht versetzt werden sollten.

Durch die Neuregelung der Auslese, die der Magdeburger Hilfsschullehrer Gustav Lenz als „Säuberungsaktion der Volksschulen“ (Lenz, 1943, S. 236) bezeichnete, wurden der Hilfsschule nicht nur deutlich mehr, sondern auch deutlich jüngere Kinder zugeführt, die entsprechend länger in der Hilfsschule verblieben. In Magdeburg wurden 70 Prozent der gemeldeten Kinder in die Hilfsschule ausgelesen und damit nicht nur in ihrer Bildung beschränkt, sondern auch gefährdet, im Rahmen des GzVeN sterilisiert zu werden. Der Personalbogen, den Hilfsschullehrkräfte traditionell über jedes Kind führten und der durch den Personalbogenerlass vom 2. März 1940 reichsweit vereinheitlicht worden war, bot den Erbgesundheitsgerichten die Möglichkeit, nur auf der Grundlage von Akten über die Sterilisation von Hilfsschulkindern zu entscheiden (Dokument bei Hänsel, 2006). Aber allein der Besuch der Hilfsschule konnte von den Erbgesundheitsgerichten als Beleg für das Vorliegen von angeborenem Schwachsinn und damit einer Erbkrankheit gewertet werden.

Das Verbot von Sammelklassen für schwerschwachsinnige Kinder, das in der „Allgemeinen Anordnung“ auf Betreiben der Hilfsschullehrerschaft festgeschrieben worden war, schuf in den Hilfsschulen Platz für die Kinder, die ihr durch die Neuregelung der Hilfsschulauslese zuströmten, und erweiterte die Schülerschaft der Hilfsschule „nach oben“. Für die aus der Hilfsschule ausgelesenen Kinder erhöhte sich die Gefahr der Euthanasie.

Im Reichsschulpflichtgesetz, das fast zeitgleich mit der „Allgemeinen Anordnung“ erschien, wurde die Pflicht zum Besuch der Sonderschule festgeschrieben und das gegliederte Sonderschulsystem reichsweit rechtlich fundiert. Beide Vorgaben galten in den meisten Ländern der Bundesrepublik nach der NS-Zeit unter Streichung der rassenhygienischen Bezüge weiter. Das gilt auch für die reichsweiten Hilfsschulrichtlinien vom 18. Februar 1942, die Tornow wesentlich verfasst hatte, an die der Hilfsschulverband mit seinen Richtlinien von 1955 anknüpfte und die in der Sonderpädagogik bis in die 1980er-Jahre zustimmend zitiert wurden (alle Dokumente bei Hänsel, 2006).

Im Hinblick auf die eingangs gestellte Frage nach der Beteiligung der Sonderschullehrerschaft an den rassenhygienischen Verbrechen in der NS-Zeit lässt sich zusammenfassend festhalten, dass insbesondere die Berufsgruppe der Hilfsschullehrer durch Erziehung, sonderpädagogische Diagnostik und Propaganda an der Zwangssterilisation und im Einzelfall auch an der Euthanasie wie keine andere Lehrergruppe beteiligt war und aus der NS-Zeit reichen professionspolitischen Gewinn zog.

Zur Frage nach Zusammenhängen der Entwicklung lässt sich festhalten, dass die Vorstellung von Hilfsschulkindern als Erbkrankte nicht erst in der NS-Zeit oder in den 1920er-Jahren entstand, sondern bereits in den Anfängen der Hilfsschul- und Heilpädagogik im 19. Jahrhundert vorhanden war (Hänsel & Schwager, 2003, 2004). Das gilt auch für Bezüge zu rassenhygienischen Vorstellungen und für die Wertung von Kindern als „Bildungsunfähige“ und gesellschaftlich „Unbrauchbare“. In der NS-Zeit wurde die Hilfsschul- und Heilpädagogik modernisiert, zentrale Disziplinbegriffe wie *Sonderpädagogik* und *Behinderung* etabliert, die zukunftsweisende Neubestimmung der Hilfsschulkindern als Hilfsschulbedürftige vorgenommen, die Entwicklung einer gemeinsamen sonderpädagogischen Profession gefördert

und der flächendeckende Ausbau der Hilfsschule als Sonderschule in einem zu schaffenden Sonderschulsystem vorangebracht.

An die Entwicklungen, die in der NS-Zeit gelungen waren, knüpften die Entwicklungen nach der NS-Zeit an. Die Hilfsschule wurde zu einem vielgliedrigen Sonderschulsystem ausgebaut, Hilfsschullehrer mit Blinden- und Taubstummenlehrern gleichgestellt, die gemeinsame Sonderschullehrer-ausbildung eingeführt und die Sonderpädagogik als eigenständiges Fach etabliert, das neben und getrennt vom Fach Erziehungswissenschaft besteht. Diese Strukturen und die mit ihnen verknüpften institutionellen, professionellen und disziplinären Trennungen bestehen bis heute fort.

### **3.5 Die Geschichtserzählung der Sonderpädagogik über die NS-Zeit**

Die Geschichte der Sonderpädagogik im Nationalsozialismus wird von den diskussionsbestimmenden Geschichtsinterpretinnen und -interpreten in der Sonderpädagogik und ihren Gefolgsleuten völlig anders erzählt. Damit werden auch andere Antworten auf die eingangs gestellten Fragen gegeben. Die Geschichtsschreibung in der Sonderpädagogik wird von Vertreterinnen und Vertretern der Hilfsschul- bzw. Lernbehindertenpädagogik und damit von der Perspektive und dem Interesse der Hilfsschule bestimmt und durch sonderpädagogische Organisationsmacht gestützt. So haben die in der DGfE<sup>1</sup>-Sektion Sonderpädagogik organisierten Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen auf eine Rezension von Micha Brumlik zur Sonderschule im Nationalsozialismus nicht mit einem Diskurs, sondern mit einem Protestbrief an alle Herausgeberinnen und Herausgeber der Zeitschrift für Pädagogik reagiert (Brumlik, 2020).

In der Sonderpädagogik liegt zu zentralen Zusammenhängen der Sonderpädagogik im Nationalsozialismus bis heute keine systematische Quellenforschung vor. Zu nennen sind hier etwa die Fachschaft Sonderschulen im Nationalsozialistischen Lehrerbund, die die zentrale Interessenorganisation der Sonderpädagogen im Nationalsozialismus war, die führenden Vertreter

---

<sup>1</sup> Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

der Sonderpädagogik in der NS-Zeit, die enge Zusammenarbeit der Sonderpädagogen mit dem rassenpolitischen Amt der NSDAP, in dem es ein eigenes Referat für Sonderschulfragen gab und in dem Sonderschullehrer als nebenamtliche Mitarbeiter mitwirkten sowie ihre Zusammenarbeit mit Kinderpsychiatern in der Deutschen Gesellschaft für Kinderpsychiatrie und Heilpädagogik, für deren Gründung die Fachschaft Sonderschulen eine wichtige Rolle gespielt hat.

Die Auseinandersetzung der Sonderpädagogik mit der NS-Zeit kreist um die Frage nach der Beteiligung der Hilfsschullehrkräfte am GzVeN. Diese Frage wird nicht als Problem der Hilfsschule als Institution und der Hilfsschullehrer als Berufsgruppe, sondern als Problem der individuellen Einstellung von Hilfsschullehrkräften diskutiert und auf ihre Beteiligung am Verfahren reduziert.

Die Einstellung der Hilfsschullehrkräfte wird als Kontinuum von Anpassung und Widerstand konstruiert (Bleidick, 1973; Ellger-Rüttgardt, 1998, 2008, 2017). Damit kann nicht nur ihre Einstellung in der Schwebelage gehalten, sondern auch ein Gegensatz zwischen führenden Hilfsschullehrern und Hilfsschullehrkräften in der Praxis konstruiert werden, die die Hamburger Hilfsschullehrerin Frieda Buchholz verkörpert (Ellger-Rüttgardt, 1997). Die führenden Hilfsschulvertreter in der NS-Zeit, die alle als Hilfsschullehrer in der Praxis tätig waren, werden als „NS-Funktionäre“ (Ellger-Rüttgardt, 2003, S. 243) oder als „Vertreter der Behindertenpolitik der Nazis“ (Heimlich, 2013, S. 39) bezeichnet und damit als Repräsentanten des NS-Regimes außerhalb der Berufsgruppe der Hilfsschullehrer und in Gegensatz zu den Hilfsschullehrkräften in der Praxis gestellt.

Hilfsschullehrkräfte in der Praxis werden in der Geschichtsschreibung der Sonderpädagogik als Retter der Hilfsschulkinder dargestellt, die die Abschaffung der Hilfsschule durch das NS-Regime verhinderten und dadurch Hilfsschulkindern den besonderen Raum bewahrten, der allein ihre Bildung und gesellschaftliche Integration ermöglichte und sie so vor der Sterilisation schützte (Bleidick, 1973; Ellger-Rüttgardt, 1998, 2008). Behauptet wird, dass die Hilfsschule in der Zeit des Nationalsozialismus „in einer Art ‚Reservat‘ ihre Tradition fortsetzte“ (Speck, 2003, S. 71), dass Hilfsschullehrkräfte in der Hilfsschulpraxis „friedliche Arbeit“ (Möckel, 2007, S. 200) leisteten

und „gleichsam äußerlich mitmachten, um zu retten, was zu retten war“ (Bleidick, 1973, S. 827).

Hilfsschullehrkräfte werden nicht nur als Retter der Hilfsschulkinder, sondern auch als Opfer dargestellt, die hilflos der Indoktrination und Repression durch das NS-Regime ausgeliefert waren (Möckel, 1984, 2001, 2007, 2017). Das gilt analog für Taubstummlehrkräfte (Brodehl, 2014; Zeitschrift für Heilpädagogik, 2017). Die Indoktrination der Hilfsschullehrkräfte wird an ihrer Indienstnahme für die Rassenhygiene und am „Verrat“ an der Heilpädagogik, die Repression an der „Liquidierung“ des Hilfsschulverbands und am Verbot der Hilfsschullehrerausbildung in Preußen festgemacht. Ein solches Verbot hat es ebenso wenig wie die geplante Abschaffung der Hilfsschule durch das NS-Regime gegeben.

Die Vorstellung der Hilfsschullehrkräfte als Retter der Hilfsschulkinder und als Opfer des NS-Regimes, die die Geschichtsschreibung der Sonderpädagogik über die NS-Zeit prägt, ist wie die Behauptung von der geplanten Abschaffung der Hilfsschule durch das NS-Regime von Karl Tornow in seinem Entnazifizierungsverfahren entwickelt worden, in dem er sich als Retter der Hilfsschulkinder und als Opfer des NS-Regimes darstellte (Hänsel, 2008, 2019). Diese Selbstdarstellung, die sich für Tornow in seiner Einstufung als „Unbelasteter“ auszahlte, wurde von ihm in der Folgezeit zur Rettung der Kinder durch Hilfsschullehrkräfte verallgemeinert und in den Geschichtsbüchern über die NS-Zeit verbreitet, die Gustav Lesemann, Wilhelm Hofmann und Erich Beschel als führende Geschichtsinterpreten der Sonderpädagogik nach der NS-Zeit vorlegten (Lesemann, 1953; Hofmann, 1966; Beschel, 1969, 1977).

Die diskussionsbestimmenden Geschichtsinterpreten in der Sonderpädagogik in der Gegenwart sind mit den Geschichtsinterpreten der Nachkriegszeit eng verbunden. Ulrich Bleidick hat bei Beschel studiert, war Lesemanns Nachfolger als Schriftleiter des Verbandsorgans und von diesem in seinen frühen Schriften stark beeinflusst. Sieglind Ellger-Rüttgardt hat bei Bleidick promoviert und mit ihm eine Bilanz der Behindertenpädagogik vorgelegt. Andreas Möckel war Mitarbeiter von Hofmann. Alle Genannten stammen aus dem Bereich der Hilfsschul- bzw. Lernbehindertenpädagogik.

Die Entlastung der Hilfsschullehrkräfte im Nationalsozialismus erfolgt neben ihrer Darstellung als Retter der Hilfsschulkinder und als Opfer des NS-Regimes auch dadurch, dass ihre Mitarbeit am GzVeN auf ihre Beteiligung am Verfahren reduziert wird. Die Beteiligung der Hilfsschullehrkräfte am Verfahren war, verglichen mit der Beteiligung von Ärzten und Juristen, peripher. Hilfsschullehrkräfte beantragten nicht die Einleitung des Sterilisationsverfahrens, entschieden nicht über die Sterilisation und führten sie nicht durch. Diese Aufgaben oblagen Ärzten und Juristen.

Die Entwicklung, die die Sonderpädagogik nach der NS-Zeit nahm, knüpfte nach den Vorstellungen der sonderpädagogischen Geschichtsschreibung an die gute Tradition der Heilpädagogik vor der NS-Zeit wieder an (Bleidick & Ellger-Rüttgardt, 2008; Möckel, 1998). Sie übersprang damit gleichsam die Entwicklung, die in der NS-Zeit erfolgt war, und blieb von ihr unberührt. Die Sonderpädagogik im Nationalsozialismus wird damit aus dem Gesamtzusammenhang der Entwicklung herausgelöst, als zwischenzeitlicher Einbruch und als Sonderweg begriffen, der mit der NS-Zeit sein Ende fand. Damit wird auch die Bedeutung, die die Entwicklung in der NS-Zeit für das bestehende sonderpädagogische System hat, unsichtbar gemacht und ein Gegensatz konstruiert, der durch gegensätzliche Begriffe markiert wird. An die Stelle des Begriffspaares „Niedergang“ und „Neuanfang“ ist in den Geschichtsabrissen der Sonderpädagogik inzwischen das Begriffspaar *Exklusion* und *Inklusion* getreten (Lesemann, 1953; Möckel, 1998; Moser, 2009; Lindmeier, 2012).

Der weitgehende Verzicht auf Quellenforschung zur Sonderpädagogik im Nationalsozialismus ermöglicht der Sonderpädagogik, Sonderpädagogen als Bewahrer des Lebensrechts der Behinderten moralisch in nicht mehr steigerbarer Weise zu überhöhen und aus der Entwicklung im Nationalsozialismus bis heute moralischen Nutzen zu ziehen.

Die Auseinandersetzung mit der Sonderpädagogik im Nationalsozialismus macht die Bedeutung der Geschichtsschreibung in der Sonderpädagogik für die Legitimation der Sonderschule und ihrer Profession deutlich. Sie erweist aber auch die Notwendigkeit, sich mit Geschichte zu befassen, um das sonderpädagogische System in der Gegenwart zu verstehen. Die his-

torische Bildungsforschung ist gefordert, die Historiografie der Sonderpädagogik nicht länger aus ihrem Blick weitgehend auszusparen oder die apologetischen Geschichtskonstruktionen der Sonderpädagogik zu übernehmen. Studierende sind gefordert, Quellen zu studieren.

So ist es aufschlussreich, Tornows Originalbeitrag zur Mitarbeit des Sonderschullehrers am GzVeN mit der gekürzten Fassung in einer sonderpädagogischen Quellensammlung zu vergleichen. In dieser Fassung sind die beiden Gutachten für das Erbgesundheitsgericht und alle anderen Praxisbeispiele gestrichen und damit die „Praxis der Gutachtertätigkeit des Hilfsschullehrers“ (Ellger-Rüttgardt, 2003, S. 281-286) im Rahmen des GzVeN unsichtbar gemacht worden (Tornow, 1936). Zu fragen ist auch, warum die Neuauflagen von Tornows Schriften aus der NS-Zeit, die nach der NS-Zeit erschienen sind, aus allen Bibliotheken verschwunden sind und warum sie in Geschichtsabrissen der Sonderpädagogik nicht einmal erwähnt werden (Tornow, 1955; Lenz & Tornow, 1955).

### 3.6 Literatur

- Bartsch, P. (1934). Sonderschullehrer auf dem Marsche. *Die deutsche Sonderschule*, 1 (8), 561–565.
- Beschel, E. (1969). Geschichte der Hilfsschule. In G. Heese & H. Wegener (Hrsg.), *Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete* (Band 2, S. 1329–1339). Berlin: Carl Marhold.
- Beschel, E. (1977). Geschichte. In G. Kanter, G. & O. Speck (Hrsg.), *Pädagogik der Lernbehinderten* (S. 113–147). Berlin: Carl Marhold.
- Bleidick, U. (1973). Die Entwicklung und Differenzierung des Sonderschulwesens von 1898 bis 1973 im Spiegel des Verbandes Deutscher Sonderschulen. Bericht über den Bundeskongreß für Sonderpädagogik und den 26. Verbandstag Deutscher Sonderschulen in Hannover vom 12. bis 15. Juni 1973. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24 (10), 824–845.
- Bleidick, U. & Ellger-Rüttgardt, S. (2008). *Behindertenpädagogik – eine Bilanz. Bildungspolitik und Theorieentwicklung von 1950 bis zur Gegenwart*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Breitbarth, M. (1933). Warum die Heilpädagogische Fachschaft? *Die Hilfsschule*, 26 (6), 322–327.
- Brill, W. (2011). *Pädagogik der Abgrenzung. Die Implementierung der Rassenhygiene in der Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brodehl, F. (2014). *Widerstand, Anpassung, Pflichterfüllung? Zur Konfrontation der Taubstummenpädagogik mit dem Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses vom 14. Juli 1933*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Brumlik, M. (2020). Dagmar Hänsel: Sonderschule im Nationalsozialismus. Die Magdeburger Hilfsschule als Modell. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (2), 445–446.
- Ellger-Rüttgardt, S. (1997). *Frieda Stoppenbrink-Buchholz (1897-1993). Hilfsschulpädagogin, Anwältin der Schwachen, soziale Demokratin* (2. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Ellger-Rüttgardt, S. (1998). *Zur Geschichte der Heil- und Sonderpädagogik. Kurseinheit 1: Geschichte der Lernbehindertenpädagogik*. Studienbrief. Hagen: Fernuniversität.
- Ellger-Rüttgardt, S. (Hrsg.). (2003). *Lernbehindertenpädagogik. Studentexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2008). *Geschichte der Sonderpädagogik*. München und Basel: Reinhardt.

- Ellger-Rüttgardt, S. (2017). Sonderpädagogen im Dritten Reich zwischen Anpassung und Widerstand. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68 (11), Beiheft, 61–69.
- Fuchs, A. (1899). *Schwachsinnige Kinder, ihre sittliche und intellektuelle Rettung. Eine Analyse und Charakteristik, nebst theoretischer und praktischer Anleitung zum Unterricht und zur Erziehung schwachsinniger Naturen. Für Lehrer und gebildete Eltern*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Fuchs, A. (1912). *Schwachsinnige Kinder, ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung. Versuch einer Hilfsschulpädagogik* (2., veränderte Aufl.). Gütersloh: Bertelsmann.
- Fuchs, A. (1922). *Schwachsinnige Kinder, ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung. Versuch einer Hilfsschulpädagogik* (3., veränderte Aufl.). Gütersloh: Bertelsmann.
- Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses vom 14. Juli 1933 (1934). Bearbeitet und erläutert von Gütt, A., Rüdin, E. und Ruttke, F. München: Lehmanns.
- Hänsel, D. (2005). Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (1), 102–116.
- Hänsel, D. (2006). *Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hänsel, D. (2008). *Karl Tornow als Wegbereiter der sonderpädagogischen Profession. Die Grundlegung des Bestehenden in der NS-Zeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hänsel, D. (2009). „Erbe und Schicksal“. Rezeption eines Sonderschulbuchs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (5), 781–795.
- Hänsel, D. (2014). *Sonderschullehrerausbildung im Nationalsozialismus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hänsel, D. (2017a). Die Deutsche Gesellschaft für Kinderpsychiatrie und Heilpädagogik im Nationalsozialismus als verkappte Fachgesellschaft für Sonderpädagogik. In H. Fangerau, S. Topp, K. Schepker (Hrsg.), *Kinder- und Jugendpsychiatrie im Nationalsozialismus und in der Nachkriegszeit. Zur Geschichte ihrer Konsolidierung* (S. 253–275). Berlin: Springer.
- Hänsel, D. (2017b). Sonderpädagogik im Nationalsozialismus – verschwiegene Zusammenhänge. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68 (11), Beiheft, 39–60.
- Hänsel, D. (2017c). Völkische Sonderpädagogik. In M. Fahlbusch, I. Haar & A. Pinwinkler (Hrsg.), *Handbuch der völkischen Wissenschaften. Akteure, Netzwerke, Forschungsprogramme. Teilband 2*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.

- Hänsel, D. (2019). *Sonderschule im Nationalsozialismus. Die Magdeburger Hilfsschule als Modell*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hänsel, D. & Schwager, H. (2003). *Einführung in die sonderpädagogische Schultheorie*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Hänsel, D. & Schwager, H. (2004). *Die Sonderschule als Armenschule. Vom gemeinsamen Unterricht zur Sondererziehung nach Braunschweiger Muster*. Bern: Peter Lang.
- Heimlich, U. (2013). Bayerische Sonderpädagogik in der Nazi-Zeit, dargestellt am Beispiel des Münchener Erwin Lesch. Spuren: Sonderpädagogik in Bayern. Verband Sonderpädagogik. Landesverband Bayern, 3, 44–46.
- Hofmann, W. (1966). Hilfsschule (Sonderschule für Lernbehinderte). In G. Lesemann (Hrsg.), *Beiträge zur Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens* (S. 65–101). Berlin: Carl Marhold.
- Krampf, A. (1936). *Hilfsschule im neuen Staat*. Frankfurt a. M.: Moritz Diesterweg.
- Krampf, A. (1938). Zur „Allgemeinen Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen“. *Die deutsche Sonderschule*, 5 (7/8), 484–490.
- Lenz, G. (1943). Rechtzeitige Überweisung hilfsschulbedürftiger Kinder in Magdeburg. *Die deutsche Sonderschule*, 10 (10), 236.
- Lenz, G. & Tornow, K. (1942). *Das Magdeburger Verfahren. Anleitung zur Durchführung der Aussonderung hilfsschulbedürftiger Kinder unter Berücksichtigung des neuen Personalbogens für Hilfsschüler*. München: Deutscher Volksverlag.
- Lenz, G. & Tornow, K. (1955). *Das Magdeburger Verfahren. Anleitung zur Durchführung der Aussonderung hilfsschulbedürftiger Kinder unter Berücksichtigung des neuen Personalbogens für Hilfsschüler*. München: Deutscher Volksverlag. 2. Auflage, Kassel: Gebroder Müller.
- Lesemann, G. (1953). Die Hilfsschulverbandstage und ihre Bedeutung für die Hilfsschulpädagogik. In *Festschrift zum Verbandstage am 24.-26.7.1953 in Hannover* (S. 36–49). Hannover: Verband Deutscher Sonderschulen.
- Lindmeier, C. (2012). Heilpädagogik als Pädagogik der Teilhabe und Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 57 (1), 25–44.
- Möckel, A. (1984). *Geschichte der Sonderpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Schule für Lernbehinderte*. Studienbrief. Hagen: Fernuniversität.
- Möckel, A. (Hrsg.) (1998). *Erfolg – Niedergang -Neuanfang. 100 Jahre Verband Deutscher Sonderschulen – Fachverband für Behindertenpädagogik*. München und Basel: Reinhardt.

- Möckel, A. (2001). *Geschichte der besonderen Grund- und Hauptschule* (4., erweiterte Aufl.). Heidelberg: Winter.
- Möckel, A. (2007). *Geschichte der Heilpädagogik oder Macht und Ohnmacht der Erziehung*. (2., völlig überarbeitete Neuaufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Möckel, A. (2017). Die Gleichschaltung des Verbands der Hilfsschulen Deutschlands 1933 und der Verrat an den behinderten Kindern und der Heilpädagogik in der NS-Zeit. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68 (11), Beiheft, 29–38.
- Moser, V. (2009). *Die Geschichte der Behindertenpädagogik. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim und München: Juventa.
- Speck, O. (2003). *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung* (5., neu bearbeitete Aufl.). München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Tornow, K. (1934). Zur Lehrplangestaltung deutsch-völkischer Hilfsschularbeit. *Die Hilfsschule*, 27 (2), 99–114.
- Tornow, K. (1935a). Die Einheit der Fachschaft V (Sonderschulen) im NSLB und die daraus sich ergebende Schau ihrer Arbeit in wissenschaftlicher und praktischer Hinsicht. *Die deutsche Sonderschule*, 2 (2/3), 110–129.
- Tornow, K. (1935b). *Völkische Heil- oder Sonderschulpädagogik? Zugleich eine Begründung der Einheit der Reichsfachschaft V (Sonderschulen) im NSLB*. Halle a. S.: Carl Marhold.
- Tornow, K. (1936). Die Mitarbeit des Sonderschullehrers bei der Verwirklichung des Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses. Aus der Praxis der Gutachtertätigkeit des Hilfsschullehrers. *Die deutsche Sonderschule*, 3 (5), 321–332.
- Tornow, K. (1938). Zum Auswahlverfahren des hilfsschulbedürftigen Kindes. *Die deutsche Sonderschule*, 5 (10), 705–710.
- Tornow, K. (1939). Die Hilfsschule – volksbiologisch gesehen. *Der Deutsche Erzieher (Bayreuth), Ausgabe Gau Kurhessen, Kurhessischer Erzieher* 83 (5), 98–101.
- Tornow, K. (1940). Völkische Sonderpädagogik und Kinderpsychiatrie. *Nationalsozialistisches Bildungswesen*, 5 (11), 394–400.
- Tornow, K. (1943). Völkische Sonderpädagogik und Kinderpsychiatrie. In, Bericht über die 1. Tagung der Deutschen Gesellschaft für Kinderpsychiatrie und Heilpädagogik in Wien am 5. September 1940. *Zeitschrift für Kinderforschung*, 49 (1), 76–86.
- Tornow, K. (1944). *Denken Sie nur: Unser Fritz soll in die Hilfsschule!* (2., veränderte Aufl.). München: Deutscher Volksverlag.

Tornow, K. (1955). *Denken Sie nur: Unser Fritz soll in die Hilfsschule!* (3., veränderte Aufl.). Kassel: Gebrüder Müller.

Tornow, K. & Weinert, H. (1942). *Erbe und Schicksal. Von geschädigten Menschen, Erbkrankheiten und deren Bekämpfung*. Berlin: Alfred Metzner.

Triebe, M. (2017). *NS-Ideologie in der NSLB-Zeitschrift „Die deutsche Sonderschule“ 1934-1944. Eine dokumentarische Analyse. Die schulspezifische ideologische Ausrichtung der Lehrkräfte in der NS-Zeit*. Frankfurt a. M.: Protagoras Academicus.

Wegener, H. (1963). *Die Rehabilitation der Schwachbegabten*. München, Basel: Ernst Reinhardt.

Wittke, E. (1936). Erbgesundheitsgesetz – Strukturwandel der Sonderpädagogik. *Die deutsche Sonderschule*, 3 (7), 495–500.

*Zeitschrift für Heilpädagogik* (2017). 68 (11), Beiheft.

## 4. SINN-Bildung – Die Anforderung der Inklusion an Forschung und Lehre in den Sozialwissenschaften

Prof. Dr. Peter Rödler

*Was sollen Wissenschaftler:innen, Lehrer:innen, Schulen und Bildungslandschaften nach der Pandemie wieder deutlich stärker in den Blick nehmen?*

“In fact, therefore, men and words reciprocally educate each other; each increase of a man's information involves and is involved by, a corresponding increase of a word's information.”<sup>2</sup> (Peirce 1931–1935, CP 5.313)

Nehmen wir die Worte ernst! Nicht nur in Bezug auf die ‚politisch korrekte‘ Diktion, sondern die Komplexität ihres Inhalts in der Realität, so dass aus den Gedanken nicht nur Haltungen oder Symbolismen folgen, sondern Taten, die konkrete Änderungen möglich werden lassen.

### 4.1 Inklusion für ALLE?

Beginnen wir mit *dem* pädagogischen – eigentlich sozialwissenschaftlichen oder noch besser gesellschaftlichen – Projekt der letzten Jahre, der Inklusion. Wer ist da eigentlich gemeint? Die beeinträchtigten Menschen oder die, die wie diese durch unsere Gesellschaftsform an den Rand gedrückt, von gleichwertiger Teilhabe ausgeschlossen werden. Flüchtlinge, Menschen mit deutlich unterschiedlich kulturellen Erfahrungen und Verhaltensweisen, Arme, Allein-Erziehende, ...? In diesem Zusammenhang aber: Geht es dabei nur um die akzeptierende Realisierung von deren Selbstbestimmung?

Und was ist mit den Menschen, die dazu nicht in der Lage sind: ‚schwer beeinträchtigte‘ Menschen, evtl. ohne bzw. nur mit einem marginal entwickelten fragilen *Ich*, d. h. eben ‚dem Rest‘, dem ‚harten Kern‘? Gehören die

---

<sup>2</sup> Tatsächlich erziehen sich Menschen und Worte deshalb gegenseitig; jede Steigerung der Information eines Menschen beeinflusst und wird beeinflusst durch eine entsprechende Zunahme der Information eines Wortes.

auch dazu, obwohl sie nicht an die Person-Kriterien<sup>3</sup> von Peter Singer (1984) heranreichen, womit nach Singer ihr Recht auf Teilhabe am Leben geringer einzuschätzen ist als das von Tieren, die dazu in der Lage sind, und sie damit nach Singer (1984) aus der Lebensrechtsgemeinschaft der ‚Personen‘ exkludiert werden, zu „human vegetables“ (S. 104) verkümmern, die optional getötet werden können<sup>4</sup>.

Wollen wir dieser Position gegenüber eine der uneingeschränkten Inklusion aller *Menschen* vertreten, so brauchen wir ein Menschenbild, das diese Unterscheidung auch gegenüber den Argumenten Singers rechtfertigt, d. h. dass es sich als so spezifisch human ausweist, dass ihm nicht der ‚Speziesismus‘-Vorwurf – die ‚rassistische‘ Bevorzugung der Menschen – gemacht werden kann. Das bedeutet aber, dass kognitive Argumente wie die Person-Eigenschaften Singers für diese Differenzierung nicht taugen, da sie zum einen nur graduell sind und zum anderen vor allem von Menschen in Einzelfällen der Grad der intellektuellen Leistungsfähigkeit von Tieren nicht erreicht wird.

So scheint diese Unternehmung schon im Ansatz nicht möglich, bedenken wir, dass die von Singer beschriebenen Person-Eigenschaften letztlich wesentliche Eigenschaften des seit der Aufklärung in unserem Kulturkreis gültigen säkularen Menschenbildes des ‚mündigen Bürgers‘ beschreiben. So ist die von Kant geforderte ‚Mündigkeit‘ ein autonom urteilendes Handeln, das ohne Selbstbewusstsein, Zukunftsvorstellungen und Wünschen bzw. Präferenzen nicht denkbar ist. Es geht also darum, ob es ein anderes Kriterium der Zugehörigkeit zur Menschheit gibt, das wirklich *alle Menschen* umfasst, weil es unabhängig von kognitiver Leistungsfähigkeit im Sinne der genannten Person-Eigenschaften ist und aber gleichzeitig die *besondere Mündigkeit* von Menschen, nämlich autonom verantwortlich zu urteilen, begründet.

Es geht also darum, eine *ausschließlich* anthropologische Spezifik zu finden, die gleichzeitig notwendige Voraussetzung für die angesprochenen

---

<sup>3</sup> Selbstbewusstsein, Zukunftsvorstellung, Wünsche/ Präferenzen haben (Singer, 1984, S. 120 ff.).

<sup>4</sup> Wie sehr hier im Falle der Menschen Singer mit einer Eigenschaft dieser Gruppe argumentiert, die gerade durch die Annahme der ‚Schwerstbehinderung‘, ‚Bildungsunfähigkeit‘ oder eben ‚human vegetable‘ sozial erzeugt ist (Rödler, 2012).

Personal-, Mündigkeits-, Individual- und Gattungseigenschaften des Menschen ist, diese also nicht negiert, sondern auf einer fundamentalen Ebene begründet!

Diese definierende Eigenschaft der Menschen ist, dass Menschen im Vergleich zu Tieren weitestgehend instinktfrei sind.

Diese Eigenschaft, auf die Trapp schon 1977 hinweist – „Der unterscheidende Charakter der menschlichen Natur ist die Unbestimmtheit oder die Nichteinschränkung auf einen besonderen Trieb oder auf eine bestimmte Fähigkeit und Fertigkeit. Dieser negative Vorzug des Menschen ist die Quelle aller obigen Vollkommenheiten.“ (Trapp, 1977, S. 12) – begründet die Menschenwelt! Sie bedeutet für die Gattung Mensch den *unterscheidenden zusätzlichen Freiheitsgrad* gegenüber den Tieren. Was ist damit gemeint?

Die Evolution des Lebens ist durch die Zunahme an Freiheitsgraden gekennzeichnet. Lebende Strukturen sind von Einzellern an in ihre Umwelt nicht einfach genetisch ‚eingepasst‘, sondern können auf ihre Umwelt reagieren. Diese Reaktionen kennzeichnen dabei systemtheoretisch die typische *Organisation*<sup>5</sup> der jeweiligen Gattung. Dies gilt schon für Einzeller, die, wie heute zunehmend bekannt wird (Epigenetik, Proteomforschung), bei gleichbleibenden Genen doch mit der Veränderung ihrer Proteinsynthese auf ihre Umwelt reagieren können. Bei den bewimperten Pantoffeltierchen wird darüber hinaus sogar schon eine mechanische Anpassung an die Umwelt, d. h. eine Reaktion durch Bewegung möglich.

Bei mehrzelligen lebenden Strukturen werden durch die Spezialisierung der Zellen (im Grunde eine erste Sozialform) zunehmend umfassendere und spezifischere Reaktionen auf die Umwelt möglich, Sonnenblumen drehen sich zur Sonne, öffnen und schließen die Blüten. Gleiches gilt für ‚niedere‘

---

<sup>5</sup> Die folgenden Ausführungen zur Evolution entsprechen im Wesentlichen den Ausführungen von Maturana und Varela in ihrer Veröffentlichung „Der Baum der Erkenntnis“ (Maturana & Varela, 1987). Wie weitgehend Freiheitsgrade schon auf Nervenzellebene nachweisbar sind, wird deutlich in Feigenbergs (2000) Veröffentlichung *Wahrscheinlichkeitsprognostizierung im System der zielgerichteten Aktivität*. Begründet wird die *Entstehung* der biologischen Unbestimmtheit der Menschen sehr überzeugend bei Harari (2015) mit der Veränderung des Beckens bei Menschen durch den aufrechten Gang und die in diesem Zusammenhang notwendig werdende Frühgeburtslichkeit der Menschen (S. 18 f.).

Tiere, die quasi reflexartig (Reiz-Reaktion) auf Ihre Umwelt reagieren, wobei aber dies auch schon recht komplexen Charakter annehmen kann, wenn zwischen dem sensorischen und dem motorischen Apparat zunehmend Zellhaufen (neuronale Netze) dazwischengeschaltet sind.

Der entscheidende Fortschritt, der die Vielfalt der Handlungsformen ‚höherer‘ Tiere ermöglicht, ist die Entwicklung dieser Zellhaufen zu hoch komplexen Gehirnen. Diese Zentralnervensysteme bilden innerhalb des Körpers ein eigenes System, das es ermöglicht über die Reize aus dem Körper ein, bezogen auf die Organisation eigenes Bild der Welt zu generieren (Orientierung) und dieses zur Grundlage der Handlungsplanung werden zu lassen. Dieses ermöglicht es, die gattungstypische Organisation, die sich auf dieser Ebene als Instinkt zeigt, immer perfekter und vielfältiger in der Umwelt bis hin zum *Werkzeuggebrauch* realisieren zu können. Das Handeln, d. h. der Weg *WIE* diese Organisation realisiert wird, wird zunehmend *individuell*.

Entsprechend vielfältig zeigen sich damit aber auch die Sozialformen, die eine Gattung zu diesem Zweck ausbildet. Diese Tatsache des Sozialen, nämlich der Kommunikation und Kooperation innerhalb einer Gruppe von *Individuen*, ermöglicht in dem Erkennen des unterschiedlichen Handelns – bei gleichem Ziel – anderer Mitglieder der Gruppe aber auch die Beobachtung der eigenen EIGEN-Art. Damit wird *Selbstbewusstsein* möglich. Darüber hinaus realisiert dieses ‚Voneinander-Lernen‘ auch Handlungsänderungen, die, wenn sie für das Leben und die Entfaltung der Gruppe günstig sind, generationsübergreifend stabil bleiben und damit *kulturelle Bereiche* bilden.

Es ist offensichtlich, dass damit die Möglichkeit des Lebens, sich in der Welt funktionell zu realisieren, ausgereizt ist. Kognitiv ist eben ALLES vorhanden, was auch die Menschenwelt auszeichnet: Orientiertes, planvolles Handeln, evtl. mit Werkzeugen, d. h. der Entwurf von Zukunft, Präferenzen haben (Singer), soziales Handeln in Gruppen entlang von Gruppenregeln, generationsübergreifende Weitergabe von Information (Kultur) und Selbstbewusstsein und d. h. spätestens ab dieser Ebene auch Empfindungen.

Wie ist das überschreitbar? Wie wurde Menschen hier ein weiterer Handlungsraum möglich? Die *biblische* Geschichte vom Baum der Erkenntnis gibt Hinweise<sup>6</sup>. So war im Paradies den Menschen alles perfekt bestellt, sie in dem Paradies, wie die Tiere, auch wohl beheimatet. Die Verheißung des Apfels vom Baum der Erkenntnis aber, dies alles *zu verstehen* – ‚so sein wie Gott‘, was ja auch mit dem Lichtbringer Luzifer verbunden wird – war zumindest für Eva (!) stark genug, Adam zu dieser Versuchung zu verleiten. Die Folge: der *Verlust* der Einbettung in die Welt, d. h. der Verlust der biologischen Orientierung der Organisation der Menschen durch den Instinkt und die Erkenntnis der eigenen Nacktheit. Diese Nacktheit kann doppelt verstanden werden:

- zum einen – näher an dem, was die christliche Kirche aus der Sexualität machte – die Scham gegenüber der Sexualität, einer fühlbaren biologischen Tatsache ‚Trieb‘, der zwar vorhanden, aber eben nicht mehr instinktiv geregelt war, und
- zum anderen, z. T. in dem ersten Punkt schon vorhanden, die ungeheure Verletzlichkeit der Menschen ohne instinktive Orientierung in die Welt ausgesetzt zu sein.

Kükelhaus (1981) formuliert hierzu beeindruckend:

„Alles hat ein dickes Fell, nur der Mensch nicht:  
er ist ein nackter Wurm, ohne angestammtes Schlupfloch.  
Was muss ihm nicht alles zu Hilfe eilen, damit er bestehen kann!  
Ich glaube, er ist ein einziger Hilferuf.  
Wenn er das vergisst, wird er eine Maschine!“ (S. 51)

Was Kükelhaus hier intuitiv ausdrückt, können wir heute auf der Basis der Kenntnisse der Eigenschaft neuronaler Netze in seiner wirklichen Radikalität (Wurzel) verstehen:

---

<sup>6</sup> Eine im Ergebnis gleiche Erzählung ist die Isaak Lurias vom Zimzum. Hier ist der wesentliche Schöpfungsakt gekennzeichnet durch den *Rückzug* Gottes, um damit Raum für die Menschenwelt zu schaffen, was diesen die Freiheit eigener Weltgestaltung verlieh, aber damit auch eine feste Orientierung eines innerweltlichen Gottes – in unserem Zusammenhang des Instinktes, da er die Geschöpfe in der Welt teleologisch realisiert – nahm (Schulte, 2014).

Jegliche neuronale Organisation, ob künstlich, tierisch oder menschlich, braucht für ihr Funktionieren eine innere Referenz als Bezug zur Auswertung der einströmenden Daten.

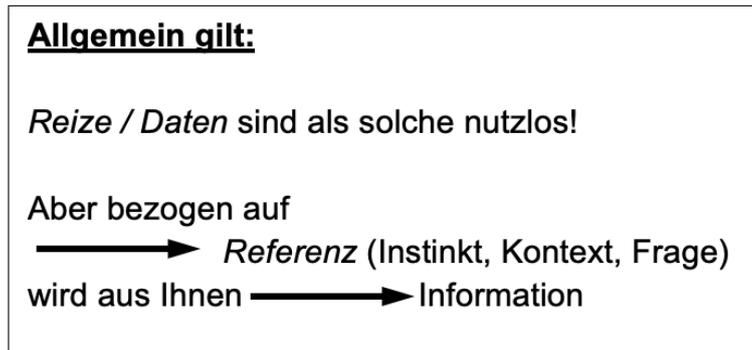
## 4.2 42 – Exkurs: Information = Daten + Kontext

Daten sind keine Informationen! Diese Unterscheidung scheint trivial, wird aber heute in der Regel übersehen. So spricht man heute vom ‚Informationszeitalter‘, wobei übersehen wird, dass mit IT-Medien nur *Daten* zur Verfügung gestellt werden und die Frage, ob diese als Informationen dienen können, von der Kompetenz der Suchenden und ihres Interesses abhängt.

Zur Verdeutlichung: In dem Science Fiction Roman „Per Anhalter durch die Galaxis“ von Douglas Adams (2015) errechnet der beste Computer des Universums innerhalb von Millionen Jahren die ‚Antwort auf Alles‘: 42. Diese(s) Date(n) enttäuschen die beauftragenden Informatiker natürlich sehr, da sie so natürlich mit der Antwort nichts anfangen können. Auf die Frage, was denn nun die Frage zu dieser Antwort sei, antwortet der Computer, Fragen seien grundsätzlich viel schwieriger zu finden als Antworten und deshalb wäre diese Frage viel zu schwer für ihn selbst, er könnte ihnen aber einen Bauplan für einen noch viel leistungsfähigeren Computer geben, der diese Frage dann evtl. – nach Millionen Jahren – finden könnte<sup>7</sup>. Ich denke, der Unterschied zwischen Daten und Information wird hier sehr klar: Daten gewinnen ihren Informationscharakter erst, wenn sie in dem Zusammenhang mit einem Kontext als Referenz verstanden werden können (siehe *Abbildung 1*).

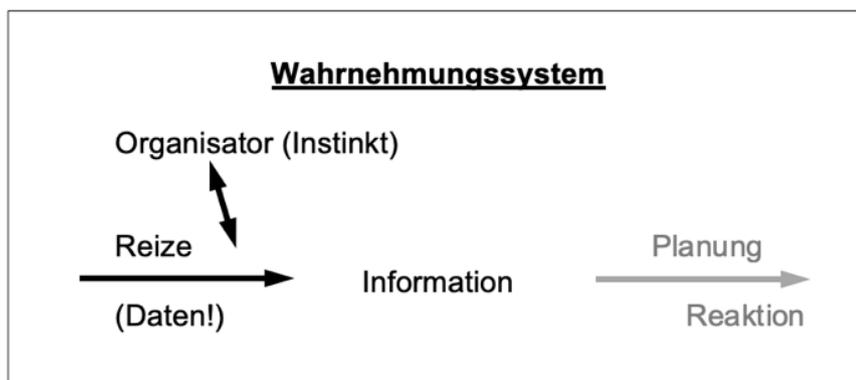
---

<sup>7</sup> Die Frage nach der „Antwort auf alles“ im Roman ist: ‚How many roads must a man walk down?‘: 42!



**Abbildung 1.** Entstehung von Informationen durch Reize und Daten.

Hieraus folgt: *Jegliche* neuronale Organisation, ob künstlich, tierisch oder menschlich, braucht für ihr Funktionieren eine innere Referenz als Bezug zur Auswertung der einströmenden (wahrgenommenen) Daten. Bei künstlichen neuronalen Netzen sind das die Trainingsdaten<sup>8</sup>, bei Tieren die biologische Organisation, die auf der Ebene eines Zentralnervensystems die Eigenschaft eines Instinkts annimmt. Dieser gibt den neuronalen Strukturen der Wahrnehmungsverarbeitung – wie auch der weiteren Verarbeitung und Handlungsplanung – die entsprechenden Bewertungen/Kontextualisierungen vor, die aus der Menge der einströmenden Reize (Daten) die dem Tier dienlichen Informationen werden lassen (siehe *Abbildung 2*). Was auf dieser Basis alles möglich ist, wurde oben beschrieben.



**Abbildung 2.** Wahrnehmungssystem.

<sup>8</sup> Diese konfrontieren das neuronale Netz vieltausendfach mit den Daten (Bildern, ...) und den je richtigen Lösungen/Antworten. Dabei verschieben sich die Gewichte der Strukturen im neuronalen Netz in einer Weise, dass es irgendwann die Daten ohne Hilfe adäquat *gemäß der Trainingsdaten* selektiert. Dieser Prozess wäre ohne die durch die Trainingsdaten gelernte Referenz nicht möglich.

### 4.3 Am Anfang ist kein Sinn!

Wenn nun bei Menschen dieser Instinkt wegfällt, entsteht eine *völlig* neue Situation. So kann das Gehirn zwar potenziell zu hervorragenden kognitiven Leistungen in der Lage sein, ist aber ohne diese Referenz des Instinktes unorientiert, handlungsunfähig einem beliebig vielfältigen Strom von *einer Milliarde Reizen pro Sekunde* ausgesetzt. Die Wahrnehmungsverarbeitung scheitert bei ansonsten unbeeinträchtiger biologischer Ausstattung allein durch diesen Verlust. Nun existiert die Menschheit, trotz dieser Tatsache, nun schon seit vielen tausend Jahren recht erfolgreich – für die Ökologie der Erde zerstörerisch erfolgreich<sup>9</sup>. Wie wurde dieses möglich, wie wird dies mit jeder Geburt immer wieder möglich?

Was die Menschen offensichtlich geschafft haben und sich nach jeder Geburt von Neuem ereignet ist, dass das Kind nicht nur biologisch – satt und sauber – sondern vor allem auch mit *Be-DEUTUNGEN* ‚gefüttert‘ wird.<sup>10</sup> So ist schon die Art wie ein Neugeborenes gehalten oder getragen wird – der Tonus des Armes und seine Reaktivität auf die Reaktionen des Kindes – Ausdruck der Vorstellungen, die die jeweiligen Pflegepersonen haben – z. B. das Kind als bewunderungswert starker lebendiger Organismus vs. das Kind als ein unendlich bedürftiges und verletzliches Wesen.

Diese Vorstellungen und die Deutungen des Verhaltens des Kindes, die an diese durch entsprechende Reaktionen zurückgegeben werden, werden dem Kind zu ‚Bedeutungs-Bausteinen‘, aus denen es sich nach und nach seinen Eigen-SINN zusammensetzen kann. Sich dessen gewahr-werdend entstehen dann auch die ersten Strukturen des ICH. In diesen Beschreibungen ist offensichtlich, dass es sich bei diesen frühen Dialogen nicht um Sprechakte handelt, sondern um ein gegenseitig abgestimmtes kommunikativ-kooperatives Handeln.

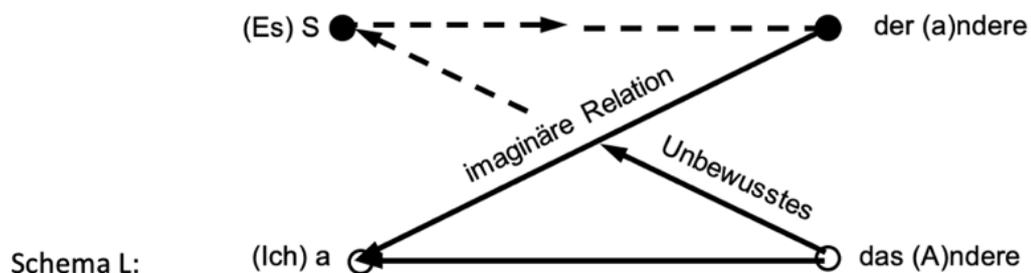
---

<sup>9</sup> Das ist auch ein Effekt der Befreiung der Menschen von der biologischen *EIN*bindung in ökologische Zusammenhänge. Diese Zusammenhänge dennoch zu *verstehen* und zu *respektieren*, wird den heutigen Menschen damit zu einer zentralen (Überlebens-)Frage!

<sup>10</sup> Maturana und Varela (1987) vergleichen dieses ‚Füttern mit Sprache‘ mit der *Trophallaxis*, dem gegenseitigen Füttern von sozialen Insekten (S. 253).

Allerdings geschieht dies nicht stumm, sondern von Geburt an, d. h. lange bevor das Kind Sprache versteht, in der Regel *sprachbegleitend*: ‚Na, wie geht’s Dir denn heute?‘, ‚Hast Du schon Hunger? Ich bring Dir gleich Deine Flasche!‘ ... Hieran erkennen wir, dass dieses Handeln von Anfang in der Sprache situiert ist, aus dieser heraus geschieht und dabei sowohl das Handeln wie auch die Deutungen der Reaktionen des Kindes durch die Pflegeperson steuert, d. h. diese stellt dem Kind z. B. eine Frage und handelt entsprechend – ‚Willst Du noch eine Flasche?‘... bietet die Flasche an. Die Reaktion des Kindes wird dann als die erwartete Antwort gesehen.

Damit bekommt das Kind die Rolle eines sprechenden Subjekts, lange bevor es sich dessen gewahr wird, ja lange bevor überhaupt die innere Instanz für Präferenzen entstanden ist. Dabei liegt es gerade an diesem *Verkennen der Realität*, an der die zukünftige Situation *vorwegnehmenden* Unterstellung eines antwortenden Gegenübers, dass das Kind überhaupt die Chance bekommt, diese Subjekthaftigkeit auszubilden.<sup>11</sup> In Folge dieser Prozesse kommt Lacan (1975) berechtigt zu dem Schluss, „dass das Unbewusste radikal die Struktur von Sprache hat“ (S. 182). Der gesamte Aneignungsvorgang wird von Lacan wie folgt schematisch dargestellt (*Abbildung 3*):



**Abbildung 3.** Schema L (angelehnt an Lacan, 1975, S. 53).

Wir sehen, erst der VERLUST der biologischen Orientierung durch den Instinkt, schuf den Menschen Raum für die Frage nach dem SINN des Lebens,

<sup>11</sup> Diese entspricht nun genau dem ‚Präferenzen haben‘ der Personeneigenschaften von Singer. So ist es ein Teil der Behinderung beeinträchtigter Menschen, dass in dem Versuch der Umwelt gegenüber der ‚Beeinträchtigung‘ alles ‚richtig‘ zu machen, Methoden und therapeutische funktionale Aspekte so in den Vordergrund geraten, dass diese Dialoge nur noch sehr selten und durch das ‚Wissen um die Behinderung‘ sehr verzerrt und wenig verantwortlich stattfinden oder (Singer) jegliche positive Vision in einem solchen ‚Fall‘ aufgegeben wird. So erzeugt Singer in diesem Fall das Phänomen selbst, das er hinterher als Argument für die Exklusion aus der Lebensrechts-Gemeinschaft benutzt.

nach dem WARUM der Realität und damit den gesuchten zusätzlichen Freiheitsgrad, der Antworten wie technische Lösungen zur Versorgung der Menschheit, aber auch die Zerstörung der Umwelt, kulturelle Räume voller GemeinSinn, aber auch inhumane Autokratien und Oligarchiesysteme in Ost und West oder die Sixtinische Kapelle und auch Auschwitz ermöglicht.

*Achtung ohne diese furchtbaren Möglichkeiten des Verkommens der res humana wäre es kein Freiheitsgrad!* Und gegen dieses Verkommen hilft auch kein Naturrecht, da es der Natur schlicht egal ist, ob die Menschheit oder das komplette Leben – was sehr unwahrscheinlich ist – auf der Erde ausstirbt. Es liegt allein an der Menschheit, eine lebenswerte Umwelt – ökologisch und sozial oder wie sonst? – Freiheitsgrad! – zu erhalten!

Dieser Freiheitsgrad bindet die einzelnen Menschen aber in einem Maße existenziell an den ‚Sprachraum‘, dass Mensch und Sprache sich gegenseitig produzieren *UND* Produkt sind; mit Peirce (1931–1935) und dem Zitat am Anfang dieses Textes: „Tatsächlich erziehen sich Menschen und Worte deshalb gegenseitig; jede Steigerung der Information eines Menschen beeinflusst und wird beeinflusst durch eine entsprechende Zunahme der Information eines Wortes“ (CP 5.313). Im deutschen Sprachraum hat sich dieser Zusammenhang von Sprache und Erkennen unter Rückgriff auf die biblische Erzählung vom Paradies sogar in der Alltagssprache bis heute erhalten: *Wir sprechen mit dem Adamsapfel* (Kehlkopf).

In dieser Perspektive auf die Sprache der Menschen müssen einige Aspekte beachtet werden, die sie grundlegend von der Kommunikation zwischen Tieren, die durchaus von Aufbau und Komplexität her – Syntaktik, Grammatik – Sprachcharakter haben kann, unterscheiden.

1. Auf Grund der fehlenden *biologischen* Referenz entsteht jedem menschlichen Individuum in der Sozialisation ein *eigener* Inhaltsbereich, während den Tieren der Inhaltsbereich ihres je individuellen Handelns und Kommunizierens mit dem Instinkt gegeben ist. Sicher wird es auch bei Tieren Missverständnisse geben, z. B. zwischen Raubtieren bei der gemeinsamen Jagd, das, worum es geht, das Ziel ihres Handelns, ist ihnen aber *gemeinsam* gegeben.

Menschen zueinander fehlt dieses aber und macht ihr gemeinsames Handeln erheblich fragiler<sup>12</sup> – letztlich bleibt das beschriebene ursprüngliche wechselseitige Unterstellen lebenslang vorhanden! Das ist bei einem rein funktionellen Verhältnis – beim Kauf einer Tüte Pommes Frites – letztlich geklärt und unproblematisch. In Partnerschaften, sozialen Gruppen und der Gesellschaft als ganzer geht es aber eben, wenn auch häufig implizit, in der Regel auch um kulturelle Inhalte, Ziele ... ‚Wie wollen wir leben?‘. Hier scheitert der Versuch Übereinstimmung durch den Versuch *völligen* Verstehens der je Anderen zu erreichen. Eine Lösung eines solchen Konfliktes gelingt allein durch die Bescheidenheit, den Anspruch verstehen zu wollen, aufzugeben, Verständnis für die *fortdauernd fremde* Position der anderen Seite aufzubringen und einen Kompromiss zu finden, mit dem beide Seiten leben können. Dies ist genau das, was Buber mit seiner Betonung des ‚gegen‘ in der Be-Gegnung meinte.

2. Nun scheint es ein Leichtes, einfach das Ringen um Kultur und Inhalte aufzugeben, dies zur zu tolerierenden Privatsache zu erklären, und sich sozial nur noch auf faktisch-funktionale Aspekte des Miteinanders zu beziehen. Das geht natürlich schon deshalb nicht, weil *jegliches* Handeln auch Ressourcen (ver)braucht und diese in der Regel nicht im Überfluss vorhanden sind, hier ergeben sich – letztlich ökonomische – Verteilungs- und damit auch normative Fragen.

Mindestens ebenso wichtig ist aber auch, dass diese *be-deutenden* Dialoge, das Begegnen, der Umgang mit Fremdheit, dieses Ringen um gemeinsame Inhalte herum, die Substanz fortgesetzter menschlicher Persönlichkeitsentwicklung ausmachen! Wie am Anfang unseres Lebens hinterlässt jeder Mensch mit seinen Bedeutungen Spuren, Material, mit dem unser Eigen-Sinn vielfältiger, differenzierter, lebendiger und damit auch durch Flexibilität stärker und überlebensfähiger wird. So anstrengend es manchmal ist, wir bleiben mit unserem Eigen-Sinn

---

<sup>12</sup> Im Grunde unterscheiden sich menschliche Individuen mit ihrer je eigen-Sinn-igen Organisation so, wie dies Tiergattungen mit verschiedenen Instinkten tun, d. h. jeder Mensch bildet gewissermaßen eine eigene Gattung.

an unsere menschliche Umgebung und die in dieser gelebten Kultur gebunden. Menschsein heißt in Beziehung sein! Mit den Worten von Lucien Sève (1973): „Das Individuum ist einmalig im wesentlich Gesellschaftlichen seiner Persönlichkeit und gesellschaftlich im wesentlich Einmaligen seiner Persönlichkeit; das ist die Schwierigkeit, die zu bewältigen ist“ (S. 117).

3. In dieser Perspektive zeigen sich aber auch die menschlichen Eigenschaften, die über die oben beschriebenen, mit Tieren gemeinsamen kognitiven Leistungen (Personeigenschaften) hinaus gehen, wie *Verantwortung* und *Mündigkeit*. Wichtig ist hierbei, dass diese beiden Eigenschaften in dieser Perspektive *keine Individualeigenschaften* sind, sondern nur im Zusammenhang mit und aus dem Bedeutungsaustausch heraus entstehen und verstanden werden können.<sup>13</sup>

So entsteht neben der Forderung nach verantwortlichem Handeln an die Individuen die viel wichtigere Forderung an alle Menschen, sich für die humane Qualität *des Sprachraums* in Bezug auf die positive Bedeutung von Fremdheit und friedlichen Diskursen und Begegnungen und gegen exkludierende Stereotypen – Jude, Flüchtling, Bulle – oder strategische Fake-News und Hassformeln *ebenso wie scheinintolerante normativ abstinente Belieblichkeit* einzusetzen.

#### **4.4 Sinn-Bildung als Organisator von Lernen und Entwicklung**

Dieser Appell richtet sich in der hier entwickelten Perspektive offensichtlich eher an ganze Gesellschaften und die in ihr wirkenden Gruppen, mündigkeitsfördernden Umgang miteinander gerade auch über Gruppengrenzen hinweg zu pflegen. Vorrangig gilt dieser Anspruch dabei natürlich den Gruppen, deren Wirken direkt dem Sprachraum gewidmet ist, neben Politiker:innen und Medien *vor allem den Geistes-, Sozial- und Bildungswissenschaft-*

---

<sup>13</sup> Dies macht die Frage der Einschätzung von individueller Verantwortung und Mündigkeit recht komplex (vgl.: Rödler, 2015, letzter Absatz S.458).

ten. Im Folgenden sollen deshalb theoretische und methodische Grundlagen erarbeitet werden, welche Aspekte in diesen Wissenschaften zu beachten sind, um diesem Anspruch zu genügen, um dann im letzten Abschnitt auf die Folgerungen für Schulpädagogik und -didaktik im Detail einzugehen. Fassen wir die Aufgabe zusammen.

Es geht darum, eine den gezeigten wesentlichen Aspekten der Menschenwelt entsprechende Wissenschaft zu realisieren. Dazu gehört die Erkenntnis, dass eine kognitiv rein faktisch agierende Wissenschaft – bzw. in unserem Zusammenhang eine, die vermeint das zu tun – ihren Gegenstand gerade um das der Menschenwelt wesentliche Element, nämlich die immer vorhandene kulturelle Beigabe und deren Wirkung verfehlt. Dies gilt und hat Folgen selbst in den Naturwissenschaften, bei denen die Gegenstände ‚natürlich‘ von der Kultur der Menschenwelt *nicht* beeinflusst werden, also kulturell ‚rein‘ zu sein scheinen. Diese ‚Reinheit‘ stimmt zwar für die beobachteten Prozesse und Zusammenhänge<sup>14</sup>, *nicht aber für deren Beobachter*, die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler selbst<sup>15</sup>. Der Fehler liegt hier allerdings weniger in dem Bemühen faktisch – erklärend – zu arbeiten, als darin, die eigene Persönlichkeit, den Eigen-Sinn als Einflussgröße bei dieser Arbeit zu übersehen.

Bei den Kultur-, Politik-, Wirtschafts-, Geistes-, Sozial- und Bildungswissenschaften ist das *grundsätzlich* anders. Hier sind die je untersuchten Gegenstände Ausschnitte aus der Menschenwelt selbst. Damit ergeben sich vielfältige Rekursionen zwischen den Wissenschaftler:innen, den Ergebnissen ihrer Wissenschaft und deren Rückwirkungen auf den ‚Untersuchungsge-

---

<sup>14</sup> Aber selbst hier muss z. B. im Falle des Welle-Teilchen Dualismus immerhin die Rückwirkung der beobachtenden Messanordnung auf das Ergebnis, bedacht werden. Außerdem gilt für sehr klein skalierte Prozesse die Heisenbergsche Unschärferelation, nach der von einem atomaren Teilchen nie Ort und Impuls gleichzeitig erfasst werden können, so dass eine Vorhersage über die Zukunft des Teilchens nicht möglich ist. D. h. die angesprochene ‚Reinheit‘ gilt vor allem im makroskopischen Bereich anschaulicher Phänomene der Lebenswelt, in der die Prozesse sich so vorhersagbar verhalten, dass unsere gesamte Technikentwicklung überhaupt darauf aufbauen konnte.

<sup>15</sup> So zeigt Hosenfelder 2018 auf, dass der Hang der Physik, die Welt als ‚schön‘, d. h. symmetrisch zu vermuten, die Kernphysik seit Jahren in eine Sackgasse führen würde, die trotz äußersten finanziellen und technischen Aufwands nur sehr magere Ergebnisse zuließe.

genstand', der schon allein durch die Untersuchung nicht mehr der Untersuchung ist, da die Untersuchungserfahrungen in seinem Eigen-Sinn Wirkungen hinterlassen.

Darüber hinaus sind die untersuchten Gegenstände in der Regel selbst durch vielfältige rekursive Zusammenhänge wie Familien-, Peers- oder Schulerfahrungen noch verstärkt durch die Rückwirkungen aus den Sozialen Medien usw. gekennzeichnet. Allein diese Tatsachen kennzeichnen den Gegenstand dieser Wissenschaften als nicht linear chaotisch bzw. komplex.

Hinzu kommt, dass auf Grund des Eigen-Sinns aller an den untersuchten Prozessen Beteiligten die Ergebnisse in größerer Annäherung an die konkrete Realität zunehmend problematisch werden, da wir es hier weniger mit messbaren statischen Zuständen – die dann aber eine Vorhersage ermöglichen sollen (!) – sondern einem vielfältig dynamischen ‚Werden‘ zu tun haben, das sich dieser einfachen Messbarkeit entzieht.

Der Versuch, das dennoch ‚in den Griff‘ zu bekommen, wie bei Klieme und Leutner (2006): „Im Sinne einer inhaltlichen Fokussierung des SPP<sup>16</sup> beschränkt sich der hier verwendete Kompetenzbegriff auf kognitive Dispositionen. Weinert (2001a) geht in seiner einflussreichen Expertise zum Kompetenzbegriff hingegen über den kognitiven Bereich hinaus und diskutiert auch so genannte Handlungskompetenzen, die motivationale Orientierungen, Einstellungen, Tendenzen und Erwartungen einschließen“ (S. 880), nimmt dem Ansatz von Weinert genau die Aspekte seiner Theorie, die den Eigen-Sinn berücksichtigten.

Was heißt das aber nun für die Wissenschaft in den angegebenen Bereichen? Heißt das, dass diese Wissenschaften sich der Empirie völlig enthalten, rein theoretisch arbeiten müssen (Elfenbeinturm) oder nur mit so großen Datensätzen und derzeit stabilen allgemeinen Inhalten arbeiten dürfen, dass die Ergebnisse in der Regel, schon a priori aus der Anschauung heraus evident, letztlich trivial werden? Um dies zu beantworten, müssen wir uns mit dem Phänomen rekursiver, d. h. chaotisch komplexer Systeme beschäftigen.

---

<sup>16</sup> SPP: SchwerpunktProgramm der DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft)

#### **4.5 Komplexe Systeme: nicht vorhersagbar, aber auch nicht beliebig chaotisch**

Rekursiv ist ein Prozess, bei dem das Ergebnis des Prozesses die Elemente des Prozesses selbst verändert, so dass der Prozess einer kontinuierlichen (Selbst)Veränderung unterliegt. Dies ist z. B. beim Lernen der Fall. Wenn ein Mensch etwas lernt, so wirkt diese Lernerfahrung, d. h. sowohl der gelernte Inhalt selbst, aber auch die Bewertung dieses Lernschritts durch die dabei und damit gemachte Erfahrung auf das weitere Lernen zurück. – Wurde das Gelernte als nützlich oder absehbar nützlich erlebt? Konnte das Gelernte sich mit vorherigem Wissen ‚verzahnen‘ oder blieb dies eine gelernte Information eigener Art? Wie war die Lernsituation, über oder unterfordernd, sozial stärkend oder disqualifizierend? ... – D. h. Schülerinnen und Schüler (SuS) am Tag Eins sind am Tag Zwei nicht mehr dieselben. Gleichzeitig wird an diesem Beispiel deutlich, dass an diesem Prozess eine große Vielfalt von wirkenden Variablen beteiligt sind.

Ganz gleich sind entsprechende Wechsel und Rückwirkungsprozesse bei jeder einzelnen Begegnung von Menschen ebenso wirksam wie in der Gesellschaft und ihren verschiedenen Teilbereichen und Prozessdimensionen als ganzer. Letztlich stellen sich *ALLE* menschlichen Zusammenhänge, trotz vorübergehender Stabilitätsphasen wie dominierende Themen, Moden oder politische Trends, zumindest ‚à la longue‘ in dieser Weise als dynamisch und in Entwicklung dar: Menschen bilden sich kontinuierlich gegenseitig aus dem Kontext ihrer geschichtlichen Lage heraus. Und solche Entwicklungen sind auf Grund der Menge der Variablen und ihrer permanenten Selbstveränderung durch die permanenten Rück- und Wechselwirkungen *NICHT* deterministisch, d. h. *NICHT* vorhersagbar.

Diese Nachricht ist hart, steht dem Interesse der Menschen an Kontrolle und Sicherheit, d. h. gerade auf Grund der grundsätzlichen – biologischen – Unsicherheit letztlich ‚Ruhe und Ordnung‘ zu suchen, völlig entgegen. Deutlich wird das selbst an Extremsportarten, die in der Regel professionell organisiert gut angeseilt, penibel vorbereitet und ausgerüstet ausgeführt

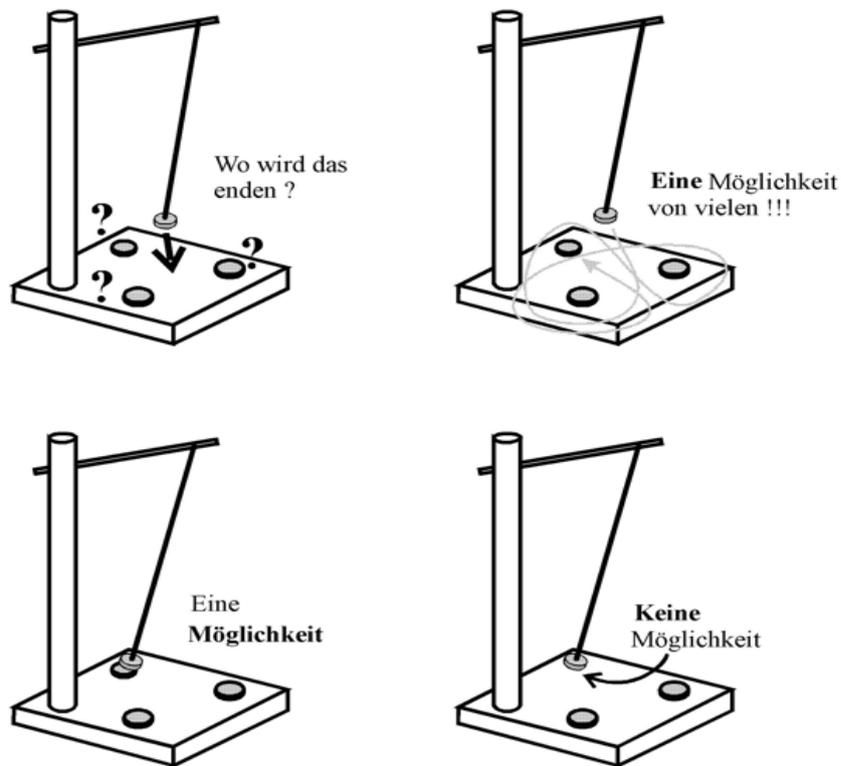
werden. Den ‚Kick‘ ja, aber bitte unter kontrollierten Bedingungen! Allerdings habe ich bei meinen Ausführungen hier bisher nur die aporetische ‚chaotische‘ Seite komplexer Systeme beschrieben. Aber der Begriff des ‚Chaos‘, wird dieser wie im Alltag als *beliebig*, zufällig verstanden, täuscht in diesem Zusammenhang.

Komplexe Systeme sind zwar nicht deterministisch vorhersagbar, aber auch nicht beliebig. Sie können durchaus beforscht werden! So wirken auf die Prozesse in einem komplexen System verschiedene ‚Attraktoren‘, die im Hinblick auf ihre Einflussstärke, z. B. mit Pfadanalysen identifiziert werden können. Damit gewinnt man zwar keine wirkliche Vorhersagbarkeit über dieses System, aber zumindest eine Übersicht, welchen statistischen Anteil bestimmte Variablen/Faktoren für das Zustandekommen der beobachteten Phänomene zum Zeitpunkt der Untersuchung hatten; was nicht unbedeutend ist für das Handeln gegenüber einem solchen System.

Ein Beispiel für solch ein – sehr einfaches – komplexes System ist das in *Abbildung 4* dargestellte Magnetpendel. Das Pendel schwingt, einmal in Gang gesetzt, auf unvorhersagbaren Bahnen um die drei Magneten auf der Platte herum und landet letztlich ebenso unvorhersagbar im Auspendeln bei einem der drei Magneten. Die drei Magnete stehen für die drei Attraktoren, die in diesem System identifizierbar sind. Wenn wir nun auch noch die jeweiligen Wirkstärken für diesen Prozess empirisch erheben können und außerdem auf einige der Magnete Einfluss haben – nicht vergessen, das ist nur ein sehr grobes Beispiel und in der Realität ist eine große Schar von Variablen wirksam und wir können sicher nur wenige direkt und nur begrenzt beeinflussen (Bsp. Elterngespräch bei Schulproblemen ...) – besteht durchaus die Möglichkeit, ein solches System zu beeinflussen<sup>17</sup>, wobei dessen Reaktionen allerdings weiterhin nicht vorhersagbar sind und deshalb genau festgehalten und im Hinblick auf die Annahmen über die Wirkungen in diesem System analysiert werden müssen.

---

<sup>17</sup> In unserem Modell wäre das – wieder unrealistisch grob – das Beispiel, einen Magneten zu entfernen, d. h. einen Attraktor *völlig* ausschalten, so dass das Pendel zumindest nicht mehr bei DIESEM Magneten ankommen kann.



**Abbildung 4.** Verhalten komplexer (chaotischer) Systeme – eine sichere (!) Aussage über ein „chaotisches“ System.

Letztlich stellt sich die Drift der (Entwicklungs-)Prozesse in solchen Systemen – hier sowohl Individuen wie soziale Gruppen bis hin zu Gesellschaften – als von aktiven Attraktoren beeinflusst und gegenüber diesen realisiert dar<sup>18</sup>. Im erarbeiteten menschlichen Sprachraum bilden dominierende oder mehr oder weniger allgemeine Bedeutungen Attraktoren, die diesem Raum damit eine historisch flexible Struktur verleihen und damit dessen Kohärenz gewährleisten. Diesen zentripetalen Wirkungen steht – zentrifugal – das Identitätsinteresse der Individuen entgegen, die mit ihrem Eigen-Sinn immer auch wieder Differenzen zu den allgemeinen und dominierenden Bedeutungen in ihrem Sprachraum schaffen. Diese Perspektive macht deutlich, dass hier sehr wohl Raum für die Beforschung dieser Zusammenhänge

<sup>18</sup> Beispielhaft die mediale Darstellung des Krieges in der Ukraine, die sich in dieser Form von der Darstellung aller bisherigen und weiteren derzeitigen Kriege unterscheidet.

und Prozesse gegeben ist, deren Ergebnisse aber nicht bis auf die ganz konkrete Ebene hinauf<sup>19</sup> handlungsbestimmend sein können.

Dabei ist zu beachten, dass dieses dynamische ‚Driften‘ der Systementwicklung in der Regel nicht dauerhaft kontinuierlich stattfindet. So lösen sich Stabilitätsphasen mit nur kleinen unwesentlichen Änderungen, d. h. solchen, die den dominierenden Bedeutungen nicht entgegenstehen, so dass eine stabile und statistisch abbildbare Situation entsteht, oft unversehens ab mit Instabilitätsphasen, die zu radikalen Änderungen führen, d. h., dass es zu einem Wechsel der dominierenden Bedeutungen kommt. In diesen Phasen versagen statische statistische Abbildungsversuche.

Dieser Wechsel von bedeutenden, wenn nicht gar dominierenden Attraktoren zu anderen ist dabei evtl. beeinflussbar, aber nicht planbar. Der Grund hierfür ist, dass in der der Neuorientierung vorweggehenden Instabilitätsphase das System auch kleinen und eventuell unbedeutenden Einflüssen gegenüber hoch empfindlich wird, da sich in diesen Phasen die dominierenden Attraktoren gegenseitig neutralisieren; d. h. die Menschenwelt bleibt so letztlich immer kontingent.

Ein Beispiel für einen solchen Umschwung war die Abkehr der Deutschen Regierung von der Atomkraft. Noch Monate vor der entsprechenden Entscheidung waren Laufzeiten sogar wieder verlängert worden. Und dann kam Fukushima – wahrhaft keine ‚unbedeutende Kleinigkeit‘. Dennoch hätte dieses Geschehen, wie man das an vielen anderen Ländern sieht, nicht gereicht, um diese Entscheidung herbeizuführen. Es kamen zwei weitere Faktoren hinzu. Zum einen, dass sich Fukushima ganz kurz vor insgesamt noch neun Wahlen in Deutschland ereignete, so dass die Politiker:innen im Zugzwang waren, Fukushima gegenüber Position zu beziehen. Aber auch das wäre evtl. noch mit einigen Symbolismen bewältigbar gewesen, hätte es in Deutschland nicht eine über Jahre hoch aktive Anti-Atomkraft-Bewegung gegeben, die im Grunde 2011 schon lange nicht mehr präsent war, aber mit ihrer Forderung eine starke Vision in die Welt gesetzt

---

<sup>19</sup> Innerhalb der Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule wird auf Grund der Einsicht des IMMER reduktionistischen Moments theoretischer Perspektiven und die immer deutlich komplexere Praxis vom AUFstieg von der Theorie zur Praxis gesprochen.

hatte, die nun wiederauflebte, doch wieder wirksam wurde und den Politiker:innen bis hinein in die FDP keine Wahl ließ.

An diesem Beispiel zeigt sich aber auch, dass Normen- und Wertdiskurse, die wie gesagt leicht den Charakter des Elfenbeinturms annehmen und in ihrer Allgemeinheit schwerlich direkt praktisch umsetzbar und damit auch schwerlich als ‚evident‘ ausweisbar sind, *unter gegebenen geschichtlichen Bedingungen* eben doch als Folie für eine Neuorientierung von Prozessen in der Menschenwelt dienen können. Die Ergebnisse empirischer Studien können für diese Diskurse von Nutzen sein, *wenn sie aus diesen Diskursen heraus theoretisch entworfen und durchgeführt sind*.

Wenn die Ergebnisse dagegen mit dem Hinweis auf deren ‚Evidenz‘ als handlungsleitend benutzt werden, ist schon theoretisch zu sagen, dass hier die Regel, dass aus einem Sein kein Sollen abgeleitet werden kann (‚Naturalistischer Fehlschluss‘), verletzt wird, eine Kritik, die sonst eher linken Theoretiker:innen entgegnet wird. Wichtiger aber noch ist, dass sich das ‚Evidenz-Paradigma‘ schon selbst evident widerlegt hat. So ist das große Projekt der evidenz- und output-orientierten Umformung der Deutschen Bildungslandschaft – PISA – entlang der PISA eigenen Daten nachweisbar völlig gescheitert.

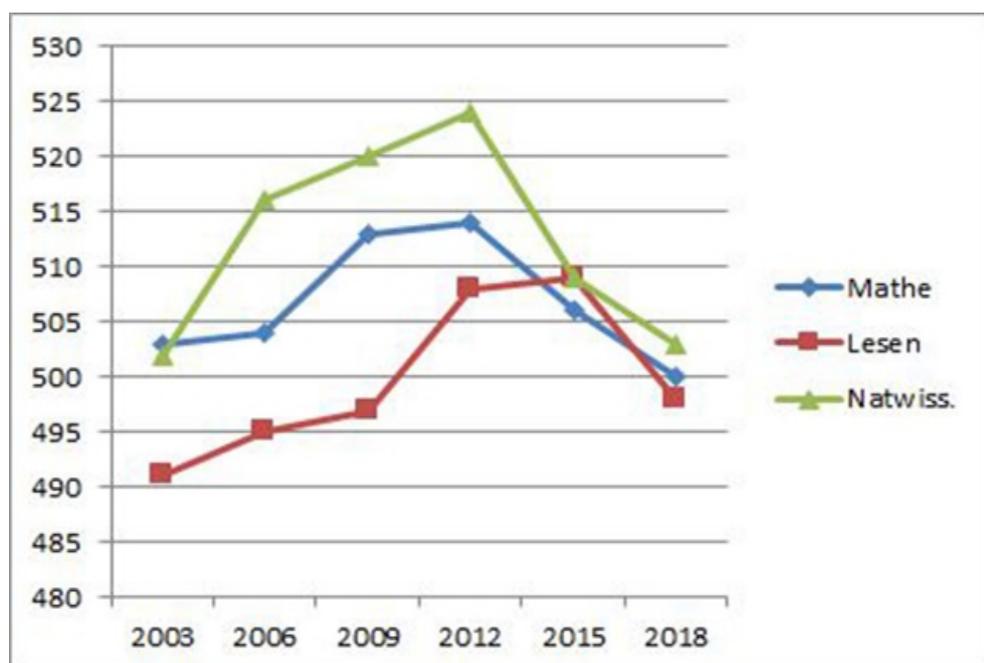


Abbildung 5. Ergebnisse der PISA-Studie 2003 bis 2018.

Wie die Grafik der Ergebnisse der PISA-Untersuchungen von 2003 bis 2018 zeigt (*Abbildung 5*), war der in Bezug auf die Bandbreite der Länderergebnisse – 314 bis 600 – ohnehin magere Anstieg bis 2012 innerhalb eines Messzeitraums 2015 in Mathe und den Naturwissenschaften fast völlig verschwunden und reduzierte sich dann 2018 nochmals erheblich, wobei zu diesem Zeitpunkt das Lesen die anderen beiden Werte im negativen Sinne sogar noch überholte. Wenn man bedenkt wie viel Ressourcen – sowohl Geld als auch die Nerven der Beteiligten – dieses Projekt verschlungen hat, ist es wohl berechtigt, von einem grandiosen Scheitern zu sprechen. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Nachricht der Tagesschau zu den Ergebnissen der Messung 2015 – ich zitiere hier aus der Erinnerung, ich habe vergessen diese Information als Quelle zu sichern: ‚PISA - Deutschland ist Spitze‘, wobei sie diese Aussage nun plötzlich *nicht* mit den PISA Leistungsuntersuchungen begründete, sondern mit der gestiegenen Menge der Studierenden<sup>20</sup>.

#### **4.6 Die Möglichkeiten der Forschung und Lehre in Pädagogik und Sozialwissenschaften**

Was für wissenschaftliche Möglichkeiten bestehen aber dann noch zwischen den beiden Extrempolen ‚reiner‘ theoretisch begrifflicher oder modellierender Arbeit, ohne empirische Bezüge (Elfenbeinturm) einerseits und einer Empirie, die sich unter dem ‚Evidenzparadigma‘ zunehmend unbalanciert methodisch, mit zunehmender Marginalisierung der theoretischen Grundierung realisiert?

Wesentlicher Hinweis aus den bisherigen Überlegungen ist der Wechsel vom statischen Sein zum dynamischen Werden als Gegenstand der Untersuchungen. Wie schon gezeigt wurde, geht es bei einer Forschung entlang dieser Grundlagen um die Identifizierung von als Attraktoren wirksamen Variablen in diesen Wandlungsprozessen. Dies kann für die Individuelle Entwicklung z. B. in der Biographiearbeit bestehen und in Bezug auf Prozesse

---

<sup>20</sup> Die Nähe zu dem Text „The Political Feasibility of Adjustment“ von Morrison (1996, S.28) auf der OECD Seite ist verblüffend. (Honi soit qui mal y pense.)

im Sprachraum, z. B. aus der Methode der Objektiven Hermeneutik oder der Nutzung von Multivariaten Verfahren, wie z. B. Pfadanalysen.

Insgesamt ist aber klar, dass es hier offensichtlich eines wissenschaftlichen Vorgehens bedarf, das den zyklischen Rekursionen und ihren Wirkungen auf die Entwicklung des untersuchten Systems ‚auf der Spur‘ bleibt, diese reflexiv begleitet, d. h. selbst zyklischen Charakter haben muss. Dieser Ansatz geht dabei über die Möglichkeit Formativer Evaluationen hinaus, da der Gegenstand hier auf der Basis qualitativ erhobener Ergebnisse eventuell selbst begründet zur Disposition steht, d. h. dass sich evtl. das Ziel und die Kriterien solcher Untersuchungen im Laufe einer solchen ‚reflexiven Begleitung‘ selbst – begründet – ändern. Dieses Vorgehen erscheint als eine Art hermeneutischer Zirkel. Es gibt allerdings eine von Peirce dargestellte Vorgehensweise, die diesem sehr ähnlich, doch breiter, d. h. über die Erschließung von Semantiken hinausgehend ist, die *Abduktion*.

Im Rahmen dieses Vorgehens macht man sich über einen wissenschaftlich fragwürdigen Gegenstand eine auf der Basis des vorhandenen Wissens bestmögliche Theorie und sagt dann die weitere Dynamik des beobachteten Prozesses voraus oder handelt dann gegenüber dem beobachteten Prozess auf der Basis dieser Theorie. Der zweite Fall lässt dabei weitere Erkenntnisse zu entsprechend dem von Bronfenbrenner, Lüscher und Cranach (1981) zitierten Diktum Dearborns „Wenn Sie etwas verstehen wollen, versuchen Sie, es zu verändern“ (S. 268). Stellt sich nun die vorhergesagte Dynamik tatsächlich ein bzw. reagiert der Prozess auf die Intervention in einer gemäß der theoretischen Modellierung erwartbaren Weise, so bleibt die Theorie für diesen Zyklus unverändert und man beobachtet bzw. handelt weiter entsprechend dieses Modells.

Kommt es aber zu Überraschungen und Abweichungen, muss das Modell so angepasst werden, dass es diese neuen Aspekte integriert. Dabei ermöglicht die genaue Modellierung vorab, dass die Abweichung zusätzliche

Informationen über den Prozess erkennbar werden lässt, die der Neu- ‚Kalibrierung‘ des Modells zugrunde gelegt werden können.<sup>21</sup>

In diesen Beispielen zeigt sich, gute Empirie – und die braucht es, soll Wissenschaft nicht wirklich der Verantwortung gegenüber der Realität entsagen – lebt auch in den hier dargestellten Zusammenhängen von einer theoretisch differenzierten Modellierung – womit hier also beide ‚Pole‘ (s. o.) relevant und befasst sind. Es geht dabei aber neben der Darstellung derzeit überdauernd statistisch stabiler Zusammenhänge, die in der Regel häufig so offensichtlich sind, dass die Ergebnisse entsprechender Studien letztlich trivial erscheinen, vor allem um ein kontinuierliches Abbilden und theoretisches Modellieren dynamischer Prozesse in der Menschenwelt, d. h. das gilt in gleicher Weise für soziologische, psychologische wie bildungswissenschaftliche und pädagogische Prozesse, wobei letztere die kleinste Skalierung, nämlich die reale Praxis mit den einzelnen Menschen zum Gegenstand haben und damit dem höchsten Maß an Komplexität gegenüberstehen.

All diese Überlegungen machen klar, dass die universitäre Ausbildung Sozial- und Bildungswissenschaften dringend einer weniger funktional methodisch-technischen als reflexiv dialektischen Ausrichtung bedarf, wie dies für die Universität des 21. Jahrhunderts unter der Parole ‚Die Aufklärung neu denken‘ von Elkana und Klöpfer (2013) gefordert wird (S. 33–35). Erst diese Bereitschaft zu einer dialektisch spannungsvollen Theoriebildung, die selbstverständlich auch bei reinen Theoriearbeiten zu fordern ist, ermöglicht die geforderte Balance zwischen theoretisch-begrifflicher und normativer Reflexion einerseits und empirischer Abbildung der jeweiligen kulturhistorischen Realität andererseits.

---

<sup>21</sup> An dieser Stelle ist der Hinweis bemerkenswert, dass das im Grunde exakt das beschreibt, was ‚gute Lehrerinnen und Lehrer‘ jeden Tag von neuem machen, wenn sie ihre Arbeit kontinuierlich bildungstheoretisch reflektieren, also im Grunde jeden Tag von neuem im engen Sinn Forschung betreiben. Damit wird auch deutlich, wie auch theoretisch anspruchsvoll dieser Beruf ist und damit völlig berechtigt an der Universität angesiedelt ist. Dass die Lehrerbildung gegenüber dieser Tatsache innerhalb der Universität gegenüber ‚forschungsstarken‘, d. h. entlang des Evidenzparadigmas drittmittel-geförderten Fächern eher geringgeschätzt ist, ist ein weiterer Effekt des derzeitig weit verbreiteten Reduktionismus der Evidenzbasierung.

Auch wenn der theoretische Aufwand vor den methodisch-empirischen Teilen von empirischen Studien damit sehr ansteigt, führt die jeweils sehr viel tiefergehende Fragestellung zu entsprechend differenzierteren Methoden und damit trennschärferen und interessanteren Ergebnissen. Zudem ermöglicht eine solche Grundierung empirischer Arbeiten auch eine genauere Abschätzung der Relevanz und Reichweite der Ergebnisse für die Praxis.

Eine Folge hat die hier vorgetragene Art ‚*allgemein* menschlich‘ fundierter Theorie allerdings noch für ein weitverbreitetes theoretisches Dogma: die ‚Ich‘-Aussagen in wissenschaftlichen Arbeiten. Maturana und Varela (1987) fassen die Essenz aller hier vorgetragener Überlegungen in Bezug auf diese Frage zusammen: „Jedes Tun ist Erkennen und jedes Erkennen Tun. Alles Gesagte ist von jemandem gesagt“ (S. 32).

Dieses zeigt nicht mehr und nicht weniger, dass ausnahmslos *jede* Aussage von Menschen grundsätzlich eine *eigene* Perspektive hat. Selbst  $1 + 1 = 2$  wird von verschiedenen Menschen unterschiedlich wahrgenommen. Die Behauptung des ‚rein Faktischen‘ und deshalb ‚Objektiven‘ unterschlägt gerade den subjektiven Teil des Textes, der aus den Fakten (Daten) erst Informationen, die Grundlage für Diskussionen und Urteile sein können, werden lässt. In dem Verbot der Ich-Aussage in wissenschaftlichen Texten äußert sich damit eine um die kulturellen Aspekte reduzierte Weltsicht, die im Extrem zu dem Verlust der normativen Urteilskraft führt, die Hannah Arendt (2007) im anderen Zusammenhang als die Banalität des Bösen, bezeichnete (149 f.).

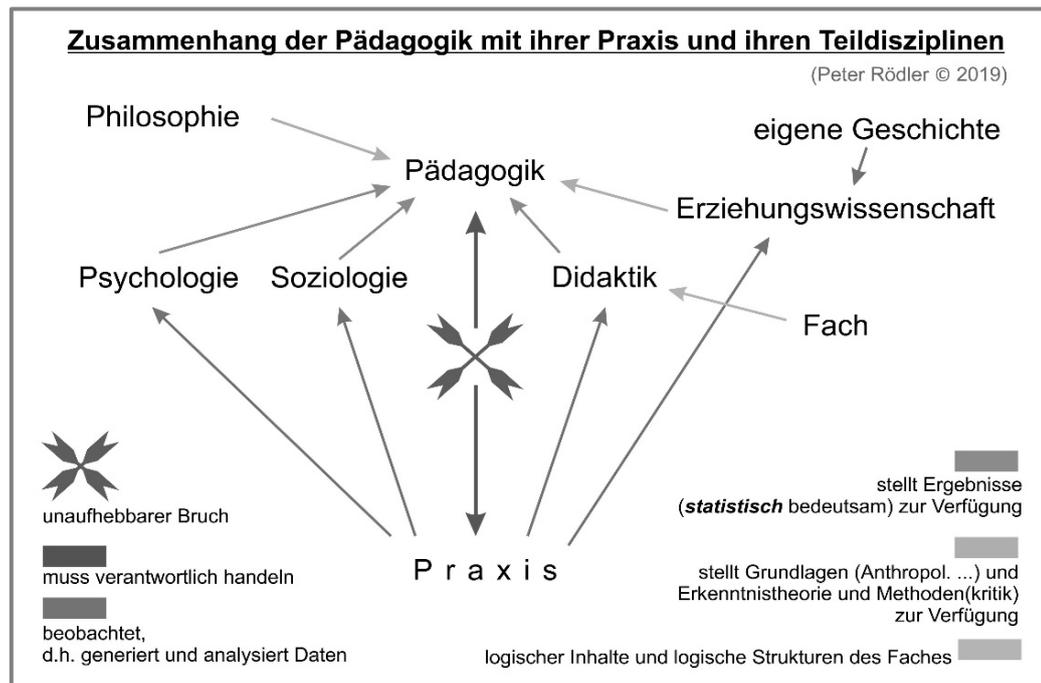
Erst die individuelle Beigabe zum Faktischen, die Bedeutung, realisiert einen individuellen Kontext, der das Faktum erst denkbar und in einer Situation die Reize erst wahrnehmbar macht (s. o.). Deshalb ist die äußerste Form der Objektivität nicht die Reduktion der Welt um diese menschlichen Anteile, sondern deren Offenlegung. Wenn eine Autorin, ein Autor Gelesenes, Fakten, Textstellen, Positionen interpretiert, muss die eigene (ICH) Perspektive, Meinung, Urteil ... offengelegt und nachvollziehbar *begründet* werden. So kann eine Leserin, ein Leser diesen Inhalt in seiner ganzen Breite nachvollziehen und überprüfen, d. h. die Aussage ist wirklich objektiv.

Gleichzeitig gewinnt dieser Text damit aber auch noch eine über die funktionalen und faktischen Anteile hinaus weitere Tiefe, indem der Autor, die Autorin ihre Perspektive, ihre Kontextualisierung des mitgeteilten Inhalts offenlegt und damit genau der wechselseitige Bedeutungsaustausch auch in der Wissenschaft stattfindet, der hier als Grundlage des menschlichen Sprachraums beschrieben wurde.

#### **4.7 Möglichkeiten der Sinn-Bildung in der Schule**

Mit dem Blick auf die pädagogische Praxis im Allgemeinen und der schulpädagogischen Praxis im Besonderen sind wir nun mit unseren Überlegungen in der Realität angekommen. Wie gesagt ist die Nähe zur komplexen Realität der Menschenwelt in der Pädagogik am größten. Soziologie und Psychologie können sich auf das Beobachten beschränken. Die Referenz für die Pädagogik ist die Praxis. Im Falle der *Schulpädagogik* gar noch eine Praxis, die auf Bildungs- und Lernprozesse hin ausgerichtet ist, d. h. grundsätzlich die Erzeugung und Begleitung von systemischen Instabilitäten zum Gegenstand hat.

Dies wiederum bedeutet, wie hier gezeigt wurde, dass solche Prozesse grundsätzlich nicht vorhersagbar ablaufen, dass es hier noch intensiver als bei der Allgemeinen Pädagogik zu einem systematischen Bruch zwischen Theorie und Praxis kommt, der allein durch das reflexiv variable verantwortliche Handeln der Lehrerinnen und Lehrer produktiv überwunden werden kann. Wobei die Vielfalt der Bedingungsvariablen, die in dieser Praxis wirksam werden, erfordert, dass sich dieses Handeln auf die Kenntnisse aus allen möglichen Nachbar- und Hilfswissenschaften stützt.



**Abbildung 8.** Zusammenhang der Pädagogik mit ihrer Praxis und ihren Teildisziplinen (nach Rödler, 2019).

Spätestens angesichts dieser Grafik (*Abbildung 6*) sollten sie sich klar sein, wie anspruchsvoll die Arbeit ist, die Lehrerinnen und Lehrer täglich leisten. Umso empörender ist dabei sowohl die oft mindere Wertschätzung dieser Arbeit und die sich hieraus ergebenden mangelnden Ressourcen sowie die zu leistenden übervollen Curricula, die, macht man sich als Lehrerin oder Lehrer nicht von diesen frei, die Zeit für vertieftes, forschendes, sinnentwickelndes Lernen nicht bietet. Es ist von daher verständlich, dass viele Lehrerinnen und Lehrer die reduktionistisch vereinfachte Form reinen Lernens oder Kompetenzen-Bildens – learning on the test –, die zudem von dem derzeitigen Bildungssystem extrem gefördert wird, als Ausweg wählen. So verständlich dieser Schritt ist, hoffe ich in meinem Text klar gemacht zu haben, wie zerstörerisch dies in Bezug auf die nachhaltige Anwendbarkeit der Inhalte ist.

(Eigen-)SINN als Organisator von Lernen –  
 BEDEUTUNG als Organisator sozialer Systeme

Das heißt, nicht die Menge messbarer Kompetenzen – ohne Sinn und Bedeutung –, sondern die Nachhaltigkeit signifikanter Erfahrungen von Problemlösung bilden Kompetenz, die sich dann auch wirklich als Teil des Eigen-

Sinns in die Persönlichkeit der SuS einbauen. Hierfür braucht es das, was Klafki die doppelte Erschließung des Unterrichtsgegenstandes bezeichnet: „Was ein Bildungsinhalt sei oder worin sein Bildungsgehalt oder Bildungswert liege, das kann erstens nur im Blick auf bestimmte Kinder und Jugendliche gesagt werden, die gebildet werden sollen, und zweitens nur im Blick auf eine bestimmte geschichtlich-geistige Situation mit der ihr zugehörigen Vergangenheit und der vor ihr sich öffnenden Zukunft.“ (Klafki, 1962, S. 12) Wir sehen hier die beiden zentralen Momente eines Sinn-bildenden Unterrichts gegeben. Erstens die Berücksichtigung der jeweiligen *bestimmten* Kinder, mit unseren Worten in ihrem Eigen-Sinn und andererseits kein abstrakter Lerngegenstand, sondern ein Inhalt, der eine kultur-historische Bedeutung repräsentiert.

Die Umsetzung eines solchen Unterrichts beschreibt Kramp (1962) wie folgt: „1. Der Gegenstand muss für den Schüler anschaulich gegeben oder geistig gegenwärtig sein, zumindest aber anschaulich gemacht oder vergegenwärtigt werden können. 2. Der Sinngehalt des Gegenstandes muss für den Schüler nach seinem jeweiligen Entwicklungs- und Bildungsstand grundsätzlich erfassbar sein. 3. Der Gegenstand muss für den Schüler entweder ursprünglich interessant und "frag-würdig" sein oder in seinen Fragehorizont gerückt, d. h. interessant und fragenswert gemacht werden können“ (S. 44).

Diese Aussage scheint recht trivial und konventionell zu sein. Bedenken wir aber, dass hier unter 1. nicht ‚die Schüler‘ steht, sondern ‚der Schüler‘<sup>22</sup> so wird klar, dass hier der kultur-historischen wie bio-psycho-sozialen Realität der Heterogenität der Lerngruppe bis hin zu den einzelnen SuS Rechnung getragen wird! Zudem, dass dies unter 2. bezogen auf die entwicklungspsychologischen und kognitiven Aspekte noch einmal ergänzt wird und unter 3. das Interesse mit der *Frag-würdigkeit* konnotiert wird, was auf einen forschenden didaktischen Ansatz mit Zeit hindeutet, der ebenfalls Möglichkeiten für Eigen-Sinn-Referenzen schafft. Diese Beschreibung scheint für das hier vorgelegte pädagogisch-didaktische Konzept, trotz seines Alters im

---

<sup>22</sup> Das Gendern war 1962 noch nicht üblich.

Vergleich zu dem – in Bezug auf Bedingungen und Vorschriften verständlicherweise (s. o.) – in der Regel angebotenen Unterricht heute geradezu revolutionär. Die Rückbesinnung auf die bildungstheoretischen Grundlagen Klafkis scheinen deshalb für eine Schulbildungsreform Reform heute, außerordentlich fruchtbar.

Diese alten Überlegungen zeigen sich heute einerseits in Bezug auf nachhaltiges Lernen von zeitgemäßen Kompetenzen innovativ, die gerade in Wende- und Krisenzeiten auch das gesellschaftliche Mitdenken und Mitwirken beinhalten. Andererseits bewirkt dieser Ansatz über eine entsprechende Klassenkultur gemeinsamen Lernens der *verschiedenen* Menschen anhand gemeinsamer Gegenstände in der je individuellen Form, auch ein Gewöhnen an Differenzen, wie es im unterschiedlichen Umgang mit Inhalten zum Ausdruck kommt.

Das betrifft dabei nicht allein kognitive Niveaus, sondern auch kulturelle und entwicklungspsychologische Differenzen, was es auch ermöglicht, dass ein Kind, das auf sehr hohem formal-abstraktem Niveau lernt, eventuell von einem anderen Kind, das seine Entwicklung eher konkret handelnd vollzieht, erst lernt, was seine Formeln in der Realität für eine Bedeutung haben.

Das rein individualisiert differenzierte Lernen dagegen führt zu einem Verlust des ‚internalisierten ANDEREN‘ und damit der Fähigkeit Fremdheit fruchtbar zu nutzen, was die Wahrscheinlichkeit von Konflikten erhöht.

#### **4.8 Fazit**

Fassen wir unsere Überlegungen zusammen, so können wir feststellen: Menschen realisieren sich im und gegenüber dem gegebenen sozialen Rahmen selbst, sie bilden sich! Diese (Selbst)Bildung ist jedem Menschen schicksalhaft eingeschriebener Auftrag. Jeder Mensch bildet sich in jedem ‚Fall‘ (!) bis in die Organisation seiner neuronalen Netze hinein (Caspary, 2012, S. 114). Allein die lebendige Existenz jeweils individuell gewordener Realität beweist deren Bildung, d. h. *Menschen sind, solange sie leben und unabhängig von irgendeiner funktionellen Leistungsfähigkeit, grundsätzlich bildungsfähig*. Die in dieser Bildung erkennbare Anthropologie ist inklusiv!

Dies heißt aber auch, und zwar vom ‚schwerst-beeinträchtigten‘ Menschen, evtl. ohne Sprache oder sogar ohne bzw. nur mit einem fragilen Ich bis hin zu ‚Hochbegabten‘ gilt: Solange Menschen leben, leben sie immer gebunden an und aus Beziehungen heraus! Bindung ist für jeden Menschen eine Lebensbedingung! Diese ‚Bindung‘ ist dabei aber keine sprachlos amorphe Intimität, sondern sie bildet einen Sprachraum, in dem der kooperative, nicht notwendigerweise sprechende Austausch von Bedeutungen die jeweilige Entwicklung von Eigen-Sinn ermöglicht und lebenslang vorantreibt.

Heutige Lebensbedingungen in dem westlichen Kulturraum verfehlen mit ihrer Hegemonie des individuellen Paradigmas – Individualrechte, Individuelle Verantwortung (das geht schon logisch nicht) ... – diese Prozesse des GemeinSinns, die hinter dem reinen Funktionalismus und einer asozialen Toleranz – Isolation – unsichtbar werden. Die Inklusion bietet mit einem Menschenbild, das wirklich ausnahmslos *alle* Menschen erfasst, einen alternativen Blick auf *alle* Menschen. Sie erfordert und ermöglicht damit eine Resozialisierung und Rekultivierung von Schule, in der Menschen individuell differenziert *an gemeinsamen Gegenständen* lernen und so durch die individuelle Vielfalt der Bedeutungen innerhalb einer solchen Lerngruppe ihren Eigen-Sinn ebenso erweitern, wie sie diese Differenzen in diesem Zusammenhang als fruchtbar erfahren und so keine leere oder verpflichtete Toleranz, sondern eine positiv belebte Toleranz entwickeln.

Für eine intensivere Auseinandersetzung mit den angesprochenen Thematiken finden sich unter dem angegebenen QR-Code eine Auflistung weiterer Publikation:



## 4.9 Literatur

- Adams, D. & Schwarz, B. (2015). *Per Anhalter durch die Galaxis* (42. Aufl.). München: Heyne.
- Arendt, H. (2007). *Über das Böse. Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik. Ungekürzte Taschenbuchausgabe*. München, Zürich: Piper.
- Bronfenbrenner, U., Lüscher, K. & Cranach, A von. (Hrsg.). (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Caspary, R. (2012). *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik* (7. Aufl.). Hamburg: Nikol.
- Elkana, Y. & Klöpffer, H. (2013). *Die Universität im 21. Jahrhundert. Für eine neue Einheit von Lehre, Forschung und Gesellschaft* (1. Aufl.). Hamburg: Ed. Körber-Stiftung.
- Feigenberg, J. M. (2000). *Wahrscheinlichkeitsprognostizierung im System der zielgerichteten Aktivität* (1. Aufl.). Butzbach-Griedel: Afra Verlag.
- Harari, Y. N. (2015). *Eine kurze Geschichte der Menschheit* (1. Aufl.). München: Pantheon.
- Hossenfelder, S. (2018). *Das hässliche Universum. Warum unsere Suche nach Schönheit die Physik in die Sackgasse führt*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Klafki, W. (1962). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In H. Roth & A. Blumenthal (Hrsg.), *Auswahl grundlegender Aufsätze aus der Zeitschrift die Deutsche Schule. Didaktische Analyse* (3. Aufl.) (S. 5–34). Hannover: Schrödel.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 876–903. Verfügbar unter URN: urn:nbn:de:0111-opus-44936.
- Kramp, W. (1962). Hinweise zur Unterrichtsvorbereitung für Anfänger. In H. Roth & A. Blumenthal (Hrsg.), *Auswahl grundlegender Aufsätze aus der Zeitschrift die Deutsche Schule. Didaktische Analyse* (3. Aufl.) (S. 35–67). Hannover: Schrödel.
- Kükelhaus, H. (1981). *Du kannst an keiner Stelle mit Eins beginnen. Notizen aus dem Zweiten Weltkrieg*. Zürich: Die Arche.
- Lacan, J. (1975). *Schriften I*. Unter Mitarbeit von Haas Norbert (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1987). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens* (12. Aufl.), genehmigte Taschenbuchausgabe. München: Goldmann.
- OECD (Hrsg.) (1996). Policy Brief No. 13, The Political Feasibility of Adjustment by Christian Morrison. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/dev/1919076.pdf>.
- Peirce, C. S. (1931–1935). Collected Papers of Charles Sanders Peirce. In C. Hartshorne & P. Weiss (Eds.) Cambridge, MA: *Harvard University Press*. Verfügbar unter [http://www.textlog.de/peirce\\_pragmatism.html](http://www.textlog.de/peirce_pragmatism.html).
- Putscher, M. & Dambach, M. (Hrsg.) (1978). *Die fünf Sinne. Beiträge zu einer medizinischen Psychologie*. München: Moos.
- Rödler, P. (2012). Kein Missverständnis! Zur tödlichen Logik der Argumentation Peter Singers. *Behindertenpädagogik* (Psychosozial Verlag Gießen), 51 (1), 54–65.
- Rödler, P. (2015). Menschengerecht – Zur Frage des 'anthropologischen Minimums' und dessen Bedeutung für die Konstitution von Subjekt, Mündigkeit und Verantwortung. In: P.-A. Albrecht, S. Kirsch, U. Neumann & S. Sinner (Hrsg.), *Festschrift für Walter Kargl zum 70. Geburtstag* (1. Aufl.) (S. 451–458). Berlin: BWV - Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Schulte, C. (2014): *Zimzum. Gott und Weltursprung* (1. Aufl.). Berlin: Jüdischer Verlag im Suhrkamp-Verlag. Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/faz-rez/FD1201409264365755.pdf>.
- Sève, L. (1973). *Marxismus und Theorie der Persönlichkeit* (2. Aufl.). Frankfurt (Main): Verlag Marxistische Blätter.
- Singer, P. (1984). *Praktische Ethik* (2. Aufl.). Stuttgart: Reclam.
- Trapp, E. C. (1977). *Versuch einer Pädagogik. Unveränd. Nachdr. d. 1. Ausg. Berlin 1780. Bearb. v. Ulrich Herrmann*. Paderborn: Schoeningh.

## 5. Autor:innenverzeichnis

### **Prof. Dr. Kerstin Popp**

Ehemalige Professorin an der Universität Leipzig; ihre Arbeitsschwerpunkte fokussieren die Bereiche Förderplanung, Kooperative Beratung, Schulabsentismus und Kooperation in schwierigen Lebenslagen.

[popp@rz.uni-leipzig.de](mailto:popp@rz.uni-leipzig.de)

### **Prof. Dr. Dagmar Hänsel**

Ehemalige Professorin an der Universität Bielefeld; ihre Arbeitsschwerpunkte fokussieren die Bereiche Theorie und Geschichte der Sonderpädagogik (Schwerpunkt Hilfsschule bzw. Hilfsschulpädagogik), Schultheorie (Schwerpunkt Grundschule) und Professionalisierung von Lehrer:innen.

[dagmar.haensel@uni-bielefeld.de](mailto:dagmar.haensel@uni-bielefeld.de)

### **Prof. Dr. Peter Rödler**

Ehemaliger Professor an der Universität Koblenz; seine Arbeitsschwerpunkte fokussieren die Bereiche der anthropologischen, erkenntnistheoretischen und methodischen Grundlagen der Allgemeinen Pädagogik, Sprache als regionaler, bio-semiotischer Kulturraum (Pierce), Dialog (Buber), Konstruktivismus (Maturana), Autismus, Grundlagen der Arbeit mit nichtsprechenden Menschen, Medien in der Hochschullehre, e-learning; Gründer und Mitglied der kollegialen Leitung des IWM – Institut für Wissensmedien, Koblenz; 1989 bis 2007 Schriftleiter der Zeitschrift *BEHINDERTENPÄDAGOGIK*

[proedler@uni-koblenz.de](mailto:proedler@uni-koblenz.de)