



universität
wien

MASTERARBEIT/MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Reformpädagogische Tendenzen im Unterricht der
nationalsozialistischen Hilfsschule“

verfasst von / submitted by

Melanie Glatzl, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2015 / Vienna 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Ass. Prof. Mag. Dr. Johannes Gstach

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Melanie Glatzl, versichere hiermit, dass ich die vorliegende Masterarbeit eigenständig verfasst, nur die im Literatur- und Quellenverzeichnis angeführten Quellen und Hilfsmittel verwendet, wörtlich oder sinngemäß übernommene Stellen aus Quellen in der Arbeit gekennzeichnet und mich sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient, dass ich diese Masterarbeit bisher weder im In- noch Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe und dass dieses Exemplar mit der beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Wien, 2015



Melanie Glatzl, BA

Vorwort und Danksagung

Schon seit meiner Schulzeit verfolgte ich ein Interesse hinsichtlich nationalsozialistischer Themen. Sind die Gegenstände im Rahmen dieser Diktatur besonders dramatisch, so ist dennoch eine gewisse Neugierde verbunden. Nicht zuletzt wurde diese durch meine Großeltern geweckt, die als Zeitzeugen unzählige Geschichten erzählten und mich zu Tränen gerührt haben. Um geschichtliche Zusammenhänge besser zu verstehen, erfolgten nach und nach Auseinandersetzungen mit der Thematik, die zur Zeit meines Studiums intensiviert wurden. Hervorzuheben ist dabei das Seminar zu Heilpädagogik und Nationalsozialismus von Dr. Johannes Gstach, das mir unendlich viele Forschungsmöglichkeiten eröffnete und durch Anregungen von Studienkolleginnen bereichert wurde. Im Rahmen dieses Seminars erfolgte der Entschluss, auch meine Masterarbeit der Thematik des Nationalsozialismus zu widmen.

An erster Stelle möchte ich meinem Betreuer, Dr. Johannes Gstach, Dank aussprechen, der mir nicht nur intensives historisches Arbeiten ermöglichte, sondern auch während der Entstehung dieser Arbeit beständig mit Anregungen und Vorschlägen zur Seite stand. Menschlichkeit, gründliches Arbeiten wie auch umfangreiches Wissen hinsichtlich historischer Methoden, Materialien wie auch Inhalten zeichnen diese Person aus.

Herzlicher Dank gebührt meinen Studienkolleginnen, die mir beratend beigestanden und meine Arbeit mit vielfältigen Ideen und Anregungen korrigiert und bereichert haben.

Danke an meine ArbeitskollegInnen, die mir nicht nur ein offenes Ohr schenkten, sondern auch großes Verständnis für mich aufbrachten. Dass in einem Arbeitsverhältnis eine solche Rücksicht aufkommt, stellt keine Selbstverständlichkeit dar. Nicht unerwähnt möchte ich einige meiner KlientInnen lassen, die durch Nachfrage immer am neusten Stand der Erarbeitung bleiben wollten und die eine solche Empathie aufbringen, wie nur selten bei Menschen erlebt werden kann.

Dank gebührt meinen Freundinnen und Freunden wie auch meiner Familie, die nicht nur ermutigend zur Seite standen, sondern deren Bewunderung ich immer zu spüren bekomme. Danke an Stephanie, die mich schon mein Leben lang begleitet, mir wie eine Schwester geworden ist und bei der ich Frust ablegen konnte. Großen Dank möchte ich meinen Schwiegereltern in spe, Eva und Peter, aussprechen, die mich so liebevoll in ihre Familie aufgenommen haben und seitdem in jeglichen Lebenssituationen unterstützend Anteil nehmen.

Besonderer Dank gebührt meinen Eltern, auf deren Unterstützung ich immer zählen darf. Gottfried, mein Papa, zeigt mir immer wieder wie wichtig es ist auf sich selbst zu achten und auch Pausen einzulegen. Danke Papa, dass du mich immer wieder auf den Boden zurückholst. Von Herzen bedanken möchte ich mich bei meinem wohl größten Vorbild, meiner Mama Gerti, die so viel Güte aufbringt wie kein anderer Mensch. Jeden Tag bin ich dankbar, dass sie nach schwerer Krankheit an meiner Seite ist.

Diejenige Person, die mir die gesamte Zeit über unterstützend, ermunternd und verständnisvoll zur Seite stand, ist mein Verlobter Markus, der den Ruhepol in unserer Beziehung darstellt und es schafft, diese Ruhe auf mich zu übertragen. Ich freue mich auf eine gemeinsame Zukunft mit einem so besonderen Menschen und möchte mich an dieser Stelle für all die Momente, die durch seine Gegenwart bereichert wurden, von ganzen Herzen bedanken.

Inhaltsverzeichnis

<u>Einleitung</u>	1
<u>1 Aktueller Forschungsstand, pädagogische Relevanz und Zielsetzung</u>	6
<u>2 Konzeptionelle didaktische Entwicklungen</u>	11
2.1 Zum Begriff der Didaktik	11
2.2 Der Gegenstandsbereich der Didaktik	11
2.3 Grundbegriffe allgemeindidaktischer Konzeptionen	15
2.4 Allgemeindidaktische Modelle	21
2.4.1 <i>Bildungstheoretische Didaktik</i>	21
2.4.2 <i>Konstruktivistische Didaktik</i>	24
<u>3 Reformpädagogische Entwicklungslinien und didaktisch-methodische Konzeptionen der Reformpädagogik</u>	27
3.1 Zum Begriff <i>Reformpädagogik</i>	27
3.2 Reformpädagogik im Nationalsozialismus	30
3.3 Methoden und Didaktik der Reformpädagogik	34
3.4 Reformpädagogische Konzepte	37
3.4.1 <i>Montessori-Pädagogik</i>	37
3.4.2 <i>Jenaplan-Pädagogik</i>	40
3.4.3 <i>Arbeitsschule nach Georg Kerschensteiner (1854-1932)</i>	41
3.5 Die Rolle von LehrerInnen und Eltern in reformpädagogischen Konzepten	42
<u>4 Hintergrundinformationen zur Institution Hilfsschule und Entwicklungslinien derselben</u>	46
4.1 Geschichtliche Hintergründe zur Institution Hilfsschule	46
4.1.1 <i>Vorläufer der Institution Hilfsschule</i>	46
4.1.2 <i>Hilfsschulen als eigenständige Schulen</i>	47
4.1.3 <i>Die Institution Hilfsschule ab den 1920er Jahren - Minderwertigkeit</i>	50
4.2 Die Institution Hilfsschule im Nationalsozialismus	53
4.2.1 <i>Exkurs: NS-Behindertenpolitik</i>	53
4.2.2 <i>Die Institution Hilfsschule zur Zeit des Nationalsozialismus</i>	54
4.3 Das Klientel der Institution Hilfsschule	57
4.4 Hilfsschulunterricht und Klassenfrequenzen	61
<u>5 Reformpädagogische Elemente im Unterricht der Institution Hilfsschule</u>	65
<u>6 Zusammenfassung der theoretischen Erläuterungen</u>	70

<u>7 Methoden</u>	72
7.1 Quellenkritik.....	72
7.2 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015)	74
<u>8 Methodisches Vorgehen</u>	76
8.1 Festlegung des Materials und Quellenkritik.....	76
8.2 Zur Fragestellung der vorliegenden Masterarbeit.....	79
8.3 Kategorienbildung im Zuge der strukturierenden Inhaltsanalyse.....	81
<u>9 Untersuchungsergebnisse</u>	94
9.1 Ergebnisse der Analyseeinheit <i>Charakteristik des Hilfsschulkindes</i>	94
9.2 Ergebnisse der Analyseeinheit <i>Tätigkeit der Lehrperson</i>	99
9.3 Ergebnisse der Analyseeinheit <i>Lehrplan der Institution Hilfsschule</i>	102
9.4 Ergebnisse der Analyseeinheit <i>Praktische Fächer der Institution Hilfsschule</i>	106
9.5 Ergebnisse der Analyseeinheit <i>Methodische Elemente</i>	109
9.6 Ergebnisse der Analyseeinheit <i>Einbezug der häuslichen Erziehung</i>	115
9.7 Ergebnisse der Analyseeinheit <i>Didaktisch-Methodische Momente der Reformpädagogik im Hilfsschulunterricht</i>	116
<u>10 Interpretation der Ergebnisse und Rückbindung an theoretische Erläuterungen</u> ...	122
10.1 Interpretation – Charakteristik des Hilfsschulkindes	122
10.2 Interpretation – Tätigkeit der Lehrperson	124
10.3 Interpretation – Tendenzen im Unterricht der nationalsozialistischen Hilfsschule, die in der Reformpädagogik wurzeln.....	124
<u>11 Resümee</u>	130
<u>Literatur</u>	134
<u>Abbildungsverzeichnis</u>	143
<u>Abstract</u>	144
<u>LEBENS LAUF</u>	146

Einleitung

Die *Reformpädagogik* setzte sich neue pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten der Schule zum Ziel. Veränderungen in Schule und Unterricht wurden durch diese Aufbruchsbewegung um die Jahrhundertwende von 1900 angestrebt (Wedenig 2004, 1). Im 20. Jahrhundert beeinflussten beispielsweise die Montessori-Pädagogik, die Daltonplan-Pädagogik, die Freinet-Pädagogik oder die Jenaplan-Pädagogik die Entwicklung von Unterricht und die Konzeption von Schule (Eichelberger 2000, 18). Gemein ist den genannten reformpädagogischen Konzepten – wenn auch in unterschiedlichen Gestaltungsmöglichkeiten – das pädagogische Prinzip der selbstbestimmten Arbeit des Kindes, eine vorbereitete Umgebung sowie die Bildungsgrundform der freien Arbeit, die durch die LehrerInnen geordnet wird. Die LehrerInnen begleiteten und unterstützten in diesen Konzepten eigenständige Lernprozesse des Kindes (Eichelberger 2000, 20f.).

Ellger-Rüttgardt (2008, 207) verweist im Hinblick auf den Begriff *Reformpädagogik*, dass in vorhandener Literatur Uneinigkeit herrscht, ob darunter ein strikter Epochenbegriff oder im weiteren Sinne pädagogische Bewegungen und Schulversuche zu verstehen sind. Dass durch Reformpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts allerdings unterschiedliche „neuartige Versuche einer ‚Pädagogisierung der Schule‘ und anderer pädagogischer Arbeitsfelder stattgefunden haben“, betont Tenorth (1988 zit. n. Ellger-Rüttgardt 2008, 207; H.i.O.). „Erwähnt seien die Landerziehungsheime, die Arbeitsschule, die Erziehungsfürsorge und Erziehungsberatungsstellen, psychoanalytische und individualpsychologische Schulversuche im ‚roten Wien‘, anthropologische und jüdische Erziehung, Jena-Plan-Pädagogik, sozialistische Erziehung und Lebensgemeinschaftsschulen sowie die Projektmethode“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 207; H.i.O.). Hinter diesen Methoden und Konzepten stehen Namen wie Peter Petersen, Hermann Lietz, Georg Kerschensteiner, Hermann Nohl, Rudolf Steiner oder John Dewey, wie Ellger-Rüttgardt (2008, 207) erläutert. Des Weiteren hebt die Autorin Personen hervor, die sowohl eine reform- als auch eine heilpädagogische Tätigkeit ausübten, wie Johannes Langermann, Louis Plaß, Karl Wilker, Frieda Buchholz, August Krohn oder Clara Grunwald wie auch Maria Montessori (Ellger-Rüttgardt 2008, 207). Ellger-Rüttgardt zeigt auf, dass Reformpädagogik nicht nur allgemeine Pädagogik betrifft, sondern anhand vieler namhafter Persönlichkeiten auch auf Heilpädagogik Bezug nimmt. Es sei jedoch darauf

hingewiesen, dass vor allem in praktischer Ausübung die Heilpädagogik Nähe zur Reformpädagogik findet, allerdings nicht in der Theorie (Ellger-Rüttgardt 2008, 207). In den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhunderts wirkten Heil- und Reformpädagogik aufgrund theoretischer Defizite in beiden Disziplinen eher neben-, als miteinander (Ellger-Rüttgardt 2008, 209). Als Beispiel praktischer Wechselwirkung von Reform- und Heilpädagogik führt Ellger-Rüttgardt Johannes Trüper an, der das Erziehungsheim Sophienhöhe bei Jena leitete: „Trüper unterhielt Verbindungen zur Bewegung der Landeserziehungsheime und zur Jenaer Universitäts-Übungsschule von Wilhelm Rein und ebenso zur Volkshochschule in Jena“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 209).

Die Hilfsschule ist aus der Heilpädagogik hervorgegangen, da sie in sogenannten Idiotenanstalten unterrichtete Kinder aufnahm (Ellger-Rüttgardt 2008, 152). Neben diesem Ursprung stellt die Hilfsschule auch „ein Produkt der sich durchsetzenden allgemeinen Schulpflicht mit dem entstandenen Problem von Heterogenität und erhöhter Komplexität der Schulorganisation“ dar (Ellger-Rüttgardt 2008, 152). Laut Möckel (2007, 175) entstand eine erste Theorie der Heilpädagogik nach der Jahrhundertwende von 1900 sowie parallel dazu eine erste Theorie der Hilfsschule. Diese Sonderschulart entwickelte sich laut Möckel (2007, 175) schneller als andere und der 1898 gegründete Verband der Hilfsschulen Deutschlands, die organisierte Vertretung der Hilfsschule, war wirksam in der Öffentlichkeit vertreten. Des Weiteren entwickelte sich die Hilfsschule, fast gleichzeitig mit der Reformpädagogik, welche die „alte ‚Lernschule‘ überwinden [wollte; Anm. M.G.], wie es polemisch hieß“ (Möckel 2007, 175; H.i.O.). Ähnlich wie Ellger-Rüttgardt (2008) weist auch Möckel (2007, 175) darauf hin, dass sich Beziehungen zur Heilerziehung finden, wenn man sich mit herausragenden VertreterInnen der Reformpädagogik beschäftigt. Möckel (2007, 176) zählt deshalb die Hilfsschulbewegung zur Reformpädagogik. Hillenbrand (1994, 314) weist darauf hin, dass Reformpädagogik vor allem durch methodische Elemente derselben in der Hilfsschule umgesetzt wurde.

Mit der nationalsozialistischen Machtübernahme scheinen reformpädagogische Aktivitäten und Schulversuche in Deutschland abrupt beendet worden zu sein (Hillenbrand 1994, 18; Ulrich 2008, 73; Böhm 2012, 10). Vereinzelt können aber reformpädagogisch geführte Schulen aufgefunden werden, wie beispielsweise Hansen-Schaberg (2002, 2) betont. Er führt als Beispiele Wilhelm Kirchers Westerwälder Dorfschule *Haus in der Sonne* sowie Theodor Wittmann an, welcher den Unterricht in der Dorfschule in Römstadt, Kreis Uelzen reformierte (Hansen-Schaberg 2002, 2f.).

Die Hilfsschule blieb unter den veränderten Bedingungen des Nationalsozialismus bestehen (Ellger-Rüttgardt 2008, 255ff.; Möckel 2001, 133ff.), jedoch hatte die „politisch aggressive Lehre von der Rasse ... besonders für jüdische Deutsche, aber auch für Kinder mit geistigen Behinderungen und für Hilfsschulkinder verheerende Folgen“ (Möckel 2001, 134). Mit dem am 1. Jänner 1934 in Kraft tretenden *Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses* änderte sich die Situation von Hilfsschulkindern fundamental, denn der Besuch einer Hilfsschule war bei Erbgesundheitsgerichten ein mögliches Indiz, dass die SchülerInnen an angeborenem *Schwachsinn* litten (Möckel 2001, 147).

Da Reformpädagogik in der Hilfsschule bereits vor dem Nationalsozialismus präsent war (Hillenbrand 1994; Möckel 2001, 95ff.; Heimlich 2009, 116ff.), stellt sich die Frage, ob die vorhandenen reformpädagogischen Elemente mit der nationalsozialistischen Machtübernahme völlig beseitigt wurden oder auch unter den verheerenden Änderungen in der Hilfsschule (vereinzelt) aufrecht blieben. An dieser Stelle ist eine Forschungslücke festzusetzen, denn nach intensiver Literaturrecherche konnten im gegenwärtigen Forschungsdiskurs keine Untersuchungen aufgefunden werden, die im Nationalsozialismus erschienene Publikationen zur Hilfsschulpädagogik auf reformpädagogische Elemente hin analysierten. Die hier vorliegende Arbeit widmet sich dieser Thematik und rückt die nachstehend angeführte Fragestellung ins Zentrum der Betrachtung:

Welche in der Reformpädagogik wurzelnden Tendenzen lassen sich in Konzeptionen zur nationalsozialistischen Hilfsschule auf didaktisch-methodischer Ebene im Zeitraum 1933-1945 identifizieren?¹

Aus dieser Forschungsfrage ergeben sich einige Subfragen, die im Rahmen der Masterarbeit beantwortet werden müssen:

- *Was waren methodisch-didaktische Elemente in reformpädagogischen Konzeptionen?*
- *Wie wird das Hilfsschulkind charakterisiert?*
- *Welche Rolle nahmen LehrerInnen in der nationalsozialistischen Hilfsschule ein?*
- *Wie sind methodisch-didaktische Momente in der Hilfsschule beschaffen?*

¹ Eine vertiefende Ansicht der Forschungsfrage findet sich in Kapitel 8.2 *Zur Fragestellung der vorliegenden Masterarbeit*.

Um eine angemessene Behandlung der Forschungsfrage und deren Subfragen zu gewährleisten, erfolgt neben einer intensiven Literaturrecherche eine Analyse historischer Quellen. Das Quellenmaterial wird zunächst einer quellenkritischen Analyse unterzogen. Um den Umgang mit historischen Quellen angemessen zu gestalten, muss

„der Informationswert der Quelle [im Zuge einer quellenkritischen Betrachtung; Anm. M.G.] hinsichtlich Autorenschaft, Echtheit, Entstehungszeit und Provenienz geprüft ... [werden; Anm. M.G.], um somit den Erkenntniswert eines historischen Zeugnisses zu bestimmen und die Quelle selbst für die Leserschaft, die das Original nicht kennt, transparent zu machen“ (Glaser 2013, 369).

Wesentlich erscheinen neben dem Entstehungskontext der Quelle auch Informationen bezüglich der Rezeption und der Verbreitung der Inhalte. Des Weiteren sind Kenntnisse über sprachliche Eigenart von Zeit und VerfasserInnen bedeutsam (Glaser 2013, 369).

Zur inhaltlichen Analyse des Materials wird die qualitative Inhaltsanalyse herangezogen. Das Grundkonzept dieser Methode besteht in der systematischen Textanalyse, „indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring 2002, 114). Das bedeutet, dass der im Text enthaltene Sinn in sogenannten Kategorien dargestellt wird, welche in einem System organisiert werden (Ramsenthaler 2013, 23). Das Kategoriensystem gilt als Ausgangspunkt für die Textinterpretation (Ramsenthaler 2013, 23). Die Thematik *Reformpädagogische Elemente im nationalsozialistischen Hilfsschulunterricht* wird theoretisch in Reformpädagogik, nationalsozialistische Hilfsschule, Reformpädagogik im Nationalsozialismus sowie Reformpädagogik in der Hilfsschule eingebettet. Die theoretischen Erläuterungen zu diesen Themen finden im ersten Teil der Masterarbeit Platz, deren Aufbau wie folgt gestaltet wird: Im ersten Kapitel werden der aktuelle Forschungsstand sowie die pädagogische Relevanz erläutert. Darauf folgend werden der Gegenstandsbereich der Didaktik, zentrale Begriffe und Akteure allgemeindidaktischer Modelle sowie zwei allgemeindidaktische Modelle vorgestellt. Im nächsten Schritt werden der Begriff Reformpädagogik, methodisch-didaktische Elemente der Reformpädagogik sowie Konzepte derselben thematisiert. Besondere Bedeutung erlangt der Abschnitt *Reformpädagogik im Nationalsozialismus*, da hiermit aufgezeigt werden soll, inwiefern reformpädagogische Aspekte in der allgemeinen Schule zur Zeit des Nationalsozialismus fortgeführt oder auch pervertiert wurden. Erläuterungen zur Hilfsschule finden im vierten Kapitel Platz, wobei neben einer historischen Betrachtung der Hilfsschule, dem Klientel sowie dem Unterricht, vor allem –

der Thematik entsprechend – der nationalsozialistischen Hilfsschule Aufmerksamkeit geschenkt wird. Als bedeutsam wird ebenso das Kapitel *Reformpädagogik in der Hilfsschule* erachtet, da deutlich wird, wie Reformpädagogik in der Hilfsschule vor der nationalsozialistischen Machtübernahme Eingang gefunden hat.

Nach einer theoretischen Einbettung folgt der analytische Teil, in dem zunächst die Methoden *Quellenkritik* und *qualitative Inhaltsanalyse* allgemein sowie das methodische Vorgehen in Bezug auf die Analyse historischer Quellen zur nationalsozialistischen Hilfsschule erläutert werden. Eine genaue Darstellung des Quellenmaterials mit quellenkritischen Momenten findet ebenfalls in diesem Kapitel Platz. Hierauf folgt die systematische Analyse der im Nationalsozialismus erschienen Publikationen zur Hilfsschule. Nach der Darstellung der Analyse nationalsozialistischer Publikationen werden wesentliche Ergebnisse in einem eigenen Kapitel herausgearbeitet und mit theoretischen Erläuterungen verknüpft.

Im Resümee der Arbeit werden wesentliche Inhalte zusammengefasst sowie die wichtigsten Ergebnisse im Hinblick auf die zentrale Forschungsfrage dargelegt. Des Weiteren erfolgen in diesem abschließenden Kapitel Erläuterungen über Grenzen der methodischen Vorgehensweisen und damit einhergehend Vorschläge für weitere Forschungsmöglichkeiten.

1 Aktueller Forschungsstand, pädagogische Relevanz und Zielsetzung

In Anbetracht der Forschungslage wurden Publikationen fokussiert, die sich mit den drei großen, für diese Arbeit relevanten Themengebieten *Didaktik*, *Reformpädagogik* sowie *Hilfsschule* beschäftigen. Aus diesen werden, um der Forschungsfrage der vorliegenden Masterarbeit Rechenschaft tragen zu können, folgende theoretische Aspekte näher betrachtet: Gegenstandsbereich der Didaktik, zentrale Termini von didaktischen Konzeptionen, allgemeindidaktische Modelle; reformpädagogische Didaktik und Methodik, Rolle der LehrerInnen und Eltern in reformpädagogischen Konzepten; reformpädagogische Entwicklungen zur Zeit des Nationalsozialismus; Geschichte, Klientel und Unterricht der Institution Hilfsschule; die Institution Hilfsschule im Nationalsozialismus wie auch Aspekte reformpädagogischer Konzeptionen im Unterricht der Institution Hilfsschule. Im Folgenden werden zunächst Publikationen vorgestellt, die sich mit den vorgestellten Gesichtspunkten beschäftigen.

Die Literaturrecherche zu reformpädagogischen Publikationen erwies sich als sehr ergiebig. Unterschiedliche Aspekte stehen dabei im Fokus einzelner Werke, so zum Beispiel historische Daten, methodisch-didaktische Momente, Reformpädagogik im internationalen Diskurs oder kritische Sichtweisen die Reformpädagogik betreffend.

Skiera (2010) liefert ein sehr umfangreiches Werk zur Reformpädagogik, in welchem nicht nur unterschiedliche Perspektiven von AutorInnen zusammengetragen, sondern auch einzelne reformpädagogische Bewegungen erläutert werden. Außerdem erfolgen Darstellungen zu methodisch-didaktischen Momenten, um die Erweiterung des Lernbegriffes zu verdeutlichen. Ullrich (2007, 2008) versucht ebenso, unterschiedliche Sichtweisen im Hinblick auf die Reformpädagogik zusammenzutragen und schildert die Aktualität der klassischen Reformpädagogik als Epoche von etwa 1890 bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts.

Beiträge zur historischen Entwicklung der Reformpädagogik liefern beispielsweise Hansen-Schaberg/Schonig (2002) in einem Sammelband, Benner/Kemper (2003) in ihrem dreibändigen Werk sowie Böhm (2012). Eichelberger und Wilhelm (2003) gehen auf Spurensuche von Schul- und Unterrichtsreformen, die sich auch auf gegenwärtige Entwicklungen ausgewirkt haben. Ein von Harald Eichelberger gemeinsam mit Christian Laner herausgegebener Sammelband (2007) beschäftigt sich intensiv mit reformpädagogischen Konzepten, um für aktuelle Schulforschungen konstitutive Entwicklungen zusammenzutragen.

Wesentliche Erkenntnisse zur Reformpädagogik liefert Jürgen Oelkers (2005, 2010a, 2010b), wobei sein Forschungsgebiet im Bereich der Internationalität der Reformpädagogik liegt. Oelkers nimmt dabei eine kritische Betrachtungsweise ein. So schildert Skiera (2010, 2), dass Oelkers' kritische Dogmengeschichte (2005) „den Nachweis zu erbringen sucht, dass die These einer mit der Reformpädagogik gegebenen eigenen, in sich differenzierten, aber im Wesentlichen doch gleichgerichteten Epoche der Erziehungsgeschichte, die sich schwerpunktmäßig in den Jahren zwischen 1890 und 1932 abspielt, nicht haltbar ist“.

Das Ende der Reformpädagogik als Epoche wurde im Deutschen Reich mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten festgesetzt (Böhm 2012, Ullrich 2008). Die Annahme von Oelkers, dass Reformpädagogik nicht als strikter Epochenbegriff anzusehen ist, eröffnete neue Forschungsmöglichkeiten – auch in Bezug auf reformpädagogische Strömungen und Konzeptionen zur Zeit des Nationalsozialismus. Folgende AutorInnen beschäftigten sich mit reformpädagogischen Elementen, die zur Zeit des Nationalsozialismus bestehen blieben: Link (2002), Döpp (2003), Kronhagel (2004), Oelkers (2005; 2010), Ortmeier (2009), Eppler (2012) wie auch Stürz (2013). Wesentliche Erkenntnisse in den Publikationen dieser AutorInnen beziehen sich auf allgemeine Schulen, wobei eine Berücksichtigung der Hilfsschule nicht aufgefunden werden konnte. Eine Ausnahme stellt die Hilfsschullehrerin Frieda Stoppenbrink-Buchholz dar, die zur Zeit des Nationalsozialismus reformpädagogisch in einer Hilfsschule arbeitete und in einigen Publikationen thematisiert wird.

Hinsichtlich der Hilfsschulpädagogik wurden anhand Ellger-Rüttgards Werk *Geschichte der Sonderpädagogik* historische Eckdaten zur Hilfsschule sowie Aspekte der Hilfsschule im Nationalsozialismus und Hilfsschule in Verbindung mit der Reformpädagogik herausgearbeitet. Ein umfangreiches Werk zur Geschichte der Hilfsschule liefert Möckel (2001), in welchem ebenso historische Gesichtspunkte sowie Hilfsschule zur Zeit des Nationalsozialismus wie auch Erläuterungen zu reformpädagogischen Elementen im Hilfsschulunterricht aufgefunden wurden. Neben Ellger-Rüttgard (2008) sowie Möckel (2001) thematisiert auch Heimlich (2009) historische Eckdaten der Hilfsschule und widmet der Thematik *Reformpädagogik in der Hilfsschule* ein eigenständiges Kapitel. Kremer (2011) beschäftigt sich mit der Thematik Hilfsschule im Nationalsozialismus im Sammelband *Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus. Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit* von Horn und Link. In Bezug auf die Hilfsschule darf das Werk *Die Hilfsschule im Dritten Reich* von Manfred Höck nicht außer Acht gelassen werden,

wenngleich dieses bereits 1979 erschienen ist. Aufgrund wesentlicher Ergebnisse zum HilfsschülerInnenkreis sowie zu Unterricht und Erziehung der nationalsozialistischen Hilfsschule wurde dieses Werk in den Forschungsstand mitaufgenommen.

Liefern demnach Ellger-Rüttgardt (2008), Möckel (2001) sowie Heimlich (2009) Erkenntnisse zur Umsetzung reformpädagogischer Unterrichtskonzepte in der Hilfsschule, so werden hinsichtlich dieser Thematik Beschel (1960) sowie Myschker (1969) im Forschungsstand miteinbezogen, obwohl die Veröffentlichung ihrer Werke einige Jahre zurückliegt. Hillenbrand (1994) erklärt im Klappentext seines Werkes *Reformpädagogik und Heilpädagogik: unter besonderer Berücksichtigung der Hilfsschule*, dass aktuelle, jedoch selektive Anwendungen reformpädagogischer Konzepte in der Heilpädagogik, historische und systematische Dimensionen nicht beachten. In seiner Arbeit weist er deshalb auf etliche unbekannte reformpädagogische Versuche in der Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Hilfsschule hin.

Wie die Darstellung des aktuellen Forschungsstandes zeigt, lassen sich einige Publikationen auffinden, die sich mit der Umsetzung reformpädagogischer Konzepte zur Zeit des Nationalsozialismus beschäftigen. Dabei fällt allerdings auf, dass die Berücksichtigung der nationalsozialistischen Hilfsschule zu fehlen scheint und sich Erläuterungen lediglich auf allgemeine Schulen beziehen. Publikationen, die sich mit reformpädagogischen Konzepten im Unterricht der Hilfsschule beschäftigen, dringen nicht bis in die Zeit des Nationalsozialismus vor. Eine Thematisierung reformpädagogischer Tendenzen in der nationalsozialistischen Hilfsschule bleibt somit aus. An dieser Stelle muss allerdings eine Persönlichkeit hervorgehoben werden, die in aktueller Forschungsliteratur immer wieder in Zusammenhang mit reformpädagogischer Tätigkeit in der Hilfsschule zur Zeit des Nationalsozialismus verbunden wird: Frieda Stoppenbrink-Buchholz (1897-1993). Im Jahre 1939 unter der Herrschaft des Nationalsozialismus veröffentlichte Stoppenbrink-Buchholz ihre Dissertation *Das brauchbare Hilfsschulkind – ein Normalkind* (Ellger-Rüttgardt 2000, 322). Stoppenbrink-Buchholz wollte, angeregt durch intensive Beschäftigung mit Strömungen der pädagogischen Reformbewegung, die „Lernschule alten Stils“ hinter sich lassen (Ellger-Rüttgardt 1997, 47). Bemühungen einer innovativen Unterrichtspraxis ihrerseits wurden mit Infragestellung der Institution Hilfsschule vereint. Dabei führte sie Elemente wie Gruppenunterricht, Gesprächskreise sowie die bewusste Gestaltung des gesamten Schullebens in Anlehnung an Petersens Jena-Gruppenunterricht ein (Ellger-Rüttgardt 1997, 47). In dieser Person vereinen sich daher

nicht nur Hilfsschul- und Reformpädagogik, sondern auch Reformpädagogik und Nationalsozialismus. Frieda Stoppenbrink-Buchholz wird somit als Anlass genommen, um den Blick auf reformpädagogische Elemente in der nationalsozialistischen Hilfsschule zu legen und weitere AutorInnen zu dieser Thematik ausfindig zu machen. In Auseinandersetzung mit Literatur- und Quellenmaterial erweist sich der Gegenstand *Reformpädagogik in der nationalsozialistischen Hilfsschulpädagogik* als umfangreiches Gebiet. Daher wird sich der Fokus dieser Arbeit auf didaktisch-methodische Momente richten. Die Beschäftigung mit der Thematik *Reformpädagogische Tendenzen in der nationalsozialistischen Hilfsschule* sowie mit der zentralen Forschungsfrage erweist sich in vielfacher Hinsicht als relevant. Auf die pädagogische Relevanz soll an dieser Stelle vertiefend eingegangen werden:

Der Wichtigkeit, sich mit Geschichte allgemein zu beschäftigen, widmet Gstach (2015, 8) seine einleitenden Worte:

„Das Band, das zwischen dem Heute und dem Gestern besteht, wird mit jedem Tag, der vergeht, weiter gedehnt. Und mit jedem Tag, der vergeht, rückt die Wahrscheinlichkeit näher, dass dieses Band reißt. Sich mit Geschichte zu beschäftigen, bedeutet damit auch, gegen das Vergessen und die immer wieder beobachtbare Tendenz zu arbeiten, Geschichte zu einer beliebigen Hülle für Vorurteile, Wunschvorstellungen und Rechtfertigungsversuche verkommen zu lassen.“

Gegen das Vergessen des Nationalsozialismus zu kämpfen, passiert in vielfachen und facettenreichen Ausführungen und Themenschwerpunkten. Eine Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus ist insofern bedeutend, als dadurch eine dem Nationalsozialismus entsprechende Ideologie für zukünftige Entwicklungen verhindert werden kann (Rögl 2005, 5). Jene Sichtweise findet sich in etlichen Publikationen zum Dritten Reich und stellt eine berechtigte Relevanz dar. Diese Masterarbeit möchte auch einen anderen Blickwinkel hinzufügen. Werden bei der Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus erfahrungsgemäß negative Aspekte und schwerwiegende *Verbrechen* thematisiert, so soll in der vorliegenden Auseinandersetzung die Offenlegung von impulsgebenden Veränderungen in Unterricht und Schule zur Zeit des Nationalsozialismus in den Fokus rücken. Damit gemeint sind in diesem Fall reformpädagogische Tendenzen, deren Existenz basierend auf Literatur- und Quellenrecherchen in der Hilfsschule des Nationalsozialismus vermutet werden kann. Auch dieser Perspektive kommt meines Erachtens Bedeutung zu, sollten nicht nur negative Aspekte des Nationalsozialismus beleuchtet werden, wenngleich Taten und oft als Tabu

erachtete Themen wie Euthanasie in Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Rassenideologie nicht ausgeklammert werden können und dürfen.

Wie Hillenbrand (1994) zu der Thematik *Heilpädagogik und Reformpädagogik* ausführt, existierten eine ganze Reihe reformpädagogischer Versuche im heilpädagogischen Bereich, die allerdings völlig unbeachtet blieben. „Die Analyse solcher Ansätze verspricht interessante Ergebnisse über ‚andere‘ Formen heilerzieherischem Denkens und Handelns“ (Hillenbrand 1994, 5; H.i.O.). Auch für die Thematik *Reformpädagogische Tendenzen im Unterricht der nationalsozialistischen Hilfsschule* hat diese Argumentation Bedeutung, denn die Ausführungen der vorliegenden Masterarbeit möchten an Hillenbrands Schilderungen anknüpfen und um die Zeit des Nationalsozialismus erweitern. Daher sollen in der vorliegenden Masterarbeit die Aspekte *Didaktik, Hilfsschule, Reformpädagogik* sowie *Nationalsozialismus* vereint und bereits bestehende Forschungen bereichert werden. So besteht das Ziel dieser Masterarbeit, die didaktisch-methodischen Momente der nationalsozialistischen Hilfsschule in Verknüpfung mit reformpädagogischen Tendenzen durch Quellenanalyse näher zu beleuchten.

Nachdem die aktuelle Forschungslage, die Forschungslücke wie auch die pädagogische Relevanz der Fragestellung näher betrachtet wurden, erfolgt in den nächsten Kapiteln eine Erörterung theoretischer Gesichtspunkte zu den Themen Didaktik, Reformpädagogik und Hilfsschule. Dabei werden aus diesen drei Themengebieten jene Aspekte näher erläutert, die für die Klärung der leitenden Fragestellung dienen, sowie eine Basis für die spätere Analyse bilden sollen.

2 Konzeptionelle didaktische Entwicklungen

Bevor auf den Gegenstandsbereich, auf zentrale Akteure und Begriffe der Allgemeindidaktik sowie auf zwei allgemeindidaktische Modelle eingegangen wird, erfolgt zunächst eine Erläuterung zum Begriff *Didaktik*.

2.1 Zum Begriff der Didaktik

Der Terminus *Didaktik* stammt etymologisch vom griechischen Verb *didáskein* ab und bedeutet laut Arnold und Roßa (2012, 11) sowie Riedl (2004, 8) *Lehren*. Roßa (2013, 11) erklärt, dass die ursprüngliche Wortbedeutung aktive (lehren, unterrichten), passive (lernen, belehrt werden) wie auch mediale (sich aneignen) Verwendungsformen aufweist. Laut Riedl (2004, 8) richtet sich die Didaktik auf organisierte Lehr- und Lernprozesse und wird als die Wissenschaft vom Lehren und Lernen bezeichnet. Terhart (2009, 99) erklärt, dass sich Didaktik „mit allen Fragen des Lehrens und Lernens in einem umfassenden Sinn“ beschäftigt. Somit ist der Gegenstandsbereich der Didaktik sehr weit gefächert: „Die *Allgemeine Didaktik* thematisiert Lehren und Lernen auf einer grundsätzlichen Ebene in allen seinen Voraussetzungen, Prozessen und Ergebnissen, wobei dieses Lehren und Lernen innerhalb oder außerhalb von Institutionen stattfinden kann“ (Terhart 2009, 99; H.i.O.). Ist hier von der Allgemeinen Didaktik die Rede, so muss darauf verwiesen werden, dass in der Allgemeinen Didaktik unterschiedliche Modelle existieren, es gewissermaßen mehrere Allgemeindidaktische Modelle gibt: Bildungstheoretische Didaktik, Lerntheoretische Didaktik – die zur Lehrtheoretischen Didaktik weiterentwickelt wurde –, kritisch-kommunikative Didaktik, Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage, Didaktik des Exemplarischen, Lehrkustdidaktik, dialektisch orientierte Didaktik, Lernzielorientierte Didaktik, Themenzentrierte Interaktion etc. (Jank/Meyer 2014, 36f.). Bevor auf zwei dieser Modelle näher eingegangen wird, sollen zunächst der Gegenstandsbereich sowie Grundbegriffe der Didaktik geklärt werden.

2.2 Der Gegenstandsbereich der Didaktik

Jank und Meyer (2014, 14) stellen die Frage: Was ist die Aufgabe der Didaktik? Als Antwort darauf wird schlicht gegeben, dass sie Lehrenden und Lernenden beim Lehren und Lernen helfen solle. Somit ist der zentrale Gegenstand der Didaktik das didaktische Handeln von Lehrenden die Lernenden zu unterstützen (Jank/Meyer 2014, 14). Scheint der Gegenstand der Didaktik damit zunächst einfach definiert zu sein, so wird bei einer näheren

Betrachtung deutlich, dass dieser etliche Facetten in sich birgt. Jank und Meyer (2014) liefern dazu ausführliche Erläuterungen, die in diesem Kapitel näher betrachtet werden. Die beiden Autoren schlüsseln den Gegenstandsbereich der Didaktik in neun W-Fragen – Wer?, Was?, Von wem?, Wann?, Mit wem?, Wo?, Wie?, Womit?, Wozu? – auf, die nachfolgend geschildert werden.

1. Wer soll lernen?

Wird diese Frage im Rahmen der Institution Schule gestellt, so wird die Antwort darauf lauten: natürlich die SchülerInnen! Diese Antwort greift allerdings zu kurz, wird man sich bewusst, dass Lernen nicht nur in der Schule stattfindet, sondern das Leben allein ein unaufhörlicher und ganzheitlicher Lernprozess ist. Jank und Meyer (2016, 17; H.i.O.) kommen daher zu einer anthropologischen Begründung der Didaktik: „Der Mensch *muss* lernen, weil er sonst nicht überleben könnte. Die Gesellschaft als Ganzes muss ebenfalls weiterlernen, weil sie sonst zugrunde ginge.“ Lernen bezieht sich nicht allein auf den schulischen Unterricht, „sondern auf jegliche Form der bewussten Beeinflussung der Lern- und Entwicklungsprozesse von Säuglingen, Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und Senioren“ (Jank/Meyer 2014, 17).

2. Was soll gelernt werden?

Diese Frage bezieht sich auf die Lern- bzw. Lehrinhalte. Die erziehungswissenschaftliche Teildisziplin, die sich mit dieser Frage beschäftigt, ist die Lehrplan- oder Curriculumtheorie. Die Was-Frage ist schwierig zu beantworten, zunächst aus dem Grund, weil vielen nicht klar ist, woher die Inhalte stammen. Nur in Ausnahmefällen werden Lehrstoffe von Wissenschaftlern produziert und über Lehrpläne und Schulbücher in den Unterricht getragen. Laut Jank und Meyer (2014, 18) stellt dies aber eine Ausnahme dar, denn sie kommen meist „aus dem Gesamtbestand des gesellschaftlich angesammelten Wissens und Könnens“, d.h. aus der Berufsausbildung, aus der Jugendarbeit, aus historischen Dokumenten etc. Aufgabe der Didaktik ist es, Kriterien festzulegen, zu reflektieren und auf aktuelle Bedürfnisse der Menschen wie auch auf die Entwicklungspotentiale der Gesellschaft zu beziehen. Dabei ist wesentlich, dass die Fachleute vor Ort – z.B. LehrerInnen –

„das Recht und die Kompetenz erhalten, situationsangemessen, flexibel und immer wieder neu zu entscheiden, welche Lehrinhalte vernünftig sind und welche nicht.

Deshalb kann Schule heute nur noch mit professionellem Personal gestaltet werden; und deshalb spricht man heute auch vom ‚hauseigenen Lehrplan‘ einer Schule, vom ‚persönlichen Lehrplan‘ eines Lehrers und vom ‚Bildungsgang‘ jedes einzelnen Schülers“ (s/Meyer 2014, 18f.; H.i.O.).

3. Von wem soll gelernt werden?

Dies stellt die Frage nach den Lehrpersonen dar: Zunächst denkt man dabei an die im staatlichen Schulwesen angestellten LehrerInnen. Neben den LehrerInnen gibt es allerdings zahlreiche weitere Lehrpersonen: Eltern, Meister, Pastoren, Gewerkschaftsfunktionäre und viele mehr.

4. Wann soll gelernt werden?

„Es ist eine immer wieder neu zu beantwortende zentrale Frage der Didaktik, ob dieser oder jener ‚Stoff‘ für diese oder jene Schüler verfrüht, gerade richtig oder verspätet angeboten wird“ (Jank/Meyer 2014, 21; H.i.O.). Zu dieser Frage sind nur wenige wissenschaftlich stichhaltige Begründungen vorhanden. Umstritten ist, ob eine *natürliche* Reihenfolge für die vielfältigen Lernprozesse existiert.

5. Mit wem soll gelernt werden?

In der Institution Schule scheint diese Antwort schnell beantwortet zu sein: mit den MitschülerInnen. Dabei stellt sich aber eine weitere Frage: Mit welchen MitschülerInnen soll gelernt werden? „Sollen die Schüler schön säuberlich nach ihrem Leistungsvermögen sortiert werden, wie dies zum Beispiel an einer Sonderschule oder an einem Elitegymnasium der Fall ist? Oder sollen sie in leistungsheterogenen ... Klassen unterrichtet werden, wie dies in Integrationsklassen ... der Fall ist?“ (Jank/Meyer 2014, 22). Außerdem könnte man diskutieren, ob Jahrgangsklassen zwingend einzuhalten sind. Deutlich wird, dass die Frage *Mit wem?* eine politische Frage darstellt.

6. Wo soll gelernt werden?

Die einfache Antwort bezeichnet schlicht die Schule als *den* Lernort. Aber auch hier ist eine kompliziertere Antwort möglich: Lernen findet überall dort statt, wo es etwas zu lernen gibt. So auch in den Klassen- und Fachräumen, in Lernwerkstätten, im Praktikum, auf Exkursionen, im Internet etc. „Die Vielfalt der Lernorte ist ein Gewinn, aber sie schafft auch eine neue Unübersichtlichkeit, die durch didaktisch-organisatorische Hilfestellungen ausgeglichen werden muss“ (Jank/Meyer 2014, 23). In modernen Gesellschaften bleibt der

wichtigste Lernort (neben der Familie) die Schule. Schulen sind Institutionen, die zum Zweck geschaffen wurden, dass Lehren und Lernen für die Beteiligten verlässlich und überschaubar wird.

7. Wie soll gelernt werden?

Dies ist die Frage nach den Lehr-/Lern oder Unterrichtsmethoden. Sie „sind die Formen und Verfahren, mit denen sich Lehrer und Schüler die sie umgebene natürliche und gesellschaftliche Umwelt aneignen“ (Jank/Meyer 2014, 24). Dabei existieren Methoden die schon *alt* sind: der Lehrervortrag, das Auswendiglernen im Chor oder das Abschreiben von der Tafel. Andere wurden zu Beginn des 20. Jahrhunderts von den ReformpädagogInnen erfunden, wie beispielsweise die Projekt- und Freiarbeit. Es kommen aber immer wieder neue Methoden hinzu, wie zum Beispiel das Rollen- oder Planspiel. Den Methodenfragen wird im gegenwärtigen Alltagsbereich der Schulen immer mehr Aufmerksamkeit geschenkt: So werden Lernvoraussetzungen der SchülerInnen uneinheitlicher und komplizierter, die SchülerInnen werden anspruchsvoller und das Tempo gesellschaftlicher und technologischer Entwicklung steigt immer weiter an, wodurch lebenslanges Lernen angesagt ist. Durch diese Argumente wird die Entwicklung einer neuen Methoden- und Unterrichtskultur laut, „die den Schülern mehr als bisher üblich die Möglichkeit gibt, im Unterricht selbsttätig zu arbeiten und dabei Grundkompetenzen für Leben und Beruf zu entwickeln“ (Jank/Meyer 2014, 25).

8. Womit soll gelernt werden?

Im Rahmen dieser Frage werden die Lernmedien als zentral erachtet. Dabei ergeben sich immer wieder neue Möglichkeiten, wie in der Geschichte ersichtlich wird. Die Erfindung des Buchdrucks und „die massenhafte Verbreitung von Gedrucktem war die entscheidende Voraussetzung für die Revolutionierung des Unterrichts in der frühen Neuzeit“ (Jank/Meyer 2014, 26). Dadurch konnten sich die Menschen durch das Medium Buch ein Bild von der Welt ohne direkte Anschauung machen. Eine weitere Revolution wird im Rahmen des Lehrens und Lernens vermutlich durch den Computer und das Internet stattfinden.

9. Wozu soll gelernt werden?

Die Wozu-Frage beinhaltet ein Bildungsideal und ein Lehrziel. Jank und Meyer (2014, 26) führen ein Beispiel an: „Die Schüler sollen Grundkenntnisse über das parlamentarische

System erwerben, damit sie sich später als mündige Staatsbürger an der Politik beteiligen können.“

Laut Jank und Meyer (2014, 27) stellt das Bildungsideal den *mündigen Bürger* dar. Andere bekannte Bildungsideale aus der Geschichte sind beispielsweise *gottesfürchtige Christenmenschen* oder *klassenbewusste Proletarier*. Das Lehrziel könnte lauten: „Die Schüler sollen Einstellungen und Handlungskompetenzen entwickeln, die erforderlich sind, um sich in die politische Willensbildung einzuschalten“ (Jank/Meyer 2014, 27).

Durch die Formulierung eines Bildungsideals wird eine Wertentscheidung getroffen, wodurch Maßstäbe gesetzt werden, „an denen sich konkretes didaktisch-methodisches Handeln messen lassen kann“ (Jank/Meyer 2015, 27).

Als Fazit dieser 9 W-Fragen kann gezogen werden, dass es einfach ist sie zu stellen, allerdings kompliziert ist, sie zu beantworten. Die Beantwortung stellt sich als schwer heraus, weil jede Antwort vielschichtig ist und nur in Abstimmung mit den übrigen Fragen beantwortet werden kann.

„Diese Kompliziertheit mag Anfänger im Lehrgeschäft frustrieren, aber sie lässt sich nicht umgehen. Zum Trost sei angemerkt: Ebendeshalb benötigen wir eine akademische Ausbildung in Didaktik, Lerntheorie und Schulpädagogik, die die Ausgebildeten befähigt, sich ein Leben lang weiterzuentwickeln und neue, während der Ausbildung noch gar nicht in den Blick geratene Aufgaben zu bewältigen. Und genau deshalb muss die Didaktik wissenschaftlich sein: ... Die Didaktik ist mehr als eine Fachkunde. Sie ist seriös nur als Wissenschaft zu betreiben“ (Jank/Meyer 2014, 27).

2.3 Grundbegriffe allgemeindidaktischer Konzeptionen

In diesem Kapitel werden wesentliche Begriffe im Rahmen didaktischer Konzeptionen näher betrachtet, die für die spätere Analyse insofern von Bedeutung sind, als eine theoretische Basis für Kategorien gebildet wird.

SchülerInnen und LehrerInnen

Im Rahmen der Institution Schule stellen SchülerInnen und LehrerInnen die Hauptakteure dar.

Jank und Meyer (2014, 41) definieren SchülerInnen als Menschen, „die sich beim Lernen von Lehrerinnen und Lehrern helfen lassen“. Laut den Autoren klingt diese Definition pathetisch und stellt die nüchternste „aller denkbaren Definitionen von ‚Schülerin‘ und

„Schüler“ dar (Jank/Meyer 2014, 41; H.i.O.). Allerdings rückt sie die realen Tätigkeiten von SchülerInnen sowie die Hilfen der LehrerInnen in den Fokus der Aufmerksamkeit. Außerdem entlastet sie die LehrerInnen von der falschen Idee, dass sie versagt hätten, wenn das Lernen anders verläuft als geplant (Jank/Meyer 2014, 41). Götting (2007, 102) liefert eine weniger globale Definition von SchülerInnen und hebt hervor, dass SchülerInnen nicht als *weißes Blatt* in Erscheinung treten, sondern über ein Vorwissen, Erfahrungen und Fertigkeiten verfügen, die die einzelnen SchülerInnen je individuell machen. „Jeder Schüler setzt Schwerpunkte, selektiert Information und steuert seine Konzentration nach eigener Entscheidung. (...) Schüler lernen, sich innerhalb ihrer Grenzen als wirksam zu erfahren und auf ihre Kompetenzen und Fertigkeiten zu vertrauen“ (Götting 2007, 102). Bei Jank und Meyer (2014, 42) ergibt sich aus der Definition von SchülerInnen auch jene für LehrerInnen: „Lehrerinnen und Lehrer sind Menschen, die Schülern beim Lernen helfen.“ Diese Definition sollte das Vorurteil aus dem Weg räumen, dass die dominante Tätigkeit von LehrerInnen das Lehren sei. Das Lehren bleibt zwar ein wesentlicher Bestandteil des LehrerInnenberufes, allerdings müssen auch andere Tätigkeiten berücksichtigt werden: LehrerInnen bereiten ihren Unterricht vor und nach, sie erziehen im Unterricht, sie beurteilen und zensieren den Leistungsstand der SchülerInnen, sie kümmern sich um das soziale Miteinander in der Klassengemeinschaft, sie beraten und informieren die SchülerInnen und deren Eltern, sie haben vielfältige Organisationsaufgaben und sie sollen außerunterrichtliche Aktivitäten planen, das Schulleben gestalten sowie die Schule weiterentwickeln (Ulich 1996; Giesecke 1997, 76ff. zit. n. Jank/Meyer 2014, 42). Götting (2007, 102) beschränkt die Rolle der Lehrkraft nicht auf die Wissensvermittlung – das Unterrichten – sondern bezieht auch das Bewerten in den Tätigkeitsbereich sowie eine dritte Rolle, nämlich eines *Begleiters*, ein.

„Während die Lehrkraft als Bewerterin im Auftrag der Gesellschaft handelt, indem sie Schülerleistungen an gegebenen Standards misst und die Schüler an Schnittstellen den unterschiedlichen Bildungsgängen zuweist, verfolgt sie als unterstützende Begleiterin das Ziel, Schüler kontinuierlich zu ermutigen und an deren Fähigkeiten zu glauben“ (Götting 2007, 102).

Die Lehrerin/der Lehrer tritt neben einer hierarchischen Position auch in symmetrischer, partnerschaftlicher Weise den SchülerInnen gegenüber. Die Professionalität der Lehrkraft zeigt sich in der Ausbalancierung und der kontrollierten Trennung dieser beiden Rollen (Jank/Meyer 2007, 102).

Unterrichten und Erziehen

Wie Terhart (2009, 103) erklärt, behauptete bereits Friedrich Daniel Schleiermacher (1768-1834), ein pädagogischer Klassiker des frühen 19. Jahrhunderts, dass als bekannt vorausgesetzt werden kann, was allgemein unter Unterricht zu verstehen sei. Eigentlich wurde diese Aussage auf die Erziehung und nicht den Unterricht bezogen. Wesentlich ist dabei, dass diese Behauptung

„nicht mehr für die Erziehung insgesamt [gilt; Anm. M.G.] – man weiß eigentlich immer weniger, was das ist bzw. heute noch sein kann. Wohl aber gilt ... [diese Behauptung; Anm. M.G.] in einem bestimmten Sinn für den Unterricht: Zumindest in modernen Gesellschaften durchläuft – anders als noch zu Schleiermachers Zeiten – jede Person über lange Jahre das staatliche Pflichtschulsystem, wird darin unausweichlich Teilnehmer von Unterrichtsprozessen, >weiß< also, was Unterricht >ist<“ (Terhart 2009, 102; H.i.O.).

Um grundsätzliche Probleme, Elemente wie auch Prozesse von Unterricht erfassen zu können, muss hinter die Selbstverständlichkeit des Alltagsverständnisses und der Alltagswahrnehmung gegangen werden (Terhart 2009, 102). Unabhängig von pädagogischen Zielsetzungen und der Einbettung in das Schulsystem bezeichnet *Unterrichten* einen Vorgang, „in dessen Verlauf von Seiten des Unterrichtenden aus der Versuch unternommen wird, eine Erweiterung des gegebenen Wissens-, Kenntnis- und Fähigkeitsstandes auf Seiten des bzw. der Unterrichteten hervorzurufen“ (Terhart 2009, 102). Reserviert wird die Bezeichnung *Unterricht* für Situationen, in denen mit pädagogischer Absicht, in planmäßiger Weise im Rahmen einer Institution sowie in Form von Berufstätigkeit eine Erweiterung von Wissen und Fähigkeiten einer Personengruppe angestrebt wird (Terhart 2009, 102). Auch Jank und Meyer (2014, 42) betonen die Institutionalisierung des Unterrichtens und meinen indes, das Unterrichten sei die wichtigste Institutionalisierung des Lehrens und Lernens. Heute existiert eine Fülle unterschiedlicher Erscheinungsformen von Unterricht: herkömmlicher Klassenunterricht, Projektarbeit, Freiarbeit, Stationenlernen und Einzelunterricht, Exkursionen und Klassenfahrten, Wochenplanarbeit etc. (Jank/Meyer 2014, 43). Jank und Meyer (2014, 44f.) sind der Auffassung, dass diese Vielfalt auf drei Grundformen des Unterrichts zurückzuführen ist:

- Zunächst können einige Formen des Unterrichts auf den lehrgangsförmigen Unterricht zurückgeführt werden. Dieser ist den meisten Menschen als Klassen- oder Fachunterricht mit frontalen Lehr-Lern-Situationen vertraut.

- Eine weitere Rückführung bietet die individualisierte Freiarbeit mit Varianten der Wochenplanarbeit, des Werkstattlernens, des Stationenlernens sowie der Facharbeit.
- Zuletzt können einige Erscheinungsformen von Unterricht auf Projektarbeit mit unterschiedlichen Varianten (Projektwoche, Projekttag, projektorientierter Fachunterricht etc.) zurückgeführt werden.

Allgemein können die skizzierten Merkmale von Unterricht in folgender Definition zusammengefasst werden: „Unterricht ist die planmäßige Interaktion von Lehrenden und Lernenden zum Aufbau von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz im institutionellen Kontext der Schule“ (Jank/Meyer 2014, 46). Die Autoren betonen zudem, dass man nicht unterrichten kann, ohne zugleich zu erziehen. „Im Unterricht wird selbst dann erzogen, wenn sich der Lehrer ausdrücklich vornimmt, nicht zu erziehen. Denn er wirkt durch ebendiese Haltung erzieherisch. Deshalb macht Unterricht ohne Orientierung an einem Erziehungsideal keinen Sinn“ (Jank/Meyer 2014, 46).

Wie eingangs durch Terhart (2009, 102) deutlich wurde, wisse man immer weniger, was Erziehung ist bzw. gegenwärtig noch sein kann. Jank und Meyer (2014, 46) meinen, dass im *alltäglichen Leben* jeder wisse, was mit Bezeichnungen wie *Erziehung* oder *erzogen* zu verstehen sei. Wie Schröder (2001, 94) erläutert, werde *Erzogenessein* im täglichen Sprachgebrauch mit Wohlverhalten gleichgesetzt. „Erzogen ist, wer sich so verhält, wie man es von ihm erwartet, wie es von allen Beteiligten als angenehm empfunden wird. Er sollte möglichst keine Unruhe stiften und am besten zu einem reibungslosen und wenig aufregenden Tagesablauf beitragen“ (Schröder 2001, 94). Somit wird hier *Erziehen* als ein Ausrichten des Verhaltens von jüngeren Generationen auf die Erwartungen von Erwachsenen verstanden. Dementsprechendes Verhalten wird als *gut erzogen* empfunden. Jank und Meyer (2014, 46) erklären, dass für eine systematische Definition von Erziehung das Alltagsverständnis nicht ausreicht. Die beiden Autoren definieren Erziehung als „die Einwirkung von Erziehern auf die heranwachsende Generation zum Zwecke der Persönlichkeitsbildung“ (Jank/Meyer 2014, 47). Erscheint dies als eine einfache Beschreibung von Erziehung im pädagogischen Kontext, so weist Schröder (2001, 95) darauf hin, dass in der pädagogischen Literatur die Vielfalt der Bezeichnung *Erziehung* betont wird, die „von vielen verwendet mit verschiedenen Vorstellungen (Inhalten) verbunden wird und daher zwar vielseitig verwendbar, aber auch vielschillernd ist“. Schröder (2001, 95) zufolge, ist der Begriff *Erziehung* in der Didaktik besonders in

Verbindung mit dem *erziehenden Unterricht* bedeutsam. Daher wird die Unterscheidung von Erziehung und Unterricht notwendig: Wie Heitger (1999, 140; H.i.O.) erklärt geht es im Unterricht „um das Wissen von ‚Etwas‘, der Erziehung geht es um Verhalten und Haltung des Menschen, um das Subjekt selbst; es geht nicht um den Geltungsanspruch eines Wissens, sondern um die Art, wie das Ich sein Wissen hat bzw. mit ihm umgeht, wie es sich zu seinem Wissen stellt“. Schröder (2001, 95; H.i.O.) meint in Übereinstimmung mit Jank und Meyer (2014), dass als Gemeinsamkeit eines Großteils unterschiedlicher Auffassungen, Erziehung „als eine Hilfe bei der individuellen Entfaltung der Person zur *Persönlichkeit*“ anzusehen sei. Dabei wird, so Schröder (2001, 95) weiter, neben dem Prozess auch das Ziel der Erziehung angesprochen. Der Prozess der Erziehung wird als Vorgang der Hilfe gekennzeichnet, das Ziel als Persönlichkeit. Die Schule solle dem Heranwachsenden sowohl Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln, als auch einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leisten (Schröder 2001, 97).

Lehren und Lernen

Menschen sind so konstruiert, dass Lernen mit, gegen oder ohne Lehrer stattfinden kann. Somit ist *Lernen* weit mehr als die Reaktionen von Gehirn und Körper auf das Lehren – das Gehirn arbeitet selbsttätig (Jank/Meyer 2014, 48). Jank und Meyer (2014, 48) sind der Auffassung, dass SchülerInnenselbsttätigkeit der Generalschlüssel zum Unterrichtserfolg ist und definieren Lernen wie folgt: „Lernen ist die Veränderung der Reflexions- und Handlungskompetenz durch die selbst organisierte Verarbeitung äußerer Anregungen und innerer Impulse“ (Jank/Meyer 2014, 48).

Das Lehren stellt eine aktive und zielorientierte Tätigkeit dar, „die rein logisch einen Lehrenden, einen Lehrstoff bzw. Lehrinhalt und einen Adressaten (den oder die Lernenden) zur Voraussetzung hat“ (Jank/Meyer 2014, 48). Sind diese Voraussetzungen gegeben so sei Lehren „die methodisch geordnete Vermittlung eines Lehrinhaltes an den Lernenden in einer pädagogisch vorbereiteten Umgebung“ (Jank/Meyer 2014, 48). Wie Jank und Meyer in einer Fußnote anmerken, stammt die Bezeichnung *vorbereitete Umgebung* von Maria Montessori. Durch diesen Ausdruck wollen die Autoren darauf hinweisen, dass pädagogisch nicht nur Sprachhandlungen und mediale Aufbereitungen, sondern die gesamte Umgebung pädagogisch wirkt. Weitere Ausführungen zur Montessori-Pädagogik finden in Kapitel 3.4.1 *Montessori-Pädagogik* im Rahmen reformpädagogischer Erläuterungen Platz.

Inhalte und Methoden

Für etliche unterrichtsbezogene Argumentationen stellen die Inhalte den zentralen Ansatzpunkt dar. „Der dazugehörige grundlegende Gedankengang lässt sich etwa wie folgt kennzeichnen: Durch Unterricht sollen Schülern Wissen und Fähigkeiten vermittelt werden. Als Erstes muss also festgelegt sein, was Schüler durch Unterricht eigentlich erlernen sollen, welche Inhalte ihnen zu präsentieren sind“ (Terhart 2009, 107). Ist dies bestimmt, so ergeben sich laut Terhart (2009, 107), der Aufbau und die Methode des Unterrichts. Jank und Meyer (2014, 53) weisen darauf hin, dass es weitgehend üblich ist, den Inhalt einer Unterrichtsstunde als *Stoff* zu bezeichnen, der aus Lehrplänen sowie Schulbüchern den SchülerInnen nahe gebracht werden sollte. Dies sei jedoch ein falsches Bild. Unterrichtsinhalte sind vielmehr „die am Unterrichtsgegenstand gewonnenen, von Lehrern und Schülern gemeinsam erzeugten Sinngestaltungen“ (Jank/Meyer 2014, 53). Beschäftigt man sich mit den Unterrichtsinhalten, so wird die Frage *Was wird unterrichtet?* zentral. Laut Terhart (2009, 161) gruppiert sich die Frage nach dem *Was?* des Unterrichtens um den Begriff *Didaktik*. Die Frage nach dem *Wie?* der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen steht dafür in Zusammenhang mit der *Methodik*.

Im allgemeindidaktischen Konzept von Wolfgang Klafki war die Didaktik von der Methodik getrennt. Diese Trennung wurde allerdings in den 1960er Jahren kritisiert: Sein bildungstheoretischer Ansatz wurde als zu wenig methodenorientiert erachtet (Roßa 2013, 13). Klafki entwickelte sein Modell weiter und „überführte die didaktische Analyse in das Perspektivschema der Unterrichtsplanung“ (Roßa 2013, 13). Wurde wie bei Klafki zunächst eine strenge Trennung zwischen Didaktik und Methodik vorgenommen, so schreibt Riedl (2009, 8), dass eine Abgrenzungsdiskussion von Methodik und Didaktik zweitrangig geworden ist. Neben Ziel- und Inhaltsfrage bezieht die Didaktik auch die Methodik „als Art ihrer Aufbereitung und Vermittlung“ ein (Riedl 2009, 8).

Jank und Meyer (2014, 54) weisen darauf hin, dass die Methodik nicht einseitig betrachtet werden darf. Wird das Wort *Unterrichtsmethode* in der Schule vor allem mit dem Methodenhandeln des Lehrers verknüpft, so darf nicht vergessen werden, dass indes auch die SchülerInnen „in der Lage [sind; Anm. M.G.] methodisch zu denken und zu handeln“ (Jank/Meyer 2014, 54). Die beiden Autoren definieren Unterrichtsmethoden daher wie folgt: „Unterrichtsmethoden sind die Formen und Verfahren, mit denen Lehrende und Lernende die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit im Unterricht vermitteln und sich aneignen“ (Jank/Meyer 2014, 54).

Nachdem wesentliche Grundbegriffe der Didaktik vorgestellt wurden, werden im nächsten Abschnitt zwei Allgemeindidaktische Modelle – die *bildungstheoretische Didaktik* und die *konstruktivistische Didaktik* – näher betrachtet. Die bildungstheoretische Didaktik wurde gewählt, weil sie das erste große Modell der Allgemeindidaktik darstellt. Eine Erläuterung der konstruktivistischen Didaktik erfolgt im nächsten Abschnitt, da Nähe zur Reformpädagogik besteht und diese im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit einen wesentlichen Stellenwert einnimmt.

2.4 Allgemeindidaktische Modelle

Tinnefeld (2013, 81) zufolge sucht die Allgemeine Didaktik eine innere Gliederung beim Vorgang der Bildung sowie den systematischen Zusammenhang zwischen Faktoren des Unterrichts und Struktur des Lehrgefüges. Außerdem möchte die Allgemeine Didaktik generelle Unterrichtsprinzipien erarbeiten. Als der wohl bekannteste Theoretiker der Allgemeinen Didaktik gilt Wolfgang Klafki (Arnold/Roßa 2012, 12). Klafki, Schüler von Erich Weniger, entwickelte dessen auf Inhalts- und Zielentscheidungen begrenzte Didaktik weiter und erarbeitete das Konzept der kategorialen Bildung (Arnold/Roßa 2012, 12). Dabei versuchte er das Problem der Stofffülle wie auch der gesellschaftlich-historischen Ignoranz im Rahmen der klassischen Bildung zu lösen (Arnold/Roßa 2012, 12).

2.4.1 Bildungstheoretische Didaktik

„Die Bildungstheoretische Didaktik wurde in den 1960er-Jahren zum ersten großen und bis heute aktuellen didaktischen Modell der Nachkriegszeit“ (Jank/Meyer 2014, 203). Der bekannteste Vertreter dieser Position war – wie bereits erwähnt – Wolfgang Klafki, der das Modell in den 1980er Jahren zur Kritisch-konstruktiven Didaktik weiterentwickelte.

Terhart (2009, 134) erklärt, dass die bildungstheoretische Didaktik den Unterricht „als Prozess der bildenden Begegnung zwischen ausgewählten geeigneten Bildungsgütern und der nachwachsenden Generation“ versteht. Den traditionellen Widerspruch zwischen der materialen und der formalen Bildung versuchte Klafki schon Ende der 1950er Jahre zu überwinden und bezeichnete diesen Integrationsversuch als *Kategoriale Bildung* (Jank/Meyer 2014, 216).

„Materiale Bildungstheorien, bei denen Gebildetheit durch das Verfügen über Wissensinhalte definiert wird, und formale Bildungstheorien, die demgegenüber auf die Entwicklung der Anlagen, Kräfte und Potentiale der Schüler abzielen, sind je für

sich problematische Vereinseitigungen; im Konzept der kategorialen Bildung werden formale und materiale Seite zusammen gedacht“ (Terhart 2009, 134).

Im Zentrum des bildungstheoretischen Modells der Didaktik steht die *Didaktische Analyse*. „Dabei geht es nicht um ein Auseinanderpflücken des Unterrichtsinhalts, sondern um seine didaktische Interpretation und Strukturierung im Hinblick auf die Unterrichtsvorbereitung“ (Jank/Meyer 2014, 205). Die fünf Grundfragen der didaktischen Analyse dienen als Kern der Unterrichtsvorbereitung der LehrerInnen und machen deutlich, worum es in der bildungstheoretischen Didaktik geht (Terhart 2009, 135).

1. „Gegenwartsbedeutung: *Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – darin haben?*“
2. Zukunftsbedeutung: *Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?*
3. Struktur des Inhalts: *Welches ist die Struktur des (durch die Fragen 1 und 2 in die spezifisch pädagogische Sicht gerückten) Inhaltes?*
4. Exemplarische Bedeutung: *Welchen allgemeinen Sachverhalt, welches allgemeine Problem erschließt der betreffende Inhalt?*
5. Zugänglichkeit: *Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, ‚anschaulich‘ werden kann?“* (Jank/Meyer 2014, 205).

Jank und Meyer (2014, 206) meinen, dass diese fünf Fragen auch heute noch eine sinnvolle Strukturierungshilfe zur Vorbereitung des Unterrichts bieten. Eine Gefahr besteht allerdings darin, als eine solche Fixierung auf fünf Fragen eine Erstarrung des didaktischen Denkens hervorruft. Für die LehrerInnen steht im Rahmen des bildungstheoretischen Ansatzes die Auswahl, Anordnung und Explikation der Unterrichtsinhalte im Zentrum, wobei auch der Nachvollzug der Lehrplanentscheidungen bedeutend ist (Terhart 2009, 135). Mit Hilfe der fünf Fragen der Didaktischen Analyse sollen die LehrerInnen die Lehrplanvorgaben untersuchen „und den Bildungsgehalt der vorgegebenen *Bildungsinhalte* im Hinblick auf die Schulklasse und die eigenen Bildungsabsichten“ freilegen (Jank/Meyer 2014, 217; H.i.O.):

„Jene Bildungsinhalte ..., die dem Lehrer in der Gestalt des Lehrplanes sich darbieten und deren Bildungsgehalt (oder Bildungswert) es in der ‚didaktischen Analyse‘ aufzuspüren gilt, müssen als eine in bestimmten geistig-geschichtlichen Situationen und im Blick auf bestimmte Kinder (Lebenskreise, Schulformen, Bildungsstufen) getroffene Auswahl verstanden werden. (...) Solche Erschließung, solches Offenmachen für Inhalte und Werte können die sogen. Bildungsinhalte nur leisten, weil ihnen ein besonderes Wesensmerkmal eigen ist: Es charakterisiert einen Bildungsinhalt, dass der als einzelner Inhalt immer stellvertretend für viele Kulturinhalte steht; immer soll ein Bildungsinhalt Grundprobleme, Grundverhältnisse, Grundmöglichkeiten, allgemeine Prinzipien, Gesetze, Werte, Methoden sichtbar machen. Jene Momente nun, die solche Erschließung des Allgemeinen im Besonderen oder am Besonderen bewirken, meint der Begriff des *Bildungsgehaltes*. Jeder besondere *Bildungsinhalt* birgt in sich also einen allgemeinen *Bildungsgehalt*“ (Klafki 1963, 133f. zit. n. Jank/Meyer 2014, 217; H.i.O.)

Jank und Meyer (2014, 218) betonen, dass das Erarbeiten des Bildungsgehaltes kein mechanischer, sondern ein kreativer Prozess ist. Dafür sind allgemein- und fachdidaktische Kenntnisse sowie eine didaktisch-methodische Phantasie notwendig. Die didaktische Analyse muss immer wieder neu auf jeweilige Schulklassen oder Lerngruppen abgestimmt werden (Jank/Meyer 2014, 218).

Die Bildungstheoretische Didaktik wurde in den 1970er Jahren kritisiert. Auf politisch-gesellschaftlicher Ebene wurde das Modell als konservativ, als zu sehr an der Mittelschicht und deren Ideologie orientiert sowie als zu politisch affirmativ kritisiert. Wissenschaftlich sei das Modell zu wenig abgesichert, so die damalige Kritik. Im praktischen Bereich des Unterrichts wurde das Modell – wie bereits geschildert – als zu wenig methodenorientiert angesehen (Jank/Meyer 228f.). Durch intensive Beschäftigung mit diesen Einwänden legte Klafki eine Neufassung seines didaktischen Modells vor, die kritisch-konstruktive Didaktik. *Kritisch* ist das Modell, „weil Klafki nun dem Unterricht grundlegende Zielstellungen aufgibt, die seinem aufklärerischen, humanistischen Menschenbild entsprechen“, die in der Gesellschaft jedoch noch nicht erreicht sind: Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit, Solidaritätsfähigkeit (Jank/Meyer 2014, 229). *Konstruktiv* ist die Position, „weil Klafki sich nicht mehr damit zufrieden gibt, innerhalb der vorgegebenen institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung zu formulieren“, sondern die „Didaktik müsse Möglichkeiten ermitteln, entwerfen und erproben“, um Lehr- und Lernprozesse zu verwirklichen (Klafki 1985, 38 zit. n. Jank/Meyer 2014, 229). Konstruktiv darf nicht mit konstruktivistisch verwechselt werden. Auch in Zusammenhang mit letzterem existiert ein allgemeindidaktisches Modell, das im nächsten Kapitel erläutert wird.

2.4.2 Konstruktivistische Didaktik

Laut Terhart (2009, 144) stellt der konstruktivistische Ansatz eine neuere Theoriegruppe dar, die aber schon gut etabliert ist. „Konstruktivistische Didaktiken nehmen einen Teil der interaktionsorientierten Unterrichts- sowie auch einen Teil der sog. erfahrungs- und handlungsorientierten Methodenkonzeption in sich auf“ (Terhart 2009, 144). Terhart spricht hier wahrscheinlich von *Didaktiken* und nicht *der* Konstruktivistischen Didaktik, da, wie Jank und Meyer (2014, 293) betonen, es nicht *das* zentrale Werk der Konstruktivistischen Didaktik gibt und „in der Pädagogik eine breite internationale Diskussion über den Konstruktivismus und seine pädagogisch bedeutsamen Aussagen geführt“ wird.

Wesentlich für konstruktivistisches Denken in der Didaktik ist, dass das Wissen konstruiert ist (Terhart 2009, 144). Das Wissen, so Terhart (2009, 144) weiter, lässt sich nur am Wissen, nicht an der Realität abgleichen, insofern ist kein Wissen an sich privilegiert und das Lernen ist ein Akt der (Ko-)Konstruktion in Gemeinschaften. Außerdem erzeugen nicht die LehrerInnen das Lernen, sondern regen es nur an und das Beurteilen von Lernergebnissen basierend auf Richtig oder Falsch ist inadäquat (Terhart 2009, 144). Wichtige Vertreter des konstruktivistischen Ansatzes sind Kersten Reich und Horst Siebert (Terhart 2009, 144). Wesentliche Aspekte im Modell von Reich sollen an dieser Stelle kurz dargestellt werden:

Reich unterscheidet in seinem Ansatz drei Dimensionen der Selbst- und Weltansicht (Jank/Meyer 2014, 293):

1. *Das Symbolische*: Als Symbole bezeichnet Reich Aussagen über die Welt, die entstehen, wenn sich Menschen miteinander austauschen. Außerdem ermöglichen sie die Verständigung mit anderen Menschen (Jank/Meyer 2014, 294).
2. *Das Imaginäre*: Das Imaginäre beschreibt ein inneres Verhalten. Zu diesem haben anderen Menschen keinen direkten Zugang und nur Vermutungen durch Beobachtungen von Handlungen der Menschen, etwa durch Körpersprache, anstellen können (Jank/Meyer 2014, 294).
3. *Das Reale*: - ist als Erscheinung ein offenes Konstrukt, wobei ganz und gar vom Beobachter abhängt, „was als real erfahren wird“ (Reich 1997, 105 zit. n. Jank/Meyer 2014, 294).

„Keine symbolische Konstruktion ist umfassend genug, um das Leben in seiner ganzen Vielfalt zu erfassen – vielmehr reduzieren unsere symbolischen

Konstruktionen die Komplexität des Realen. Und keine Imagination ist in der Lage, ein ganzes Bild der anderen Menschen und der Welt zu erfassen und zu behalten – vielmehr entsteht sie vor dem Hintergrund unserer eigenen inneren Bilder und Vorstellung“ (Jank/Meyer 2014, 294).

Diese drei Dimensionen stehen in einem Wechselverhältnis: „Das Reale ist der Grund, auf den das Symbolische und das Imaginäre sich beziehen; das Symbolische ermöglicht das Denken und die Verständigung mit anderen über das Reale; das Imaginäre schließt uns den Zugang zu anderen Menschen überhaupt erst auf“ (Jank/Meyer 2014, 295).

Entscheidend ist im Ansatz nach Reich (2002, 144f. zit. n. Terhart 2009, 146) der Dreischritt von *Konstruieren*, *Rekonstruieren* und *Dekonstruieren*: Konstruktion meint, dass das Lernen ein Konstruieren ist, das jeder Schüler im sozialen Kontext für sich selbst vollzieht. Rekonstruktion bedeutet, „dass von den nachwachsenden Generationen (und im Unterricht) nicht alles neu erfunden wird; vielmehr werden vorhanden Kultur- und Erkenntnisleistungen nach-entdeckt“ (Terhart 2009, 146). Dekonstruieren bedeutet schließlich die *Enttarnung*, um der eigenen Re-Konstruktion entgegenzuwirken, d.h. „die Dekonstruktion verfestigter Wege, die Kritik der Normalisierung von gewohnten Erkenntnissen und Verhaltensweisen, die Öffnung neuer Perspektiven“ (Reich 1998, 44 zit. n. Jank/Meyer 2014, 296).

Allgemein orientieren sich konstruktivistische Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung an alten und neuen reformpädagogischen Modellen und beziehen beispielsweise Erfahrungslernen, entdeckendes Lernen, fächerübergreifendes Lernen und Förderung der Selbsttätigkeit ein. „Unter Nutzung erkenntnistheoretischer, hirneurologischer und lernpsychologischer Annahmen und Erkenntnisse entkoppelt die konstruktivistische Didaktik die Verbindung zwischen Lehren und Lernen“ (Terhart 2009, 146). Das heißt, dass Unterrichten bzw. Lehren das Lernen nur wahrscheinlicher machen kann, es Lernen allerdings nicht erzeugt. Lernen wird damit zu einer konstruierenden Tätigkeit der Lernenden. Dabei muss jedes Lernergebnis als Erfolg zählen, „denn über wahr und falsch ist – radikalkonstruktivistisch gesehen – nicht mehr zu befinden“ (Terhart 2009, 146f.). Praktisch zeigen konstruktivistische Didaktiken Verbindungen zu Praxisformen von reformpädagogischen und kommunikativen Modellen sowie zu virtuellen Lernwelten in Form von E-Learning. Dabei werden neue Informations- und Kommunikationstechnologien ermöglicht (Terhart 2009, 147).

Nachdem in diesem Kapitel wesentliche Aspekte allgemeindidaktischer Modelle vorgestellt wurden, kann in einem nächsten Schritt *reformpädagogische Didaktik* näher erläutert werden. Dieser Abschnitt findet neben einer Begriffsbestimmung und der Thematik *Reformpädagogische Elemente im Nationalsozialismus* im nächsten Kapitel Platz.

3 Reformpädagogische Entwicklungslinien und didaktisch-methodische Konzeptionen der Reformpädagogik

3.1 Zum Begriff *Reformpädagogik*

Der Terminus *Reformpädagogik* impliziert Reformversuche von Erziehung, Unterricht und Schule (Ullrichs 2008, 73; Oelkers 2010a, 10f.; Böhm 2012, 8), wobei durch unterschiedliche Ausrichtungen und Bewegungen keine einheitliche Definition zum Terminus zu existieren scheint. Hinsichtlich des Begriffes *Reformpädagogik* muss deshalb im Sinne von Skiera (2010, 1) darauf verwiesen werden, dass kaum ein Gegenstand in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion ähnlich umstritten ist wie *Reformpädagogik*. Das, so Skiera (2010, 1; H.i.O.) weiter,

„gilt für einzelne ihrer Richtungen ebenso wie für Bilanzierungsversuche hinsichtlich ihrer Bedeutung und Wirksamkeit, hinsichtlich der Frage nach den ihr zugehörigen Reformmotiven und der Summe ihrer ‚Bewegungen‘ sowie hinsichtlich ihrer historischen Einordnung im Ganzen.“

Mit dem Blick auf heutige Kontroversen in der Erziehungswissenschaft fällt in Hinsicht auf den Begriff *Reformpädagogik* auf, dass „die anhaltende Faszination durch einen offensichtlich facettenreichen, in sich widersprüchlichen oder als widersprüchlich wahrgenommenen Denk- und Sachverhalt eine beachtliche Anzahl von Ansichten und Einsichten hervorgebracht hat.“ Auch Ullrich (2008, 76) hält fest, dass sich Forschungsarbeiten zur Reformpädagogik immer stärker ausdifferenzieren und eine Verschiedenheit der Orientierungen deutlich wird. In aktuellen Fachdiskursen wird zwischen der *klassischen Reformpädagogik* und einem erweiterten Begriffsverständnis derselben unterschieden. Unter *klassischer Reformpädagogik* wird die Epoche der Reformpädagogik von etwa 1890 bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts verstanden (Ullrich 2008, 73), während ein erweitertes Begriffsverständnis *Reformpädagogik* als nicht festgesetzte Epoche ansieht (Oelkers 2005, 27ff.).

Neben dem Terminus *Reformpädagogik* kursiert auch die Bezeichnung *Neue Erziehung* in der Fachliteratur, die, wie Ullrich (2008, 73) und Oelkers (2010a, 14) erklären, als internationale Bezeichnung gebräuchlich ist: „International üblich ist die Bezeichnung ‚neue Erziehung‘ oder *New Education*, *Éducation nouvelle* und *Nuova Educazione*. Im angelsächsischen Raum spricht man auch von der *Progressive* und der *Child-centered Education*, speziell in England ist auch von der *Radical Education* die Rede“ (Oelkers

2010a, 14; H.i.O.). Gemein ist diesen Begriffen, dass sie „eine intensive Publizistik und die Kommunikation eines ‚Aufbruchs‘ in der Erziehung“ bezeichnen (Oelkers 2010a, 14; H.i.O.). Dieser Aufbruch sei, so Oelkers (2010a, 14) weiter, durch hervorgehobene Beispiele diskutiert worden, wobei Anfänge bescheiden waren. Sie wurden oft als keine Besonderheit wahrgenommen, erst in Assoziation mit der *neuen Erziehung*. Als *neu* wird die Orientierung an der Entwicklung des Kindes und in weiterer Folge an der Psyche des Kindes wahrgenommen (Oelkers 2005, 14). Die *neue Erziehung* wurde als Innovation des Lebens gesehen und erachtet natürliches wie auch soziales Wachstum als zentral (Oelkers 2006, 86). „Ließe man Kindern die Freiheiten, die sie brauchen, seien Effekte garantiert, die auf eine moralische Erneuerung des Ganzen hinarbeitet“ (Oelkers 2006, 86).

In diesem Zusammenhang weist Oelkers (2005, 15) darauf hin, dass die Einzigartigkeit des Kindes nicht nur der Reformpädagogik nach 1890 zugesprochen werden kann, sondern im internationalen pädagogischen Diskurs im gesamten 19. Jahrhundert zu finden ist. Röhrs (2001, 21) meint, dass eine internationale Vernetzung der Reformpädagogik des Öfteren übersehen wird. Eine umfassende internationale Dimension kann nur dann erfasst werden, wenn man die je nationalen Entwicklungen in den unterschiedlichen Ländern betrachtet, so Skiera (2010, 475). Internationale Konzepte der Reformpädagogik haben sich oft in Ländern spezifisch verbreitet und auch umgebildet (Skiera 2010, 475).

„Die Gründe dafür liegen u.a. darin, dass es in den einzelnen Ländern verschiedene ‚Vorgeschichten‘ und ‚Geschichten‘ der Reformpädagogik gibt, differenzierte Erziehungsbegriffe respektive Erziehungsvorstellungen existieren und verschiedene konstitutionelle Voraussetzungen bestehen (Schulgesetzgebung), unter deren Einfluss sich dann national-eigenständige Entwicklungen ergeben haben“ (Skiera 2010, 475; H.i.O.).

Dass die Reformpädagogik international präsent war sowie unterschiedliche Termini existieren, sollte in dieser Masterarbeit nicht unbeachtet bleiben. Wie Skiera (2010, 475) allerdings resümiert, müssten die je nationalen Entwicklungen in den Ländern betrachtet werden, um einen internationalen Vergleich zu ermöglichen. Aufgrund der umfassenden Erörterung dieser Thematik können internationale Betrachtungen nicht in der Intensität erläutert werden, wie sie von einer umfassenden Beschäftigung mit der Reformpädagogik verlangt werden müsste. Da in der vorliegenden Masterarbeit jedoch die Hilfsschule des Nationalsozialismus im Zentrum steht, wird im weiteren Verlauf der Begriff *Reformpädagogik* verwendet und Entwicklungen der Reformpädagogik im Deutschen Reich fokussiert.

Im deutschen Sprachraum kristallisierten sich unterschiedliche Bewegungen zur Reformpädagogik heraus. So werde laut Oelkers (2010a, 13) zwischen Jugendbewegung, Landerziehungsheimbewegung, Pädagogik vom Kinde aus, Arbeitsschulbewegung, Bewegung *Neue Gymnastik und Körperkultur*, Erlebnispädagogik, Kunsterziehungsbewegung sowie Einheitsschulbewegung differenziert. All diese Bewegungen waren in verschiedenen Zusammensetzungen und Größen vorhanden und hatten eine unterschiedlich große Reichweite wie auch Zielsetzung, so Oelkers (2010a, 13). Schonig (2002, 13; H.i.O.) betont, dass es „die Reformpädagogik nicht gegeben hat, sondern daß es sich bei diesem Terminus um einen, allerdings erfolgreichen, Versuch handelt, eine Fülle von pädagogischen Ansichten und Verfahrensweisen unter ‚einen Hut‘ zu bekommen“. Institutionelle Versuche und neue Schulformen finden sich in den Landerziehungsheimen wider, neues Denken, wie sich Kinder und ihre Persönlichkeit entwickeln, wurden im Slogan *Pädagogik vom Kinde aus* gefasst. In der Arbeitsschule, laut Schonig (2002, 13f.) ein sehr einflussreiches Konzept, sind neue Konzeptionen der Gestaltung vom Unterricht präsent². Im weiteren Verlauf nennt Schonig (2002, 13) die Kunsterziehungsbewegung, mit der „sich um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert eine psychologisch-ästhetische Sichtweise“ etabliert, „mit der das Kind als kreatives Wesen betrachtet und gefeiert wird, das eigenständige zeichnerische, sprachliche, aber auch musikalisch-rhythmische Produktionen hervorzubringen in der Lage ist.“ Zu diesen neuen, provozierenden und schulkritischen Denk- sowie pädagogischen Handlungsweisen werden mit Reformansätzen aus sowohl der Arbeiter-, als auch der Frauenbewegung erweitert. Vor allem sind die Reformansätze im Bereich der sozialen Arbeit sowie der Jugendsozialarbeit zu nennen, „wo eine heftige Auseinandersetzung um die Reform der Schulorganisation zur Einheitsschule“ geführt wurde (Tews 1916; Sienknecht 1968 zit. n. Schonig 2002, 14). Während Böhm in seinem Werk *Die Reformpädagogik. Montessori, Waldorf und andere Lehren* (2012) immer wieder von der *Reformpädagogischen Bewegung* spricht, meint Oelkers (2010a, 13; H.i.O.), dass „die einzelnen Trägergruppen ... nicht so zu verstehen [sind; Anm. M.G.], als würden sie den gemeinsamen Untergrund ‚der‘ deutschen Reformpädagogik bilden“. Solch eine Einheit sei laut Oelkers (2010a, 13) erst im Nachhinein gebildet worden, da nicht nur politische Differenzen präsent waren, sondern auch im pädagogischen Diskurs von der Reform des Unterrichts durch Arbeit im

² Die Arbeitsschule wird in Kapitel 3.4.3 *Arbeitsschule nach Georg Kerschensteiner (1854-1932)* näher betrachtet.

handwerklichen Bereich bis zur Jugendbewegung mit Emanzipation durch Wandern unterschiedliche Ansätze vorhanden waren. Auch Schonig (2002, 13) meint ähnlich wie Oelkers, dass es *die Reformpädagogik* nicht gegeben hat, sondern diese etliche pädagogische Ansichten und Verfahrensweisen in sich fasst. Röhrs (2001, 20) meint dahingegen, dass aufgrund des breiten pädagogischen Auf- und Umbruchs durchaus von einer reformpädagogischen Bewegung gesprochen werden kann, „die auf dem Hintergrund einer grundsätzlichen Infragestellung des Überkommenen und Bestehenden zu Anstößen, Initiationen und Impulsen in den verschiedenen Bereichen der Erziehungswirklichkeit führt“. Unaufhaltsamkeit des Aufbruchs, eine ideelle Kraft und die Fähigkeit der Gestaltung, auch der Bestand und die Folgerichtigkeit des Verlaufs charakterisieren diese Bewegung (Röhrs 2001, 20). Als Ziel der Bewegung führt Röhrs (2001, 20) die Lebensreform an, deren Glieder die Fülle der Auf- und Umbrüche in unterschiedlichen Zweigen der Kunsterziehung, der Landerziehungsheime, der Frauenbildung sowie der autonomen Jugenderziehung darstellen.

In diesem Kapitel wurde versucht zu veranschaulichen, welche Vielfalt an Forschungsaspekten der Begriff *Reformpädagogik* mit sich bringt. Ergeben bereits die je nationalen Entwicklungen der Reformpädagogik in einzelnen Ländern eine Fülle an Forschungsmöglichkeiten, so scheint auch die Diskussion nicht abgeschlossen zu sein, ob die Reformpädagogik überhaupt als eine Bewegung angesehen werden kann.

3.2 Reformpädagogik im Nationalsozialismus

Zurückgreifend auf Comenius' *Didactica Magna* und das 17. Jahrhundert erlebte die Reformpädagogik revolutionäre Ansichten der Kindheit, Erziehung wie auch Bildung (Stürz 2013, 10). „Das Kind als selbstverantwortliches Individuum bildete in der reformpädagogischen Bewegung den Kern der Aufmerksamkeit, sodass Erziehung und Unterricht an die Bedürfnisse des Kindes anzupassen waren“ (Stürz 2013, 10). Durch die Machtübernahme Hitlers erfuhr die Reformpädagogik einen Einschnitt, denn die reformpädagogischen Vorstellungen wurden Großteils von den Nationalsozialisten abgelehnt (Stürz 2013, 10). Wird in Publikationen (Hillenbrand 1994, 18; Böhm 2012, 10) erklärt, dass die Reformpädagogik mit der Machtübernahme des Nationalsozialismus beendet wurde, so können doch reformpädagogische Linien festgestellt werden, die bis in die Zeit des Nationalsozialismus wirkten. Eine vertiefende Betrachtung reformpädagogischer Elemente zur Zeit des Nationalsozialismus erfolgt daher in diesem Kapitel.

Wie Stürz (2013, 10) erklärt, wurden einzelne Aspekte der Reformpädagogik in abgewandelter Form von den Nationalsozialisten beibehalten. Überdies schildert Kronhagel (2004, 20), dass durch völkisches Gedankengut die Reformpädagogik unter Umständen als Wegbereiter des Nationalsozialismus angesehen werden könne. So sei die Jugendbewegung zu nennen, die in NS-Jugendorganisationen wie *Hitler Jugend* und *Bund deutscher Mädchen* mündete. „Innerhalb dieser Jugendbewegung der Reformpädagogik wurde ebenfalls die Wichtigkeit der Gemeinschaft hervorgehoben und den Kindern nahe gebracht, sodass sich unter nationalsozialistischen Variationen die Volksgemeinschaft als oberstes Gebot hervortat“ (Stürz 2013, 10). Eppler (2012, 593) hebt hinsichtlich der Jugendbewegung hervor, dass lediglich eine äußere Form der Jugendbewegungen beibehalten wurde und zwischen der NS-Jugend und der ehemaligen Jugendbewegung eine tiefe Kluft geherrscht habe. Auch dem Musikunterricht wurde im Nationalsozialismus eine bedeutende Rolle zugesprochen. Dabei muss allerdings betont werden, dass ausschließlich volkverbundene Musik aufgenommen wurde (Stürz 2013, 10).

Die in der Weimarer Republik eingeführte Arbeits- und Sozialform wurde im NS-Staat laut Stürz (2013, 10) sofort abgeschafft:

„Während der reformpädagogische Unterricht auf Selbsttätigkeit zur Entwicklung der Selbstständigkeit bestand und ein annähernd partnerschaftliches Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern für sinnvoll erachtete, galt der Frontalunterricht unter der nationalsozialistischen Führung als angemessen“ (Stürz 2013, 10).

So folgert Stürz (2013, 10f.), dass auch im Alltags-Unterricht das Führungsprinzip deutlich wurde, da LehrerInnen durch den Frontalunterricht automatisch eine höhere Position einnahmen.

Oelkers (2010b, [1]; H.i.O.) betont, dass sich einige Gründerfiguren der Reformpädagogik am rechten Rand bewegten, „was für viele Reformpädagogen gesagt werden kann, die von der Idee der geschlossenen 'Volksgemeinschaft' ausgingen und damit antidemokratische Führungsphantasien verbanden“. Darunter sei beispielsweise Peter Petersen³, der Nähe zum Nationalsozialismus zeigte. Ortmeier (2009, 290ff.) führt etliche Beispiele von Petersens Veröffentlichungen an, in denen er die Nähe zum Nationalsozialismus suchte und kommt zum Resümee, dass „Petersens manipulative schulpädagogische Technik der ‚Führungslehre‘ ... als Vorbereitung auf Befehl und Gehorsam und Führerauslese ... in die

³ Peter Petersen ist der Begründer der Jenaplan-Pädagogik, welche im Kapitel 3.4.2 *Jenaplan-Pädagogik* näher betrachtet wird.

nazistische Vorstellung von Führertum“ angepasst wurde (Ortmeyer 2009, 312). Oelkers (2005, 279) erklärt, dass sich der Theorierahmen von Petersens *Führungslehre des Unterrichts* demokratischen Bestimmungen entzieht,

„die vor 1945 negiert wurden, um nach dem Krieg der formalen Lehre von der Gemeinschaftserziehung angepasst zu werden. PETERSENS Theorie ist neutral gegenüber allen staatsrechtlichen Bestimmungen, Gemeinschaftserziehung kann in jedem politischen System stattfinden, weil immer eine ‚pädagogische Situation‘ besteht und immer behauptet werden kann, die Erziehungsnot der Gegenwart verlange nach einer Führungslehre des Unterrichts“ (Oelkers 2005, 279, H.i.O.).

Wie Eppler (2012, 594f.; H.i.O.) erklärt, ist „Petersens Gemeinschaftsansatz und seine Rezeption während des Dritten Reiches in Gestalt der ‚Volksgemeinschaft‘ ... wiederholt diskutiert“ worden. Die Besonderheit einer umfassenden Reform des gesamten öffentlichen Schulwesens betont Döpp (2002, 16) in Zusammenhang mit dem Jenaplan und sieht in diesem weitgesteckten Reformanspruch die politische Relevanz des Ansatzes. Petersen versuchte, seine (bildungs-)politischen Zielvorstellungen auch unter Einfluss geänderter politischer Rahmenbedingungen – durch den bereits ab 1930 bestehenden Einfluss der NSDAP⁴ und der völligen Machtübernahme des nationalsozialistischen Regimes ab 1933 – durchzusetzen (Döpp 2002, 17). Aufgrund dieser politischen Veränderungen wird die Geschichte Peter Petersens und seinem Jenaplan zu einem „Lehrstück“ für die Auseinandersetzung (reform-) pädagogischer Theoriebildung mit dem Phänomen ‚Nationalsozialismus““ (Döpp 2002, 17; H.i.O.).

Hansen-Schaberg (2002, 2) betont, dass reformpädagogische Elemente im Unterricht ländlicher Volksschulen im Dritten Reich wirksam blieben und reformpädagogische sowie nationalsozialistische Elemente kombiniert wurden. Als Beispiele können hierbei Wilhelm Kirchers Westerwälder Dorfschule *Haus in der Sonne* sowie Theodor Wittmann, welcher den Unterricht in der Dorfschule in Römstadt, Kreis Uelzen reformierte, genannt werden (Hansen-Schaberg 2002, 2f.). „Erklärbar wird dieses Phänomen durch die ‚Blut- und Boden-Ideologie‘ der Nationalsozialisten, durch die der Eindruck entstehen konnte, daß die Reform der Dorfschule als dringliche Aufgabe erkannt wurde“ (Hansen-Schaberg 2002, 3). Für Kircher blieb die Entwicklung des einzelnen Schülers eine wesentliche pädagogische Bezugsgröße, sogar den nationalsozialistischen Slogan *Du bist nichts, dein Volk ist alles* interpretierte er als keine Zerstörung dieser Individualität (Link 2002, 156). Des Weiteren

⁴ Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei

werden in Schriften von Kircher Anzeichen eines fächerübergreifenden Unterrichts deutlich. Er plädierte 1938 für *gestaltetes Schulleben, kindliche Schaffenskraft, reale Situationen, Gruppen- und Einzelarbeit* oder *Sozialismus der Lerngemeinschaft* (Link 2002, 157). Wie Link (2002, 157; H.i.O.) weiter ausführt, handelt es „sich dabei um zentrale Komponenten reformpädagogischer Methodik und Didaktik. Und wenn Kircher dann noch für eine ‚Pädagogik des Vertrauens‘ eintritt, läßt sich der nationalsozialistische Kontext keineswegs sofort erschließen“. Was hier am Beispiel Wilhelm Kirchers geschildert wird, gilt exemplarisch für pädagogische Arbeiten etlicher LandschulreformerInnen. Die Landschulreform blieb von den Ereignissen des Nationalsozialismus selbstverständlich nicht unbeeinflusst, wurde sie in der Folge ideologisch überformt. In ihren Grundzügen allerdings wurde sie jedoch kaum verändert (Link 2002, 158). „Sie blieb auch weiterhin in der Diskussion, erlebte teilweise sogar einen publizistischen Aufschwung, manifestierte sich nach wie vor in praktischen Landschulversuchen, trat insgesamt aber, vor allem im Vergleich mit der Zeit zwischen 1930 und 1933, in eine Phase der relativen Stagnation“ (Link 2002, 158). Die Zeit zwischen 1930 und 1932 bezeichnet Link (2002, 153f.) als Höhepunkt und Richtungsstreit der Bewegung, wo Diskussionen über den allgemeinen Grundkonsens der Landschulreform sowie eine Suche nach überregionalen Lösungen wegen praktischer Erfahrungen an Versuchsschulen stattfanden. Von 1933 bis 1935 fand wie bereits erwähnt eine ideologische Überformung statt, vor allem in diesen Jahren stagnierte die Reform inhaltlich. Außerdem fanden Versuche statt, die Landschulreform auf Gauebene in den NSLB⁵ zu integrieren. Ab 1936 fand eine Konsolidierung sowie ideologische Fixierung statt:

„Gründung eines Reichsreferats für Landschulfragen im NSLB, Zusammenarbeit mit dem Reichsnährstand, Einrichtung von Beispielschulen, weitere Praxisberichte, ideologische Verengung der Reform, Einfluß der Landschulreformer auf die Richtlinien, strukturelle Fragen treten aus ideologischen Gründen zurück“ (Link 2002, 154).

Ab 1940 bis 1945 stand die Diskussion um die Landschulreform still, erste Ansätze der Wiederaufnahme waren allerdings bereits 1946 zu erkennen (Link 2002, 154).

⁵ Nationalsozialistischer Lehrerbund

„Insgesamt zeigt sich bei der Durchsicht der zeitgenössischen Literatur zu Landschulfragen ... eine personelle und in großen Teilen auch ideelle Kontinuität der Landschulreform. Allerdings dominierte ab 1933 gegenüber praktischer Reform die Konstruktion eines weltanschaulichen Überbaus bzw. Fundaments der Landschulreform. Die Landschule sollte in Anlehnung an die ‚Blut und Boden‘-Ideologie Schrittmacherin jeglicher Schulreform werden“ (Link 2002, 166).

Auffallend ist, so Link (2002, 166) weiter, dass bis 1933 diskutierte Konzepte einer äußeren und strukturellen Landschulreform steigend an Bedeutung verloren haben. Die Ideologisierung der Landschulreform verlangte die *dorfeigene Schule* anzuerkennen. „Damit rückten die methodisch-didaktischen Alternativen, d.h. die Stützen einer inneren Schulreform in den Vordergrund, auch wenn ideologisch die Ausweitung der schulischen Bildungsarbeit auf das ganze Dorf propagiert wurde“ (Link 2002, 166).

Durch dieses Kapitel wurde aufgezeigt, dass reformpädagogische Elemente zur Zeit des Nationalsozialismus wirksam blieben. Auffällig ist dabei, dass in der vorgestellten Literatur die Hilfsschule zur Zeit des Nationalsozialismus nicht berücksichtigt wird. Wie bereits in Kapitel 1 *Aktueller Forschungsstand, pädagogische Relevanz und Zielsetzung* erläutert, ist hier eine Forschungslücke festzusetzen, die in der vorliegenden Masterarbeit aufgegriffen wird.

3.3 Methoden und Didaktik der Reformpädagogik

Nachdem im vorherigen Kapitel Betrachtungen zur Thematik *Reformpädagogik zur Zeit des Nationalsozialismus* geliefert wurden, erfolgt anschließend eine Erläuterung zentraler didaktisch-methodischer Momente der Reformpädagogik. Dies ist für den weiteren Verlauf der Arbeit insofern von Bedeutung, als dadurch für die Analyse der historischen Quellen sowie für die Beantwortung der zentralen Fragestellung grundlegende Aspekte identifiziert werden.

Schwerdt (2002, 35) hält fest, dass aktuelle Ansätze schüler- oder subjektorientierter Didaktik auf historische Selbstvergewisserung verzichten und sich bemühen, „didaktische Konzepte und Unterrichtsverfahren in Traditionen des eigenen Faches und in historische Erfahrungszusammenhänge des pädagogischen Praxisfeldes Schule einzuordnen“. Zentrale historische Bezugspunkte bilden dabei die frühneuzeitliche Didaktik von Comenius, philanthropische Schulversuche des 18. Jahrhunderts sowie Unterrichtslehren von Herbart und dessen SchülerInnen (Schwerdt 2002, 35). Im Mittelpunkt auf der Suche nach

Traditionen steht, so Schwerdt (2002, 35) weiter, der breite Bestand von reformpädagogischer Didaktik. Reformpädagogische Unterrichtskonzepte werden annähernd „durchgängig als vorbildliche Bemühungen um eine an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientierte[n; Anm. M.G.] Unterrichtspraxis und als Durchbruch einer humanen und kindgerechten schulischen Erziehung betrieben“. Auch Eichelberger (2007, 25) betont die didaktische Orientierung an der kindlichen Entwicklung von reformpädagogischen Modellen. Als bedeutende Wesenszüge der Reformpädagogik gilt die Charakteristik der Pädagogik, die vom Kind ausgeht (Eichelberger 2007, 25). Schwerdt (2002, 36; H.i.O.) fasst daher unter der Bezeichnung *didaktische Reformpädagogik*, entstandene Konzepte schulischen Lehrens und Lernens, die „in der zeitgenössischen Formel ‚vom Kinde aus‘ gebündelt werden“. Eichelberger (2007, 25) meint, dass nicht nur kindliche Interessen, Bedürfnisse sowie Entwicklungsphasen berücksichtigt werden, sondern die Reformpädagogik auch, im Sinne von Skiera (2010, 1; H.i.O.), den Versuch darstellt, „gegen die überlieferte, Angst generierende ‚alte‘ Erziehung einer demgegenüber ‚neuen‘ zum Durchbruch zu verhelfen, die das Glück des Kindes im Auge hat und die Zustimmung des Kindes sucht.“ Neben Skiera (2010, 1) betont auch Schwerdt (2002, 38) die Übereinstimmung der ReformersInnen in der Kritik an der bestehenden Schule und deren Unterricht.

Laut Eichelberger (2007, 26) bestand beziehungsweise besteht die Aufgabe der Erziehung der ReformpädagogInnen „in der Gestaltung und Verwirklichung eines kindorientierten didaktischen Konzeptes, das in seiner Grundintention auf eine bessere Zukunft hin ausgelegt ist, die durch Erziehung zu erreichen sei“. Eine Orientierung an der kindlichen Entwicklung wie auch anregende und richtungsgebende schulische Organisations- sowie Personalentwicklung stellen wesentliche Grundzüge einer solchen Didaktik dar. Bedeutend sei im Sinne von Ellen Key (1992, 172), dass „die erste Erziehung ... darauf hinauszielen [muss; Anm. M.G.], die Individualität des Kindes zu stärken“. Die von Ellen Key proklamierte *Pädagogik vom Kinde aus* hatte einen pädagogischen Enthusiasmus entfaltet sowie die Förderung eines pädagogischen Gewissens inne, das Interessen und Bedürfnisse des Kindes und die Individualität des Kindes in konkreten Situationen fokussiert (Skiera 2010, 100). So erhält laut Skiera (2010, 100) das Kind in etlichen schulpädagogischen Gesamtkonzeptionen wie auch unterrichtsmethodischen Einzelkonzepten einen neuen Status:

„Er ist dadurch gekennzeichnet, dass die Subjektivität des Kindes, seine Mit-Autorenschaft im Bildungsprozess wie bei der Gestaltung des pädagogischen Umfeldes als Faktor methodisch viel weitergehend ins Spiel gebracht wird, als dies bei der ‚didaktisch-methodischen Normalform der Schule‘ möglich war und ist“ (Skiera 2010, 100; H.i.O.).

Vom Kinde aus kann, so Eichelberger (2007, 26), konzeptionell unterschiedlich begriffen werden, allerdings nicht in der Grundintention. Schwerdt (2002, 42) erklärt, dass *Vom Kinde aus* in der allgemeindidaktischen Diskussion spezifische Akzentuierungen erhält. Als Beispiele können hier der Erlebnis- wie auch der Arbeitsunterricht⁶ angeführt werden. Im Rahmen des Erlebnisunterrichts war die Auffassung vertreten, „dass wirksamer Unterricht von der kindlichen Psychologie und Erfahrungswelt auszugehen habe und Lernen dann motivierend und nachhaltig sein könne, wenn er in den Schülerinnen und Schülern starke Emotionen wecke oder zumindest anspreche“ (Schwerdt 2002, 42).

Laut Skiera (2010, VII) bildet neben der *Pädagogik vom Kinde aus*, auch ein *neuer* Lernbegriff, der sich gegen rezeptive Lernformen sowie den Frontalunterricht richtet, ein gemeinsames Grundmotiv von reformpädagogischen Modellen. Unter dem neuen Begriff des Lernens fasst Skiera (2010, VII; H.i.O.) „eine aktive, kreative, die Selbstständigkeit fördernde, lebensverbundene und ‚natürliche‘ Tätigkeit.“ Ein pädagogisch, sozial-ethisch sowie ästhetisch gestalteter Raum werden in das Bild der *Neuen Schule* gefasst, wodurch eine anregungsreiche Lebensgemeinschaft geschaffen werden soll (Skiera 2010, VII). Ebenso plädieren Reformmodelle für „die Erziehung des ‚ganzen Menschen‘ mit seinen intellektuellen, physischen, sozialen und emotionalen Fähigkeiten und Möglichkeiten“ (Skiera 2010, VII; H.i.O.).

Gemeinsamkeit zeigt sich in Reformlinien auch im Bereich des Lernens, das sich durch eine Überwindung von einseitiger intellektueller Orientierung kennzeichnet und Gesichtspunkte der Aktivität, Kreativität sowie Lebensnähe miteinbezieht (Skiera 2010, 22). Die SchülerInnenaktivität stellt ein zentrales Merkmal von reformpädagogischen Schulen dar (Riedl 2004, 42). „Eine prinzipielle Betonung der Eigenaktivität und von autonomem Lernen fordert die Gestaltung einer anregenden Lernlandschaft z.B. durch das Angebot so genannter Entwicklungsmaterialien“ (Riedl 2004, 42). Außerdem wird Schule als Lebensgemeinschaft sowie Ort eines „kooperativen, selbst- und mitverantwortlichen Lernens und Lebens“ (Skiera 2010, 22) angesehen. Das alltägliche und unmittelbare Leben wird in die Schule miteinbezogen, wodurch eine Aufhebung der Trennung von Alltag und

⁶ Eine genauere Betrachtung des Arbeitsunterrichtes erfolgt an späterer Stelle (Kapitel 3.4.3).

Schule gegeben ist (Riedl 2004, 42). Ebenso steht eine Erziehung des *ganzen Menschen* im Fokus (Skiera 2010, 22). Die ganzheitliche Erziehung betont auch Riedl (2004, 41) und erklärt, dass in Zusammenhang mit dieser, soziale Lernsituationen fokussiert werden. Eichelberger (2000, 20) führt als Gemeinsamkeit reformpädagogischer Konzepte das pädagogische Prinzip der *selbstbestimmten Arbeit des Kindes* an. Mit diesem Prinzip verbunden ist ein weiteres des schulischen Lernens, nämlich die *vorbereitete Umgebung*, welche als Bedingung für selbstbestimmtes Lernen gelten kann (Eichelberger 2000, 20). Des Weiteren können im Bereich didaktisch-methodischer sowie organisatorischer Momente von reformpädagogischen Schulen folgende Gemeinsamkeiten festgestellt werden:

- „Gestaltung eines ästhetisch und intellektuell anregenden Lernmilieus
- Aufnahme fächerübergreifender Lernbereiche und Unterrichtsprojekte;
- Möglichkeit der Mitbestimmung des Kindes bei der Wahl von Lernaktivitäten;
- Selbstbildungsmittel zur individuellen Arbeit, Partner- und Gruppenarbeit;
- Sprachlich differenzierte und informell-persönliche Leistungsberatung und -beurteilung;
- Bildung von Lerngruppen nach anderen Gesichtspunkten als Leistungs- und Altershomogenität;
- Öffnung der Schule gegenüber dem räumlichen und sozialen Umfeld als wichtigen Lern- und Erfahrungsraum“ (Skiera 2010, 23).

Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass die konkrete Ausgestaltung nach erziehungstheoretischen Maßgaben in den reformpädagogischen Konzepten sehr unterschiedlich passiert (Skiera 2010, 23). Daher werden im nächsten Abschnitt drei reformpädagogische Konzepte zur Vertiefung vorgestellt.

3. 4 Reformpädagogische Konzepte

Die in diesem Kapitel dargestellten reformpädagogischen Konzepte – Montessori-, Jenaplan-Pädagogik sowie Arbeitsschule nach Kerschensteiner – wurden ausgewählt, da basierend auf der Voranalyse des Quellenbestandes von einigen AutorInnen auf diese Konzepte Bezug genommen wird.

3.4.1 Montessori-Pädagogik

Die Gründergestalt Maria Montessori (1870-1952) – „italienische Ärztin, Pädagogin, Pionierin der Friedensbewegung und des Kampfes für die Rechte des Kindes und der Frau“ – zählt zu den faszinierendsten Persönlichkeiten der reformpädagogischen Bewegung

(Skiera 2010, 195). Die als Tochter einer italienischen Beamtenfamilie geborene Maria Montessori studierte neben Naturwissenschaften, Medizin, Anthropologie auch Pädagogik. Indes arbeitete sie mit sozial vernachlässigten wie auch geistig behinderten Kindern (Skiera 2010, 231). Laut Eichelberger (2007, 26; H.i.O.) findet sich in der Erziehungskonzeption von Maria Montessori „eine didaktisch und methodisch gut strukturierte Umsetzung des Postulats ‚vom Kinde aus‘“. Ihre Weltanschauung war stark von der *Kosmischen Theorie* geprägt. In dieser Theorie vertreten ist der Gesichtspunkt, dass Lebewesen nicht nur für sich selbst da sind und sich entwickeln, sondern dadurch auch zur Gesamtentwicklung beitragen (Skiera 2010, 213). Nach einem kosmischen Plan steht alles miteinander in Verbindung. „Es ist evident, dass die kosmische Theorie auch den Menschen zu den wirkenden Kräften der Schöpfung rechnet. Wir müssen diese seine Verhaltensweise beobachten, um seine wesentlichen Funktionen herauszufinden, die zu der Erhaltung und Entwicklung der Erde beitragen“ (Montessori 1979, 134). Die kosmische Theorie stellt Grundlage der kosmischen Erziehung dar, welche dieses Bewusstsein mit der Orientierung an einem „Zentrum, dem kosmischen Schöpfungsplan“ entwickeln muss (Montessori 1979, 139). Bildung im radikalen Sinne bedeutet bei Maria Montessori allerdings nicht, dass die ErzieherInnen als SchöpferInnen anzusehen sind, sondern Bildung sei *Selbstschöpfung* (Eichelberger 2007, 26).

„Grundbedingung für diesen Prozess der Selbstschöpfung ist nach Maria Montessori vor allem die Freiheit für die eigene individuelle Entwicklung des Kindes innerhalb einer pädagogisch definierten Struktur und einer pädagogisch vorbereiteten Umgebung, die diesen Prozess der Selbstschöpfung überhaupt erst möglich macht“ (Eichelberger 2007, 27).

Montessoris Erziehung zielt auf einen normalisierten, selbstständigen Menschen, der gemäß seinem inneren Bauplan entwickelt ist (Eichelberger 2007, 39). Der innere Bauplan folgt sogenannten *sensiblen Phasen* (Eichelberger 2007, 39). Diese von Skiera (2010, 232) auch als *sensitive Perioden* bezeichneten Phasen dienen der besonderen Empfänglichkeit zur Ausbildung bestimmter Fähigkeiten wie Bewegung, Bewegungskoordination, Sinnesleistungen, Sprache, Ordnungssinn, soziale Tugenden, Lesen wie auch Schreiben und weiterer intellektueller Fähigkeiten (Skiera 2010, 232). Der Erziehungsbegriff der Montessori-Pädagogik ist durch *indirekte Erziehung* geprägt (Eichelberger 2007, 39). Diese Form der Erziehung wird bei der Montessoripädagogik in einer entwicklungsangemessenen, *vorbereiteten Umgebung* und den darin vorhandenem

Entwicklungsmaterial ausgeübt (Skiera 2010, 232). Direkte Einwirkung erfolgt lediglich bei abweichendem – wie ungehorsamem – Verhalten, um Deviation zu verhindern sowie „zur (behutsamen) Anbahnung des Innen-Außen-Kontaktes und der ‚Konzentration‘“ (Skiera 2010, 232; H.i.O.).

Im Idealfall erreicht das Kind in der Arbeit mit dem Material – den didaktischen Inhalten – „den Zustand der Polarisierung der Aufmerksamkeit“ (Eichelberger 2007, 27). „Die ‚große Arbeit‘ an der eigenen Entwicklung geschieht während der Phase der ‚Polarisierung der Aufmerksamkeit‘, einem Zustand tiefer Konzentration während der Arbeit des Kindes“ (Eichelberger 2007, 40; H.i.O.). Die *Polarisierung der Aufmerksamkeit* stellt einen komplexen Bildungsprozess dar. In diesem Prozess konzentriert sich das Kind mit all seinen Sinnen und seiner Innerlichkeit auf eine Tätigkeit, sodass es einen Zustand des *In-sich-Versunkenseins* erreicht (Eichelberger 2007, 27).

Im Hinblick auf methodisch-didaktische wie auch organisatorische Aspekte liegt der Schwerpunkt der Montessoripädagogik im Vorschul- und Primarbereich. In Deutschland, den USA und den Niederlanden erfolgt an einigen Schulen auch eine Weiterführung im sekundären Schulbereich (Skiera 2010, 232). In Montessorischulen werden SchülerInnen nicht nach Jahrgängen unterteilt, sondern nach jahrgangsübergreifenden Gruppierungsformen (Eichelberger 2007, 40). Die Einrichtung von Mehrjahrgangsklassen stellt zum Zweck des Zusammenkommens unterschiedlicher Lebensalter ein wesentliches Charakteristikum der *vorbereiteten Umgebung* dar (Eichelberger 2007, 27). In der *vorbereiteten Umgebung* finden die Kinder in Größe und Gewicht kindergemäße Einrichtungsgegenstände vor (Skiera 2010, 232). „Lernen erfolgt im Vorschulbereich mittels besonderer, auf ‚sensitive Perioden‘ abgestimmten Übungen: a) *Übungen des praktischen Lebens* b) *Bewegungsübungen*, c) *Sinnesübungen* mit dem ‚Entwicklungsmaterial‘“ (Skiera 2010, 232; H.i.O.). Die Entwicklungsmaterialien stehen in einem didaktischen Kontext und decken zu einem wesentlichen Teil inhaltliche Aspekte des Grundschullehrplanes ab (Eichelberger 2007, 40).

Bedeutend an Montessori-Schulen ist das Stattfinden eines reich entwickelten Schullebens mit Festen, Feiern, Ausflügen sowie Erkundungen und Elternmitarbeit (Skiera 2010, 228). Im Stundenplan einberechnet ist eine fixierte Zeit (meist eine Doppelstunde am Vormittag) für Freiarbeit, „in der sich die Kinder selbstgewählten Tätigkeiten in der jahrgangsübergreifenden Gruppe widmen“ (Skiera 2010, 228).

3.4.2 Jenaplan-Pädagogik

Der Gründer Peter Petersen (1884-1952), deutscher Professor und Reformpädagoge, wuchs in einer norddeutschen, evangelisch-lutherischen Bauernfamilie auf. Zunächst als Gymnasiallehrer tätig, übernahm Petersen ab 1923 eine Professur für Erziehungswissenschaft an der Universität Jena (Skiera 2010, 309). Von 1924 bis 1950 konzipierte und erprobte er den Jenaplan an der Jenaer Universitätsübungsschule (Skiera 2010, 309).

Das Erziehungsziel der Jenaplan-Pädagogik besteht laut Eichelberger (2007, 41) in der Persönlichkeit als gemeinschaftsfähige Individualität. Die Erziehung passiert im ursprünglichen Konzept in, durch sowie für die Gemeinschaft (Skiera 2010, 309).

Die kindliche Anthropologie zentralisiert im ursprünglichen Konzept folgende Grundkräfte des Kindes: Bewegungs-, Gesellungs-, Tätigkeits- sowie Lerntrieb (Skiera 2010, 309). In neueren Entwicklungen treten Bedürfnisse des Kindes „nach Zuwendung und Geborgenheit, Anerkennung, neuen Erfahrungen, Urheberschaft (kreative Mitgestaltung der Welt), Mit- und Selbstverantwortung, Selbstaussdruck, ästhetische Wahrnehmung“ hervor (Skiera 2010, 309). Bildungsgrundformen stellen in der Jenaplan-Pädagogik Gespräch, Spiel, Arbeit wie auch Feiern dar. Das bedeutet, dass Lernen in vielfältigen pädagogischen Situationen stattfindet, wobei natürliches und selbstständiges, fächerübergreifendes Lernen sowie eine Weltorientierung grundlegend sind (Eichelberger 2007, 41). Wichtig in der Konzeption der Jenaplan-Pädagogik ist die Kultivierung eines Arbeitsunterrichtes, „der es jungen Menschen ermöglicht, *selbstständig* und *interessengeleitet* zu lernen“ (Eichelberger/Wilhelm 2003, 34). Quellen der Lerninhalte stellen laut dem Gründervater Petersen die drei großen Wirklichkeiten – Gott, Natur wie auch Menschwerdung – dar (Petersen 1930, 39 zit. n. Skiera 2010, 300). Im Wesentlichen entspricht dies Friedrich Wilhelm Dörpfelds *Grundlinien des Lehrplanes* (1873), bei dem Stoffgebiete um diese *realen Lebenssphären* geordnet sind (Skiera 2010, 300). Petersen geht aber auch über den Lehrplan hinaus und *Gekanntes, Gekonntes, Gewusstes* müssen tradiert werden. „Neben diesem steht als das weit wichtigere die Pflege der geistigen Fähigkeiten der jungen Generation, um anderes, Neues, noch nicht Dagewesenes zu entdecken, zu gestalten, zu leben und darzustellen“ (Petersen 1930, 30 zit. n. Skiera 2010, 300). In neueren Entwicklungen ist eine Orientierung am traditionellen Lehrplan der jeweiligen Schule und des Schulsystems gegeben (2007, 41).

3.4.3 Arbeitsschule nach Georg Kerschensteiner (1854-1932)

„Wohl kaum ein Name wird häufiger im Zusammenhang mit der Entwicklung der Arbeitsschule genannt als Georg Kerschensteiner“ (Skiera 2010, 114). Als Sohn einer verarmten Händlerfamilie in München geboren, besuchte Kerschensteiner nach der Volksschulzeit eine Vorbereitungsschule für den Lehrberuf und führte bereits mit 16 Jahren als Landschullehrergehilfe eigenen Unterricht (Skiera 2010, 114). Ferner qualifizierte er sich für den Gymnasiumseintritt und studierte nach dem Abitur Mathematik in München (Skiera 2010, 114f.). Auch Botanik, Zoologie wie auch Geologie studierte Kerschensteiner neben seinem Lehramt. 1895 übernahm er die Tätigkeit des Stadtschulrates in München, wodurch Kerschensteiner für das gesamte Schulwesen in München zuständig war. „Hier ... [begann; Anm. M.G.] sein eigentliches Lebenswerk, nämlich die Reform des Volksschulunterrichts im Sinne der Arbeitsschule, ein Werk, das ihm im In- und Ausland ... hohe Anerkennung“ verschaffte (Skiera 2010, 115). Kerschensteiner führte den Schulküchenunterricht für Mädchen, Lernanlässe im naturwissenschaftlichen Bereich, Holz- und Metallwerkstätten, Schulgärten wie auch Laboratoriumsunterricht für Physik und Chemie und Schwimmunterricht ein, reformierte den Zeichenunterricht, förderte regionale Arbeitsgemeinschaften und die Selbstverwaltung der Schulen und beteiligte sich in der aufkommenden Kunsterziehungsbewegung. Außerdem beschäftigte sich Kerschensteiner stark mit der berufsvorbereitenden Bildung, die bereits im Volksschulunterricht berücksichtigt werden sollte (Skiera 2010, 115). Auch die Arbeitsgemeinschaft nahm in der Konzeption einen wesentlichen Aspekt ein, worunter Kerschensteiner jede Arbeit verstand, die dem Wohle der Gemeinschaft diene (Eppler 2012, 190).

Das Erziehungsziel sah Kerschensteiner „in der fraglosen Erfüllung seiner staatsbürgerlichen Pflichten, als deren Kern er die berufliche Arbeit respektive die Arbeit am Gemeinwohl“ angesehen hat (Skiera 2010, 115). Im Erziehungsbegriff fasste Kerschensteiner „die Idee einer wissenschaftlich fundierten Bildung *für alle Menschen*“, wie sie bereits in theoretischen Aspekten bei Comenius auftraten sowie in der europäischen Aufklärung und in politischen Diskursen seit der französischen Revolution (Skiera 2010, 116; H.i.O.). Seine pädagogische Begrifflichkeit kann demzufolge von staatstheoretischen Anschauungen nicht getrennt betrachtet werden. „Begriffe wie Interesse des Kindes, natürlicher Unterricht, Selbsttätigkeit, schöpferische Arbeit, gemeinsame Arbeit, Arbeitsgemeinschaft, Persönlichkeitswert, schließlich die Bestimmung des Erziehungs- und Bildungsbegriffes stehen in diesem Kontext“ (Skiera 2010, 116f.).

Gegenüber der *Alten Schule* betonte Kerschensteiner vor allem den Wert der Arbeit wie auch die Selbsttätigkeit. Damit verbunden war die Überwindung einer einseitigen Schule in Theorie und Praxis (Skiera 2010, 119).

„Die Begrenzung seiner Schulkonzeption ist vor allem darauf zurückzuführen, dass er aufgrund seines Staatsverständnisses an einem harmonischen Bild der Gesellschaft festhält, an einem Bild, das fundamentale Widersprüche sowohl zwischen den gesellschaftlichen Schichten als auch zwischen den Einzelnen gegenüber der Gesellschaft insgesamt ausschließt“ (Skiera 2010, 119).

Eppler (2012, 184) schildert, dass sich die Arbeitsschule unter dem Gesichtspunkt der Selbsttätigkeit als ein umfassender Ansatz erweist, aus welchem ein gesamtes Schulleben konstituiert werden kann. Handwerklich-Praktisches wurde bei Kerschensteiner in die Vorstellung des selbstständigen Wirkens integriert (Röhrs 1980, 191 zit. n. Eppler 2012, 188). Es muss allerdings darauf verwiesen werden, dass Kerschensteiner Methodik nicht auf bloße Mechanik beschränkte, sondern geistige Vorarbeit unbedingt notwendig sei, auf die bei einem arbeitsschulischen Prozess rekuriert werde (Eppler 2012, 189).

Nachdem die Konzeptionen der Montessori-, der Jenaplan-Pädagogik sowie der Arbeitsschule nach Kerschensteiner erläutert wurden, erfolgt nun eine nähere Betrachtung der beteiligten Personen in reformpädagogischen Konzepten.

3.5 Die Rolle von LehrerInnen und Eltern in reformpädagogischen Konzepten

Wie Eichelberger (2007, 36f.) erklärt beinhaltet die Entwicklung einer Schule „die Beteiligung und volle Einbeziehung der direkt Betroffenen, der Lehrerinnen und Lehrer, der Eltern und auch der Schüler“. Die Rolle der SchülerInnen wurde bereits anhand der *Didaktik der Reformpädagogik* deutlich, da diese stark auf die SchülerInnen ausgerichtet ist. Den SchülerInnen kommt in reformpädagogischen Konzepten eine aktive Tätigkeit zu, sie arbeiten selbstständig und nehmen bei der Auswahl von Lernmaterialien teil. Wenn sich SchülerInnen durch Selbstständigkeit in reformpädagogischen Konzeptionen auszeichnen, so stellt sich die Frage, welche Rolle den LehrerInnen zukommt. Dieses Kapitel soll darauf eine Antwort liefern.

Der Lehrer/ die Lehrerin nimmt, wie Schelten (2004, 194) erklärt, „in der Reformpädagogik ... die Rolle eines Hintergrundlehrers ein, der mehr indirekt als direkt führt“. Wie Skiera

(2010, 224) erklärt hat die Lehrerin/der Lehrer beispielsweise in der Montessori-Pädagogik trotz ihrer Zurückhaltung eine herausragende Position. „Sie [die Lehrerin, Montessori verwendete meist die weibliche Form; Anm. M.G.] ist Garantin des methodischen Arrangements und der sozialen Ordnung in der Klasse, ferner Bewahrerin der großen Schöpfungsordnung, wie sie sich in den Äußerungen der Kinder ‚offenbart‘“ (Skiera 2010, 224; H.i.O.). Im Konzept der Montessoripädagogik nimmt die Lehrkraft daher keine Lehrfunktion im eigentlichen Sinne ein. Laut Montessori (1976, 131) sei für die Lehrerin das Zeichen ihres Erfolges, wenn sie sagen kann: „Die Kinder arbeiten jetzt, als ob ich nicht da wäre.“ Das *als ob*, verweist auf eine fundamentale pädagogische Funktion, die meist in einer indirekten Einwirkung passiert. So wird die Lehrkraft durch verschiedene Aufgaben und Rücksichtnahmen bestimmt:

- Ordnung und Pflege der Umgebung, Reparieren von Gegenständen (Skiera 2010, 224).
- Einführung in den Gebrauch des Entwicklungsmaterials (Eichelberger 2007, 40).
- Die Lehrkraft unterstützt das Kind aktiv bei der Kontaktaufnahme zur Umwelt; sie ist/wird passiv, wenn eine Beziehung zwischen Kind und Umwelt besteht.
- Die Lehrkraft beobachtet die Kinder und zeigt Aufmerksamkeit gegenüber dem Entwicklungsgeschehen.
- „Respektieren des Kindes in den Arbeits- und Ruhephasen und wenn es anderen bei der Arbeit zuschaut“ (Skiera 2010, 225).
- Ein Zwang zur Arbeit besteht in der Konzeption der Montessoripädagogik nicht, dennoch sollte die Lehrkraft versuchen, demjenigen Kind „Gegenstände anzubieten, das ... [es; Anm. M.G.] schon einmal abgelehnt hat“ (Montessori 1979, 28).

Im Wesentlichen handelt es sich „um ein Begleiten, Anleiten, ggf. Kontrollieren und Anregen der selbsterzieherischen Aktivitäten des Kindes“ (Skiera 2010, 225). Eichelberger (2007, 40) erklärt, dass die LehrerInnen im Konzept von Maria Montessori Hilfe zur Selbsthilfe der Kinder geben. Sie sind außerdem für die Gestaltung der vorbereiteten Umgebung verantwortlich (Eichelberger 2007, 40).

Begleitet die Lehrkraft in der Montessoripädagogik die Kinder oder leitet sie an, so nimmt diese auch in der Jenaplanpädagogik die Rolle eines Leiters bzw. Organisators ein (Eichelberger 2007, 41). Entscheidend sei in der Jenaplanpädagogik eine pädagogische

Haltung wie auch Begeisterungsfähigkeit für den Beruf der Lehrerin/des Lehrers (Eichelberger 2007, 41). In Zusammenhang mit der Tätigkeit der Lehrperson nimmt die *Führung des Unterrichts* in Petersens Konzept einen wesentlichen Stellenwert ein. Die *Führung des Unterrichts*

„bezieht sich auf alles Handeln, das unter pädagogischen Gesichtspunkten der Vorbereitung des Unterrichts und des Schullebens sind. Dazu gehören zum einen ‚die Einrichtung der Räume; Gruppierung der Kinder; Wochenarbeitsplan; Arbeitsmittel aller Art usf.‘, auch die Regeln des Zusammenlebens und -arbeitens (‚Gesetz der Gruppe‘), zum anderen Entscheidungen über methodische Fragen, ‚über das jeweils Bessere oder Zeitgemäßere oder das eher Zweckentsprechende.‘ Dabei geht es darum, dass der Lehrer gewissenhaft nach dem Stand der wissenschaftlichen Diskussion und in Hinsicht auf seine konkrete Situation entscheidet und *seinen Weg* entwickelt in dem Wissen, dass es ‚keine allgemeingültige richtige Methode‘ gibt“ (Petersen 1971, 46f. zit. n. Skiera 2010, 301; H.i.O.).

Die *Führung des Unterrichts* steht ebenso in Verbindung mit der Grundhaltung der Lehrkraft sowie allen pädagogischen Handlungen in pädagogischen Situationen selbst (Skiera 2010, 301). Die LehrerInnen sollen die Gestaltung der Gruppengemeinschaft so geschehen lassen, sodass ein gesunder Wettbewerb passiert, wirkt und erhalten wird. Außerdem ist das Vorhandensein einer angemessenen Menge an Leistungsanreizen bedeutend (Petersen 1971, 142 zit. n. Skiera 2010, 301). Die Lehrperson solle vor allem an der Tätigkeit des Kindes sowie an seinen Grundkräften anknüpfen:

„Er [der Lehrer; Anm. M. G.] muss nämlich in einer besonderen Weise auf sich verzichten können, sich unterordnen, richtiger vielmehr, sich dem kindlichen Wegesuchen und Tätigsein einfügen, einreihen, beifügen, zuordnen als die immer regelnde, fördernde, anspornende, mittragende und mittreibende Kraft“ (Petersen 1971, 142f. zit. n. Skiera 2010, 301).

Wie Eichelberger und Wilhelm (2003, 44) erklären, trug die Schule lange dazu bei, die Eltern aus der Verantwortlichkeit für ihre Kinder zu ziehen, sobald die Kinder in die Obhut einer Schule gegeben wurden. Die LehrerInnen organisierten diverse Ausflüge und kontrollierten die Hausübungen. Die Kontakte zwischen den Eltern und den LehrerInnen beschränkten sich meist auf unangenehme Besuche, wenn es schlechte Nachrichten gab (Eichelberger/Wilhelm 2003, 44). Im Gegensatz dazu werden in vielen reformpädagogischen Konzepten die Eltern mehr am Schulgeschehen beteiligt. Als Beispiel soll hier Peter Petersen angeführt werden, wo eine besondere Nähe zwischen Schule und Elternhaus gefordert und gefördert wird. Petersen erklärt, dass die Schulstuben

den Eltern jederzeit offen stehen (Petersen 1996, 69): „Eltern sind Mitarbeiter, wo sie sich nur einordnen können in Unterricht und Feier, in Werkstatt und Garten, auf Wanderungen und Reisen“ (Petersen 1996, 69). Petersen (1996, 69) beschreibt die Schule als einen Ort, „an dem Familien und Erzieher zusammen leben“ und sich gegenseitig mit ihren individuellen Kräften ergänzen. Die Kooperation zwischen Eltern und Schule wird im Jenaplan als wesentlich erachtet und von Petersen wie folgt charakterisiert:

„Alle Führung in Zucht und Unterricht gewinnt in einer Jenaplan-Schule ihre letzte Kraft unverkennbar aus der Tatsache, dass offen vor Augen aller Kinder die Lehrer mit den Eltern zusammenwirken, Schule und Elternhaus ineinander greifen und so das beste Bündnis geschlossen wird, in dessen Schutz überhaupt eine Schule gedeihen kann, die Schulgemeinde“ (Petersen 1996, 67).

Wie Eichelberger und Wilhelm (2003, 45) erklären, ist die Beteiligung der Eltern am Schulgeschehen wesentlich, weil die Eltern nützliche Hinweise und Rückmeldungen liefern, die für die Schulentwicklung bedeutsam sind. Je mehr Verantwortung den Eltern übergeben wird, desto mehr wird eine Identifikation mit der Schule und eine Mitarbeit am Schulerfolg möglich (Eichelberger/Wilhelm 2003, 45). Daher plädieren Eichelberger und Wilhelm (2003, 45; H.i.O.): „Machen wir also Betroffene zu Beteiligten und sehen wir in der ‚Schulgemeinde‘ das ‚Herz‘ einer Schule, das sie zu einem pulsierenden, lebendigen Ort des zusammen Lebens und Lernens – zur ‚Menschenschule‘ macht, in der jeder einen aktiven Beitrag zum Gelingen leistet.“

Auch wenn in reformpädagogischen Modellen die Freiarbeit, Selbsttätigkeit und Aktivität des Kindes im Vordergrund steht, so wird deutlich, dass auch die LehrerInnen und Eltern einen wesentlichen Beitrag leisten müssen. Die LehrerInnen begleiten die SchülerInnen und regen Lernprozesse an, die Eltern werden aktiv am Schulgeschehen beteiligt.

Wesentliche theoretische Erläuterungen zu reformpädagogischer Didaktik und reformpädagogischen Modellen wurden in diesem Kapitel erläutert. Daher kann in einem nächsten Schritt auf die Hilfsschule eingegangen werden.

4 Hintergrundinformationen zur Institution Hilfsschule und Entwicklungslinien derselben

In diesem Kapitel werden unterschiedliche Gesichtspunkte der Hilfsschule, die in Bezug auf die Forschungsfrage als wesentlich erachtet werden, näher betrachtet. So erfolgen Erörterungen zur Geschichte, zum Klientel sowie zum Unterricht der Institution Hilfsschule. Die genannten Aspekte werden vor allem aufgrund historischer Hintergründe als bedeutsam erachtet.

4.1 Geschichtliche Hintergründe zur Institution Hilfsschule

Die Entstehung und Entwicklung der Hilfsschule bleibt laut Ellger-Rüttgardt (2008, 152) bis in die Gegenwart spannend, da sie nicht nur Bedeutung für das Verhältnis von allgemeiner und spezieller Pädagogik, sondern auch für jenes von allgemeiner und Sonderschule hat. Ursprünge der Hilfsschule können in zweifacher Hinsicht festgestellt werden:

„Sie ist zum einen aus der bereits etablierten Heilpädagogik hervorgegangen, da sie einen Teil jener Schüler aufnahm, die in den sogenannten Idiotenanstalten unterrichtet wurden. Sie ist aber vor allem ein Produkt der sich durchsetzenden allgemeinen Schulpflicht mit dem entstehenden Problem von Heterogenität und erhöhter Komplexität der Schulorganisation“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 152).

Der Name *Hilfsschule* drückt laut Ellger-Rüttgardt (2008, 152) gut aus, dass es den Vätern derselben darum ging, Hilfe jenen Kindern anzubieten, die im ausgehenden 19. Jahrhundert in überfüllten Volksschulklassen nicht oder nur wenig berücksichtigt wurden. Eigenständige Hilfsschulen, sprich Schulsysteme mit aufsteigenden Klassen, entwickelten sich erst im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts, so Ellger-Rüttgardt (2008, 152). Zu Beginn des 19. Jahrhunderts waren allerdings Vorläufer der Hilfsschule in Form von Hilfs-, Armen- und Nachhilfeklassen präsent (Ellger-Rüttgardt 2008, 152).

4.1.1 Vorläufer der Institution Hilfsschule

In den als *Volksschulen* bezeichneten staatlichen Schulen bestanden Klassen, in denen um die 90 SchülerInnen von einer Lehrperson unterrichtet wurden (Heimlich 2009, 98). In Lerngruppen dieser Größenordnung fügten sich SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten „in die Heterogenität des Ganzen oder liefen im täglichen Geschehen einfach mit“ (Pribe 2006, 17). Während des 19. Jahrhunderts setzten sich nach und nach die Jahrgangsklassen

in den Volksschulen durch. Der Unterricht war methodisch durch Vorlesen der Lehrkraft und Nachsprechen der Schülerschaft geprägt. Dadurch entstanden Probleme bei jenen SchülerInnen, die dieser Lehrmethode nicht gerecht werden konnten (Heimlich 2009, 98). Es lag deshalb nahe im methodischen sowie im organisatorischen Bereich nach Alternativen für die eben erwähnten SchülerInnen zu suchen (Heimlich 2009, 98). Lösung sollten sogenannte Nachhilfeklassen bilden, die als Bestandteil der Elementarschulen bzw. Volksschulen SchülerInnen mit Schulleistungsproblemen zusammenfassen und einer intensiven Förderung unterziehen sollten (Heimlich 2009, 99). So ankert die Geschichte der Hilfsschule in der Geschichte der Volksschule (Priebe 2006, 16).

Laut Heimlich (2009, 99) wurde im Jahre 1803 eine solche Nachhilfeklasse im heutigen Sachsen-Anhalt eingereicht. Als Lehrer war Traugott Weise (1760–1832) tätig, welcher bei SchülerInnen mit Schulleistungsproblemen eine *Geistesschwäche* sah. Ein Schulbesuch war trotzdem möglich, allerdings unter einem anderen Unterrichtskonzept (Heimlich 2009, 99). „So formuliert[e; Anm. M.G.] WEISE in seiner Schrift bereits klassische sonderpädagogische Prinzipien, wie Anschauung und Handlungsorientierung“ und lehnte das reine Auswendiglernen ab (Heimlich 2009, 99; H.i.O.). Ebenso erlangte das Spiel in seinem Unterricht einen hohen Stellenwert (Heimlich 2009, 99). Auch Ellger-Rüttgardt (2008, 153) erwähnt Traugott Weise, welcher 1920 eine Schrift unter dem Titel *Betrachtung über geistesschwache Kinder in Hinsicht der Verschiedenheit, Grundursachen, Kennzeichen und der Mittel ihnen auf leichte Art durch Unterricht beizukommen. Mit besonderer Rücksicht auf die Pestalozzi'sche Rechenmethode* veröffentlichte. Seine „Betrachtung über geistesschwache Kinder“ bezog sich auf die besondere pädagogische Förderung Schwachbegabter im Rahmen der allgemeinen Volksschule“ und „atmet den Geist von Aufklärung und Neuhumanismus und orientiert sich an dem großen Vorbild Pestalozzi“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 153; H.i.O.). Zunehmend wurden laut Ellger-Rüttgardt (2008, 99) Nachhilfeklassen gegründet, die durch besondere pädagogische Zuwendung zurückbleibende Kindern beim Anschluss an den Regelunterricht unterstützen sollten.

4.1.2 *Hilfsschulen als eigenständige Schulen*

Die Nachhilfeklassenregelung wurde ab Mitte des 19. Jahrhunderts in Frage gestellt, da Änderungen in der Volksschule nur zögernd eintraten und intendierte Rückführungen ausblieben (Heimlich 2009, 100). Wegbereitend für das Hilfsschulwesen waren Kottmann

(2006, 20) zufolge, die Bestrebungen zukünftiger Hilfsschullehrer. Initiative zeigten laut Möckel (2001, 21) die Pädagogen Karl Ferdinand Kern (1814-1868) wie auch Heinrich Ernst Stötzner (1832-1910).

Kern, als Taubstummenlehrer tätig, leitete eine private Anstalt. Neben der Unterrichtung von tauben und blinden Kindern widmete er sich zunehmend auch Kindern mit geistiger Behinderung und gründete in seiner Schule auch eine Schwachsinnigenabteilung (Möckel 2001, 21). In einem Vortrag vor der Pädagogischen Gesellschaft zu Leipzig erörterte er laut Kirmsse (1914/1915, 25 zit. n. Möckel 2001, 21) das Problem einer Schwachsinnigenschule. Dieser Vortrag führte „bekanntlich Stötzners ersten Entwurf dieser neuen Schulgattung und damit ihre allmähliche Verwirklichung“ herbei (Kirmsse 1914/1915, 25 zit. n. Möckel 2001, 21).

Heinrich Stötzner – als Taubstummen- und Schwachsinnigenlehrer tätig – ging laut Kottmann (2006, 20) und Ellger-Rüttgardt (2008, 153f.) die ersten Schritte von einer eigenständigen Klasse zur eigenständigen Schule mit seiner 1864 erschienenen Schrift *Schulen für schwachbefähigte Kinder*. „Hatte Traugott Weise noch die Förderung schwachbefähigter Kinder im Rahmen der Volksschule im Auge gehabt, plädierte Stötzner nun für eine klare organisatorische Sonderstellung hinsichtlich dieser Schülergruppe“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 154). Als Ziel seiner Schrift formulierte Stötzner die Entlastung der Volksschulen, um dadurch Erziehung und Erwerbsfähigkeit schwachbefähigter SchülerInnen zu erlangen (Kottmann 2006, 20). Den Titel *Vater der Hilfsschule* erhielt Stötzner von der späteren HilfsschullehrerInnenschaft aufgrund des Wunsches einer selbstständigen Schule, obwohl er selbst berufspolitisch in der HilfsschullehrerInnenschaft nicht tätig war (Ellger-Rüttgardt 2008, 154). Stötzner lieferte laut Heimlich (2009, 101) ein Konzept der Schule für *schwachbefähigte* Kinder. Er konnte allerdings den Rat der Stadt Leipzig nicht davon überzeugen, dieses anspruchsvolle Konzept umzusetzen (Heimlich 2009, 102).

Erst nach 20 Jahren erfolgten Einrichtungen von sogenannten *Hilfsklassen* in Elberfeld (1879), Braunschweig (1881) und Leipzig (1881). *Hilfsklassen* oder auch *Hilfsschulklassen* waren zwar ebenso wie die Nachhilfeklassen Bestandteil der Volksschulen, unterschieden sich allerdings in der Zielsetzung. Während Nachhilfeklassen eine Rückführung in Regelklassen im Sinne hatten, zielten die Hilfsklassen darauf, „durch jahrgangsmäßigen Aufbau eine eigenständige ‚Hilfsschule‘ daraus entstehen zu lassen“ (Heimlich 2009, 102; H.i.O.). Obwohl der eigenständige Ausbau von Hilfsschulen größtenteils erst mit Beginn des 20. Jahrhunderts einsetzte, traten mit der Errichtung der Hilfsklassen eine immer größer

werdende Zahl von Hilfsschullehrkräften für die Errichtung von eigenständigen Schulen ein (Heimlich 2009, 102). Besonders bekannt wurde die von Heinrich Kielhorn am 1. Mai 1881 eröffnete Braunschweiger Schule, welche laut Ellger-Rüttgardt (2008, 154) als Prototyp der sich etablierenden Hilfsschule galt.

Kielhorn erläuterte, dass Hilfsschulen als Einrichtungen der Humanität zur Entlastung der Volksschule beitragen und schwächere SchülerInnen auf den Lebenskampf vorbereiten sollten, um sie als nützliche und brauchbare Mitglieder in die Gesellschaft eingliedern zu können (Ellger-Rüttgardt 2008, 155). Institutionelle Eigenständigkeit erlangte die Braunschweiger Schule 1907 beim Bezug des eigenen Schulgebäudes (Heimlich 2009, 102).

Nachdem in Fachzeitschriften wie auch in Tageszeitungen Berichte erschienen, welche die Hilfsschule in ein günstiges Licht rückten, erfolgten weitere Gründungen in unterschiedlichen Städten (Möckel 2001, 25). Als Kielhorn im Jahre 1887 einen Vortrag hielt, war die organisatorische Perspektive in der Schwebe, da er nicht nur von Schulen, sondern auch von Klassen und Abteilungen sprach (Ellger-Rüttgardt 2008, 155). Ein Jahrzehnt später wurden allerdings selbstständige, von der Volksschule losgelöste Hilfsschulen gefordert (Ellger-Rüttgardt 2008, 155).

1898 wurde der Verband der Hilfsschulen Deutschlands gegründet (Hänsel 2006, 122). Die in diesem Verband wirkende Organisation von LehrerInnen zielte auf die Ausbreitung des Hilfsschulwesens wie auch auf eine handfeste berufspolitische Perspektive (Ellger-Rüttgardt 2008, 155). In den ersten Jahren wurden laut Priebe (2006, 16) Themen diskutiert, die eine Beschäftigung mit der *geistig-seelischen Eigenart* des Hilfsschulkindes enthielten. Außerdem betrieb der Verband eine intensive Aufklärungs- und Werbetätigkeit (Priebe 2006, 37).

Ein Jahr nach der Gründung des Verbandes im Jahre 1899 legte Heinrich Kielhorn – „der eigentliche Motor der neuen Lehrprofession“ – auf dem zweiten Verbandstag einen organisatorischen Plan zur Eigenständigkeit der Hilfsschule vor (Ellger-Rüttgardt 2008, 155). Entscheidend für die Forderung einer eigenen Schule war laut Ellger-Rüttgardt folgende Passage: „Die Hilfsschule ist als öffentliche selbstständige Schule anzuerkennen. (Abzuweisen sind Nebenklassen, welche anderen Schulen angegliedert sind.)“ (Kielhorn 1899, 25 zit. n. Ellger-Rüttgardt 2008, 155).

Im selben Jahre erschien auch das Buch *Schwachsinnige Kinder, ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung* (1899) von Arno Fuchs, welches in drei Auflagen

erschien und jahrzehntelang als Standardwerk der Hilfsschulpädagogik galt (Ellger-Rüttgardt 2008, 155). Laut Hänsel und Schwager (2003, 77f.) brachte Fuchs bedeutende theoretische Aspekte in die Sonderschulerziehung ein. „Fuchs verfocht nicht nur die Eigenständigkeit der Hilfsschule wie alle führenden Hilfsschulvertreter auch, er unterstrich zugleich die anthropologische Sonderexistenz des Hilfsschulkindes, die eine Sondererziehung notwendig mache“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 156). Eine erste Theorie der Hilfsschule entstand nach der Jahrhundertwende und

„fand ihren Ausdruck unter anderem in veröffentlichten, nicht amtlichen Lehrplänen, in den Erlassen des preußischen Unterrichtsministeriums, in Rückblicken auf die Geschichte der Entstehung einzelner Hilfsschulen, in ersten pädagogisch-systematischen Entwürfen und in gut dokumentierten Kongressen des Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands (Hillenbrand 1998). Eine öffentliche Elementarschule gab sich vorläufige Bildungspläne, entwickelte ein praktisches Schulmodell und überzeugte die Kultusministerien von der Notwendigkeit einer Veränderung der Schulorganisation, ein Novum in der Geschichte der deutschen Schulen, deren Bildungspläne zum Unterschied gegenüber anderen Ländern, wie Großbritannien oder den Niederlanden, in der Hierarchie der Schulverwaltung weit oben entworfen und beschlossen werden“ (Möckel 2001, 95).

Bis zum Ersten Weltkrieg stieg die Zahl der Hilfsschulen laut Ellger-Rüttgardt (2008, 161) erheblich an. In Städten hatte sich die Anzahl der Hilfsschulen von 1893 bis 1912 fast versechsfacht (Ellger-Rüttgardt 2008, 161). Die Zahl der SchülerInnen stieg etwa um das 15-fache an (Ellger-Rüttgardt 2008, 161). Für Braunschweig interessierten sich Besucher aus dem Ausland und die neue Schule wurde laut Ellger-Rüttgardt (2008, 162) als pädagogische Errungenschaft angesehen. Die Verbreitung der Hilfsschulen wurde besonders durch ihre LehrerInnen angetrieben. Diese sahen sich immer mehr als eigenständige Lehrergruppe an und propagierten aktiv und mit Engagement die Idee der Hilfsschule (Ellger-Rüttgardt 2008, 162).

4.1.3 Die Institution Hilfsschule ab den 1920er Jahren - Minderwertigkeit

Zur Zeit des Ersten Weltkrieges und vereinzelt auch davor kamen in heilpädagogischen Organen sozialdarwinistische Züge auf, welche sich in den zwanziger Jahren vermehrten (Möckel 2001, 128). Dies hatte eine verstärkt medizinische Sichtweise in der Pädagogik und damit verbunden eine Abwertung der Hilfsschulkinder zur Folge (Möckel 2001, 128f.). Frühe Beispiele wurden in der Zeitschrift *Die Hilfsschule* veröffentlicht, welche seit 1908 als Organ des Verbandes der Hilfsschulen fungierte (Möckel 2001, 129). Kottmann (2006,

39) betont, dass *Brauchbarmachung* der HilfsschülerInnen zentral für die Begründung separater Erziehung war. Begriffe wie *nützlich*, *brauchbar* beziehungsweise *schlecht*, *minderwertig* in Assoziation mit Beschulungszielen bewirkten eine ökonomische Sicht auf Hilfsschulkinder (Kottmann 2006, 39). Gustav Major, Direktor des medizinisch pädagogischen Kinderheimes Sonnenblick in Zirndorf bei Nürnberg, schrieb in einem Aufsatz über die Terminologie in der medizinischen Skala *Idioten*, *Imbezille*, *Debile*. Dabei übersah nicht nur Major als Arzt, sondern auch etliche PädagogInnen, „dass Medizin und Pädagogik sich zwar verständigen müssen, wenn sie zusammenarbeiten wollen, dass die Begriffe aus der einen Wissenschaft jedoch nicht ohne Weiters in die andere übernommen werden können“ (Möckel 2001, 129). Major dehnte den Begriff *Schwachsinn* aus und meinte, dass man richtige Debität nicht kenne, denn darunter sei „eine Art Schwachsinn mit leichten Intelligenzdefekten, mehr aber nicht“ (Major 1911, 75 zit. n. Möckel 2001, 129) zu verstehen.

Einen Schritt weiter ging Martin Breitbarth 1915, der Hilfsschuldirektor in Halle an der Saale war. In einem Vortrag über die *Wechselbeziehung zwischen geistiger Minderwertigkeit und sozialem Elend* vor dem *Bund zur Erhaltung und Mehrung der Volkskraft* forderte er die „Unschädlichmachung dieses Menschentypus in unserem Volke“ (Breitbarth 1915, 362f. zit. n. Möckel 2001, 129) und warnte vor der drohenden Vergewaltigung durch die geistig Minderwertigen (Hänsel 2006, 32). Wie Möckel erklärt, war dies „nicht mehr der Geist, der sich mit den Namen wie Schwarz, Milde, Niemeyer, Palmer, Georgens, Deinhardt, Kielhorn, Stötzner und vielen anderen verband und die heilpädagogischen Schulen einmal geschaffen und beseelt hatte“ (Möckel 2001, 129).

Eine neue Richtung trat ein, die nicht die Rettung von *Geschädigten* intendierte, wie etwa Arno Fuchs forderte, sondern Rettungsbedürftige sollten im Sinne Breitbarths unschädlich gemacht werden (Möckel 2001, 131). „Darin lag nicht nur Resignation, die in jedem Beruf eintreten kann, sondern Verrat und Aggression; denn seit Pestalozzi gehörte es zur Grundüberzeugung aller Erzieher, dass man Kinder in Not nicht verloren geben darf, sondern ihre Notlage erkennen und beheben muss“ (Möckel 2001, 131). In den rassehygienischen Argumentationen war die Überwucherung von erbkranken und minderwertigen Menschen gegenüber den *wertvollen* Teilen der Bevölkerung zentral (Hänsel 2006, 32).

Nach dem Ersten Weltkrieg wirkte der Begriff *Minderwertigkeit* in Verbindung mit der Terminologie *lebensunwertes Leben* vergiftend. Diese wurde von Rudolf Binding und Alfred Hoche 1922 im Titel einer kleinen Schrift verwendet (Möckel 2001, 132). Ihr

berühmt-berüchtigtes Werk *Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens* erschien bereits 1920 (Ellger-Rüttgardt 2008, 213). Volks- und rassehygienische Ideen bahnten sich in den zwanziger Jahren einen Weg und bedrohten die seit der Gründung des Verbandes der Hilfsschule Deutschlands initiierte Volkserziehung, welche vernachlässigten Kindern helfen wollte (Möckel 2001, 132). Die eugenische Diskussion wurde durch den verlorenen Krieg und die verschlechternde wirtschaftliche Lage öffentlich und hatte Wirkung auf HeilpädagogInnen (Ellger-Rüttgardt 1988; Brill 1994; Musenberg 2002 zit. n. Ellger-Rüttgardt 2008, 213). So wurden bereits vor dem Nationalsozialismus „Eheverbot, Internierung, Sterilisation, Kastration und die Vernichtung ‚lebensunwerten Lebens‘ öffentlich diskutiert“ (Hänsel 2006, 32; H.i.O.).

Auch in der Zeitschrift *Die Hilfsschule* wurden Beiträge zur Thematik erörtert, wie beispielsweise der Artikel *Hat die Arbeit der Hilfsschule rassehygienische Bedeutung?* von Schröder im Jahre 1924 zeigt (Möckel 2001, 132). „Halbe Arbeit?“ fragte K. Ziegler in einem ‚rassehygienischen Mahnwort an die Hilfsschullehrer‘ und verglich die Hilfsschüler mit Schmutztropfen und die Hilfsschule mit einer Kläranlage (1928). Beispiele solcher rassistischen Verunglimpfungen ließen sich leicht vermehren“ (Möckel 2001, 132; H.i.O.). Möckel (2001, 132f.) verweist in weiterer Folge auf Werner Brill (1994), der Belege für die Verbreitung von eugenischem Denken in pädagogischen Veröffentlichungen vor der Machtübernahme der Nationalsozialisten im Jahre 1933 nachgewiesen hat. Dabei fanden auch Untersuchungen in Zusammenhang mit der Zeitschrift *Die Hilfsschule* und der Zeitschrift *Kinderforschung* (Gründer: Johannes Trüper) statt. Brill konnte hier „einen dialektischen Zusammenhang zwischen der Ablehnung der ‚Freigabe der Tötung lebensunwerten Lebens‘ (Binding und Hoche) und einer eher zustimmenden Einstellung zur freiwilligen Sterilisation“ feststellen (Möckel 2001, 133; H.i.O.). Die NSDAP hatte vor 1933 allerdings keinen erheblichen Zulauf von HilfsschullehrerInnen, was Karl Tornow, der bereits vor 1933 dem NSLB beigetreten und ab 1934 Schriftführer der Zeitschrift *Die deutsche Sonderschule* war, beklagte (Möckel 2001, 133).

Kremer (2011, 165) erörtert, dass es den Anschein hatte, sogenannte *Minderwertige* würden sich schneller fortpflanzen als *Lebenstüchtige*. Daraus zogen Rassenhygieniker und Eugeniker Konsequenzen und hielten es für notwendig, durch künstliche Auslese ihrem Recht zu verhelfen, die *Minderwertigen* vom Fortpflanzungsprozess auszugliedern (Kremer 2011, 165f.).

„Die so entstehenden Rufe nach Heiratsverboten, Zwangsasylie, Sterilisierung, Tötung behinderter Kinder und Reduktion von Armenpflege, sozialer Fürsorge und ärztlicher Hilfe attackierten bereits lange vor 1933 Rechte der Behinderten und Institutionen, die ihnen verpflichtet waren. Mit Hitler allerdings gelangten die Befürworter solcher Maßnahmen zur Macht“ (Kremer 2011, 166).

4.2 Die Institution Hilfsschule im Nationalsozialismus

Im folgenden Kapitel wird die Hilfsschule im Nationalsozialismus thematisiert. Dafür sind allerdings Hintergründe zur NS-Behindertenpolitik wesentlich, die in einem Exkurs vorgestellt werden.

4.2.1 Exkurs: NS-Behindertenpolitik

Einen bedeutenden Teil der NS-Gesellschaftspolitik stellte laut Ellger-Rüttgardt (2008, 242) die NS-Behindertenpolitik dar, da sie eng mit der Rassenideologie verbunden war. Die NS-Ideologie setzte sich aus Erbbiologie, Sozialdarwinismus⁷ wie auch Rassenanthropologie zusammen (Ellger-Rüttgardt 2008, 242). Auch Kremer (2011, 165) verweist in Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus auf Sozialdarwinismus und Rassenhygiene als wesentliche Wurzeln der NS-Ideologie.

Der Wert von Menschen mit Behinderung wurde nach ihrem *rassischen Wert* sowie an ihrer gesellschaftlichen Brauchbarmachung (Arbeitsfähigkeit) bemessen (Ellger-Rüttgardt 2008, 244). Praktiziert wurde die NS-Behindertenpolitik durch Sterilisation und Euthanasie, um die Fortpflanzung *Minderwertiger* zu vermeiden (Ellger-Rüttgardt 2008, 249). Die Entscheidung zur Unfruchtbarmachung trafen eigens eingeführte Erbgesundheitsgerichte (Ellger-Rüttgardt 2008, 250). Nicht nur rassistisch oder ethnisch bestimmte Minderheiten wie Juden oder Roma galten im Nationalsozialismus als *lebensunwert*, sondern auch *Minderwertige* des eigenen Volkes (Neugebauer 2013, 18). Zwangsterilisationen wurden – wie im Folgenden dargestellt wird – gesetzlich geregelt, Euthanasie unterlag der Geheimhaltung (Hänsel 2006, 40).

Zur Verhinderung der Fortpflanzung von als *minderwertig* angesehenen Menschen, veranlasste der Staat Sterilisationen basierend auf dem 1933 verabschiedeten *Gesetz zur*

⁷ „Der Begriff Sozialdarwinismus bezeichnet die Übertragung der von Charles Darwin entwickelten Evolutionstheorie auf menschliche Gesellschaften, wobei Darwins evolutionärer Optimismus zunehmend in den Hintergrund rückte (...) Aus dem Blickwinkel der Sozialdarwinisten ermöglichte Medizin, Armen- und Behindertenfürsorge denjenigen die Fortpflanzung, die eigentlich der Naturauslese anheimgefallen wären, verhinderten einen ‚natürlichen Fortschritt‘ und bewirkten eine gesellschaftliche Degeneration, die man insbesondere seit dem 19. Jahrhundert überall zu beobachten glaubte“ (Darwin 1859/1906 zit. n. Kremer 2011, 165).

Verhütung erbkranken Nachwuchses, kurz *Erbgesundheitsgesetz* (Klee 2010, 39). Das Gesetz trat am 1. Januar 1934 in Kraft (Ellger-Rüttgardt 2008, 249). Darin war das Klientel, welches als erbkrank galt, so bestimmt:

„Erbkrank im Sinne dieses Gesetzes ist, wer an einer der folgenden Krankheiten leidet:

1. angeborenem Schwachsinn,
2. Schizophrenie,
3. zirkulärem (manisch-depressivem) Irresein,
4. erblicher Fallsucht,
5. erblichem Veitstanz (Huntingtonsche Chorea),
6. erblicher Blindheit,
7. erblicher Taubheit,
8. schwerer erblicher Mißbildung.

Ferner kann unfruchtbar gemacht werden, wer an schwerem Alkoholismus leidet“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 250).

Da sich die mit dem *Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses* eingeführten Zwangssterilisationen als aufwändig und ineffizient erwiesen, wurde ab 1939 die Ausmerze an minderwertig erachteten Personen vorangetrieben (Neugebauer 2013, 18), darunter auch Menschen mit Behinderung.

Im Zuge der Euthanasie fielen Menschen mit Behinderung ab 1939 hauptsächlich drei Vernichtungsprogrammen zum Opfer: der Kinderaktion (auch als Aktion Gnadentod angeführt), der Aktion T4 (benannt nach der Dienststelle Tiergartenstraße 4, Berlin) sowie der Sonderbehandlung f13 (bezeichnet nach dem Aktenzeichen des Inspektors der Konzentrationslager beim Reichsführer/SS) (Ellger-Rüttgardt 2008, 252).

4.2.2 Die Institution Hilfsschule zur Zeit des Nationalsozialismus

Nachdem im vorigen Exkurs historische Hintergründe zur nationalsozialistischen Rassenideologie allgemein vorgestellt wurden, erfolgt nun eine nähere Betrachtung der nationalsozialistischen Hilfsschule.

Auch dem Erziehungssystem blieben die rassistischen Aspekte des Nationalsozialismus nicht verborgen. So kamen laut Kremer (2011, 166) PädagogInnen zu Wort, die radikale Forderungen als Missverständnisse von nationalsozialistischen Ideologien „begriffen oder begreifen wollten“ und sahen sich als abgeklärte Rassenhygieniker (Kremer 2011, 166). Sie nahmen wichtige Elemente der nationalsozialistischen Argumentation auf, um der

Zerstörung der Hilfsschule entgegen zu wirken (Müller am Stein 1933 zit. n. Kremer 2011, 166).

„Indem sie ihrerseits die althergebrachte Idee einer primär dem Wohle des Kindes verpflichteten Hilfsschulpädagogik pervertierten, etablierten sie in einer Art voraneilendem Gehorsam eine neue Programmatik, die der Hilfsschule im nationalsozialistischen Staat eine ganz zentrale Bedeutung zuwies“ (Kremer 2011, 167).

Ellger-Rüttgardt (2008, 257) betont, dass nach der Machtergreifung des Faschismus die Hilfsschule von Angriffen bedroht war. Dabei wurde auf das bereits in der Weimarer Republik aufkeimende Argument zurückgegriffen, dass eine Schule für Minderwertige nicht rentabel sei (Ellger-Rüttgardt 2008, 256). Staemmler legte 1933 das Werk *Rassenpflege im völkischen Staat* vor, in dem die Förderung der *Hochwertigen* sowie die Zurücknahme der *Minderwertigen* zentrale Gesichtspunkte darstellten. Staemmler (1933, 45 zit. n. Ellger-Rüttgardt 2008, 256) betonte, dass es kein Recht für alle gäbe, sondern der Hochwertige das Recht auf Förderung besitze, der Minderwertige hingegen nicht. In den ersten zwei Jahren des Dritten Reiches fühlten sich Schulbehörden durch entsprechende Aussagen angehalten, die bereits in der Weimarer Republik einsetzenden Kürzungen von Hilfsschulstellen respektive die Auflösung von Hilfsschulen weiter zu forcieren (Ellger-Rüttgardt 2008, 257). Die durch Unsicherheit wie auch Auflösungstendenzen geprägte Anfangsphase wurde jedoch binnen Kurzem wieder aufgegeben, denn ab „1935 lässt sich eine veränderte offizielle Schulpolitik und damit ein erneuter Ausbau des Hilfsschulwesens nachweisen“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 257). Alternativ zur Hilfsschule gab es eine kostspielige Anstaltsbetreuung oder die Belastung der Volksschule durch *Minderwertige*. Aufgrund dieser – wenig ansprechenden – Alternativen lag die Lösung nicht in einer institutionellen Auflösung, sondern in der Beibehaltung der Hilfsschulen (Ellger-Rüttgardt 2008, 257). Dabei sollten die Hilfsschulen drei Funktionen erfüllen:

„Die Hilfsschule sollte

- als Sammelbecken für erbkrankte Schüler rassehygienische Aufgaben erfüllen,
- die ökonomische und völkische Brauchbarmachung ihrer Schüler anbahnen,
- die Volksschule von ‚unnötigem‘ Ballast entlasten“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 258; H.i.O.)

Kremer (2011, 167) erklärt, dass die Separierung der schwächeren SchülerInnen nicht nur den Unterricht der Volksschule verbessern, sondern auch durch die Hilfsschule

längerfristig gesehen Einsparungen ermöglicht werden sollten. Die Brauchbarmachung von HilfsschülerInnen hatte einen völkischen wie auch einen wirtschaftlichen Gesichtspunkt. Im wirtschaftlichen Sinne der Brauchbarmachung zielten Bemühungen auf eine Darstellung der HilfsschülerInnen als sich selbst versorgende ArbeiterInnen (Kremer 2011, 167).

Durch das *Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses* wurden Zwangsterilisationen von Menschen ermöglicht, die als erbkrank deklariert wurden (Kremer 2011, 168).

„Dazu gehörten neben psychisch Kranken auch körperlich, geistig und Sinnes-Behinderte sowie Menschen, die sich mit dem Etikett des ‚angeborenen Schwachsinnigen‘, einer strapazierfähigen Formel für soziale und intellektuelle Abweichungen von einer nicht näher definierten Norm, belegen ließen. Obwohl die wissenschaftliche Untermauerung dieser Vererbungsthesen äußerst dürftig war und blieb, betonten die Gesetzgeber, dass gerade die leicht ‚Schwachsinnigen‘, die von ‚normal‘ Dummen kaum zu unterscheiden seien, zur Zielgruppe des Gesetzes gehörten“ (Kremer 2011, 168; H.i.O.).

Unter diesen Gesichtspunkten, so Kremer (2011, 168) weiter, zählte auch die HilfsschülerInnenschaft zu jenen, die vom *Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses* betroffen waren, da im Gesetz verankerte Zielgruppen dem Klientel der Hilfsschule entsprachen.

Durch die *Allgemeine Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen* vom 27. April 1938 wurde „die Bestimmungsmacht der Volksschullehrer über die Meldung von Kindern für die Hilfsschulauslese gänzlich ausgehebelt“ (Hänsel 2006, 51). Darin wurde eingehend vorgeschrieben, dass eine Umschulung für jene Kinder zu beantragen sei, welche die ersten drei Volksschuljahre nicht in einem gewissen Zeitraum absolvieren konnten. Als AntragstellerInnen fungierten VolksschulleiterInnen, welche im Falle einer Meldung erst im dritten Volksschuljahr genau begründen mussten, „warum die Umschulung nicht schon nach Ablauf des zweiten Schulbesuchsjahres beantragt“ wurde (Allgemeine Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen, 1938 zit. n. Hänsel 2006, 187). Ellger-Rüttgardt äußert, dass in der *Allgemeinen Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen*, welche in anderen Reichsgebieten hauptsächlich angenommen wurde, „neben der Entlastung der Volksschule und der Unterstützung rassenhygienischer Maßnahmen ... als vorrangige Aufgabe der Hilfsschule die ‚Brauchbarmachung‘ ihrer Schüler für die Volksgemeinschaft betont“ wurde (Ellger-Rüttgardt 2008, 263; H.i.O.). Dass die Hilfsschule die Volksschule entlasten sollte, wurde in der Anordnung von 1938 an erster Stelle genannt und führte zu einem

kontinuierlichen Anstieg der HilfsschülerInnenzahl (Ellger-Rüttgardt 2008, 264). Das Hilfsschulwesen sollte vor allem im ländlichen Raum, aber auch in Großstädten ausgebaut werden (Ellger-Rüttgardt 2008, 264).

Die Ausweitung des Hilfsschulwesens hatte mit etwa 1942 ein Ende, da aufgrund von LehrerInnenmangel und der Kriegseinberufung von Lehrkräften Einschränkungen in der Arbeit der Hilfsschule stattfanden (Ellger-Rüttgardt 2008, 266). 1942 wurden *Richtlinien für Erziehung und Unterricht* in der Hilfsschule veröffentlicht, die größtenteils auf Karl Tornows Lehr- und Bildungsplan der Hilfsschule von 1932 basierten (Ellger-Rüttgardt 2008, 264).

4.3 Das Klientel der Institution Hilfsschule

In den vorherigen Kapiteln zur Hilfsschule tauchten etliche Male Ausdrücke wie *schwachsinnige*, *schwachbefähigte* oder auch *blödsinnige SchülerInnen* auf. Möckel (2001, 56) weist darauf hin, dass in der Hilfsschulentwicklung von Beginn an medizinische Termini wie *halbidiotisch*, *schwachsinnig* oder auch *krank* benutzt wurden. Diese beinhalteten eine Rückführung der Schulleistungsschwäche der Kinder auf organische Ursachen in der Volksschule: „Wenn Kinder in der Volksschule zwei, drei oder noch mehr Jahre in Rückstand gerieten, mussten sie schwachsinnig sein“ (Möckel 2001, 56). Die Begriffe zu definieren, stellt sich als schwer heraus, da sich die Ausführungen zu den Begriffen bei AutorInnen unterscheiden. So erklärt Bradl (1987, 129), dass keine durchgängige Abgrenzung zwischen *Schwachsinn* und *Geisteskrankheit* existiert und Termini wie *Schwachsinn*, *Blödsinn*, *Idiotie* oder *Imbezillität* keine eindeutige Verwendung finden. Synwoldt (1979, 13) schildert, dass mit Ausdrücken wie *Schwachsinn*, *schwachbefähigt* oder *geistesschwach* Kinder gemeint sind, die aufgrund organischer Schädigungen Schwierigkeiten im elementaren Bereich aufweisen. Wie Gstach (2015, 15) erklärt, erscheinen solche Begrifflichkeiten als befremdlich. Die Begriffe *Kretinismus* und *Blödsinn* setzten sich seit 1780 für bestimmte Formen von geistig-mental Auffälligkeiten durch. Um ca. 1820 kam als neuartiger Begriff *Idiotie* hinzu, mit dem vorwiegend geistig-mentale Auffälligkeiten bei Kindern bezeichnet werden sollten. „Neben diesen Leitbegriffen gab es zahlreiche weitere, mit denen einzelne Grade oder aber das Ganze der geistig-mental Auffälligkeiten identifiziert werden sollten“ (Gstach 2015, 15).

Diese Heterogenität im damaligen Begriffsverständnis wird auch in Bezug auf das Klientel der Hilfsschule deutlich. Eine Bestimmung desselben und eine Thematisierung unterschiedlicher Bezeichnungen erfolgt daher in diesem Kapitel.

Wie in Kapitel 4.1.1 *Vorläufer der Institution Hilfsschule* geschildert, wurden zunächst SchülerInnen, die der methodischen Vorgehensweise der Volksschule nicht folgen konnten, in sogenannten Nachhilfeklassen aufgenommen. Heimlich (2009, 99) zufolge waren dies SchülerInnen mit Schulleistungsproblemen, die unter intensiver Förderung in den Nachhilfeklassen unterrichtet wurden. Durch Stötzner erfolgte eine Differenzierung des Klientels. Stötzner unterschied laut Möckel (2001, 22) in seiner Schrift zwischen Volksschulkindern, schwachbefähigten respektive schwachsinnigen Kindern sowie blödsinnigen Kindern. Für die Bezeichnung *schwachbefähigt* im Titel seiner Schrift entschied sich Stötzner, um die Eltern dieser Kinder nicht zu verletzen (Möckel 2001, 22). Im Text selbst sprach Stötzner von *schwachsinnigen* Kindern (Möckel 2001, 22). Ellger-Rüttgardt (2008, 154) meint, dass Stötzner allerdings nicht exakt ausführte, welche Zielgruppe er mit der Bezeichnung *schwachsinnig* fokussierte und von Anfang an Heterogenität ein „entscheidendes Charakteristikum der Hilfsschulpopulation“ war.

In der Braunschweigerschule – als Prototyp der Hilfsschule bezeichnet – differenzierte der für die Zusammenstellung der SchülerInnenliste tätige Arzt Berkham zwischen Idioten sowie Halbidioten und wich somit von Stötzners Terminologie ab (Möckel 2001, 24). Kielhorn übernahm zunächst Berkhams Begriffe, ließ sie allerdings später wieder fallen (Möckel 2001, 24). Möckel (2001, 56f.) schildert, dass Kielhorn die Termini *geistesschwache Kinder* und *schwachbefähigte Kinder* ebenso verwendete wie den Begriff *halbidiotisch*. Uneinigkeiten, geeignete Termini für das Klientel der Hilfsschule zu finden, gab es sowohl bei Stötzner, als auch in Braunschweig (Möckel 2001, 57). Ellger-Rüttgardt (2008, 156) vermerkt, dass für Kielhorn das Hilfsschulkind ebenso wie für Arno Fuchs – den Herausgeber des Standardwerkes der Hilfsschule – ein *krankes* Kind darstellte. Der Zustand dieser Kinder könnte nur gemildert, allerdings nicht genesen werden. Das bedeutete, dass die geistige Entwicklung als begrenzt angesehen wurde (Ellger-Rüttgardt 2008, 156). Hinsichtlich Kielhorns Modell verweist Ellger-Rüttgardt (2008, 155) auf die Berücksichtigung sogenannter *Schwachbefähigter*, demnach *Schulversager*, weniger allerdings auf SchülerInnen, die im heutigen Sprachgebrauch als *geistig behindert* bezeichnet würden. Die Unterrichtung dieser Kinder erfolgte – wenn überhaupt – in sogenannten Idiotenanstalten (Ellger-Rüttgardt 2008, 155). Laut Gstach (2015, 16) existieren zwei Positionen, demnach einerseits damalige Begriffe wie beispielsweise jener

der Idiotie als geistige Behinderung übersetzt werden könnte. Andererseits werde auch die Auffassung vertreten, dass unter *Idiotie* mehrere Formen von Behinderung zusammengefasst wurden, die im heutigen Begriffsverständnis nicht als geistige Behinderung anzusehen seien. In der vorliegenden Masterarbeit werden daher die Begrifflichkeiten die – wie Gstach (2015, 16) formuliert – *geistig mentale Auffälligkeiten* charakterisieren, beibehalten. Eine Verwendung vom Begriff *geistige Behinderung* erscheint aufgrund Ellger-Rüttgardts Argument als nicht zutreffend und könnte im Sinne von Gstach (2015, 16) eine Verfälschung des Begriffsverständnisses durch eine solche Übersetzung beinhalten.

In Bezug auf die HilfsschülerInnenschaft zeigte sich, wie bereits erwähnt, eine Heterogenität an Begrifflichkeiten, die sich auch in Bezeichnungen von Kielhorn und Stötzner zeigte:

„Das einst von Stötzner für Leipzig favorisierte Modell einer Schule für Schwachsinnige der ärmeren Volksschichten unterschied sich nicht prinzipiell, wohl aber tendenziell von der Kielhorn'schen Konzeption, indem es die ‚mittleren und leichten Grade des Idiotismus‘ (Böttger 1897, 60) im Auge hatte, während Kielhorn stets einer terminologischen Festlegung aus dem Wege ging und de facto ein großes Spektrum von Schulversagern unterschiedlicher Provenienz aufnahm“ (Ellger-Rüttgardt, 155; H.i.O.).

Existierte hinsichtlich der Aufnahme von SchülerInnen aufgrund der Terminologie Uneinigkeit, so weist Möckel (2001, 57) darauf hin, dass mit der Lehre vom Schwachsinn schulpolitische Vorteile entstanden, denn dadurch erlangte die notwendige Spezialisierung der Lehrkräfte Begründung und damit die Unterrichtung von SchülerInnen in kleinen, homogenen Klassen im Gegensatz zum Massenunterricht der Volksschulen (Möckel 2001, 57). Außerdem entlastete die Hilfsschule Lehrkräfte der Volksschule, da sich durch die Lehre vom Schwachsinn nicht die VolksschullehrerInnen am Versagen ihrer SchülerInnen verschuldeten (Möckel 2001, 57). Vielmehr lagen objektive, in den Kindern liegende Gründe vor. Ein weiteres für die Lehre vom Schwachsinn schulpolitisches Argument stellte die Begründung von besonderen Kosten dar, die für notwendige Räume und Mittel gebraucht wurden (Möckel 2001, 57). Gegen die Lehre sprach, dass sie langsame SchülerInnen zwar entlastete, da ein objektiver Grund für schwaches Lernen vorlag, allerdings wurde ihnen auch eine Last aufgebürdet, denn „sie allein waren krank und unangemessen verfasst; nicht die Schule, die sie besuchten“ (Möckel 2001, 58).

Der Schwachsinnigenbegriff bleibt in Bezug auf die Charakteristik der HilfsschülerInnen bis in den Nationalsozialismus zentral, wo das *Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses* die Hilfsschule jedoch in ein Dilemma stürzte (Hänsel 2006, 47):

„Bestimmt sich die Hilfsschule nicht mehr als Schule für angeborene Schwachsinnige, verliert sie ihre besondere Bedeutung für die rassenhygienischen Ziele und Maßnahmen des NS-Staates und damit auch seine besondere Unterstützung. Bestimmt sie sich wie bisher als Schule für angeborene Schwachsinnige, riskiert sie den Widerstand der Eltern, die Verweigerung der Volksschullehrer gegenüber der Hilfsschulauslese und Mitteleinsparungen“ (Hänsel 2006, 47).

Hänsel (2006, 47) zufolge führte erst Tornow die Hilfsschule aus diesem Dilemma. Neben Paul Bartsch, Fritz Fleischer, Kurt Prautzsch und Karl Heinrichs gehörte Tornow „zu einer neuen, reformorientierten Generation von Hilfsschullehrern, die vor allem in Halle an der Saale, Magdeburg oder Berlin“ wirkte und promoviert war (Hänsel 2006, 47). Durch das Aufgeben des Schwachsinnigenbegriffes, welcher als zentral für die Hilfsschulpädagogik galt, gelang Tornow der Durchbruch (Hänsel 2006, 48).

„Hilfsschulkinder ... [wurden; Anm. M.G.] von Tornow nicht mehr als schwachsinnig, sondern als hilfsschulbedürftig, daneben auch als gehemmt oder als behindert bezeichnet und die Schwachsinnigen nur noch als Teilgruppe der Hilfsschulkinder begriffen. Analog ... [wurde; Anm. M.G.] der Begriff der Heilpädagogik von Tornow durch den Begriff der Sonderpädagogik ersetzt“ (Hänsel 2006, 49).

Der Begriff der Hilfsschulbedürftigkeit markierte nicht wie jener des Schwachsinnigen einen Negativbegriff, sondern wirkte sich positiv auf den Bedarf des Kindes aus (Hänsel 2006, 49). In der NS-Zeit wurde die SchülerInnenschaft der Hilfsschule neu bestimmt. Außerdem war eine Bewältigung des *Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses* ermöglicht, „indem sie [die Hilfsschule; Anm. M. G.] einerseits nicht völlig darauf verzichtet[e; Anm. M.G.], ihre Schülerschaft als angeborene Schwachsinnige zu definieren, andererseits die angeborenen Schwachsinnigen zu einer Teilgruppe erklärt[e; Anm. M.G.], die das Bild der Hilfsschule nicht“ prägen würden (Hänsel 2006, 50f.). Durch die Erweiterung des Klientels der Hilfsschule passierte nicht nur eine Ausweitung der Auslese, sondern auch ein Ausbau der Hilfsschule (Hänsel 2006, 51). Höck (1979, 142) erklärt, dass hinsichtlich der Charakterisierung von HilfsschülerInnen bei den meisten AutorInnen nationalsozialistischer Publikationen eine „mehr oder weniger deutlich feststellbare Heterogenität dieser Population“ festgestellt werden konnte:

„Der Gesamtheit dieser Schüler ... [wurde; Anm. M.G.] zwar häufig noch eine irgendwie geartete Eigengesetzlichkeit zugehört, doch bei näherem Zusehen ... [entpuppten; Anm. M.G.] sich diese Behauptungen häufig als Legitimationsversuche der Hilfsschulpädagogen. Sie ... [wollten; Anm. M.G.] die Besonderheit ihrer Methoden und Schulverhältnisse anerkannt und gesichert wissen, obwohl sie sich im Grunde der Vielfalt ihrer Schüler hinsichtlich der Formen, Intensität und Verursachung der Lernbeeinträchtigung bewußt ... [waren; Anm. M.G.]“ (Höck 1979, 142).

Indes diskutiert Höck (1979, 143), ob bei den HilfsschülerInnen grundsätzlich ein Gesamtdefizit oder aber eine Teilbeeinträchtigung vorlag. Dabei stellte sich eine Veränderung im Nationalsozialismus heraus, da zunächst eine grundsätzlich intellektuelle Beeinträchtigung des Hilfsschulkindes erörtert wurde und bei einigen nationalsozialistischen Publikationen ein qualitativer Sprung zwischen Volks- und Hilfsschulkind herrschte. Dies sollte sich 1938 ändern:

„Seit etwa 1938 ... [hatte; Anm. M.G.] sich in vielen Veröffentlichungen zur Hilfsschularbeit eine Verschiebung der Schwerpunkte bei der Beurteilung von Hilfsschulkindern im Vergleich zu Kindern der Regelschule an[gekündigt; Anm. M.G.]. Die Annahme einer vollkommenen Andersartigkeit der Hilfsschulkinder ... [wurde; Anm. M.G.] zurückgedrängt, während die Meinung, daß diese Kinder sich nur in Teilbereichen bzw. graduell von Volksschulkindern ... [unterschieden; Anm. M.G.], mehr an Raum ... [gewann; Anm. M.G.]“ (Höck 1979, 145).

Dies fand sich auch im Erlass *Allgemeine Anordnung über die Hilfsschulen Preußens*, wo die Charakterisierung der HilfsschülerInnenschaft äußerst reduziert wurde (Höck 1979, 144).

Da nun wesentliche Hintergründe zum Klientel der Hilfsschule gegeben wurden, erfolgt im nächsten Kapitel eine nähere Betrachtung des Hilfsschulunterrichtes.

4.4 Hilfsschulunterricht und Klassenfrequenzen

Erste Erläuterungen zum Unterricht der Hilfsschule gaben die bereits vorgestellten Gründerfiguren Stötzner wie auch Kielhorn. Stötzners Unterricht sollte nicht mehr als zweieinhalb bis drei Stunden dauern und Spaziergänge in der Natur sowie Werkstätten- und Handwerksunterricht miteinbeziehen. Ebenso plante Stötzner Turn- und Spielübungen, Gesang wie auch Handarbeit und Gartenarbeit ein (Heimlich 2009, 101). Der Bildungsgang

umfasste basale Lernvoraussetzungen in visuellen, auditiven wie auch sensomotorischen Bereichen, Bibelgeschichten, Lesen, Schreiben und Rechnen (Stötzner 1864/1963, 31 zit. n. Heimlich 2009, 101). Von der Lehrperson wurde enger Kontakt zu den Eltern und Ansprechbarkeit für AbsolventInnen erwartet (Heimlich 2009, 101).

Kielhorn gab Erläuterungen zu seinem Unterrichtskonzept in Selbstbeschreibungen, wobei Anschauungsunterricht sowie Übung der Sinne die Basis bildeten (Kielhorn 1884, 200). Lesen, Schreiben und Rechnen sollte in den ersten Klassen zweimal so viel Zeit als in der Bürgerschule beigemessen werden. „Erkundungsgänge, Handarbeitsunterricht und viele praktische Tätigkeiten ... [ergaben; Anm. M.G.] hier das Bild eines nahezu ‚modernem‘ anmutenden Unterrichts, in dem ausgehend von der Lebenswelt der Kinder mit ihnen gemeinsam handlungsorientiert ein Thema erschlossen ... [wurde; Anm. M.G.]“ (Heimlich 2009, 103; H.i.O.). Laut Heimlich (2009, 103) nahm Kielhorn damit „in seiner Unterrichtskonzeption reformpädagogische Elemente des beginnenden 20. Jahrhunderts vorweg.“

Allgemein war der Hilfsschulunterricht, wie Möckel (2001, 53) feststellt, von der Auswahl ihrer SchülerInnen abhängig. Die Hilfsschulen in Braunschweig, Elberfeld, Aachen, Krefeld wie auch Köln fokussierten vernachlässigte SchülerInnen des Volksschulunterrichtes. So unterschieden sich die Hilfsschulen von den Volksschulen, als „sie die Vorbedingungen für einen erfolgreichen Elementarunterricht bei einigen Kindern selbst schaffen mussten“ (Möckel 2001, 53). Dies umfasste die Sprachfehler etlicher SchülerInnen, das Folgen des Unterrichts in einer Gruppe sowie der Bedarf einer allgemeinen Förderung. Dabei lernten die SchülerInnen beispielsweise Farben und Formen zu unterscheiden, Orientierung oder Spiel mit anderen Kindern. Möckel (2001, 66) weist darauf hin, dass in manchen Schulen die Gesundheit der Kinder dadurch berücksichtigt wurde, als sich Spiel und Unterricht abwechselten. Allerdings, so Möckel (2001, 66) weiter, war dieses Prinzip nicht weit verbreitet. Wesentlichen Stellenwert erhielt die Handarbeit in der Hilfsschule, da eine Chance zu relativer Selbstständigkeit bestand. Dieses Prinzip verfolgte einen doppelten Zweck: „Zunächst sollten die Kinder mit Hilfe der Fröbelschen Faltblätter und anderer Beschäftigungen an den eigentlichen Unterricht der Schule herangeführt werden. Handarbeit für Knaben diente aber auch dem weitergehenden Ziel der Erziehung zur Erwerbsfähigkeit“ (Möckel 2001, 68).

Dem Hilfsschulunterricht im Nationalsozialismus vorangestellt war aufgrund der Überzeugung, dass bei Hilfsschulkindern eine Schwäche der Begabung und moralische

Defekte miteinander einhergehen würden, die Erziehung der Zöglinge, so Höck (1979, 243). Erziehungsziele umfassten Höck (1979, 243) zufolge, dass die SchülerInnen zu Gliedern des Volkes erzogen werden sollten. Als soziale Funktionen des Kindes wurden beispielweise Bescheidenheit, Eifer, Angepaßtheit oder Genügsamkeit verlangt. Mit Beginn des Krieges kamen dressurartige Züge der Erziehung hinzu (Höck 1979, 244). Der Unterricht der Hilfsschule sollte HilfsschülerInnen dahingehend fördern, als sie „im nationalsozialistischem Staat zumindest politisch-sozial nicht auffällig und im wirtschaftlichen Sinne erwerbsfähig“ wurden (Höck 1979, 245). Ab 1937 wurde Höck (1979, 245) zufolge dem Unterricht gegenüber der Erziehung in der Hilfsschule eine Gleichstellung zugesprochen. In den Richtlinien von Unterricht und Erziehung in der Hilfsschule wurden zwar Aufgaben der Erziehung in den Vordergrund gestellt, unterrichtliche Leistungen allerdings unmittelbar danach genannt. Laut Ellger-Rüttgardt (2008, 264) stützen sich diese Richtlinien großteils auf den von Karl Tornow 1932 vorgelegten Lehr- und Bildungsplan der Hilfsschulen. „Die Richtlinien empfahlen eine Differenzierung der Hilfsschüler nach Leistungsgruppen und führten die in einzelnen Unterrichtsfächern zu vermittelnden Qualifikationen detailliert an, wobei ein deutliches Schwergewicht auf körperliche und handwerkliche Fähigkeiten gelegt wurde“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 262). Für die tägliche Unterrichtsarbeit hatten Prinzipien wie Handbetätigung, Übung, Gewöhnung, Lebens- und Heimatnähe oder Lernen in kleinen Schritten eine wesentliche Bedeutung (Höck 1979, 245). Die in der nationalsozialistischen Hilfsschule zu unterrichtenden Fächer waren laut den Richtlinien von 1942 Leibeserziehung, Werken, Heimatkundlicher Unterricht, Deutsch, Gesang, Rechnen wie auch konfessioneller Religionsunterricht; diese Fächer waren allerdings auch schon vor 1933 in Anlehnung an die Volksschule üblich. Zur Zeit des Nationalsozialismus bestanden wohl Forderungen der Anpassung „nach Aufladung der Fächer mit nationalsozialistischen Inhalten, zum Teil auch Umbenennungen“, berücksichtigt wurden allerdings lediglich die Fächer Rassenkunde, Brauchtum/Volkstum sowie Wehrsport nach Krampf (1936) (Höck 1979, 248). Nach 1937 fand die Fächerung in der Hilfsschule wieder in die früheren, von der Volksschule vorgegebenen Bahnen (Höck 1979, 248).

Hinsichtlich der Klassenfrequenzen kann festgehalten werden, dass in Hilfsschulen 15 bis 30 SchülerInnen in einer Klasse unterrichtet wurden, in Elementarschulklassen der Volksschule 60 bis 80 oder auch mehr, denn regionale Unterschiede waren vorhanden. „Im Vergleich mit Volksschulen lagen die Klassenfrequenzen in Hilfsschulen im Allgemeinen

jedoch im Verhältnis 3:1“ (Möckel 2007, 154). In der Anfangszeit des Nationalsozialismus erhöhten sich die Klassenfrequenzen in den Hilfsschulen aufgrund von Sparmaßnahmen (Möckel 2001, 149; Höck 1979, 222). „Dazu ... [kamen; Anm. M. G.] nach 1933 noch die ideologisch bestimmten Begründungen für höhere Schülerzahlen in den Hilfsschulen“ (Höck 1979, 222). Ab 1935 bemühte sich das *Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung* um die Unterbindung von zu hohen Klassenfrequenzen. Die zwischen 1937 und 1939 günstigen Entwicklungen der Klassenfrequenzen wurden durch den Ausbruch des Krieges unterbunden. Aufgrund des HilfsschullehrerInnenmangels wurden die Hilfsschulen gezwungen, die Anzahl der SchülerInnen in einer Klasse deutlich zu erhöhen, wodurch die Klassenfrequenz um über die Hälfte wuchs (Höck 1979, 223).

5 Reformpädagogische Elemente im Unterricht der Institution Hilfsschule

Nachdem in den vorherigen Kapiteln Gesichtspunkte der historischen Entwicklung der Hilfsschule aufgezeigt, deren Klientel sowie der Unterricht vorgestellt und die Entwicklung der Hilfsschule im Nationalsozialismus erörtert wurden, erfolgt nun eine Erläuterung der Umsetzung reformpädagogischer Elemente im Unterricht der Institution Hilfsschule. In vorhandener Literatur wurden Elemente in der Institution ausfindig gemacht, Erläuterungen beziehen sich allerdings auf die Zeit vor dem Nationalsozialismus.

Im Folgenden werden nun zunächst die zwei Autoren Beschel und Myschker vorgestellt, die reformpädagogische Elemente in der Institution Hilfsschule behandelt haben. Hillenbrand liefert hinsichtlich dieser beiden Autoren wesentliche Erkenntnisse, die in Zusammenhang mit den genannten Autoren berücksichtigt werden.

Laut Hillenbrand (1994, 22) sei Beschels großes Verdienst, dass er Hinweise auf einzelne Autoren gibt, „die für den Zusammenhang von Reformpädagogik und Hilfsschule von großer Bedeutung sind“. Als VertreterInnen „einer Vermittlung zwischen reformerischer Erziehung und der Hilfsschule nennt er Peter Petersen ..., F. Stoppenbrink-Buchholz und E. Thomaschewski für die Jenaplan-Pädagogik, K. Bartsch und G. Lesemann für die Auseinandersetzung um M. Montessori sowie R. Gürtler, W. Raatz, Mathießen und K. Tornow als Arbeitsschulpädagogen“ (Hillenbrand 1994, 22). An dieser Stelle sei ein Hinweis auf die spätere Analyse gegeben: Einige dieser Autoren – Thomaschewski, Bartsch, Lesemann, Tornow – werden auch zur Zeit des Nationalsozialismus bedeutende Erkenntnisse in Hinsicht auf reformpädagogische Elemente im Unterricht der Institution Hilfsschule aufweisen. Eine genaue Betrachtung ihrer Ansichten erfolgt im analytischen Teil dieser Arbeit.

Beschel (1960, 138) erklärt zum Verhältnis der Institution Hilfsschule und Reformpädagogik, dass „die pädagogische Reformbewegung ... sich nur mit Verzögerung und einer eigentümlichen Gebrochenheit auf die Hilfsschule“ auswirkte. Die Hilfsschule hielt an der anerkannten Pädagogik fest, um sich so das Ansehen als Schule zu erkämpfen (Beschel 1960, 138). Beschel (1960, 108) kommt jedoch zum Entschluss, dass die Hilfsschulbewegung „durchaus als eine der pädagogischen Teilbewegungen verstanden werden“ kann. Seine Behauptung bleibt allerdings unbegründet.

Myschker (1969) sieht die Hilfsschule, deren LehrerInnen und Verband pädagogisch, didaktisch wie auch methodisch als Vorreiter von Volksschule und Reformpädagogik an. So stellen Hillenbrand (1994, 24) und Myschker (1969, 183) fest, dass mit Beginn des 20.

Jahrhunderts der Handfertigkeitsunterricht bedeutend war. „Als Kerschensteiner über den Wert der Arbeit für die kindliche Entwicklung reflektierte, stand es für die meisten Hilfsschullehrer seit langem fest, daß in ihren Schulen zur allseitigen Ausbildung der Kräfte Handarbeit betrieben werden mußte“ (Myschker 1969, 183). Entscheidungen über die Stoffauswahl traf Myschker (1969, 193) zufolge der Hilfsschullehrer/die Hilfsschullehrerin „nach dem Gesichtspunkt seiner [des Stoffes; Anm. M.G.] Bedeutsamkeit für das Leben“. Myschker (1969, 94) verbindet didaktische Elemente – „Sinnesübungen, geist-orthopädische Übungen, Artikulationsübungen, Handfertigkeits- und Hauswirtschaftsunterricht, Gartenbau und orthopädisches turnen“ – mit reformpädagogischen Strömungen und erklärt, dass Tornow diese reformerischen Prinzipien 1932 in einem Lehrplan zusammenfasste, allerdings „keine Breitenwirkung mehr“ erzielen konnte (Myschker 1969, 195). Hillenbrand (1994, 24) erläutert, dass Myschker kaum Unterschiede zwischen der Hilfsschul- und der Reformpädagogik feststellen kann und er überdies meint, die Hilfsschule hätte Intentionen der Reformpädagogik bereits vor derselben realisiert.

Hillenbrand (1994) zeigt anhand bedeutender Vertreter der Heilpädagogik, namentlich Jan Daniel Georgens, Johannes Langermann, Louis Plaß, Karl Wilker, August Krohn, Siegfried Bernefeld, Ovide Decroly sowie Franz Bakulé, dass eine Nähe zwischen Reformpädagogik und Heilpädagogik existierte. Die Hilfsschule erhält in Hillenbrands Erläuterungen einen besonderen Stellenwert. Basierend auf Hillenbrands Untersuchungen kann festgestellt werden, dass Kielhorn reformpädagogische Motive auf methodische Elemente des Unterrichts reduzierte. Somit schwanden kritische Sichtweisen des öffentlichen Bildungswesens, die laut Hillenbrand (1994, 314) reformpädagogischen Motiven anhaftend sind. „Die entstehende Hilfsschule nimmt zwar Reformelemente auf, aber nur in diesem, sehr verkürzten Sinn“ (Hillenbrand 1994, 314). Auch Möckel (2001, 100) geht auf Kielhorn ein, als er auf Reformpädagogik im Unterricht der Hilfsschule Bezug nimmt: Kielhorn beschrieb den Zusammenhang zwischen Schulerziehung, elterlicher Erziehung und Unterricht über längere Zeiträume, nahm sich ein viertel Jahr Zeit, um SchülerInnen für sich zu begeistern, suchte des Öfteren den Spielplatz auf und unternahm Spaziergänge. Bei Letzterem handelte es sich vermutlich um Lernspaziergänge, da Kielhorn in Berichten beschrieb, dass er im Freien unterrichtete. Ebenso knüpfte er bei Erlebnissen der SchülerInnen an und ermunterte sie zum Beobachten (Möckel 2001, 100). Kielhorn bezog auch die Eltern ein, indem er sie in die Schule einlud und sie an Ausflügen wie auch Schulfest feiern teilnehmen ließ (Möckel 2001, 101). Außerdem versuchte er eine gute

Atmosphäre in der Schule zu schaffen, führte Schülerbeobachtungen sowie Schülerbogen ein. So resümiert Möckel (2001, 101): „Was die Pädagogik *vom Kinde aus* versuchte, war in der Hilfsschule vorbereitet. Am Anfang hatte die genaue Kenntnis des Kindes zu stehen.“ Des Weiteren betont Möckel (2001, 101), dass Kielhorn und andere HilfsschullehrerInnen die Handarbeit schätzten. Früh zeigte sich im Diskurs der Hilfsschule das Bestreben, die Biografie ehemaliger HilfsschülerInnen weiter zu verfolgen (Möckel 2001, 102). Außerdem erkannten die Hilfsschulen, dass Beobachtung wie auch Fallberichte bedeutsam seien und zogen dafür die Hilfe der Psychologie heran (Möckel 2001, 103). „Reformpädagogisch ist auch der Enthusiasmus, mit dem die ersten Hilfsschullehrer, allen voran Kielhorn, für die Ausbreitung der Hilfsschulen arbeiten. Die überraschenden Erfolge halfen dabei“ (Möckel 2001, 103). Wie Hillenbrand (1994) schildert, beschränkte sich dieser reformpädagogische Eifer auf den Unterricht. Methodische Elemente der Reformpädagogik fanden im Unterricht der Hilfsschule Beachtung, eine Bearbeitung neuer Erziehungsansätze durch die Hilfsschule und deren Literatur fand statt, allerdings konnte die grundlegende kritische Position von Reformmotiven nicht wahrgenommen werden (Hillenbrand 1994, 314).

Im weiteren Verlauf schildert Hillenbrand (1994, 314), dass „einige engagierte und reformorientierte Volksschullehrer ... die Heilerziehung als Aufgabenfeld mit größerer Freiheit“ entdeckten. Er nennt Johannes Langermann und Louis Plaß, die mit Beginn des 20. Jahrhunderts reformorientierte Erziehung im hilfsschulischen und heilpädagogischen Bereich erprobten und im Denken der Reformbewegung zu lokalisieren sind. Auch Heimlich (2009, 117) hebt Langermann hervor: In den Jahren 1902 bis 1904 erfolgte von Langermann der Versuch, reformpädagogische Konzeptionen im Unterricht der Institution Hilfsschule anzuwenden (Heimlich 2009, 117). Die Hilfsschulen wurden von Langermann höchstens als Notlösung anerkannt, da er eher ein integratives Förderkonzept bevorzugte. „Entscheidend ... [war; Anm. M.G.] für LANGERMANN die Möglichkeit, ein verändertes Unterrichtskonzept in der ‚Hilfsschule‘ zu erproben. Im Mittelpunkt ... [stand; Anm. M.G.] dabei der Schulgarten“ (Heimlich 2009, 118; H.i.O.). Arbeit an der Erziehung im heilpädagogischen Bereich war für Langermann wie auch Plaß eine wichtige Vorarbeit zur Reform von Schule sowie Gesellschaft (Hillenbrand 1994, 315).

Heimlich (2009, 118) betont neben Langermann auch Frieda Stoppenbrink-Buchholz, die in ihrer Tätigkeit als Hilfsschullehrerin in Bergedorf die Jenaplan-Pädagogik nach Peter Petersen praktizierte (Heimlich 2009, 118.). Sie stellte nicht die Defekte des Hilfsschulkindes in den Fokus, sondern die Leistungen der HilfsschülerInnen in den

Schulfächern (Buchholz 1939, 120ff. zit. n. Heimlich 2009, 119). „Ihre eigene Unterrichtspraxis zeichnet[e; Anm. M.G.] sich durch *Elemente des Gruppenunterrichts, Kreisgespräche sowie Feste und Feiern* aus“ (Heimlich 2009, 119; H.i.O.). Des Weiteren bemühte sie sich um die Entwicklung von Materialien zum Selbstunterricht der Kinder (Buchholz 1939, 164ff.). „STOPPENBRINK-BUCHHOLZ führt[e; Anm. M.G.] so in der ‚Hilfsschule‘ den Nachweis, dass ein reformpädagogisch konzipierter Unterricht bei ‚Hilfsschüler/-innen‘“ ermöglicht werden könne (Heimlich 2009, 119; H.i.O.). Diese reformpädagogischen Versuche bemerkte die damalige Hilfsschulpädagogik kaum, da sie ihrer Begründung als eigenständiger Schule entgegen standen (Heimlich 2009, 119; H.i.O.).

Möckel (2001, 95) erklärt, dass eine Theorie der Hilfsschule fast gleichzeitig mit der Reformpädagogik entstand. Laut Möckel (2001, 95) kann die Reformpädagogik als Protest gegen das erstarrte Schulsystem im 19. Jahrhundert verstanden werden. Einen gemeinsamen Bezugspunkt reformpädagogischer Bewegungen stellte die Unzufriedenheit „mit dem Bestehenden, sei es mit dem Schulsystem, dem Unterricht oder mit der Erziehung in Haus und Schule“, dar (Möckel 2001, 95). „Auf diesen weiten Nenner kann man auch die Hilfsschulbewegung bringen und sie eine Reformbewegung nennen, wiewohl Unterschiede gegenüber anderen Bewegungen der Reformpädagogik nicht zu übersehen sind“ (Möckel 2001, 95). In weiterer Folge nimmt Möckel (2001, 95) auf Oelkers (1989) Bezug, dessen Überwindung von Enge und Beschränkung des Begriffes Reformpädagogik auf bestimmte reformpädagogische Bewegungen einen Verdienst darstellt. Ein erweitertes Begriffsverständnis der Reformpädagogik wirke sich, so Möckel (2001, 95), positiv auf ein historisch angemessenes Verständnis der Heilpädagogik und vor allem der Hilfsschulbewegung aus. In historischen Untersuchungen zu Bestrebungen der Reformpädagogik um 1900 erfolge zwar eine Erwähnung der Hilfsschule, ein reformpädagogisches Potential der heilpädagogischen Bewegung werde allerdings nicht herausgearbeitet (Möckel 2001, 95f.). Unter der neuen und weiteren Sichtweise von Oelkers, könne die Hilfsschule aber „sowohl als ein Kind dieser als auch einer älteren Epoche wahrgenommen werden“ (Möckel 2001, 96). Die Hilfsschulbewegung belegt, Möckel (2001, 96) zufolge, Oelkers These,

„daß der radikalste Teil der Reformpädagogik der einzig originelle ist, derjenige nämlich, der erstmalig die Individualität des Kindes in den Mittelpunkt der

Erziehungstheorie stellt. Er führt freilich zu destruktiven Tendenzen, denn rein vom Kinde aus, also psychologisch gedacht, kann sich keine Pädagogik wirklich begründen“ (Oelkers 1989, 13).

In diesem Zusammenhang bemerkt Möckel (2001, 96), dass die Hilfsschulbewegung den Begriff der Individualität in den Vordergrund stellte, zunächst produktiv, danach allerdings auf eine einseitige, ungerechte Art. Im Rahmen der Institution Hilfsschule wurde die Neigung deutlich, die eigenen SchülerInnen negativ zu belasten (Möckel 2001, 96). Gegenüber anderen Bewegungen fehlte der Hilfsschule eine scharfe, offene Kritik an den existierenden Verhältnissen der Gesellschaft, bei denen auch die Schulen ihren Anteil hatten (Möckel 2001, 96). In Bezug auf Reformpädagogik und Hilfsschule darf allerdings ein wesentlicher Aspekt der Hilfsschulpädagogik nicht vergessen werden: die Lehre des Schwachsinn. So schildert Möckel, dass „Kennzeichen, die einen neuen pädagogischen, optimistischen Ansatz im Sinne einer Pädagogik vom Kinde aus erkennen ... [lieben; Anm. M.G.], ... jedoch nicht allgemein [galten; M.G.], sondern, bildlich gesprochen, nur in Klammer. Vor der Klammer stand die Lehre vom Schwachsinn der Hilfsschulkinder“ (Möckel 2001, 103).

Resümierend lässt sich anhand der hier vorgestellten Autoren feststellen, dass Aspekte reformpädagogischer Konzeptionen in der Hilfsschule von einzelnen Personen praktiziert wurden und reformpädagogische Elemente in die Hilfsschule Eingang gefunden haben. Festzuhalten ist allerdings, dass im Sinne von Möckel die Lehre vom Schwachsinn in den Hilfsschulen präsent war. Die SchülerInnen der Hilfsschule wurden dadurch auf Schwächen reduziert, wohingegen die Reformpädagogik das Kind zum schöpferischen Genius hinauf stilisierte (Möckel 2001, 104). Anhand der in diesem Kapitel vorgestellten Persönlichkeiten konnte jedoch erläutert werden, dass dennoch vor allem im Hilfsschulunterricht reformpädagogische Motive umgesetzt wurden, wobei sich Erläuterungen – mit Ausnahme der Hilfsschulunterricht der Frieda Stoppenbrink-Buchholz – auf die Zeit vor dem Nationalsozialismus beziehen. Wie in Kapitel 3.2 *Reformpädagogik im Nationalsozialismus* erfahren, wurde in den Erläuterungen zur Umsetzung reformpädagogischer Elemente im NS-Schulen die Hilfsschule nicht miteinbezogen. Daher wird in dieser Arbeit die Zusammenführung dieser Aspekte fokussiert, wonach reformpädagogische Tendenzen im Hilfsschulunterricht des Nationalsozialismus aufgedeckt werden sollen.

6 Zusammenfassung der theoretischen Erläuterungen

In den ersten Kapiteln wurden theoretische Erläuterungen geliefert, die Hintergründe zu den Themenaspekten geben und eine Basis für die Kategorienbildung der nachstehenden Analyse bilden sollten.

Zunächst wurden als Grundlage für die nachfolgenden Erläuterungen allgemeindidaktische Gesichtspunkte erläutert. Dabei erfolgten Erläuterungen des Gegenstandsbereichs, der wesentlichen didaktischen Grundbegriffe sowie der allgemeindidaktischen Modelle. Dieses Kapitel war insofern bedeutsam, als dadurch die Begriffskombination methodisch-didaktisch in der leitenden Forschungsfrage erläutert werden sollte. Deutlich wurde, dass Methodik und Didaktik nicht streng voneinander getrennt werden, sondern sich gegenseitig bereichern.

In einem weiteren Schritt war notwendig, reformpädagogische Entwicklungen zur Zeit des Nationalsozialismus sowie methodisch-didaktische Elemente im Rahmen reformpädagogischer Konzeptionen zu erläutern. Einen wesentlichen Stellenwert nimmt in didaktischen Erläuterungen reformpädagogischer Modelle die *Pädagogik vom Kinde aus* ein. Das Kind erhält in didaktischen Konzeptionen eine aktive Tätigkeit und arbeitet größtenteils selbstständig. Spezifische Ausrichtungen der didaktischen Konzeption wurden vertiefend in den Modellen von Maria Montessori, Peter Petersen sowie Georg Kerschensteiner diskutiert. Da sich die Rolle von Eltern und LehrerInnen in reformpädagogischen Schulen von Regelschulen unterscheidet, wurde auch diesem Aspekt Aufmerksamkeit geschenkt. Dabei wurde deutlich, dass LehrerInnen eine begleitende Funktion einnehmen und die Eltern aktiv am Schulgeschehen beteiligt werden sollten. Diese Aspekte fanden sich auch in den Erläuterungen zur Umsetzung reformpädagogischer Elemente im Hilfsschulunterricht. Auf die Institution Hilfsschule wurde in einem weiteren Schritt eingegangen, wobei die Darstellung der Geschichte als nötig erachtet wurde, um wesentliche Hintergründe zu liefern, bevor auf das Klientel und den Unterricht der Institution Hilfsschule näher eingegangen werden konnte.

Wie bereits im Kapitel *1 Aktueller Forschungsstand, pädagogische Relevanz und Zielsetzung* geschildert, wird die Hilfsschule bei der Umsetzung reformpädagogischer Elemente in Schulen zur Zeit des Nationalsozialismus nicht beachtet. Werden reformpädagogische Tendenzen im Hilfsschulunterricht thematisiert, so beziehen sich die Erläuterungen auf die Zeit vor dem Nationalsozialismus. Diese beiden Aspekte werden in der vorliegenden Masterarbeit insofern ergänzt, als reformpädagogische Tendenzen in

Konzepten der Institution Hilfsschule zur Zeit des Nationalsozialismus auf methodisch-didaktischer Ebene untersucht werden.

7 Methoden

In den vorherigen Kapiteln der vorliegenden Master-Arbeit wurde eine theoretische Basis geschaffen, anhand derer nun die Analyse aufgebaut werden kann. Dabei wird nach der inhaltlichen Strukturierung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) vorgegangen. Im Umgang mit historischen Quellen nimmt die Quellenkritik einen wesentlichen Stellenwert ein. Bevor das methodische Vorgehen in den folgenden Kapiteln erläutert und wesentliche Erkenntnisse der Analyse geschildert werden, erfolgt eine Vorstellung der zentralen Methoden *Quellenkritik* und *qualitative Inhaltsanalyse*.

7.1 Quellenkritik

Die Bestimmung des Ausgangsmaterials stellt im Zuge der Bearbeitung von historischem Material einen wesentlichen Aspekt dar. „Um zu entscheiden, was überhaupt aus dem Material heraus interpretierbar ist, muss eine genaue Analyse dieses Ausgangsmaterials stattfinden. Dies in den Geschichtswissenschaften als Quellenkunde oder Quellenkritik bekannte Vorgehen wird allzu häufig bei Inhaltsanalysen übergangen“ (Mayring 2015, 54). In der vorliegenden Arbeit nimmt die Quellenkritik daher einen wesentlichen Aspekt ein. Laut Lingelbach und Rudolph (2005, 107) hat die Quellenkritik drei Funktionen: Sie muss die Echtheit der Quelle überprüfen, die Verlässlichkeit beurteilen und zuletzt feststellen welche Relevanz eine Quelle für den Untersuchungsgegenstand hat und welchen Erkenntniswert sie für eine konkrete Fragestellung enthält. Glaser (2013, 367) erklärt, was unter einer Quelle zu verstehen ist: „In der Geschichtswissenschaft werden Quellen sehr allgemein als ‚Material zur Rekonstruktion der Vergangenheit‘ (Browsky/Vogel/Wunder 1989, S. 120) oder ‚Texte, Gegenstände oder Tatsachen, aus denen Kenntnisse der Vergangenheit gewonnen werden kann‘ (Kirn 1947/1997, S. 25) definiert“ (Glaser 2013, 367; H.i.O.). Der Quellenbegriff hat sich zwischenzeitlich in der Geschichtswissenschaft erweitert. Neben Schriftstücken, die im öffentlichen Bereich von MitarbeiterInnen der Justiz, Verwaltung und Politik verfasst wurden und vor allem Meinungen von Obrigkeiten zum Ausdruck brachten, zählen nun auch Ego-Dokumente, Filme oder historische Statistiken zu historischen Dokumenten (Glaser 2013, 367). In der Quellenkunde wird zwischen schriftlichen und nicht-schriftlichen Quellen differenziert. Im Rahmen der schriftlichen Quellen erfolgt nochmals eine Unterscheidung zwischen ungedruckten und gedruckten Quellen. Zu ungedruckten Quellen zählen beispielsweise Tagebucheinträge, die in handschriftlicher Form vorliegen. Gedruckte Quellen umfassen Statistiken, Zeitungen,

Lexika, Bücher wie auch Literatur (Glaser 2013, 367). Als nicht-schriftliche Quellen werden beispielsweise Bilder, Fotografien oder auch Tonquellen bezeichnet (Glaser 2013, 367). Ein weiteres Charakteristikum einer Quelle stellt der Zeitpunkt des Erscheinens dar. Als Quelle wird demnach Material bezeichnet, dessen Entstehungszeitpunkt bereits Jahre bis Jahrhunderte zurückliegt (Glaser 2013, 367).

Im Zuge der Quellenkritik wird zwischen äußerer und innerer Quellenkritik unterschieden (Lingelbach/Rudolph 2005, 107). Wesentliche äußere Merkmale wie zum Beispiel die Quellengattung, Form der Überlieferung und Erhaltungszustand der Quelle finden in der äußeren Quellenkritik Platz (Lingelbach/Rudolph 2005, 107). Bei der inneren Quellenkritik wird der Fokus auf den Textinhalt gelegt. „Sie fragt zum Beispiel nach der Authentizität des Textes, nach den sachlichen Bezügen der Argumentation oder nach der Bedeutung seiner Begrifflichkeiten“ (Lingelbach/Rudolph 2005, 107). Glaser (2013, 369) hebt bei der wissenschaftlichen Arbeit mit Quellen eine nachvollziehbare Gestaltung hervor, die dem Vorgang der Auswertung vorauszugehen hat:

„Dazu gehört, dass der Informationswert der Quelle hinsichtlich Autorenschaft, Echtheit, Entstehungszeit und Provenienz geprüft wird, um somit den Erkenntniswert eines historischen Zeugnisses zu bestimmen und die Quelle selbst für die Leserschaft, die das Original nicht kennt, transparent zu machen“ (Glaser 2013, 369).

Mayring (2015, 54) unterscheidet drei konkrete Analyseschritte in Bezug auf die Bestimmung des Ausgangsmaterials, wobei sich quellenkritische Gesichtspunkte finden: *Festlegung des Materials, Analyse der Entstehungssituation, formale Charakteristika des Materials*.

Im Zuge der *Festlegung des Materials* ist genau zu bestimmen, welches Material der Analyse zugrunde liegt. Eine Erweiterung oder Veränderung sollte während der Analyse nur unter bestimmten und begründbaren Notwendigkeiten passieren (Mayring 2015, 54f.). Bei der *Analyse der Entstehungssituation* erfolgt eine genaue Beschreibung, von welcher Person sowie unter welchen Bedingungen eine Produktion des Materials stattfand. Hierbei ist zunächst besonders die Verfasserin/der Verfasser bzw. die an der Entstehung des Materials beteiligten Interagenten zu beachten. Glaser (2013, 369) hebt folgende Fragen hinsichtlich der Autorenschaft hervor: „Wer hat die Quelle verfasst? Warum äußert sich die Person dazu? Wie ist die Person mit den in der Quelle erwähnten Vorgängen verbunden?“ Der emotionale, kognitive Handlungshintergrund der VerfasserInnen sowie die Zielgruppe, die das Material ansprechen wie auch die konkrete Entstehungssituation

und der soziokulturelle Hintergrund sind laut Mayring (2015, 55) ebenfalls von Bedeutung. Neben der Herkunft muss ebenso nach dem Zeitpunkt gefragt werden und ob die Quelle im Original oder in Kopie vorliegt (Glaser 2013, 369). Falls eine Kopie vorliegt, muss sich der Analytiker von der Richtigkeit überzeugen, da sinnentstellende Fehler bei einer Abschrift entstehen können (Glaser 2013, 369). Glaser (2013, 370) betont, dass bei der Klärung von Fragen im Zuge der Quellenkritik „neben einem breiten Wissen über den Entstehungskontext der Quelle auch Kenntnisse über die Rezeption und die Verbreitung der Inhalte sowie über sprachliche Eigenarten der Zeit bzw. der Verfasser“ hilfreich sind. Im Rahmen des Aspektes *Formale Charakteristika des Materials* muss eine Beschreibung der Form des Materials passieren, wobei für die Inhaltsanalyse in der Regel ein niedergeschriebener Text grundlegend ist (Mayring 2011, 55; H.i.O.).

7.2 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015)

Im folgenden Kapitel erfolgen Erläuterungen zur qualitativen Inhaltsanalyse, mit der das recherchierte Quellenmaterial systematisch bearbeitet wird, um eine Basis für das methodische Vorgehen zu bilden und allgemeine Einblicke in die Methode zu gewährleisten.

Mayring (2015, 11) stellt zunächst fest, dass Inhaltsanalyse schwer zu definieren ist. Allgemein kann allerdings festgehalten werden, dass Inhaltsanalyse auf die Analyse von Material zielt, „das aus irgendeiner Art von *Kommunikation* stammt“. Allerdings konzentriert sich die Inhaltsanalyse nicht nur auf die Analyse des Inhaltes von Kommunikation, sondern auch formale Aspekte zählen zu ihrem Gegenstand (Mayring 2015, 11). Außerdem besteht eine Schwierigkeit der Definition darin, als sich Interessen von AutorInnen oder deren jeweiliges Arbeitsgebiet in der individuellen Definition widerspiegeln (Mayring 2015, 11).

Das Material der Inhaltsanalyse bezieht sich auf Texte, Bilder, Noten, demnach symbolisches Material. Die Kommunikation liegt also in protokollierter, festgehaltener Form vor, demzufolge sich diese Methode fixierter Kommunikation widmet. InhaltsanalytikerInnen wehren sich gegen freie Interpretationen, da die Inhaltsanalyse systematisch vorgeht, wodurch sie vom Großteil hermeneutischer Verfahren abgegrenzt wird (Mayring 2015, 12). „Das systematische Vorgehen zeigt sich vor allem darin, dass die Analyse nach expliziten Regeln abläuft (oder ablaufen soll)“ (Mayring 2015, 12). Durch die regelgeleitete Analyse wird diese auch für andere transparent und erfüllt Standards der

sozialwissenschaftlichen Methoden (intersubjektive Nachprüfbarkeit) (Mayring 2015, 12f.). Die Systematik zeigt sich auch am theoriegeleiteten Vorgehen der Inhaltsanalyse.

„Sie will nicht einfach einen Text referieren, sondern analysiert ihr Material unter einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung; die Ergebnisse werden vom jeweiligen Theoriehintergrund her interpretiert, und auch die einzelnen Analyseschritte sind von theoretischen Überlegungen geleitet“ (Mayring 2011, 13).

Unter theoriegeleitetem Vorgehen wird das Anknüpfen des zu untersuchenden Gegenstandes an die Erfahrungen anderer verstanden. Die Inhaltsanalyse untersucht das Material nicht nur für sich, sondern auch als Teil des Kommunikationsprozesses. „Sie will durch Aussagen über das zu analysierende Material Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation ziehen, Aussagen über den >Sender< (z.B. dessen Absichten), über Wirkungen beim >Empfänger< oder Ähnliches ableiten“ (Mayring 2015, 13; H.i.O.). Das Anliegen von Mayring (2015, 50) erschließt sich in einer Methodik systematischer Interpretation, die bei qualitativen Bestandteilen ansetzt. Diese werden durch Analyseschritte wie auch Analyseregeln systematisiert und überprüfbar gemacht.

Nachdem die beiden zentralen Methoden der vorliegenden Arbeiten vorgestellt wurden, werden diese in den nächsten Kapiteln auf das Material zur nationalsozialistischen Hilfsschule angewandt.

8 Methodisches Vorgehen

In Verbindung mit dem Quellenbestand der hier vorliegenden Arbeit ist zunächst die Bestimmung des Materials zentral und damit einhergehend, den recherchierten Quellenbestand einer quellenkritischen Betrachtung zu unterziehen. Im nächsten Schritt erfolgt im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse die Erläuterung der Fragestellung(en) sowie die Festlegung der Vorgehensweise für die Einzelanalysen: an der Theorie geleitete Kategorienbildung, Identifizierung von Textbestandteilen mit Hilfe der Kategorien wie auch systematische Filterung der Textpassagen durch die inhaltliche Strukturierung. Diese Gesichtspunkte finden in den folgenden Unterkapiteln Platz.

8.1 Festlegung des Materials und Quellenkritik

In diesem Abschnitt wird die Festlegung des Quellenmaterials in Verbindung mit quellenkritischen Standpunkten hinsichtlich der Thematik *Reformpädagogische Elemente im Unterricht der nationalsozialistischen Hilfsschule* erläutert.

Wie bereits im Kapitel 7.1 *Quellenkritik* dargelegt, wird zwischen schriftlichen und nicht-schriftlichen Quellen unterschieden, bei schriftlichen Quellen ergänzend zwischen gedruckten (Zeitungen, Bücher) und nicht gedruckten Quellen (Tagebücher, Briefe) differenziert (Glaser 2013, 367). Um in der vorliegenden Arbeit eine Quelle in den Textkorpus aufzunehmen, wird das Kriterium einer schriftlichen Quelle und in weiterer Folge das Kriterium einer gedruckten Quelle festgelegt. Dies erfolgt aus dem Grund, als sich der Quellenbestand von gedrucktem Material als ergiebig erwies und bei der Analyse theoretische Fundierungen und konzeptionelle Entwicklungen im Zuge der nationalsozialistischen Hilfsschule fokussiert werden. Persönliche Beziehungen, wie sie in Tagebucheinträgen aufgefunden werden, sollen nicht in die Analyse miteinbezogen werden.

Weitere Kriterien zur Aufnahme in den Textkorpus stellen Erscheinungsort und Erscheinungsjahr dar: Die Quellen wurden allesamt im Deutschen Reich zur Zeit des Nationalsozialismus herausgegeben. Der gewählte Zeitraum erstreckt sich von 1933 bis 1945 unter der Herrschaft des Dritten Reiches. In die Analyse miteinbezogen werden allerdings die im Jahre 1932 erschienenen Quellen *Der Lehr- und Bildungsplan der Hilfsschule* von Karl Tornow sowie *Die Umschulung des geistesschwachen Kindes* von Fritz Fleischer. Eine Aufnahme in den Textkorpus erfolgt aus dem Grund, als beide Autoren einer reformorientierten Generation angehören, deren theoretische Erläuterungen

bis in die Zeit des Nationalsozialismus wirkten (Hänsel 2006, 47). Argumentationen von Tornows Lehr- und Bildungsplan fanden sich beispielsweise noch im Jahr 1942, wo *Richtlinien für Erziehung und Unterricht der Hilfsschule* auf diesen basierten (Ellger-Rüttgardt 2008, 246).

Historische Hintergründe zur Hilfsschule sowie zum Nationalsozialismus wurden bereits im theoretischen Teil der Arbeit dargelegt. Zur Zeit des Dritten Reiches waren Meinungen und Taten verbreitet, die aus heutiger Sicht als grausam und nicht tragbar erachtet werden, man denke an Eugenik und Euthanasie (Ellger-Rüttgardt 2008, 242ff.). Dieser historische Kontext muss im Bewusstsein der LeserInnen bleiben. Es muss außerdem darauf verwiesen werden, dass verwendete Termini, wie *Schwachsinn* oder *Blödsinn* (Kapitel 4.3 *Das Klientel der Institution Hilfsschule*), heute einen diffamierenden Aussagegehalt besitzen (Gstach 2015, 16). Wie Gstach (2015, 16) erklärt, entbehrt sich jeder, der jemanden als *Idiot* oder *Blödsinnigen* bezeichnet, wissenschaftlicher Seriosität. Solche Bezeichnungen werden heute als Beschimpfung und Diskriminierung erkannt und empfunden. Zur damaligen Zeit waren diese Termini allerdings Fachbegriffe, die für – in Gstachs (2015, 15f.) Worten – *geistig mentale Auffälligkeiten* verwendet wurden. An dieser Stelle muss darauf verwiesen werden, dass solche Termini in der vorliegenden Arbeit keine diffamierende Absicht besitzen, sondern wie auch Gstach (2015, 17) erklärt, „ihre Verwendung vielmehr der historischen Sorgfalt geschuldet ist“.

Die Quellen sind in verschiedenen Bibliotheken in Österreich wie auch Deutschland zugänglich. Die der heutigen Zeit entsprechenden Online-Recherchen wurden zwar zur Suche von Quellen genutzt, aufgrund der Urheberrechte der im Nationalsozialismus erschienenen Publikationen konnten allerdings keine Volltexte im Internet aufgefunden und dadurch keine Online-Archive genutzt werden. Es erfolgte der Rückgriff auf das altbewährte Bibliothekswesen, das ausgiebiges Quellenmaterial lieferte. Die meisten Quellen waren dabei in Österreich zugänglich, wobei bis auf wenige Ausnahmen auch auf Bibliotheken in Deutschland zurückgegriffen werden musste. Dabei versandten die Bibliotheken das Quellenmaterial als Original. Ausnahme bilden hier die Zeitschriften *Die Hilfsschule* wie auch *Die deutsche Sonderschule*, wo lediglich der Versand von Kopien möglich war. Die Autorin der vorliegenden Masterarbeit hat sich dabei vergewissert, dass die Kopien vom Original der Zeitschriften stammen. Es wird auch auf Material zurückgegriffen, das in gegenwärtiger Literatur als vollständiger Abdruck vorliegt. Als Beispiel sei die *Allgemeine Anordnung der Hilfsschulen in Preußen (1938)* genannt, die bei Möckel/Adam/Adam (1999) aufgefunden wurde und in der Analyse Platz findet.

Etliche Werke zur Hilfsschulpädagogik im Nationalsozialismus liegen in Monografien auf (beispielsweise Tornow 1932, Stoppenbrink-Buchholz 1939). Die AutorInnen waren größtenteils selbst in der Hilfsschule tätig respektive mit dem Gebiet vertraute Fachpersonen. In der Analyse finden neben Monografien auch Werke Platz, die sich mit der Schule oder Erziehung und Bildung im Nationalsozialismus allgemein beschäftigen und dabei der Hilfsschule als Schulform Platz eingeräumt wurde (beispielsweise Thomaschewski 1934, Löpelmann 1943).

Auffallend ist das vom Fachkreis der HilfsschullehrerInnen wenig biografische Daten vorhanden sind bzw. sie in heutigen Forschungen nahezu keinen Platz finden. So betont Hänsel (2008, 9), dass beispielsweise über Karl Tornow keine nennenswerte Forschung vorhanden ist, obwohl er als führender Vertreter der Hilfs- und Sonderschullehrer des Nationalsozialismus gilt. Im weiteren Verlauf betont Hänsel (2008, 9), dass auch über andere Vertreter, wie Alfred Krampf oder Paul Bartsch keine Forschungen existieren. Dagegen liegt z.B. von der Autorin Frieda Stoppenbrink-Buchholz eine umfassende biografische Schrift – *Frieda Stoppenbrink-Buchholz (1897-1993). Hilfsschulpädagogin, Anwältin der Schwachen, Soziale Demokratin* (1997) – vor, die von Ellger-Rüttgardt erarbeitet wurde. Neben quellenanalytischen Betrachtungen wurden darin auch Interviews mit Stoppenbrink-Buchholz veröffentlicht. Stoppenbrink-Buchholz verband ihre pädagogische Tätigkeit mit politischen und reformpädagogischen Engagement, an dem sie während des dritten Reiches festhielt (Ellger-Rüttgardt 1997, 37). Frieda Stoppenbrink-Buchholz stellt im verwendeten Quellenmaterial die einzige weibliche Persönlichkeit dar. Aus diesem Grund wird im folgenden Text von AutorInnen gesprochen, wenn Frieda Stoppenbrink-Buchholz Ergebnisse zu einer Thematik liefert und gemeinsam mit männlichen Autoren zitiert wird. Von Autoren wird gesprochen, wenn explizit nur Männer vertreten sind. Darauf sollte an dieser Stelle verwiesen werden, um nicht den Eindruck zu erwecken, dass etwa an bestimmten Stellen genderspezifische Betrachtungen keine Beachtung finden bzw. vergessen werden.

Die AutorInnen verfassten die Werke, um theoretische Richtlinien und Vorschläge zu liefern, wie praktisch in der Institution Hilfsschule gearbeitet werden könnte. An dieser Stelle muss darauf verwiesen werden, dass sich auch die Erläuterungen in der späteren Analyse auf theoretischer Ebene bewegen. Sie geben allerdings keine Einsicht, wie tatsächlich in Hilfsschulen gearbeitet wurde. Eine Rekonstruktion der praktischen Arbeit in Hilfsschulen stellt eine Schwierigkeit dar, da keine Beobachtungen mehr möglich sind, wie etwa in der heutigen Schulforschung. Einsicht könnten Akten oder Zeitzeugenberichte

liefern. Da allerdings die Erinnerungen von Zeitzeugen verzerrt sind und Akten nicht alle Bereiche der praktischen Situation abdecken, kann eine reale Situation nicht mehr nachgezeichnet werden.

Thematisch beschäftigten sich die Werke vor allem mit Bildung und Erziehung in der Hilfsschule, wobei das Hilfsschulkind, der Unterricht, Lehrpläne wie auch Erörterungen zu den Fächern fokussiert werden. Die Zielgruppe der verwendeten Werke bestand neben HilfsschullehrerInnen und fachbewanderten Menschen, auch aus dem Volk. So sollte verdeutlicht werden, welche Aufgabe die Hilfsschule verfolge und Vorurteile gegenüber dieser überwunden werden.

Neben den geschilderten Werken werden mehrere Beiträge aus dem *Enzyklopädischen Handbuch der Heilpädagogik* von 1934 sowie der Zeitschrift *Die deutsche Sonderschule* entnommen. Das zweibändige Werk *Enzyklopädischen Handbuch der Heilpädagogik* (1934) wurde von Adolf Danemann, Georg Gnerlich, August Henze, Ewald Meltzer, Hans Schober sowie Erich Stern in Halle an der Saale unter der Carl Marhold Verlagsbuchhandlung herausgegeben. Ziel dieses Werkes ist die Darstellung der unübersehbar gewordenen Wissenschaft der Heilpädagogik und ihrer Hilfswissenschaften in lexikographischen Stichworten zu fassen (Danemann et al. 1934, III). Dabei waren etliche sachverständige MitarbeiterInnen beteiligt (Danemann 1934, III). AutorInnen waren demnach mit dem Gebiet Vertraute, die Zielgruppe umfasste all jene, die im heilpädagogischen Bereich tätig waren.

Die Zeitschrift *Die deutsche Sonderschule* erschien von April 1934 bis Juli/August 1944 mit dem vollständigen Namen *Die deutsche Sonderschule. Zeitschrift für Reichsfachschaft V im Nationalsozialistischen Lehrerbund* und fasst insgesamt 101 Hefte. Zielgruppe stellten LehrerInnen aller Sonderschularten, Erziehungsheime wie auch Jugendstrafanstalten dar (Rögl 2005, 45).

8.2 Zur Fragestellung der vorliegenden Masterarbeit

Der nach Mayring wesentliche Aspekt der Quellenkritik wurde in Bezug auf das Material im vorherigen Kapitel dargelegt. Laut Mayring (2015, 59) ist in einem weiteren Schritt die Vorstellung der Fragestellung bedeutend. Diese wurde bereits in den einleitenden Worten der vorliegenden Arbeit vorgestellt und soll nun einer genauen Betrachtung unterzogen werden:

Welche in der Reformpädagogik wurzelnden Tendenzen lassen sich in Konzeptionen zur nationalsozialistischen Hilfsschule auf didaktisch-methodischer Ebene im Zeitraum 1933-1945 identifizieren?

In Anbetracht dieser Forschungsfrage wird als Basis die Didaktik als Wissenschaft vom Lehren und Lernen (Riedl 2004, 8) genutzt. So umfasst die Didaktik Aspekte „im Gesamtkomplex von Entscheidungen, Begründungen, Voraussetzungen und Prozessen für Unterricht“ (Riedl 2004, 8). Die Didaktik bezieht neben Ziel- und Inhaltsfragen vom Lehren und Lernen auch die Methodik „als Art ihrer Aufbereitung und Vermittlung“ ein (Riedl 2009, 8). Aufgrund dessen, dass eine Abgrenzungsdiskussion zwischen Methodik und Didaktik zweitrangig geworden ist (Riedl 2009, 9), wurde in der Forschungsfrage die Begriffskombination *didaktisch-methodisch* gewählt. Hinsichtlich der erläuterten Forschungsfrage muss darauf verwiesen werden, dass allgemeine didaktisch-methodische Momente nicht außer Acht gelassen werden können, da erst durch Auseinandersetzung mit diesen, reformpädagogische Tendenzen identifiziert werden können. Die Analyse beschränkt sich daher nicht nur auf reformpädagogische Elemente, sondern schließt auch allgemeine Aktivitäten im methodisch-didaktischen Bereich ein, wenn dies für die Erarbeitung reformpädagogischer Tendenzen nötig ist.

Im Hinblick auf diese zentrale Forschungsfrage, ergeben sich Subfragen, denen in der vorliegenden Arbeit Beachtung geschenkt werden muss:

Was waren methodisch-didaktische Elemente in reformpädagogischen Konzeptionen?

Diese Subfrage kann bereits anhand der theoretischen Erläuterungen von Kapitel 3.3 *Methoden und Didaktik der Reformpädagogik* beantwortet werden. Didaktische Elemente wie Aktivität, Selbstständigkeit, eine vorbereitete Umgebung und eine kindorientierte Arbeitsweise konnten als Gemeinsamkeiten reformpädagogischer Konzepte festgestellt werden. Auch praktische Aktivitäten wurden dabei – beispielsweise in der Arbeitsschule nach Kerschensteiner – als wesentlich erachtet. Das praktische Tun wurde vor allem als reformpädagogische Aktivität in der Hilfsschule angeführt, das in Handbetätigung, Werkunterricht, Gartenarbeit oder Musik seinen Ausdruck fand.

Wie wird das Hilfsschulkind charakterisiert?

Die Beschaffenheit des Hilfsschulkindes zu thematisieren ist insofern wichtig, als in vorhandener Literatur (z.B. Möckel 2001; Ellger-Rüttgardt 2008; Hänsel 2009) deutlich

wurde, dass der Unterricht eng mit der Kenntnis über die SchülerInnen zusammenhängt. Wurde bereits eine Basis durch das Kapitel 4.3 *Das Klientel* für diese Subfrage gebildet, so wird sie auch im Rahmen der Quellenanalyse beachtet, um vertiefende Schilderungen zum Klientel der Hilfsschule zu gewährleisten.

Welche Rolle nahmen LehrerInnen in der nationalsozialistischen Hilfsschule ein?

Um einen gesamten didaktischen Rahmen auszufüllen, muss auch die Tätigkeit der Lehrperson miteinbezogen werden, da Didaktik im Sinne einer Berufswissenschaft die Lehrkraft „zur wissenschaftlich orientierten Bewältigung ihrer Aufgaben in Schule und Unterricht“ befähigt (Riedl 2004, 8).

Wie sind methodisch-didaktische Momente in der Hilfsschule beschaffen?

Wie bereits im Zuge der Erläuterung zur Leitfrage deutlich wurde, darf die allgemeine didaktische Beschaffenheit nicht außer Acht gelassen werden. Daher gilt es Lehrplan (Lehr- Lernziele), Unterrichtsprinzipien und Unterrichtsformen (Frontalunterricht, Fächerunterricht, Gesamtunterricht) und Fächer in dieser Masterarbeit zu beachten und – im Sinne der Forschungsfrage – dadurch reformpädagogische Tendenzen zu identifizieren.

Für die Beantwortung der leitenden Fragestellung und deren Subfragen wurde das Ablaufmodell der Strukturierung, explizit der inhaltlichen Strukturierung gewählt.

8.3 Kategorienbildung im Zuge der strukturierenden Inhaltsanalyse

Die Analysetechnik der Strukturierung stellt die zentralste inhaltsanalytische Technik dar und zielt auf die Filterung einer bestimmten Struktur aus dem Material. Die Struktur wird durch das Kategoriensystem auf das Material angewandt, wobei Textbestandteile, die den Kategorien zugeordnet werden können, aus dem Material systematisch extrahiert werden (Mayring 2015, 97). Wesentlich ist für Mayring, dass die grundsätzlichen Strukturdimensionen genau bestimmt, aus der Fragestellung abgeleitet wie auch theoretisch begründet werden. Theoretische Basis für die Analyse des recherchierten Quellenmaterials zur nationalsozialistischen Hilfsschule bilden dabei die Erläuterungen aus den theoretischen Kapiteln dieser Arbeit.

Nach der Bestimmung der Strukturdimensionen erfolgt meist eine weitere Differenzierung derselben, wobei durch Dimensionen und Ausprägungen eine Zusammenstellung des

Kategoriensystems erfolgt (Mayring 2015, 97). Welche Bestandteile des Materials zu bestimmten Kategorien zählen, muss genau festgelegt werden, wobei dies in einem bestimmten Verfahren geschieht:

1. „Definition der Kategorien
Es wird genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen.
2. Ankerbeispiele
Es werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen.
3. Kodierregeln
Es werden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen“ (Mayring 2015, 97).

Durch einen Probendurchgang wird herausgefunden, ob die Kategorien greifen und die Definitionen, Ankerbeispiele wie auch Kodierregeln eindeutig zugeordnet werden können. Im Hauptmaterialdurchlauf erfolgt wie auch im Probendurchlauf, zunächst eine Bezeichnung der Fundstellen im Text, danach eine Bearbeitung und Extraktion der Fundstellen. Im Rahmen der strukturierenden Inhaltsanalyse unterscheidet man zwischen formaler, inhaltlicher, typisierender sowie skalierender Strukturierung, wobei in Zusammenhang mit dem Material der vorliegenden Arbeit die inhaltliche Strukturierung fruchtend ist. Die inhaltliche Strukturierung zielt auf die Filterung und Zusammenfassung bestimmter Themen, Inhalte sowie Aspekte aus dem Material. „Welche Inhalte aus dem Material extrahiert werden sollen, wird durch theoriegeleitet entwickelte Kategorien und (sofern notwendig) Unterkategorien bezeichnet“ (Mayring 2015, 103). Nachdem der Text mittels Kategoriensystem bearbeitet wurde, erfolgt eine Zusammenfassung zunächst pro Unterkategorie, danach pro Hauptkategorie.

In Hinblick auf die Analyse der Quellen zur nationalsozialistischen Hilfsschule wurden in Anbetracht der vorgestellten Fragestellung sowie basierend auf den theoretischen Erläuterungen und der Voranalyse des Quellenbestandes folgende Kategorien gebildet, auf das Material angewandt und die entsprechenden Passagen extrahiert:

1) Analyseeinheit – Charakteristik des Hilfsschulkindes

Die Charakteristik des Hilfsschulkindes erlangt sowohl in der theoretischen Erläuterung (Möckel 2001), als auch – wie durch die Voranalyse erfahren – in den Quellen Bedeutung, um den Unterricht und den Lehrplan den Fähigkeiten der SchülerInnen anzupassen. Da die Beschaffenheit des Unterrichts in den Konzeptionen eng mit der Kenntnis über HilfsschülerInnen zusammenhängt, um eine methodisch-didaktisch angemessene Vorgehensweise im Unterricht zu ermitteln, werden Charakteristika von HilfsschülerInnen im Rahmen dieser Analyseeinheit in die Untersuchung miteinbezogen. Theoretische Basis bilden Erläuterungen von Möckel (2001), Ellger-Rüttgardt (2008), Hänsel (2006) sowie Höck (1979). Dabei wurde deutlich, dass HilfsschülerInnen anhand von Termini wie geistesschwach oder schwachsinnig charakterisiert wurden. Wie die Autoren Höck (1979) und Hänsel (2006) verdeutlichen, rückte allerdings im Nationalsozialismus ein Wandel im Begriffsverständnis zu HilfsschülerInnen in den Fokus. Schwachsinnige beziehungsweise geistesschwache Kinder wurden im Nationalsozialismus als Teilgruppe der HilfsschülerInnen deklariert und nicht mehr nur anhand dieser Termini beschrieben. Dieser Feststellung soll ebenfalls Rechenschaft getragen werden und andere Beschreibungen der Hilfsschulkinder wie Stärken und Leistungen beachten. Wie auch im Kapitel 2 *Konzeptionelle didaktische Entwicklungen* erfahren, stellen die Schülerinnen und Schüler einen Hauptakteur in didaktischen Konzepten dar. Auch aus diesem Grund erscheint eine Beschäftigung mit den HilfsschülerInnen als wesentlich.

Teilkategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Charakteristika von HilfsschülerInnen anhand von Fachtermini für geistig-mentale Auffälligkeiten	Mithilfe der von Gstach (2015) verwendeten Formulierung <i>geistig mentale Auffälligkeiten</i> werden Begriffe aufgedeckt, die zur damaligen Zeit als Fachtermini für solche Auffälligkeiten verwendet wurden.	„Sie [die Hilfsschule; Anm. M. G.] ist eine Bildungsstätte des Volksganzen und eine Einrichtung für geistesschwache Kinder“ (Fleischer 1932, 51).	Passagen, die die Hilfsschulkinder anhand der Begriffe <i>Schwachsinn</i> bzw. <i>schwachsinnig</i> , <i>geistesschwach</i> charakterisieren, werden in diese Kategorie gefasst.
Noch-Bildungsfähigkeit	Die HilfsschülerInnen haben geistige Rückstände, sodass sie dem Unterricht der Regelschule nicht folgen können, sind durch besondere Betreuung in der Hilfsschule allerdings	„In die Hilfsschule gehören also alle Kinder, die innerhalb der Normalschule nicht mehr zu fördern sind, besondere Leistungsausfälle zeigen und andererseits noch durch schulische Erziehungs- und Unterweisungsmittel zu	Es werden jene Passagen berücksichtigt, die die Hilfsschulkinder als <i>Noch-Bildungsfähig</i> ansehen. Die Kinder kommen in der Normalschule nicht mit, können durch

	in einem gewissen Maß bildungsfähig.	bildnerischen Erfolg geführt werden können“ (Fleischer 1932, 53).	besondere Unterrichtung aber in einem gewissen Maß gebildet werden.
Heterogenität der Hilfsschulkinder	Die Population der Hilfsschule wird als vielfältig bzw. heterogen charakterisiert.	„Das in den Hilfsschulen zusammenkommende Schülermaterial ist durchweg äußerst verschiedenartig“ (Henze 1934, 1138).	Passagen, die das Klientel der Hilfsschule als <i>vielfältig</i> , <i>verschiedenartig</i> oder <i>heterogen</i> bezeichnen, werden im Rahmen dieser Teilkategorie fokussiert.
Hilfsschulbedürftigkeit	Die HilfsschülerInnen werden nicht anhand ihrer geistig mentalen Auffälligkeiten, sondern mit dem von Tornow (1942) verwendeten Begriff der <i>Hilfsschulbedürftigkeit</i> beschrieben	„Obwohl der Hilfsschulbedürftigkeit in gewissen Fällen leichter Schwachsinn zugrunde liegen kann, muß dennoch und immer wieder die Tatsache wiederholt werden, daß beim Aussonderungsverfahren kein Schwachsinn oder gleichen, sondern lediglich die Hilfsschulbedürftigkeit festzustellen ist“ (Tornow/Lenz 1942, 19f.; H.i.O.)	Passagen, die den Begriff <i>Hilfsschulbedürftigkeit</i> enthalten, werden aus den Werken und Texten zur nationalsozialistischen Hilfsschule gefiltert.
Beurteilung der HilfsschülerInnen im Vergleich zu Kindern der Regelschule	Die HilfsschülerInnen werden mit den SchülerInnen der Regelschule verglichen, um einen geistigen Rückstand festzustellen.	„Das geistesschwache Kind zeigt gegenüber dem normalen an Jahren jüngeren Kinde eine ganz eigene geistig-seelische Beschaffenheit, eine besondere psychische Struktur“ (Löpelmann 1943, 181).	Passagen, die HilfsschülerInnen mit SchülerInnen der Regelschule vergleichen, werden dieser Kategorie zugeordnet.
Bildungsfähigkeit der SchülerInnen	Begriffe wie schwachsinnig oder geistesschwach geraten in den Hintergrund und Charakteristika des Hilfsschulkindes anhand Stärken und Leistungen und positiven Zuschreibungen werden fokussiert.	„„Idiotisch‘ oder ‚schwachsinnig‘ sind diese Kinder nicht, die ein solches Maß an Aktivität, Selbstständigkeit, Lebenswille und Lebensfreude aufzubringen vermögen“ (Stoppenbrink-Buchholz 1939, 98; H.i.O.)	Die Kodierung umfasst Passagen, die das Kind als bildungsfähig ansehen und Leistungen, Stärken sowie positive Zuschreibungen der SchülerInnen hervorheben. Die Begriffe <i>Schwachsinn</i> oder <i>Geistesschwäche</i> werden abgelehnt.

Abbildung 1: Teilkategorien der Analyseeinheit *Charakteristik des Hilfsschulkindes*

2) Analyseeinheit - Tätigkeit der Lehrperson

Im Kapitel 2 *Konzeptionelle didaktische Entwicklungen* wurde erläutert, dass neben den SchülerInnen, auch die Lehrkraft einen Hauptakteur in didaktischen Konzeptionen darstellt. Wie außerdem deutlich wurde, beschränkt sich die Tätigkeit der Lehrperson nicht nur auf das Lehren, sondern auch auf Beschäftigungen, die über den Unterricht hinausgehen. In Hilfsschulen des Nationalsozialismus kommt die Tätigkeit der Gutachterfunktion bezüglich Sterilisationen hinzu (Möckel 2001, Ellger-Rüttgardt 2008). Da – wie in der Theorie erläutert – nicht nur das Lehren eine wesentliche Aufgabe der LehrerInnen darstellt, muss auch die Funktion als Gutachter analysiert werden. Im Rahmen der Analyseeinheit *Tätigkeit der Lehrperson* beschränkt sich die Aufgabe von HilfsschullehrerInnen zur Zeit des Nationalsozialismus nicht nur auf diese Funktion, sondern auch andere Tätigkeiten werden berücksichtigt, die in der Analyse Platz finden werden.

Teilkategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Beobachtung der Kinder im Unterricht im Sinne der nationalsozialistischen Gutachtertätigkeit	Im Sinne des Nationalsozialismus erlangen die HilfsschullehrerInnen die Tätigkeit als Gutachter im Sinne der nationalsozialistischen Rassenideologie und geben erste Erkenntnisse für oder gegen eine Sterilisation.	„So begrüßen die deutschen Sonderschullehrer das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses; denn dadurch ist ihre Arbeit keine halbe Arbeit mehr und kann niemals in Zukunft eine für das Volksganze schädliche pädagogische Tätigkeit sein“ (Maeße 1935, 158).	In die Kodierung fallen jene Passagen, welche die Tätigkeit der Lehrperson auf die nationalsozialistische Gutachterfunktion beschränken.
Lehrtätigkeit	Die zentrale Tätigkeit des Lehrens wird in diese Kategorie gefasst.	„Zunächst muß es ihre Sorge sein [die Sorge der HilfsschullehrerInnen; Anm. M. G.], daß das Hilfsschulkind im Unterrichte das für sein Leben unbedingt notwendige Schulwissen erhält“ (Schmalohr 1934, 1139).	Textfragmente, die sich mit der Tätigkeit des Lehrens und der Wissensvermittlung beschäftigen, werden in dieser Kategorie fokussiert.

UnterstützerIn beim Lernen	Die LehrerInnen helfen den SchülerInnen beim Lernprozess.	„Ihm [dem Hilfsschullehrer; Anm. M. G.] fällt die Aufgabe zu, wenn der Anschauungs- und Erfahrungskreis der Kinder versagt, das hinzubringen, was die Betrachtungsweise auf eine höhere Warte führt, und darüber zu wachen, daß die Bedürfnisse der besonderen Unterrichtszweige, wie Lesen, Schreiben, Rechnen und Handbetätigung rechtzeitig und ausgiebig berücksichtigt werden“ (Griesinger 1934, 575).	In dieser Kategorie werden jene Passagen aufgenommen, die eine unterstützende Haltung der LehrerInnen gegenüber den SchülerInnen beschreiben.
Einfühlung	Die LehrerInnen zeigen den SchülerInnen gegenüber eine einführende und verständnisvolle Haltung.	„Wir müssen Einfühlung, Anpassungsfähigkeit und besonders psychologisches Verständnis bei ihm voraussetzen, damit er die Vorbedingungen besitzt, die die Arbeit der Hilfsschule von ihm verlangt“ (Fleischer 1032, 56).	Aus den Texten werden Passagen extrahiert, die der Lehrperson Einfühlung und/oder Verständnis gegenüber den SchülerInnen zusprechen.

Abbildung 2: Teilkategorien der Analyseeinheit *Tätigkeit der Lehrperson*

3) Analyseeinheit – Lehrplan der Institution Hilfsschule

Der Lehrplan nimmt in der Didaktik einen zentralen Aspekt ein. Diese Analyseeinheit verfolgt Ziele des Lehrplanes und unterschiedliche Aspekte, die im Rahmen einer induktiven Kategorienbildung basierend auf der Voranalyse gebildet wurden. Theoretische Basis dieser Kategorie liefern vor allem Riedl (2004) sowie Skiera (2010). Des Weiteren werden in dieser Analyseeinheit die Fächer der Hilfsschule analysiert, um der Frage *Was wird in der Hilfsschule unterrichtet?* nachzugehen. An dieser Stelle muss darauf verwiesen werden, dass die praktischen Fächer – Werken, Gartenarbeit, Musik – in der nächsten Analyseeinheit Platz finden, da ihnen basierend auf theoretischen Erläuterungen reformpädagogischer Charakter zugesprochen wird und daher eine vertiefende Betrachtung verlangen.

Teilkategorie	Definition	Beispiel	Kodierregel
Ziele des Lehrplanes	Die Kategorie fragt nach dem Ziel des Lehrplanes.	„Das in der Volksgemeinschaft wurzelnde Erziehungsziel fordert nicht nur eine Umgestaltung des Schulbetriebes in den Hilfsschulen, es legt auch eine Neuausrichtung des zu behandelnden Stoffes dringend nahe“ (Krampf 1936, 109).	Textfragmente, die sich mit Zielsetzungen des Lehrplanes beschäftigen, werden in dieser Kategorie beleuchtet.
Lehrplanbildung mit Bezug auf die HilfsschülerInnen	Der Lehrplan wird in Hinsicht auf die Beschaffenheit der HilfsschülerInnen gebildet.	„Zunächst kommt es darauf an, zu zeigen, wie die ganze Art eines Lehrplanes wesentlich bestimmt wird durch die genaue Kenntnis von dem Wesen des Subjektes als Ausgangspunkt jeglicher Bildung“ (Tornow 1932, 4).	Passagen, die die Lehrplanbildung von den HilfsschülerInnen abhängig macht, werden aus den Texten gefiltert.
Lehrplan der Hilfsschule als verkürzter Normalschullehrplan	Der Lehrplan wird als verkürzter Lehrplan der Normalschule angesehen, mit diesem verglichen oder als verkürzter Lehrplan der Normalschule abgelehnt.	„Wie steht es nun mit dem Lehrplan der Hilfsschule? Er ist kein verkleinerter Plan der Normalschule“ (Fleischer 1932, 56).	In diese Kategorie fallen jene Passagen, die sich mit dem Lehrplan der Hilfsschule im Vergleich zur Normalschule beschäftigen.
Fächer der Hilfsschule	In dieser Kategorie wird erläutert, welche Fächer in der Hilfsschule unterrichtet werden.	„Der Rechenunterricht berücksichtigt hauptsächlich die Aufgaben des Lebens, die sich neben den vier Grundrechnungsarten vor allem auf Mengenbezeichnungen, Maße, Münzen, Gewichte ... usw. beziehen“ (Löpelmann 1942, 197).	In dieser Kategorie werden Textpassagen fokussiert, die sich mit den Fächern der Hilfsschule beschäftigen. Da den praktischen Fächern – Werken, Gartenarbeit, Musik – in den theoretischen Erläuterungen der vorliegenden Arbeit reformpädagogischer Charakter zugesprochen wurde, werden diese in eine eigene Analyseeinheit gefasst.

Abbildung 3: Teilkategorien der Analyseeinheit *Lehrplan der Institution Hilfsschule*

4) Analyseeinheit – Praktische Fächer der Institution Hilfsschule

Im Zuge dieser Kategorie wird der Frage – ebenso wie in der Kategorie *Fächer der Hilfsschule – Was wird in der Hilfsschule unterrichtet?* nachgegangen, allerdings mit Bezug auf praktische Fächer. In der Theorie konnte herausgearbeitet werden, dass Autoren (Beschel 1960, Myschker 1969, Hillenbrand 1994, Möckel 2001) in praktischen Fächern der Hilfsschule vor der nationalsozialistischen Zeit reformpädagogische Aspekte sehen. Praktische Tätigkeiten werden in der Gartenarbeit und vor allem im Werkunterricht identifiziert. In den allgemeinen Schulen wird der Musikunterricht zur Zeit des Nationalsozialismus anhand von Stürz (2013) als reformpädagogisch wahrgenommen, wobei allerdings eine Verknüpfung mit nationalsozialistischen Anschauungen besteht. Der Musikunterricht soll daher auch in der nationalsozialistischen Hilfsschule näher betrachtet werden. Aufgrund von reformpädagogischen Bezügen, die in der Theorie erläutert wurden, werden diese praktischen Fächer in einer eigenen Analyseeinheit behandelt und nicht in der Unterkategorie *Fächer der Hilfsschule*, die in der Analyseeinheit *Lehrplan* Platz findet.

Unterkategorie	Definition	Beispiel	Kodierregel
Werkunterricht	Die SchülerInnen betätigen sich handwerklich im Fach <i>Werken</i> .	„Dieser [der Werkunterricht; Anm. M.G.] tritt vom 2. Schuljahre an als besonderes Fach auf, er soll aber stets in möglichst enger Beziehung zu dem gesamten Unterricht stehen“ (o. A. 1942, 210).	Textfragmente, die sich mit dem Fach <i>Werken</i> beschäftigen, zählen zu dieser Kategorie.
Gartenarbeit	Die HilfsschülerInnen erlernen Gartenarbeit im gleichnamigen Fach.	„Die Gartenarbeit als Ganzes enthält sowohl speziell heilpädagogische Maßnahmen, wie eine intensive erziehliche Beeinflussung, als auch eine ergiebige Vermittlung des ‚lebensnotwendigen Wissens‘“ (Tornow 1932, 173; H.i.O.).	In die Kodierung fallen jene Passagen, die das Fach <i>Gartenarbeit</i> behandeln.
Musik	Die SchülerInnen erlernen musikalisches und rhythmisches Gefühl im Fach <i>Musik</i> .	„Wegen der bei Hilfsschulkindern häufig zu beobachtenden Freude an Musik und Gesang werden auch diese ausgiebig in den Dienst der Hilfsschülerziehung	Es werden jene Textpassagen näher betrachtet, die das Fach <i>Musik</i> thematisieren.

		gestellt“ (Löpelmann 1942, 197).	
--	--	----------------------------------	--

Abbildung 4: Teilkategorien der Analyseeinheit *Praktische Fächer der Institution Hilfsschule*

5) Analyseeinheit – Methodische Elemente

Diese Analyseeinheit erachtet die Frage *Wie wird in der nationalsozialistischen Hilfsschule unterrichtet?* als wesentlich. Basierend auf theoretischen Bezügen (Beschel 1960; Myschker 1969; Möckel 2001) wurde das Prinzip der praktischen Tätigkeit als wesentlich erachtet – auch in Zusammenhang mit reformpädagogischen Tendenzen. Diese Analyseeinheit fragt daher im Zuge des *Wie?* nach einer vertiefenden Erläuterung zum praktischen Prinzip sowie nach weiteren Prinzipien und Arten der Unterrichtung von Hilfsschulkindern im Sinne reformpädagogischer Tendenzen. Formen der Unterrichtung thematisieren Gesamt- oder Fächerunterricht, materiale oder formale Bildung. Diese Themen wurden basierend auf der Voranalyse des Quellenmaterials für die Identifikation reformpädagogischer Tendenzen als wesentlich erachtet und daher in einzelne Unterkategorien gefasst.

Unterkategorien	Definition	Beispiel	Kodierregel
Gesamt- vs. Fächerunterricht	Die Debatte um Gesamt- oder Fächerunterricht rückt im Rahmen dieser Kategorie in den Fokus, wobei methodische Elemente der beiden Perspektiven betrachtet werden.	„Der Gesamtunterricht ... knüpft vornehmlich an das zu bildende Individuum mit seinen Möglichkeiten und Interessen an und verzichtet auf eine Systematik des Stoffes und damit auf eine Methode von dieser Systematik her“ (Tornow 1932, 80).	Aspekte des Gesamt- oder Fächerunterrichts, die auf reformpädagogische Tendenzen hindeuten, werden in die Analyse aufgenommen.
Formale vs. Materiale Bildung	In dieser Kategorie finden Erläuterungen zur formalen sowie zur materialen Bildung Platz.	„Die starke Betonung der Formalbildung in der Hilfsschule hat zur Folge, daß neben einem besonderen	Passagen, die formale und materiale Bildung thematisieren, werden in dieser Teilkategorie behandelt.

		<p>vorbereitenden Unterricht ..., der durch allgemeine Körper- und Sinnesübungen die Unterrichtsfähigkeit der Kinder anbahnt, die Durchsetzung des eigentlichen Unterrichts mit Übungen zum Geläufigmachen einzelner geistiger Funktionen, den sogenannten geistig-orthopädischen Übungen ... befürwortet wird“ (Griesinger 1934, 573; H.i.O.).</p>	
Unterrichtsprinzipien	<p>Diese Kategorie fragt nach Unterrichtsprinzipien der Hilfsschule.</p>	<p>„Die Erfahrung hat gezeigt, daß das allein möglich ist auf dem Wege des unmittelbaren Tuns, der Handbetätigung und der praktischen Arbeit, wobei durch praktisch-technisches Können und werklisches Tun das unbedingt erforderliche Maß an ‚lebensnotwendigem Wissen‘ und die Erziehung zum sittlich-einwandfreien Handeln innerhalb der Gemeinschaft erreicht werden kann“ (Löpelmann 1943, 190).</p>	<p>Textpassagen, die sich mit Prinzipien und Formen der Unterrichtung beschäftigen, zählen zu dieser Kategorie.</p>

Abbildung 5: Teilkategorien der Analyseeinheit *Methodische Elemente*

6) Einbezug der häuslichen Erziehung

Die häusliche Erziehung erlangt sowohl im Zuge der reformpädagogischen Konzepte von Maria Montessori und Peter Petersen wie auch in Erläuterungen zur Hilfsschule (Eichelberger 2000; Möckel 2001; Skiera 2010) Bedeutung und wird in die Schulgestaltung miteinbezogen.

Unterkategorie	Definition	Beispiel	Kodierregel
Einbezug der häuslichen Erziehung	Die Eltern respektive Betreuungspersonen der Kinder werden in das Geschehen der Schule miteinbezogen. Regelmäßiger Austausch zwischen Lehrpersonen und Eltern stellen einen wesentlichen Aspekt dar.	„Man könnte im Zweifel darüber sein, ob man einen Versammlungs- und Festraum als unentbehrlich oder nur als höchst wünschenswert bezeichnen soll. Schulfeste sind der Hilfsschule so nötig wie die Sonne der Natur. Wir brauchen einen Saal für unsere Elternversammlungen und für die Zusammenkünfte mit unseren Schulentlassenen, wenn wir ihnen weiterhin Vertraute, Berater und Beschützer sein wollen“ (Galler 1934, 1121).	Die Kodierung umfasst den Einbezug der Eltern bzw. häuslichen Erziehung in den Schulalltag. Der Austausch von Lehrperson und Eltern wird nicht in die Kategorie der Lehrperson gefasst, sondern in dieser Kategorie behandelt.

Abbildung 6: Teilkategorien der Analyseeinheit *Einbezug der häuslichen Erziehung*

7) Analyseeinheit – Didaktisch-Methodische Momente der Reformpädagogik im Hilfsschulunterricht

Im Rahmen dieser Kategorie werden vor allem reformpädagogische Aspekte untersucht, die in Kapitel 3.3 *Methoden und Didaktik der Reformpädagogik* als Merkmale didaktischer Reformpädagogik identifiziert wurden. Theoretische Basis bilden hier Erläuterungen von Key (1992), Eichelberger 2000, Eichelberger/Wilhelm (2003) sowie Skiera (2010). Die Entfaltung von Individualität und Persönlichkeit werden als zentral erachtet. Auch stellen in Erläuterungen von reformpädagogischen Konzepten Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit zentrale Begriffe dar und werden daher in einer eigenen Teilkategorie näher untersucht.

Kategorie	Definition	Beispiel	Kodierregel
Selbständigkeit/Selbsttätigkeit	Die HilfsschülerInnen werden mit den Termini selbständig bzw. selbsttätig charakterisiert.	„Wichtig für den pädagogischen Arbeitsbegriff der Hilfsschule ist, daß diese allgemeine Selbsttätigkeit beim Heilzögling durchaus vorhanden ist, wenn auch zuweilen nur schwach und in ihren ersten Anfängen“ (Tornow 1932, 108).	Passagen, die die Hilfsschulkinder anhand der Begriffe selbständig bzw. selbsttätig beschreiben, werden in dieser Kategorie aufgenommen.
Aktivität	Diese Kategorie thematisiert die Aktivität des Hilfsschulkindes.	„Auch dem Hilfsschulkind kommt ... eine von innen wirkende Aktivität zu, die als einzigartige, individuell begründete Aktions- und Reaktionsweise, als Spontanität und Rezeptivität sich äußert“ (Tornow 1932, 108).	Textteile, die die Aktivität des Hilfsschulkindes thematisieren, werden im Rahmen dieser Kategorie fokussiert.
Entfaltung der Persönlichkeit und Individualität	Persönlichkeits- und Individualitätsentwicklung von Hilfsschulkindern	„Indem das ‚Ich‘ des Kindes in Opposition zu dem ‚Du‘ der Erscheinungen tritt, wird die	In dieser Kategorie werden Passagen aufgenommen, die sich mit der

	werden im Rahmen dieser Kategorie fokussiert.	Individualität geweckt“ (Borgards 1933, 116; H.i.O.).	Entwicklung und Entfaltung von Persönlichkeit und Individualität der HilfsschülerInnen beschäftigen.
Das Schöpferische	Den Hilfsschulkindern wird eine schöpferische Tätigkeit zugesprochen.	„Das Kind ist zur Entfaltung seiner schöpferischen Eigen-tätigkeit (Spontanität) zu erziehen“ (Wittmann 1934, 1682; H.i.O.)	Textpassagen, die den Terminus <i>Schöpferisch</i> enthalten, fallen in diese Kategorie.

Abbildung 7: Teilkategorien der Analyseeinheit *Didaktisch-Methodische Momente der Reformpädagogik im Hilfsschulunterricht*

Die hier vorgestellten Kategorien wurden auf den Quellenbestand angewandt und einer Analyse unterzogen. Wesentliche Erkenntnisse dieser Einzelanalyse werden im nächsten Abschnitt festgehalten.

9 Untersuchungsergebnisse

In diesem Kapitel werden nun die wesentlichen Ergebnisse der Quellenanalyse hinsichtlich der erläuterten Analyseeinheiten geschildert.

9.1 Ergebnisse der Analyseeinheit *Charakteristik des Hilfsschulkindes*

In Anbetracht von Begrifflichkeiten, die das Hilfsschulkind charakterisieren, treten Termini wie geisteskrank, -schwach, oder schwachsinnig auf. Etliche AutorInnen charakterisieren das Hilfsschulkind anhand solcher Merkmale und erklären, dass die Hilfsschule schwachsinnige beziehungsweise geistesschwache Kinder besuchen (Fleischer 1932, 51; Dohrmann 1933, 8f.; Henze 1934, 1137; Krampf 1936, 5ff.). So schreibt beispielsweise Henze (1934, 1137), die Hilfsschule sei lediglich für Kinder bestimmt, „die infolge von Schwachsinn an dem Unterricht für normal Begabte sich entweder gar nicht oder nicht mit ausreichendem Erfolge zu beteiligen vermögen“. In einigen Publikationen kann festgestellt werden, dass die HilfsschülerInnen im Unterschied zum *normalen* Kinde betrachtet werden (Tornow 1932, 34f.; Lesemann 1933, 719f.; Tornow 1935, 11; Löpelmann 1942, 180f., 198; Tornow/Weinert 1942, 165). Tornow (1932) sowie Löpelmann (1942) betonen jedoch, dass ein Vergleich des Hilfsschulkindes zu *normalen* Kindern nicht passabel sei. So hält Löpelmann (1942, 180f.) in Bezug auf einen Vergleich zwischen Hilfsschulkind und Normalkind fest, dass das *normale* Kind auch nicht als zurückgebliebener Erwachsener betrachtet wird. Es sei deshalb nicht angemessen zu erklären, das Hilfsschulkind sei auf der Stufe eines dreijährigen *normalen* Kindes. Tornow (1932, 44; 1935, 14) weist darauf hin, dass das Hilfsschulkind kein zurückgebliebenes Normalkind darstellt. Ein Rückstand sei zwar vorhanden, allerdings nicht das Ausschlaggebende für die Bestimmung des Hilfsschulkindes (Tornow 1932, 44).

In den meisten Publikationen wird der Aspekt hervorgehoben, dass die Kinder *noch* bildungsfähig und für das Volk brauchbar sind. Sie bewegen sich dabei zwischen dem Grad, dass sie in der Normalschule aufgrund einer Geistesschwäche nicht mitkommen, allerdings insofern bildungsfähig – vor allem im praktischen Bereich – sind, als sie in einer Idiotenanstalt keine angemessene Förderung erhalten würden (Fleischer 1932, 51ff.; Heinrichs 1933, 460; Lesemann 1933, 725; Bartsch 1934, 1126; Henze 1934, 1137; Krampf 1936, 184; Stoppenbrink-Buchholz 1939, 1; Löpelmann 1942, 180ff.; Tornow/Weinert 1942, 165).

Von Egenberger (1934, 1034) sowie Henze (1934, 1138) wird daher die Vielfältigkeit und Verschiedenartigkeit der Hilfsschülerschaft hervorgehoben. So schreibt beispielsweise Henze (1934, 1138):

„Das in den Hilfsschulen zusammenkommende Schülermaterial ist durchweg äußerst verschiedenartig. Auch noch in der Hilfsschule stoßen wir auf einen starken graduellen Unterschied bezüglich der Intelligenz der Kinder, von den Fällen, die an Normalität heranreichen oder gar mit einzelnen Fähigkeiten in sie hineingreifen, bis zu dem tiefstehenden, in den Bereich der Anstaltsbedürftigkeit hinein fallenden Kindern.“

Durch die Anführungen der AutorInnen wird erkenntlich, dass keine einheitliche Charakteristik vom Hilfsschulkind vorzuliegen scheint. Von den AutorInnen werden daher allgemeine Aspekte wie Heterogenität oder die *Noch-Bildungsfähigkeit* der HilfsschülerInnen hervorgehoben. Eine differenzierte Betrachtung beispielsweise unterschiedlicher Arten von Behinderungen oder des Schwachsinnns wurde in den Quellen nicht aufgefunden – Ausnahme bildet lediglich Tornow, wie an späterer Stelle geschildert wird. Wie in der oben zitierten Passage von Henze deutlich wird, ist in der Verschiedenartigkeit eine große Bandbreite von SchülerInnen vorhanden, die in der Hilfsschule aufgenommen werden.

Erkenntlich wurde in Bezug auf die Charakteristik des Hilfsschulkindes, dass je weiter der Nationalsozialismus zeitlich fortgeschritten ist, Termini wie schwachsinnig in den Hintergrund rücken. Dies zeigt sich beispielsweise in der *Allgemeinen Anordnung für die Hilfsschulen in Preußen* (o. A. 1938, 96):

„Die Hilfsschulen sind Volksschulen besonderer Art. In ihnen genügen Kinder ihrer Volksschulpflicht, die bildungsfähig sind, dem allgemeinen Bildungsgang der Volksschule aber wegen ihrer Hemmungen in der körper-seelischen Gesamtentwicklung und ihrer Störungen im Erkenntnis-, Gefühls- und Willensleben unterrichtlich und erzieherisch nicht folgen vermögen.“

Auffallend ist dabei der Einbezug des Erkenntnis-, Gefühls- und Willenslebens des Hilfsschulkindes. Erkenntnisse diesbezüglich liefert Tornow (1932), wobei im Rahmen der theoretischen Erläuterungen von Tornow ein Wandel im Begriffsverständnis besonders deutlich wird. Auch liefert Tornow im Unterschied zu anderen AutorInnen eine sehr spezifische Sichtweise über den Begriff des Schwachsinnns. Auf diese Aspekte wird im Folgenden näher eingegangen:

In den Beiträgen von 1932 und 1936 charakterisiert Tornow das Hilfsschulkind anhand von Unterformen des Schwachsinn. 1932 orientiert sich Tornow (1932, 38) am Apperzeptionsbegriff sowie der Unterteilung des Schwachsinn nach Heller. Hinsichtlich des Schwachsinn wird in vier Gruppen unterteilt: schwere Idiotie, leichte Idiotie, Imbezillität, Debilität. Unter Apperzeption wird der Vorgang verstanden, durch den ein psychischer Inhalt zum Ausdruck gebracht wird bzw. in das Bewusstsein gelangt (Tornow 1932, 38). Die HilfsschülerInnen setzen sich laut Tornow (1932, 40) im Wesentlichen aus Imbezillen und Debilen zusammen, bei denen „Bildungs- und Schulungsmöglichkeiten, die trotz der nur in kurzen Umrissen angedeuteten abnormen psychischen Verfassung bei den einzelnen Individuen in irgend einer Form noch vorhanden sind“, ausfindig gemacht werden und heilpädagogisch zu beeinflussen sind. Bei Imbezillen seien Tornow (1932, 39) zufolge Willkür- sowie Wahlhandlungen präsent, eine apperzeptive Schwäche ist jedoch charakteristisch. Im Falle der Debilität liegt aktives apperzeptives Verhalten vor, geringe Intensität und Deutlichkeit ist allerdings noch vorhanden (Tornow 1932, 40). In einem weiteren Beitrag unterscheidet Tornow (1936, 327) zwischen medizinischen und pädagogischen Schwachsinn. Der medizinische Schwachsinn erfasse nur die intellektuelle Seite, während der pädagogische Begriff eine mehr ganzheitliche Auffassung vertritt, die neben der Intelligenzschädigung auch die Beeinträchtigung des Gefühls- und Willenslebens miteinschließt. Dass der Einbezug des Gefühls- und Willenslebens wesentlich ist, betont Tornow (1932, 41) bereits vier Jahre zuvor und meint, dass dies an der Apperzeption ausschlaggebend beteiligt ist. Auch im Jahre 1942 wird dieser Aspekt im Werk *Das Magdeburger Verfahren* hervorgehoben (Tornow/Lenz, 1942, 8).

Tornow (1936, 327) plädiert für eine umfassende Sicht des Schwachsinn, die nicht nur pädagogische und medizinische, sondern auch volkswirtschaftliche, soziale, kulturell sowie bevölkerungspolitische Aspekte miteinschließt: „Man sollte daher heute von Schwachsinn in volksbiologischer Sicht sprechen“ (Tornow 1936, 327). Wesentlich erscheint daher in Bezug auf die Charakteristik des Hilfsschulkindes, dass Tornow (1932, 1936, 1942) nicht nur intellektuelle Sichtweisen im Zuge des medizinischen Schwachsinn als bedeutend erachtet, sondern im pädagogischen Sinne auch das Gefühls- und Willensleben des Hilfsschulkindes miteinbezogen werden müsse. Er erweitert den Schwachsinn zusätzlich mit seiner eigenen volksbiologischen Ansicht, demnach bei schwachsinnigen HilfsschülerInnen auch volkswirtschaftliche, soziale, kulturelle sowie bevölkerungspolitische Aspekte einbezogen werden. Versucht Tornow (1932, 1936) die HilfsschülerInnen anhand von Unterformen des Schwachsinn respektive

unterschiedlichen Ausrichtungen des Schwachsinn zu charakterisieren, so kann Jahre später eine andere Sichtweise festgestellt werden:

„Ihr könntet nun leicht auf den Gedanken kommen, daß in der Hilfsschule nur schwachsinnige und erbkrankte Kinder seien. Das ist aber nicht der Fall. Diese Meinung von der Hilfsschule kann man zwar oft hören, sie ist aber grundfalsch; denn die Hilfsschule besuchen auch viele Kinder, die nicht erbkrank und nicht schwachsinnig sind und die daher später wieder eigene Kinder haben dürfen“ (Tornow/Weinert 1942, 165).

Durch dieses Zitat geht hervor, dass Hilfsschulkinder im Jahre 1942 nicht mehr anhand Unterformen und Ausrichtungen des Schwachsinn zu charakterisieren seien, sondern schwachsinnige Kinder gewissermaßen eine Teilgruppe der HilfsschülerInnenschaft darstellen. Auf die Frage, wer nun diese Kinder sind, meinen Tornow und Weinert (1942, 165):

„Es sind einmal solche, deren Geistesschwäche nicht erblich ist und durch einen Unglücksfall oder eine Krankheit hervorgerufen wurde. Dann sind es aber auch solche, die nur in der Volksschule mit dem schnellen Tempo nicht mitkommen. Sie begreifen wohl das Lesen und Rechnen, es dauert aber alles viel länger als bei anderen, so lange, daß der Volksschullehrer darauf nicht warten kann. Wieder andere sind nur lernschwach. Und noch andere sind in ihrer Entwicklung zurückgeblieben. Meist holen sie diesen Rückstand in der Jugendzeit wieder auf. Man muß eben immer bedenken, daß diejenigen Kinder in die Hilfsschule überführt werden, die in der Volksschule nicht mitkommen und öfter sitzenbleiben. Unter diesen sind aber auch viele, die nicht schwachsinnig sind. Man darf also auf keinen Fall von jemandem sagen, er sei schwachsinnig, nur weil er die Hilfsschule besucht oder besucht hat.“

Tornow und Weinert (1942) möchten das Vorurteil, in der Hilfsschule seien nur schwachsinnige Kinder, überwinden. Die Charakteristik legt den Schwerpunkt auf Kinder, die in der Volksschule nicht mitkommen und daher eine intensive Förderung benötigen, gewissermaßen SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten. Eine solche Charakteristik schlägt sich auch im 1942 erschienenen *Magdeburger Verfahren* nieder. In diesem betonen Tornow und Lenz (1942, 7) ausdrücklich, dass nicht alle Kinder der Hilfsschule schwachsinnig seien. Der Begriff *Hilfsschulbedürftigkeit* gelangt in den Fokus der Autoren, wobei darauf verwiesen wird, dass Termini wie Schwachsinn oder Geistesschwäche bewusst vermieden werden, da ihnen in Bezug „auf Hilfsschulbedürftigkeit keine Allgemeingültigkeit zukommt“ (Tornow/Lenz 1942, 19; H.i.O.). Hilfsschulbedürftigkeit sei laut Tornow und Lenz (1942, 10) mit Intelligenz- oder

Geistesschwäche nicht gleichzusetzen. Überdies scheint die charakterliche Seite, die geschädigtes Gefühls- und Willensleben miteinschließt, vernachlässigt zu werden und muss in die Erfassung der Hilfsschulbedürftigkeit einbezogen werden (Tornow/Lenz 1942, 10), wie Tornow bereits 1932 und 1936 betont.

Eine weitere Sichtweise, die Hilfsschulkinder nicht als schwachsinnig charakterisiert, nimmt Stoppenbrink-Buchholz (1939) ein. Sie eröffnet ihr Buch mit der Behauptung, dass die Charakteristik des Hilfsschulkindes unter der neuen Erziehung betrachtet werden müsse. Eine negative Charakteristik hafte den HilfsschülerInnen an, die als schwachsinnig und sogar asozial bezeichnet werden. Laut Stoppenbrink-Buchholz (1939, 1) müsse man von dieser vorurteilvollen und verallgemeinernden Einstellung los kommen. Sie hält fest, dass HilfsschülerInnen vielfältiger Individualität sind und sich rein begabungsmäßig unterscheiden. Ferner schreibt sie den Hilfsschulkindern Merkmale wie treuherzig, gewissenhaft, gleichmäßig, bescheiden, freundlich und willig wie auch folgsam zu (Stoppenbrink-Buchholz 1939, 98). Laut Stoppenbrink-Buchholz (1939, 98; H.i.O.) gehe klar hervor: „Idiotisch‘ oder ‚schwachsinnig‘ sind diese Kinder nicht, die ein solches Maß an Aktivität, Selbstständigkeit, Lebenswille und Lebensfreude aufzubringen vermögen.“ Es sei gefährlich das Hilfsschulkind unter dem Begriff Schwachsinn, welcher Ausrichtung auch immer – moralisch, intellektuell – zu fassen. Am gefährlichsten sei laut Stoppenbrink-Buchholz (1939, 117) der medizinische Schwachsinn, da durch diesen Begriff die Hilfsschulkinder nicht nur vom moralischen und intellektuellen Aspekt her als minderwertig charakterisiert werden, sondern auch vom volks- und erbbiologischen. Ebenso wie Tornow und Weinert (1942) wie auch Tornow und Lenz (1942) möchte Stoppenbrink-Buchholz (1939) Vorurteile in Bezug auf das Hilfsschulkind überwinden und entfernt sich daher von Merkmalen durch Begriffe wie Schwachsinn. So versucht sie das Hilfsschulkind von der Leistung sowie der Fähigkeit zur Gemeinschaft her zu kennzeichnen (Stoppenbrink-Buchholz 1939, 129ff.). Eine Minderbegabung zeige sich beim Hilfsschulkind vor allem in theoretischen Fächern wie Lesen, Schreiben, Rechnen oder Heimatkunde, Begabungen des Hilfsschulkindes dafür im Praktischen Bereich (Stoppenbrink-Buchholz 1939, 124f.). Neben der Charakteristik der Leistung schreibt Stoppenbrink-Buchholz (1939, 146ff.) dem Hilfsschulkind ein Gemeinschaftswesen zu, das sich in Hilfeleistungen, gemeinsamen Arbeiten oder Fürsorge äußert.

Als wesentlicher Aspekt kann im Hinblick auf diese Erläuterungen hervorgehoben werden, dass bei den AutorInnen Tornow, Weinert, Lenz sowie Stoppenbrink-Buchholz Begriffe wie geistesschwach sowie schwachsinnig, die bis dato als Fachbegriffe verwendet wurden,

gewissermaßen negativ behaftet sind. In den späteren Jahren des Nationalsozialismus entfernen sich die AutorInnen der Publikationen von solchen Termini und ziehen Charakteristika hinsichtlich Stärken oder Leistungen heran. Auch der Begriff der Hilfsschulbedürftigkeit findet Eingang. Eine solche Sichtweise schlägt sich auch 1938 in der *Allgemeinen Anordnung für die Hilfsschulen in Preußen* nieder, welche Hilfsschulkinder nicht auf Begriffe wie den Schwachsinn hin reduziert.

9.2 Ergebnisse der Analyseinheit *Tätigkeit der Lehrperson*

Da bei den jeweiligen Autoren unterschiedliche Aspekte im Hinblick auf die Lehrperson angesprochen werden, fällt es schwer durchgängig Ergebnisse zusammenzufassen. Daher werden die spezifischen Ausrichtungen näher erklärt und miteinander verglichen.

Einig scheinen sich die Autoren zu sein, dass der Lehrperson eine Helferrolle mit einfühlendem Vermögen, Geduld und Fürsorge dem Hilfsschulkind gegenüber zugeschrieben wird (Fleischer 1932, 56; Heinrichs 1933, 460; Schmalohr 1934, 1140; Kohlbach 1943, 168). Außerdem sei das Aufgabengebiet der HilfsschullehrerInnen sehr umfangreich und schließt etliche Kompetenzen in sich, wie Fleischer (1932, 56) und Schmalohr (1934, 1139) erwähnen. So betont beispielsweise Fleischer (1932, 56), dass beim Hilfsschullehrer Einfühlung, Anpassungsfähigkeit und besonders psychologisches Verständnis vorauszusetzen sind, damit Vorbedingungen bestehen, die in der Arbeit mit HilfsschülerInnen verlangt werden. „Er braucht fernerhin soziales Verständnis, muß erfolgreich auch mit geistesschwachen Erwachsenen verkehren können und muß endlich neben medizinischen Anfangsschulungen Empfinden für alles Geschädigte und Zurückgebliebene haben“ (Fleischer 1932, 56). Deutlich wird hier, dass nicht die Lehrtätigkeit in den Fokus gestellt wird, sondern die HilfsschullehrerInnen Kompetenzen besitzen müssen, die eine Arbeit in der Institution Hilfsschule voraussetzt.

Die Lehrtätigkeit wird bei Schmalohr (1934, 1139), wenngleich nur sehr knapp, angesprochen, indem er meint, dass die Lehrkraft dafür sorgen muss, dem Hilfsschulkind „das für sein Leben unbedingt notwendige Schulwissen“ zu vermitteln. Exakter geht Schmalohr nicht auf diese Tätigkeit ein, sondern betont im weiteren Verlauf, dass die Aufgabe der Hilfsschullehrerin/des Hilfsschullehrers sei, die Kinder zu sittlich-religiösen Menschen zu erziehen. Was genau darunter zu verstehen ist, beschreibt Schmalohr nicht und wurde auch bei der weiteren Durchsicht oder vorangegangenen Argumentationen nicht aufgefunden. Tornow (1932, 84) bezieht sich auf die Lehrtätigkeit im Rahmen des

Gesamtunterrichtes in der Institution Hilfsschule, indem er betont, dass die Lehrperson als „Übermittler bestimmter Bildungsgüter, als Stoffsetzer und Stoffgeber, vor allem aber als Gestalter des Arbeitsverfahrens“ auftreten müsse. Dabei würde die Lehrperson – soweit als möglich – Erlebnisse und Erfahrungen der HilfsschülerInnen und ihre Mitarbeit beachten, müsse allerdings

„im Interesse seiner planvollen Weiterarbeit bestimmte Erfahrungen und Erlebnisse durch Unterrichtsgänge, Wanderungen und Besichtigungen erst schaffen, vor allem aber durch eine methodische Durchdringung den Arbeitsweg gestalten und sogar zum Bildungsstoff inhaltlich vieles neu und ergänzend hinzufügen müssen, zumal dem Heilzögling viele Mittel der Selbsterarbeitung und Selbstverarbeitung wie Lesen, selbständiges Niederschreiben, Nachschlagen usw. fehlen“ (Tornow 1932, 84).

Deutlich wird im Rahmen Tornows Argumentation, dass die Lehrkraft Stoffwissen übermittelt, allerdings Erfahrungen und Erlebnisse der HilfsschülerInnen miteinbezieht. Die Lehrsituation bezieht sich nicht nur auf Frontalunterricht, sondern müsse auch Erfahrungen beim Hilfsschulkind schaffen, da den Hilfsschulkindern Selbsterarbeitungsprozesse fehlen. Die Lehrsituation wird dabei nicht auf den Klassenraum beschränkt, auch auf Wanderungen und Besichtigungen werden notwendige Erlebnisse und Erfahrungen geschaffen.

Während Schmalohr die Erziehung des Kindes – wie oben erläutert – zu einem sittlich-religiösen Menschen betont, so schreibt Lesemann (1933, 714), dass ein sittlich-religiöser Charakter einen Teil des pädagogischen Gewissens der Lehrperson darstellt. Dieses nimmt bei Lesemann (1933, 714) bezüglich des Aufgabenbereiches der HilfsschullehrerInnen einen wesentlichen Aspekt ein. Das pädagogische Gewissen sei Lesemann (1933, 714; H.i.O.) zufolge „ein Stück unseres innersten Wesens, unseres eigenen Selbst, unseres sittlich-religiösen Charakters, eine **besondere Form des sittlichen Gewissens.**“ Beim Hilfsschullehrer/bei der Hilfsschullehrerin muss das pädagogische Gewissen besonders stark ausgeprägt sein, um seiner Aufgabe nachzukommen. So meint Lesemann (1933, 714; H.i.O.), dass „das pädagogische Gewissen ... geradezu das Herzstück des Heilerziehers“ ist. Im Sinne von Lesemann (1933, 725) sei auch das Vorhandensein einer autoritären Haltung der LehrerInnen wesentlich, denn die Lehrkraft kann nicht immer Freund und Kamerad, sondern müsse auch Führer und Vorgesetzter sein. Dagegen argumentiert Griesinger (1934, 575) im Sinne des Gesamtunterrichtes, dass die Lehrerin/der Lehrer dem Kinde „in der Führung nicht vor- sondern scheinbar gleichberechtigt“ ist:

„Ihm [dem Hilfsschullehrer; Anm. M. G.] fällt die Aufgabe zu, wenn der Anschauungs- und Erfahrungskreis der Kinder versagt, das hinzuzubringen, was die Betrachtungsweise auf eine höhere Warte führt, und darüber zu wachen, daß die Bedürfnisse der besonderen Unterrichtszweige, wie Lesen, Schreiben, Rechnen und Handbetätigung rechtzeitig und ausgiebig berücksichtigt werden“ (Griesinger 1934, 575).

Waren zu Anfängen des Nationalsozialismus daher noch unterschiedliche Ausführungen zur Tätigkeit der Lehrperson vorhanden, so wird der Fokus in späteren Jahren hauptsächlich auf erbbiologische Tätigkeiten gelegt. Es scheint als würden theoretische Erläuterungen der Lehrperson im Umgang mit den Kindern zugunsten der erbbiologischen Gutachterfunktion in den Hintergrund gestellt werden. Diese bereits interpretative Annahme soll allerdings mit theoretischen Bezügen an späterer Stelle genauer betrachtet werden.

Der nationalsozialistischen Rassenideologie entsprechend wird dem Tätigkeitsbereich der HilfsschullehrerInnen vor allem die Mitwirkung bei erbbiologischen Maßnahmen im Rahmen des *Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses* zugesprochen (Lesemann 1933, 719f.; Heinrichs 1933, 461; Gastpar 1934, 566ff.; Maeße 1935, 158ff.; Tornow 1935, 10; Tornow 1936, 321ff.; Löpeltmann 1942, 198; Kohlbach 1943, 166). Um im Sinne des Sterilisationsgesetzes mitzuwirken, ist die Kenntnis über die geistige Beschaffenheit des Hilfsschulkindes wesentlich, denn die HilfsschullehrerInnen wissen aufgrund ihrer Erfahrungen diese einzuschätzen (Maeße 1935, 158f.; Tornow 1936, 322). Tornow (1936, 328; H.i.O.) meint in Bezug auf die erbbiologische Aufgabe der HilfsschullehrerInnen, dass sich manche Lehrkräfte dieser entziehen wollen und erklären: „Das geht uns doch alles gar nichts an, das ist Sache des Arztes; wir haben die geistig geschädigten Kinder zu erziehen, zu unterrichten und zu brauchbaren deutschen Menschen zu machen und weiter nichts“ (Tornow 1936, 328; H.i.O.). Die Aufgabe solle aber nicht den ÄrztInnen überlassen werden, sondern vielmehr solle eine Zusammenarbeit zwischen ÄrztInnen und HilfsschullehrerInnen hinsichtlich der Sterilisationsaufgabe angestrebt werden (Gastpar 1934, 566; Tornow 1936, 328). Durch das von der Hilfsschullehrerin/dem Hilfsschullehrer abgegebene Gutachten wird eine Grundlage geliefert, auf der die Entscheidungen des Arztes und in späterer Folge des Gerichtes basieren (Gastpar 1934, 567; Tornow 1936, 328). Die Auffassung mancher HilfsschullehrerInnen sich am erbbiologischen Prozess nicht zu beteiligen, sei Tornow (1936, 328; H.i.O.) zufolge Bequemlichkeit und „verkennt aber vollständig den eigentlichen Sinn der Hilfsschularbeit im Dritten Reich, der nur ein volksbiologischer sein kann und daher neben der erzieherlichen, unterrichtlichen, volkswirtschaftlichen Forderung in erster Linie und vordringlich

die rassenhygienische Aufgabe umfaßt“. Der Lehrer⁸ müsse diese Aufgabe lösen und Verantwortung zeigen, „da sie kein anderer außer ihm zu lösen vermag. Er darf und kann dieser Aufgabe nicht aus dem Wege gehen. Das kennzeichnet und tadelt nun mal seinen Beruf als Sonderschullehrer im Staate Adolf Hitlers“ (Tornow 1936, 328; H.i.O.).

9.3 Ergebnisse der Analyseinheit *Lehrplan der Institution Hilfsschule*

Dass ein Lehrplan Zielsetzungen fokussiert, scheint in den Publikationen konform zu gehen (Tornow 1932, 3; Krampf 1936, 109; Heinrichs 1937, 487). Unterschieden wird dabei allerdings zwischen dem Bildungs- (Tornow 1932) und dem Erziehungsziel (Krampf 1936; Heinrichs 1937) des Lehrplanes. So sieht Tornow im Lehrplan eine Anordnung von Bildungszielen wie auch -stoffen, die durch systematische Zusammenstellung zielgerichtet einen bestimmten Zweck verfolgen (Tornow 1932, 3). Die Bildungsziele vereinen sich demnach im übergeordneten Ziel, dem Zweck des Lehrplanes, der die Bildung des Menschen darstellt, in Tornows Erläuterungen vorrangig die Bildung des Hilfsschulkindes. Der Zweck des Lehrplanes äußert sich in der lebendigen Beziehung zwischen Subjekt (Kind) und Objekt (Bildungsgüter) (Tornow 1932,3). Wird bei Tornow (1932, 3) die Bildung des Menschen fokussiert, so findet bei Heinrichs (1937, 487) das Erziehungsziel seinen Ausdruck. In seinen Erläuterungen zum Lehrplan steht nicht die Bildung des Menschen überhaupt im Zentrum, sondern die Erziehung des Schulkindes zu einer *Endgestalt*. Das durch Erziehung zu erreichende Ziel einer *Endform* des Hilfsschulkindes macht dieses als ein *Glied im Volksganzen* und im *völkischen Leistungsganzen* einsetzbar (Heinrichs 1937, 488). Das Erziehungsziel bei Heinrichs (1937, 488) liegt daher in der Eingliederung des Hilfsschulkindes im Volk. Krampf (1936, 109) schildert, dass das Erziehungsziel des Lehrplanes in der Volksgemeinschaft wurzelt.

Erhält bei Tornow das Subjekt, demnach der zu bildende Mensch einen wesentlichen Beitrag zum Aufbau eines Bildungsplanes, da er den Zweck in der Interaktion zwischen Subjekt und Objekt sieht, so führt Tornow (1932, 4) weiter aus, dass die gesamte Art des Lehrplanes durch das Subjekt bestimmt wird und genaue Kenntnis vom Wesen des Kindes als Ausgangspunkt jeglicher Bildung gesehen wird. Eine genaue Kenntnis über die Beschaffenheit des Klientels erweist sich auch in anderen Publikationen als wesentlicher

⁸ An dieser Stelle wird die männliche Form verwendet, da Tornow (1936) den Begriff *Lehrer* verwendet.

Aspekt. Vor allem die Heterogenität der Schülerschaft wird dabei hervorgehoben (Fleischer 1932, 56; Tornow 1932,4; Heinrichs 1937, 488). Wie Tornow (1932, 4) erkennt, ist ein Lehrplan nicht für ein Einzelwesen erarbeitet, „sondern für alle, die von einem Bildungsvorgang erfaßt werden“. So stellt sich eine wesentliche Frage hinsichtlich dieser Bemerkung: Ist trotz der Unterschiedlichkeiten in der geistig-körperlichen Beschaffenheit der Schülerschaft ein Lehrplan, der allen gerecht wird, überhaupt möglich? Hinsichtlich dieser Frage scheint bei den Autoren Tornow (1932, 4), Fleischer (1932, 56) wie auch Heinrichs (1937, 488) Einigkeit zu herrschen, dass durch die Heterogenität der SchülerInnen das Aufstellen eines Lehrplanes problematisch sei. Eine Wesensbestimmung der SchülerInnenschaft erscheint wie beispielsweise Tornow (1932, 4) resümiert, unbedingt notwendig, hinsichtlich der Auswahl der Bildungsgüter wie vor allem auch der Zielsetzung, die der Lehrplan verfolgt. Heinrichs (1937, 488) fügt dieser Problematik hinzu, dass die Hilfsschulen neben der Verschiedenartigkeit der SchülerInnen auch oft unter differenten Arbeitsbedingungen stehen. Aufgrund der Heterogenität der SchülerInnen sei Fleischer (1932, 56) zufolge, ein einheitlich ausgeführter Lehrplan in der Hilfsschule nicht umzusetzen, da er zu enge Bindungen gibt, denen eine Unterwerfung der Hilfsschularbeit nicht möglich ist. „Für sie genügt ein Rahmenplan mit einem Richtungsziel“ (Fleischer 1932, 56). Dieser Auffassung sind neben Fleischer (1932) ebenso Griesinger (1934, 574), Heinrichs (1937, 489) wie auch Tornow (1936, 511). Heinrichs (1937, 489) zufolge sei unter einem Richtungsplan ein Entwurf zu verstehen, „in dem es nicht auf den einzelnen jeweils angeführten Stoff ankommt, sondern allein auf die erzieherliche Richtung, die in der Gesamtheit der Stoffe und ihrer Anordnung deutlich wird“ (Heinrichs 1937, 489).

Scheint den Richtungsplan betreffend Einigkeit zu herrschen, so stimmen auch die Argumentationen des Lehrplanes im Vergleich zur Normalschule überein, denn die Autoren Fleischer (1932, 56) wie auch Griesinger (1934, 574) betonen, dass der Lehrplan der Hilfsschule keinen verkürzten Plan der Normalschule darstellen solle, sondern, wie Griesinger (1934, 574) erläutert, an den Fähigkeiten der Kinder und den Erfordernissen des Lebens angepasst werden müsse. Überdies stehe laut Fleischer (1932, 56) die Schulleistung nicht im Vordergrund, denn an

„ihr gezeigt wäre das Bildungsziel der Hilfsschule die verkleinerte Normalschule. Nicht Stoffwissen, sondern Können, Wollen und Tätigsein soll den schulentlassenen Hilfsschüler kennzeichnen. Wissen soll er so viel mitbekommen, daß er sich auch in neuen, einfachen Situationen zurechtfinden kann“ (Fleischer 1932, 56).

Während Krampf (1936) und Heinrichs (1937) Wert darauf legen dem völkischen Zeitgeist zu entsprechen, kann dennoch – vor allem in den übrigen Publikationen – eine an dem Subjekt orientierte Lehrplangestaltung ausgemacht werden. Außerdem folgt die Lehrplangestaltung keiner strengen Organisation, sondern sollte eher offen und richtungsweisend sein. Ob dabei eine reformpädagogische Tendenz ausgemacht werden kann, da sich wie in der Erläuterung zur Analyseeinheit *Lehrplan* die Lehrplanbildung reformpädagogischer Konzepte am Subjekt, dem Kind orientiert, kann an dieser Stelle lediglich vermutet werden. Diesem Aspekt wird allerdings im Rahmen der Interpretation und Rückbindung an die Theorie Aufmerksamkeit geschenkt (Kapitel 10 *Interpretation der Ergebnisse und Rückbindung an theoretische Erläuterungen*).

Griesinger (1934, 576) betont in seiner Argumentation, dass in der Praxis die Hilfsschule nach einer Fächerung des Unterrichts sowie Einhaltung eines gewissen Stundenplanes, „wenn auch nicht sklavisch bindend“, arbeitet. Auch die anderen AutorInnen gehen in ihren theoretischen Erläuterungen auf Fächer im Rahmen der Hilfsschule ein (Tornow 1932; Thomaschewski 1934; Krampf 1936; Stoppenbrink-Buchholz 1939; Tornow 1942; Löpelmann 1942). Dabei werden die Fächer Deutsch, Rechnen, Religion sowie Sachunterricht respektive Heimatkunde in die theoretischen Erläuterungen zum Fächerunterricht geschildert (Tornow 1932, 201ff.; Griesinger 1934, 576; Krampf 1936; 107; Stoppenbrink-Buchholz 1939, 4; Löpelmann 195ff.).

Griesinger (1934, 576) stellt den Deutschunterricht in den Mittelpunkt des Hilfsschulunterrichtes, welcher Sprechen, Schreiben sowie Lesen umfasst. Auf der Unterstufe sind diesem besondere Sprechübungsstunden (Artikulationsunterricht) beigegeben (Griesinger 1934, 576). Dem Deutschunterricht wird sowohl bei Tornow (1932, 201ff.) und Krampf (1936, 107), als auch bei Stoppenbrink-Buchholz (1939) Platz eingeräumt und wird aufgrund der Sprachentwicklung als wesentlich erachtet. In Bezug auf den Rechenunterricht hebt Tornow (1932, 109) hervor, dass dieser durch „die mangelnde geistige Abstraktionsfähigkeit des Heilzöglings und der damit zusammenhängenden mangelnden Erfassung des Zahlbegriffs und der rechnerisch logischen Zusammenhänge“ Bedeutung erhält. Löpelmann (1942, 196) erklärt, dass der Rechenunterricht vor allem die Aufgaben des Lebens beachtet, die neben den vier Grundrechnungsarten, „Mengenbezeichnungen, Maße, Münzen, Gewichte, Zeiten, Uhr, Fahrpläne, Kalender, Thermometer usw.“ beinhalten.

„Der Sachunterricht der Unterstufe, der mit dem Deutschunterricht in enger Verbindung steht, wird vorwiegend Anschauungsunterricht genannt, welche Bezeichnung durchaus zutreffend ist, da der Sachunterricht dieser Stufe sich nahezu ausschließlich mit dem Was (Was ist? Was tut?) und Wie der Dinge und Geschehnisse und weniger schon mit dem Warum und Wozu beschäftigt“ (Griesinger 1934, 576f.).

Dieses Fach mündet auf der Mittelstufe in den heimatkundlichen Unterricht. Tornow (1932, 194) zufolge umfasst der heimatkundliche Unterricht sowohl die Heimatkunde als auch Natur- und Kulturkunde sowie Geschichte. Im Unterstufenunterricht erfolgt eine Erarbeitung der „Umwelt des Kindes“ (Tornow 1932, 195). Außerdem gehören zur Heimatkunde „die Tätigkeit der Mitmenschen, ihre Sitten und Gewohnheiten, die Tätigkeit und Spiele der Kinder, festliche Gelegenheiten im Familienkreise, in der Schule, in der Stadt, der Wechsel der Jahreszeiten und ihr Einfluss auf Menschen, Tiere und Pflanzen usw.“ (Tornow 1932, 195). Im zweiten Jahr der Mittelstufe (4. Hilfsschuljahr) erfolgt allmählich eine Differenzierung in natur-, erd- sowie kulturkundliche Aspekte, wobei diese Gebiete nicht getrennt voneinander unterrichtet werden können (Tornow 1932, 196).

Wesentlich ist neben Deutsch-, Rechen- und Sachunterricht der Religionsunterricht (Tornow 1932, 215; Griesinger 1934, 577; Krampf 1936, 95; Löpeltmann 1942, 197), der laut Griesinger (1934, 577) eine Sonderstellung einnimmt. Dabei wird, wenn der Religionsunterricht Bedeutung im Bildungsgeschehen haben soll, ein „Ueberbau und eine Fortführung für die gesamte sittliche Bildung [wesentlich; Anm. M.G.], die dann zur sittlich-religiösen wird, indem der Religionsunterricht das sittliche Handeln als das von Gott gewollte hinstellt“ (Tornow 1932, 215). Laut Krampf (1936, 95) zielen die religiös-sittlichen Belehrungen darauf, „dem werdenden Menschen Lebensinhalt und Wegweisung zu geben.“

„Die übrigen Fächer“ wie Griesinger erklärt, „meist technischer Art, körperliche Übungen (Turnen), Handbetätigung, Zeichnen, Schreiben und Gesang sind auf der Unterstufe dem Deutsch- und Anschauungsunterricht eingegliedert, werden aber in der Regel auf der Mittel- oder Oberstufe als selbstständige Fächer herausgestellt, zu denen dann noch für die Mädchen Nadelarbeit und im letzten Schuljahr in günstigen Schulverhältnissen auch Hauswirtschaftsunterricht treten“ (Griesinger 1934, 577).

Im Gegensatz zu den vorgestellten *klassischen* Fächern integrieren Stoppenbrink-Buchholz (1939) sowie Thomaschewski (1934) den Gruppenunterricht wie auch den Kreis als Fächer in ihren Stundenplan. Überdies zeigt der Gruppenunterricht „je nach dem zu behandelnden Stoffgebiet besondere Wesenszüge. Umfaßt er z. B. die Fächer: Lesen, Schreiben, Rechnen,

so sind die Kinder frei in der Wahl des Arbeitsmaterials“ (Stoppenbrink-Buchholz 1939, 4). Außerdem dürfen die SchülerInnen

„ihrem Interesse folgen und zeitweilig einem Fache mehr Fleiß und Zeit widmen als einem anderen. Gebunden sind sie natürlich an die Art des Arbeitsmaterials, wie Schreib- und Rechenlotos, Legen und Lesen von Bildserien mit dazugehörigen Text usf., ein Material, das der Lehrer zum Selbstüben im Lesen, Schreiben und Rechnen vorbereitet hat“ (Stoppenbrink-Buchholz 1939, 4).

Krampf erweitert den Stundenplan mit den Fächern *Blut und Boden*, *Wehrsport* sowie *Volkstum*, *Volkskunst*, *Brauchtum*. Letzteres umfasst Krampf (1936, 113) zufolge Kulturgüter des Volkes und möchte zeigen „wie sich die Eigenart deutscher Menschen in ihrem Lebensstil kundgibt, in ihrer Gestaltung der Feste, in Kleidung und Brauchtum.“ Dieses Fach bildet die Fortsetzung und Ergänzung der Stoffe von *Blut und Boden*, welche ebenso „deutsche Menschen in ihrem Werden und Gehaben nahebringen, aber doch nur innerhalb ihrer besonderen heimischen Landschaft“ (Krampf 1936, 113). Der Wehrsport verlangt eine Umgestaltung des Turnunterrichtes, „um sich den neuzeitlichen Forderungen anzupassen“ (Krampf 1936, 100). Im Wehrsport eingebettet ist eine politische Aufgabe, die „eine mehr oder weniger soldatisch betonte Ausbildung der Jugendlichen insofern [verlangt; Anm. M.G.], als sie bekannt macht mit Dingen, die als Vorbereitung für den Militärdienst gelten können, und den jungen Körper an Ausdauer und Entbehrung gewöhnt“ (Krampf 1936, 100).

9.4 Ergebnisse der Analyseinheit *Praktische Fächer der Institution Hilfsschule*

Im Sinne reformpädagogischer Tendenzen kommen vor allem praktischen Betätigungen Bedeutung in der Hilfsschule zu. Daher werden in dieser Analyseinheit die Fächer Werken, Musik sowie Gartenarbeit näher beleuchtet. Folgende AutorInnen liefern Ergebnisse in Bezug auf diese Fächer: Tornow (1932, 171), Lesemann (1933, 722), Borgards (1933), Stoppenbrink-Buchholz (1939), Tornow/Weinert (1942, 167) sowie Löpelmann (1942, 192). Auch in den *Allgemeinen Richtlinien für Erziehung und Unterricht in der Hilfsschule* (1942) finden praktische Tätigkeiten Platz.

Der Werkunterricht wird aufgrund der praktischen Tätigkeit als wesentlich erachtet, wie zum Beispiel Tornow (1932, 171), Tornow und Weinert (1942, 167) oder Löpelmann (1943, 192) schildern. In den *Allgemeinen Richtlinien für Erziehung und Unterricht* (1942, 213) wird der Werkunterricht den Jungen zugesprochen, wie auch bei Tornow und Weinert

(1942) festgestellt werden kann. Den Mädchen kommen im Zuge praktischer Tätigkeiten Hausarbeiten, beispielsweise Hand- und Nadelarbeitsunterricht zu (Tornow/Weinert 1942, 167; o. A. 1942, 211). Die Mädchen sollen in ihre späteren Tätigkeiten der Hausarbeit hineinwachsen. Durch den Werkunterricht erlangen die Schüler praktisch-technisches Können und er „vermittelt lebensnotwendiges Wissen und erzieht zu sorgfältigem, arbeitsfreudigem, einsatzwilligem und gemeinschaftsbewussten Handeln“ (o. A. 1942, 211). Dabei wird deutlich, dass sich Tätigkeiten im Werkunterricht oder der hauswirtschaftlichen Erziehung nicht nur auf manuelle Betätigungen beschränken, sondern dieser auch für das Leben notwendiges Wissen vermitteln und das Handeln der HilfsschülerInnen schulen soll. Außerdem lernen die HilfsschülerInnen Umgang und Pflege mit den verwendeten Werkzeugen und einfachen Maschinen, wie beispielsweise Löpeltmann (1942, 192) betont. Stoppenbrink-Buchholz (1939, 124) nimmt hinsichtlich der zentralen Bedeutung der Werkarbeit Bezug auf den Leiter der Bergedorfer Hilfsschule, Hans Matthiessen. Er erklärt, dass im Zuge der Werkarbeit das Hilfsschulkind befähigt werden soll, im Leben selbst zu lernen und Selbsthilfe im Werkunterricht als zentral erachtet wird. Das bedeutet den SchülerInnen wurde die Selbstgestaltung des Schulhauses, ihrer Lehr- und Lernmittel durch die Werkarbeit überlassen (Stoppenbrink-Buchholz 1939, 124).

Eine weitere Ausführung erlangt die praktische Tätigkeit in der Gartenarbeit, welche zum Beispiel von Tornow (1932, 168, 173ff.), Lesemann (1933, 722) oder Löpeltmann (1943, 192) thematisiert wird. In den *Allgemeinen Richtlinien für Erziehung und Unterricht* (1942, 213) erhält die Gartenarbeit für die Förderung der körperlichen und geistig-seelischen Entwicklung der HilfsschülerInnen wesentliche Bedeutung. Die Gartenarbeit soll die Hilfsschulkinder davor bewahren, „sich der Natur und dem Leben zu entfremden, bodenentwurzelt und damit halt- und heimatlos zu werden“ (o. A. 1942, 213). Tornow (1932, 173) spricht der Gartenarbeit heilpädagogischen Charakter zu und betont – ebenso wie beim Werkunterricht – die Vermittlung von lebensnotwendigem Wissen. Die HilfsschülerInnen können, wie Tornow (1932, 173) festhält, durch die leicht zu erzielende Freude der Gartenarbeit gut angetrieben werden. Auch Sorgfalt und Geduld werden beim Pflanzen von Samen und dem Beobachten deren Wachstums gefördert (Tornow 1932, 173). So wird in den *Allgemeinen Richtlinien für Erziehung und Unterricht* (1942, 213) resümierend festgehalten, dass der Umgang mit Pflanzen und Tieren „besonders im Dienste einer hilfsschuleigenen und wirksamen Gemütsbildung“ steht.

Tornow (1932, 211) wie auch Löpelmann (1942, 197) betonen, dass den meisten Hilfsschulkinder Freude im musikalischen Bereich zukommt und daher der Musikunterricht Bedeutung erlangt. Bei den Hilfsschulkindern sei allerdings eine eher geringe Begabung vorhanden (Tornow 1932, 211; Stoppenbrink-Buchholz 1939, 144), wobei Tornow (1932, 211) eine mangelnde Darstellungs- und Gestaltungskraft hervorhebt. Stoppenbrink-Buchholz (1939, 144) erwähnt neben einer schwachen musikalischen, auch eine geringe rhythmische Begabung. Daher ist ein Hinauswachsen über das einfache Volkslied bei den HilfsschülerInnen nicht möglich (Stoppenbrink-Buchholz 1939, 144). Allerdings habe, so Tornow (1932, 212), der Musikunterricht eine therapeutische Wirkung:

„Das Hilfsschulkind erlebt an sich, wenn auch mehr unbewußt, die seelisch befreiende und entlastende Wirkung des Gesanges, der wesentlich dazu beitragen kann, seelische Entspannungen auszulösen, seelische Unausgeglichenheiten, Unlustgefühle, Ermüdungserscheinungen, Dispositionsschwankungen und vorübergehende Minderwertigkeitsgefühle abzuschwächen oder gar ganz zu verscheuchen“ (Tornow 1932, 212).

Das therapeutische Mittel der Musik macht, so Tornow (1932, 212) weiter, das Hilfsschulkind wieder aufnahme- und arbeitsbereit. Löpelmann (1942, 197) hebt hinsichtlich der Musik einen lebensnotwendigen Aspekt hervor, indem laut ihm Lieder bei HilfsschülerInnen einen Eindruck hinterlassen und es der Hilfsschüler/die Hilfsschülerin dadurch schafft, der jeweiligen Stimmung Ausdruck zu verleihen.

Allgemein kann zu den drei analysierten Fächern festgestellt werden, dass keine manuellen Betätigungen fokussiert werden, sondern diese Fächer hinsichtlich des späteren Lebens Bedeutung erlangen. In den Publikationen wird daher *lebensnotwendiges Wissen* betont. Die Aneignung verschiedener Techniken wie auch Fertigkeiten sind daher, wie etwa in den *Allgemeinen Richtlinien für Erziehung und Unterricht* (1942, 211) verankert, im Dienste der Bildungs- und Erziehungsarbeit zu sehen. Die praktischen Fächer zielen vor allem auf die Wissensvermittlung, die den Kindern im späteren Leben hilfreich sein wird. Aber auch andere Ebenen werden angesprochen wie etwa die Freude am Tun, Antrieb der SchülerInnen, Schulung der Handlungen oder Aufnahmebereitschaft. Löpelmann (1942, 192f.) hebt demgemäß hervor, dass Werk-, oder Gartenarbeiten nicht wie in der Volksschule etwas Zusätzliches zur übrigen Bildung, sondern „das Kernstück der Bildung selbst“ darstellen. Eine Hilfsschule ohne dieses Kernstück, sei laut Löpelmann (1942, 193) keine richtige Hilfsschule.

Auf didaktischer Ebene sollte in dieser Analyseeinheit hervorgebracht werden, warum die praktischen Fächer, denen in der Theorie reformpädagogischer Charakter zugesprochen wurde und daher die Unterkategorien bilden, auch in der nationalsozialistischen Hilfsschule als wesentlich erachtet werden. Methodische Elemente werden im Rahmen von Unterrichtsformen und -prinzipien im nächsten Kapitel näher betrachtet.

9.5 Ergebnisse der Analyseeinheit *Methodische Elemente*

In den theoretischen Erläuterungen des recherchierten Quellenbestandes finden reformpädagogische Tendenzen durch Unterrichtsformen und -prinzipien Platz. So ergibt sich bei Griesinger (1943) wie auch Tornow (1932) eine Debatte über formale oder materiale Bildung sowie Fächer- oder Gesamtunterricht. Stoppenbrink-Buchholz (1939) und Thomaschewski (1934) gestalten den Unterricht nach dem Jenaplan, wobei der Gruppenunterricht einen besonderen Stellenwert einnimmt. Auch hinsichtlich des Arbeits- sowie spielerischen Prinzips wurden wesentliche Aspekte erkenntlich. Zentrale Gesichtspunkte hinsichtlich dieser Charakteristika der methodischen Gestaltung werden anschließend fixiert.

Durch die Analyse hat sich hinsichtlich der Frage nach dem *Wie?* bei Tornow (1932) sowie Griesinger (1934) eine grundlegende Diskussion über formale oder materiale Bildung ergeben. Die materiale Bildung fokussiert das Vorgehen nach dem Stoff und impliziert eine reiche Stofffülle, wohingegen formale Bildung die Entwicklungen der geistigen Anlagen und Kräfte voraussetzt, bevor Stoffwissen überhaupt ermöglicht werden kann (Tornow 1932, 69). Das Stoffwissen sei der materialen Bildung zufolge für die Lebenspraxis nötig. VertreterInnen der formalen Bildung meinen, dass ein angelerntes Stoffwissen nichts nützt, selbst dann nicht wenn es lebensnotwendig ist, „denn in bestimmten Situationen des täglichen Lebens wird es auf Grund mangelnder Kräfte und Fähigkeiten nicht zweckentsprechend verarbeitet und angewandt werden können“ (Tornow 1932, 69). Tornow (1932, 69) wie auch Griesinger (1934, 573) sind sich einig, dass hinsichtlich formaler oder materialer Bildung kein einheitlicher Standpunkt vorherrschend sei. Beide plädieren allerdings, dass im Hilfsschulunterricht eine Entscheidung für die eine oder andere Form nicht möglich ist (Tornow 1932, 70; Griesinger 1934, 573f.). Wie Tornow (1932, 70) schildert, komme materiale Bildung ohne formale nicht aus, wie auch umgekehrt. „Die Entscheidung kann daher nicht in einem ‚Entweder-Oder‘ liegen, sondern in einem ‚Sowohl als auch‘, wobei es auf das richtige Verhältnis von materialer und

formaler Bildung zueinander ankommt“ (Tornow 1932, 70; H.i.O.). Dabei wird erkenntlich, dass in der Hilfsschule nicht die Aneignung von Stoffwissen zentral ist, sondern im Sinne der formalen Bildung auch geistige Prozesse im Hilfsschulkind beachtet werden sollen, um so das Aneignen von Wissen überhaupt zu ermöglichen.

Hinsichtlich der strukturellen Beschaffenheit der Hilfsschule konnte aufgrund des analysierten Quellenmaterials eine Fokussierung auf den Fächerunterricht festgestellt werden (Tornow 1932; Griesinger 1934; Thomaschewski 1934; Krampf 1936; Stoppenbrink-Buchholz 1939). Tornow (1932) nimmt eine kritische Sichtweise hinsichtlich des Fächerunterrichtes ein, stellt diesen überhaupt in Frage und strebt den Gesamtunterricht an. Die Thematisierung des Gesamtunterrichtes bringt ebenso Griesinger (1934) ein. Durch den fächerübergreifenden und ganzheitlichen Charakter der Unterrichtsführung im Gesamtunterricht können dabei reformpädagogische Tendenzen ausgemacht werden. Neben dieser Infragestellung des Fächerunterrichtes überhaupt, arrangieren sich einige AutorInnen mit diesen, führen allerdings andere Arten in der je individuellen Unterrichtsgestaltung ein, die auf reformpädagogische Aspekte hinweisen (Tornow 1932; Borgards 1933; Wittmann 1933; Bartsch 1934; Griesinger 1934; Galler 1934; Thomaschewski 1934; Stoppenbrink-Buchholz 1939; Löpelmann 1942).

In Rahmen struktureller Bedingungen konnte bei Tornow (1932) und Griesinger (1934) – wie bereits erwähnt – eine Debatte um Fächer- oder Gesamtunterricht festgestellt werden. Dass im Gesamtunterricht eine Anknüpfung an das zu bildende Schulkind vorherrscht, scheint in beiden Schilderungen vertreten zu sein, wobei Tornow (1932, 80) durch die stärkere Berücksichtigung des Individuums eine Beeinflussung der Methode wie auch Stoffauswahl und -anordnung hervorhebt. Die beiden Autoren scheiden sich in ihrer weiteren Argumentation, denn Tornow (1932, 80) ist der Auffassung, dass gerade wegen der Beschaffenheit der HilfsschülerInnen der Gesamtunterricht anzustreben ist, während Griesinger (1934, 575) meint, dass die Charakteristika der Hilfsschulkinder einen Gesamtunterricht nicht zulassen. Tornow (1932, 80) zufolge steht an erster Stelle die Berücksichtigung der psycho-physischen Beschaffenheit des Kindes, erst dann jene des Stoffes. Ein solches Vorgehen entspricht einem heilpädagogischen Bildungsgeschehen, wie Tornow (1932, 80) festhält. Griesinger (1934, 575f.) lehnt den Gesamtunterricht nicht vollends ab und sieht eine Verwirklichung desselben, wenngleich in eingeschränkter Form, in den höheren Klassen der Hilfsschule. Für den Hilfsschulunterricht scheint Griesinger (1934, 576) zufolge allerdings ein grundlegender Plan unentbehrlich zu sein. Hinsichtlich dieses Argumentes liefert Tornow (1932, 89) eine Erklärung, denn laut ihm bedeutet

Gesamtunterricht keine Planlosigkeit: Im Gesamtunterricht sei eine methodisch-planvolle wie auch eine stofflich fortschreitende Gestaltung möglich, sogar notwendig,

„allerdings kann es sich nicht um die Angabe von Einzelstoffen und deren Verbindlichkeitserklärung handeln, sondern vielmehr wird es auf große Zielangaben ankommen, wobei geeignete Komplexe, Lebens- und Kulturerscheinungen, sowie deren Zusammenhänge in größeren Lebenskreisen als evtl. Möglichkeiten aufzeigt und deren unterrichtliche Auswertung angedeutet werden. (...) Die im Laufe eines Jahres wünschenswerten und zu ermöglichenden Fertigkeiten im Lesen, Schreiben, Rechnen, sowie bestimmter Handfertigkeiten usw. lassen sich auch ohne strikte Verbindlichkeitserklärung als Zielangaben zusammenfassend herausstellen“ (Tornow 1932, 89f.)

Wird in den meisten Publikationen im Laufe des Nationalsozialismus ein Fächerunterricht fokussiert, so bleiben doch Bestrebungen in Richtung ganzheitlichem und gesamtem Unterricht aufrecht, wie in den *Allgemeinen Richtlinien für Erziehung und Unterricht in der Hilfsschule* im Jahre 1942 verankert wird: „Die psychische Eigenart des Hilfsschulkindes, die die Lebensnähe des Unterrichts in der Hilfsschule zu einer unbedingten Forderung erhebt, macht einen Unterricht mit vorwiegend *ganzheitlicher und gesamtunterrichtlicher Richtung* notwendig“ (o. A. 1942, 208). Die Bestrebungen Richtung Gesamtunterricht, der fächerübergreifend arbeitet lässt reformpädagogische Elemente vermuten. Zentrale Sichtweisen im Rahmen des ganzheitlichen, fächerübergreifenden Unterrichts werden in Assoziation mit theoretischen Erläuterungen intensiviert und finden im Kapitel *10.3 Tendenzen im Unterricht der nationalsozialistischen Hilfsschule, die in der Reformpädagogik wurzeln* Platz.

Werden reformpädagogische Tendenzen in Zusammenhang mit Gesamtunterricht sowie formaler Bildung anhand theoretischer Erläuterungen vermutet, so kann in Zusammenhang mit Thomaschewski (1934) und Stoppenbrink-Buchholz (1939) ein eindeutiges reformpädagogisches Element ausgemacht werden, denn beide AutorInnen arbeiten nach dem reformpädagogischen Konzept des Jenaplans. So integrieren Stoppenbrink-Buchholz (1939) wie auch Thomaschewski (1934) den Gruppenunterricht sowie den Kreis in ihrem nach der Jenaplan-Pädagogik arbeitenden Unterricht. Dabei bleibt ein Fächerunterricht bestehen, nimmt allerdings andere Ausrichtungen aufgrund des spezifisch arbeitenden Modelles an. Eine Umgestaltung des Klassenraumes zur *Schulwohnstube* charakterisiert die äußere Struktur des Gruppenunterrichtes, sodass „die Kinder in freiwillig zusammengetretenen Gruppen von Zweien, Dreien oder Vieren arbeiten können“ (Stoppenbrink-Buchholz 1939, 4). Der Kreis – als methodisches Element der Jenaplan-

Pädagogik – nimmt ebenfalls Platz in der strukturellen Beschaffenheit des Unterrichts bei Stoppenbrink-Buchholz ein, wobei innere Klassen- und Arbeitsangelegenheiten besprochen werden, wie Ausflüge, Feste, Einzelerlebnisse oder auch heimatkundliche Fragen. Außerdem werden im Rahmen des Kreises Geburtstage gefeiert sowie Märchen, Sagen und Geschichten sowohl von den Kindern als auch von der Lehrperson erzählt (Stoppenbrink-Buchholz 1939, 6). Auch Thomaschewski betont im Rahmen seines Jenaversuchs in der Hilfsschule den Kreis- und Gruppenunterricht. Dabei ist die Beteiligung aller Jahrgänge wesentlich, um jede Interessensrichtung zu vertreten. Thomaschewski (1934, 172) schildert: „Nach längerer Übung standen dann Themen allgemeiner Aufmerksamkeit im Vordergrund. Für die Stofffindung kam auch Spaziergängen und Besichtigungen große Bedeutung zu“. Wie bei Stoppenbrink-Buchholz ist Lesen von Märchen und Sagen im Kreis bevorzugt (Thomaschewski 1934, 172).

Bei Tornow (1932), Borgards (1933) sowie Griesinger (1934) wird das Arbeitsprinzip methodisch in den Hilfsschulunterricht eingebracht. Dabei scheint Einigkeit darüber zu herrschen, dass in der gesamten Beschaffenheit der Klasse ein Arbeitsbedürfnis vorhanden sein muss, um einen geistigen Arbeitsprozess zu ermöglichen (Tornow 1932, 107f.; Borgards 1933, 128f.; Griesinger 1934, 581f.). Eine allgemeine Bereitschaft der HilfsschülerInnen einer Klasse liegt, wie beispielsweise Borgards (1933, 128) betont, dem Arbeitsunterricht zugrunde. Das in der Hilfsschule wirkende Arbeitsprinzip wird meist auf eine manuelle Betätigung beschränkt, wobei die Autoren Tornow (1932, 112f.) wie auch Borgards (1933, 129) zur Auffassung kommen, dass durch eine geeignete Methode das Bedürfnis im Kind geweckt wird, auch eine geistige Arbeitsweise zu verfolgen. Dabei wirft Tornow (1932, 107) ein, dass in Bezugnahme auf Kerschensteiner der Streit um Kopf- oder Körperarbeit im Arbeitsunterricht der Hilfsschule als belanglos erscheint, denn es sei keine körperliche Betätigung ohne geistige Vorhanden und alle Arbeit ist körperlich und geistig zugleich (Kerschensteiner 1923, 78 zit. n. Tornow 1933, 107f.). Auch Griesinger (1934, 581) betont, dass die Trennung von Körper und Geist oft missverständlich im Begriff des Arbeitsprinzips impliziert wird, diese beiden Aspekte aber nicht getrennt voneinander zu betrachten sind. Tornow hebt im Sinne von Kerschensteiner (1923, 140 zit. n. Tornow 1933, 106) hervor, dass

„bloße manuelle Betätigung ohne Rücksicht auf die feinen psychischen und objektiv geistigen Zusammenhänge im inneren Verlauf der Betätigungsprozesse und ohne Rücksicht auf die damit verbundene Willensschulung und Urteilskraft ..., wie sehr

sie den Stempel äußerlicher Arbeit tragen mag, kein Kriterium der Schule [ist; Anm. M. G.], die wir Arbeitsschule nennen wollen“.

Mit Bezugnahme auf Kerschensteiner resümiert Tornow (1933, 111f.), dass die HilfsschülerInnen durch Freude und innere Befriedigung ein Werk abzuschließen, auch den Trieb entwickeln, andere Werke zu vollenden. Das Erlebnis der Vollendung führt zur Selbstprüfung und sachlichen Einstellung und mündet schließlich in die Arbeitsbereitschaft (Tornow 1933, 111f.). An diesem Punkt sei darauf verwiesen, dass die Aktivität im Kinde einen wesentlichen Beitrag hinsichtlich des Arbeitsprinzips leistet. Außerdem erweist das Arbeitsprinzip Erkenntnisse bezüglich Selbstständigkeit und -tätigkeit. Diese Aspekte findet eine intensivere Betrachtung im Kapitel 9.7 *Ergebnisse der Analyseinheit Didaktisch-Methodische Momente der Reformpädagogik im Hilfsschulunterricht*.

Dass aufgrund der geistigen Beschaffenheit des Kindes vor allem die praktische Tätigkeit fokussiert wird, ist nicht nur in den Ausführungen zum Arbeitsunterricht gegeben, sondern findet im gesamten unterrichtlichen Geschehen der Hilfsschule Eingang und entspricht wie in der Definition dieser Kategorie festgehalten reformpädagogischem Charakter. Die praktische Tätigkeit betonen die AutorInnen Tornow (1932), Griesinger (1934), Krampf (1936) Stoppenbrink-Buchholz (1939), Tornow und Weinert (1942) wie auch Löpelmann (1943).

Praktisches findet dabei vor allem Ausdruck in der Handbetätigung wie auch dem spielerischen Tun. Wie Tornow (1932, 165), Griesinger (1934, 577) und Löpelmann (1942, 190) formulieren, begleitet die Handbetätigung als Unterrichtsprinzip jedes Unterrichtsfach der Hilfsschule. Bei Griesinger (1934) und Tornow (1932) kann festgestellt werden, dass ähnlich wie beim Arbeitsprinzip, die Handbetätigung geistige Prozesse nicht ausschließt. Denn wie Tornow erörtert, sei lediglich durch Handbetätigung möglich, „überhaupt Zugang zur Seele des Heilzöglings und die nötige Ansatzstelle für eine willige Arbeits- und Aufnahmebereitschaft zu finden. Sie enthält auch alle notwendige, speziell heilpädagogische formale Kräftebildung“. Dieser Aspekt wird ebenso bei Galler (1934, 1125) sowie Löpelmann (1942, 190) deutlich, denn die körperliche Tätigkeit, vor allem die Handbetätigung, stärkt die geistigen Strukturen des Hilfsschulkindes und führt wie Galler (1934, 1124) formuliert vom denkenden Anschauen zum angewandten Denken. Geistige Arbeitsprozesse sollen dabei durch Methoden wie Betasten oder Hinsehen angeregt werden, wie beispielsweise Tornow (1932, 166) sowie Bartsch (1934, 1125) betonen.

Neben dem Betasten wird auch das Zutun oder Wegnehmen sowie das Gruppieren als wesentlich erachtet, da dadurch Gedächtnis sowie Begriffs- und Sprachfähigkeit gestärkt werden (Tornow 1932, 166; Bartsch 1934, 1125). Um diese Vorgänge zu ermöglichen stehen Materialien wie Papier, Pappe, Karton oder Holz zur Verfügung (Tornow 1932, 168; Bartsch 1934, 1125). Tornow (1932, 76) hebt im Unterricht der Hilfsschule auch Montessori-Übungen hervor und zieht dabei eine reformpädagogische Parallele. Er betont allerdings, dass Montessori-Übungen in der Hilfsschule in veränderter Form auftreten. Mit Bezugnahme auf Bartsch (1927) erklärt Tornow (1932, 76), dass Montessori-Übungen so umgesetzt werden müssen wie der Heilpädagoge es für richtig hält. Eine vertiefende Betrachtung, welche diese Übungen genau erklärt, findet allerdings nicht statt. An späterer Stelle schildert Tornow (1932, 167), dass sich Fröbel-Übungen besser eignen als Montessori-Übungen, da sich Montessori-Pädagogik hauptsächlich an den Intellekt wendet. Im Rahmen der Handbetätigung „soll aber in freudigem und lebensvollem Tun alle Seiten seelischen Lebens im Heilzögling anklingen lassen“ (Tornow 1932, 167).

Die Handbetätigung stellt ebenso einen wesentlichen Aspekt im Rahmen der im vorherigen Kapitel geschilderten Fächer *Werkunterricht* und *Gartenarbeit* dar. Wie Tornow und Weinert (1942, 167) schildern, üben sich die Kinder im Hobeln, Sägen, Nageln, Graben oder Pflanzen. Im Rahmen der Hausarbeit werden Nähen, Stricken, Sticken oder Stopfen hervorgehoben.

Galler (1934, 1124) bringt hinsichtlich der Handbetätigung einen bedeutenden Aspekt zum Ausdruck, der nicht unbeachtet bleiben darf: Er erklärt, dass Handbetätigung bessere Dienste als ein gekauftes Lehrmittel erweist, „weil das niemals mit dem reichen Schatze persönlicher Erinnerungen und Teilnahme ausgestattet sein kann wie jene“.

Dem Spiel kommt als Unterrichtsprinzip in etlichen Publikationen ebenso eine wesentliche methodische Rolle zu (Tornow 1932, 114f.; Borgards 1933, 71f.; Wittmann 1933, 135f.; Galler 1934, 1125f.; Griesinger 1934, 578; Wittmann 1934, 1681; Stoppenbrink-Buchholz 1939; Löpelmann 1942; 194). Dabei wird deutlich, dass das Spiel für den Unterricht fruchtbar gemacht und methodisch in den Unterricht eingebaut wird (Wittmann 1933, 136f.; Tornow 1932, 114f.; Galler 1934, 1126). Dass das Spiel nicht einfach Auslastung des Kindes meint, sondern mit Lern- und Bildungsvorgängen im Kinde verbunden ist, vertreten Wittmann (1933, 136f.), Tornow (1932, 114f.) sowie Galler (1934, 1126). So schreibt beispielsweise Wittmann (1933, 137), dass das Spiel eine reiche Quelle

„für die Bildung der Anschauung und Begriffe und zu einer Form der Betätigung des Kindes [wird; Anm. M.G.] ... durch die das Kind dahin kommt, sowohl den Augenblick zu leben, alles Lernen als Selbstzweck zu betreiben, als auch sein Wollen und Streben mehr und mehr unter selbstgewollte, in die Zukunft weisende Aufgaben zu stellen“.

Tornow (1932, 114) sowie Wittmann (1933, 138) erklären, dass die spielerische Tätigkeit in die Arbeit mündet, denn wie Tornow schildert, sei das Spiel „besonders im Anfang des heilerzieherlichen Bildungsgeschehens ... eine durch Anregungen, Aufgaben, Regeln und besondere Sinnggebung beeinflusste spielende Tätigkeit ... die allmählich zur spielenden ... Arbeitsweise, zur Beschäftigung und schließlich zur reinen Arbeit übergeht“.

Das in der Definition als reformpädagogisch identifiziertes Merkmal der praktischen Tätigkeit und das Prinzip der Handbetätigung waren demnach nicht nur in der Hilfsschule vor der nationalsozialistischen Zeit bedeutend, sondern bleiben in dieser weitgehend bestehen. Außerdem fundiert die praktische Tätigkeit im Arbeitsunterricht, wobei auf Kerschensteiner verwiesen wird (Tornow 1932) wie auch im spielerischen Tun. Thomaschewski (1934) sowie Stoppenbrink-Buchholz (1939) integrieren den Gruppenunterricht sowie den Kreis in ihren Unterricht und arbeiten dabei nach dem reformpädagogischen Konzept des Jenaplans.

9.6 Ergebnisse der Analyseinheit *Einbezug der häuslichen Erziehung*

Es wurden nur wenige Passagen gefunden, die sich mit der häuslichen Erziehung beschäftigen. Tendenziell wird allerdings deutlich, dass die Eltern am Schulgeschehen beteiligt werden. Der Zusammenarbeit mit den Eltern wird ein wesentlicher Stellenwert zugesprochen, denn durch etliche Organisationen wie Feste, Feiern, Elternabende sollen die Eltern am Schulgeschehen teilnehmen (Lesemann 1933, 730; Seeling 1934a, 1045ff.; Seeling 1934b, 646ff.; Griesinger 1934, 585; Schmalohr 1934, 1140). Seeling (1934a; 1934b) liefert die umfassendsten Erläuterungen hinsichtlich der häuslichen Erziehung. Er charakterisiert die Erziehung des Elternhauses als naiv, unreflektiert sowie triebhaft. Dies bedeutet allerdings nicht, dass die Eltern keine gezielte Erziehung fokussieren (Seeling 1934a, 1045f.). Die Eltern geben sich Mühe die Erziehung ihrer Kinder dem praktischen Leben auszurichten. Oft kann es vorkommen, dass Eltern ihre Kinder verstoßen, wenn die Erziehung für das praktische Leben nicht gelingt (Seeling 1934a, 1046). Laut Seeling (1934a, 1047) können vor allem Schwierigkeiten bei der Erziehung Schwachsinniger entstehen, da die Eltern keine heilpädagogische Einsicht besitzen. Die Hilfsschule hat

deshalb die Aufgabe durch Beratung und Hilfeleistung zur Seite zu stehen (Seeling 1934b, 646ff.). Auch Schmalohr (1934, 1140) erklärt, dass gerade in den Hilfsschulen eine enge Zusammenarbeit mit der häuslichen Erziehung anzustreben sei. Wie Schmalohr (1934, 1140) sowie Seeling (1934b, 548f.) erklären, sind Elternbeiräte zum Wohle der Hilfsschulkinder ein wesentlicher Bestandteil der Hilfsschule. Griesinger (1934, 585f.) betont, dass anhand von Hausarbeiten, welche die Kinder zu Hause gemeinsam mit den Eltern lösen sollen, die Eltern an der Schule zu interessieren und zur Mitarbeit anzuregen sind.

Im Sinne reformpädagogischer Tendenzen wurde der Einbezug der häuslichen Erziehung als wesentlich erachtet. Wenngleich eher wenige Passagen zur Elternzusammenarbeit aus den Texten gefiltert werden konnten, wird die Wichtigkeit der Zusammenarbeit bei den Autoren hervorgehoben. Nicht unerwähnt soll in Zusammenhang mit den Eltern bleiben, dass in den Publikationen der nationalsozialistischen Hilfsschule eine Tendenz wahrzunehmen ist, die die Hilfsschule bei den Eltern in ein positives Licht rücken soll, um Vorurteile gegenüber dieser Schulform zu überwinden, wie zum Beispiel bei Tornow (1940) deutlich wird.

9.7 Ergebnisse der Analyseinheit *Didaktisch-Methodische Momente der Reformpädagogik im Hilfsschulunterricht*

In Anbetracht der Bestimmung dieser Analyseinheit lässt sich festhalten, dass Aspekte der Aktivität, Selbstständigkeit, Selbsttätigkeit wie auch Persönlichkeits- und Individualitätsbildung in etlichen Publikationen aufgefunden wurden. So beleuchten Fleischer (1932), Tornow (1932), Borgards (1933), Wittmann (1933), Griesinger (1934) wie auch Thomaschewski (1934) und Stoppenbrink-Buchholz (1939) diese Thematik. Dass Hilfsschulkinder eine Persönlichkeit und Individualität im Unterricht der Hilfsschule entwickeln beziehungsweise solche bereits besitzen, beleuchten Fleischer (1932), Borgards (1933) wie auch Wittmann (1933). Eine Eigentätigkeit und Aktivität wie auch Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit kommt dem Hilfsschulkind – wenn auch in eingeschränkter Weise – zu, wobei hinsichtlich dieser Charakteristika vor allem Verknüpfungen zur Handbetätigung sowie zum Begriff der Arbeit erfolgen (Fleischer 1932; Tornow 1932; Griesinger 1933). Auffallend ist ebenso, dass Aktivität und Selbstständigkeit mit dem bereits zuvor analysierten Gruppen- und Gesamtunterricht in Verbindung gebracht werden (Tornow 1932; Thomaschewski 1934). Wesentliche

Passagen wie auch Auffassungen der AutorInnen zu diesen Gesichtspunkten werden nachfolgend geschildert:

Fleischer (1932), Borgards (1933) wie auch Wittmann (1933) nehmen den Aspekt der Individualität in ihrer Argumentation auf, wobei Differenzen festgestellt werden können. Wittmann (1933, 104f.) verknüpft Individualität mit dem Begriff des Ganzen. Zwei Ebenen der Ganzheit bilden sich dabei heraus: Zunächst wird die menschliche Gemeinschaft der Natur wie auch eine religiös erfahrbare Wirklichkeit als Ganzes bezeichnet. In diesem Ganzen lernt der Mensch – als weitere Ebene – selbst als Ganzes, nämlich als Individualität, als Persönlichkeit und Charakter (Wittmann 1933, 104f.) zu leben. Die wichtigsten *Ganzheiten* sowohl für den heranwachsenden, als auch den erwachsenen Menschen stellen die biologischen wie auch soziologischen *Ganzheiten* dar: Familie, Klassengemeinschaft, Freundschaften, Kameradschaften, Schulgemeinde, Gemeinde, Heimat, Volk, Nation und Staat (Wittmann 1933, 104). Dass der Mensch selbst als Ganzes im Ganzen lernt, sei Wittmann (1933, 103) zufolge das Wesen der Bildung. Die Schule könne laut Wittmann (1933, 105) dazu beitragen „den Zögling auf den Weg zur Bildung zu führen, auf dem er dann nach seiner Entlassung aus der Schule allein weiterstreben mag“. Die Erzieherin/der Erzieher hat seine SchülerInnen „als eine Ganzheit zu nehmen, als eine Ganzheit, die geworden ist, ihre Geschichte, ihr Schicksal hat, die im Augenblick werdend ist und in diesem Werden durch die Vergangenheit und die Zukunft bestimmt wird“ (Wittmann 1933, 105; H.i.O.). SchülerInnen werden demnach bei Wittmann in einem je individuellen historischen Zusammenhang gebracht. Ist bei Wittmann die Individualität im Kinde bereits vorhanden, so kann bei Borgards (1933, 116) eine konträre Sichtweise festgestellt werden, denn ihm zufolge wird die Individualität erst gewonnen. Im *Ich* fasst Borgards (1933, 116) das Schulkind, welches in Opposition mit dem *Du* tritt. Das *Du* ist durch die Lehrperson im Unterricht vertreten. Durch Interaktion zwischen *Ich* und *Du* wird die Individualität im *Ich* des Kindes geweckt.

Einen weiteren Aspekt hinsichtlich der Individualität bringt Fleischer (1932, 55) ein, der die erzieherische Formung eines *Augenblicksbedürfnisses* als individualisierenden Prozess ansieht. Eine „konsequente Gewöhnung in der Erziehungsarbeit und grobsinnige Erfassung des berührenden Umweltgeschehens durch praktisches Tun, durch Hantierung ist notwendig“, denn die praktische Arbeit weist die Beziehung der Gegenstände zueinander wie auch ihre zusammenhängenden Funktionen auf (Fleischer 1932, 55). Durch das selbstständige Wollen, das äußerlichen Forderungen entgegengebracht wird, bahnt sich eine Angleichung an das wirkliche Leben an. Dieses augenblickliche Interesse „muß in der

Hilfsschularbeit der Griff sein, von dem aus ein bildnerisches Plus erreicht wird“ (Fleischer 1932, 55). Ebenso bemerkt Fleischer (1932, 104) hinsichtlich des Augenblicksbedürfnisses, dass im Gegensatz zur Normalschule ein Nichtkönnen in der Hilfsschule keine Betonung findet und meint: „Hier [in der Hilfsschule; Anm. M. G.] kann das Kind mit. Dieses Leistungsgefühl gibt Arbeitslust und die Möglichkeit eines Anknüpfens.“ Wird so „das Augenblicksbedürfnis der Kindesnatur am Anfang für das Tun innerhalb der Aufnahmeklasse richtunggebend“, so erfolgt der erste Schritt zur „geistigen Einarbeitung“ und das „Kind fühlt sich wohl, macht gern mit, leistet etwas und steht mitten im Arbeitsprozess“ (Fleischer 1932, 104). Mit dieser grundlegenden Gestaltung zum Neuaufbau gehe laut Fleischer (1932, 104) das sich Betätigen-wollen einher, das Kind „wird gefordert, und die Klassenarbeit gibt ständig Gelegenheit, dem Betätigungsdrang ein Ziel zu geben“. Hinsichtlich des Terminus der Individualität werden dadurch konträre Sichtweisen deutlich, wobei zum einen das Kind bereits eine Individualität besitzt (Wittmann 1933), zum anderen eine Individualität in Interaktion mit dem Lehrer geweckt wird (Borgards 1933). Außerdem wurde ersichtlich, dass in der Hilfsschule ein Individualisierungsprozess stattfindet, der von gegenwärtigen Bedürfnissen des Kindes bis hin zu einem selbstständigen Wollen reicht und der Betätigung des Kindes ein Ziel gegeben wird (Fleischer 1932).

Die hier erwähnte Selbstständigkeit weist einen weiteren zentralen Aspekt für die dargestellte Analyseeinheit dar: Bei Tornow (1932) wie auch Griesinger (1934) steht die Betätigung des Kindes mit einer Selbstständigkeit des Kindes in Verbindung. Beide Autoren zielen auf eine Selbstständigkeit der Zöglinge, wobei Tornow (1932, 169) die anzustrebende Selbstständigkeit in der Handbetätigung sieht. Griesinger (1934, 580) zählt Vormachen, Mittun sowie Nachmachen zu Betätigungsformen, die am Ende in selbstständiges und selbsttätiges Entwerfen und Gestalten münden. Griesinger (1934, 580) führt hierbei neben dem Terminus Selbstständigkeit, auch Selbsttätigkeit ein, wobei keine genauen Erläuterungen zu diesen Begrifflichkeiten aufgefunden werden konnten. Tornow (1932, 108f.) liefert hingegen folgende Bestimmungen: In der Selbsttätigkeit fasst Tornow (1932, 108) „die Aktivität und Tätigkeit des Selbst“ und zählt dies zu einem wesentlichen Merkmal der Arbeit in der Hilfsschule. Die Selbstständigkeit tritt neben der Freiheit als Merkmal der Selbsttätigkeit auf.

Neben der Betätigung in Zusammenhang mit der Selbstständigkeit, weisen Publikationen (Tornow 1932, Borgards 1933, Griesinger 1934) auch eine Verknüpfung zum Arbeitsbegriff auf: Dabei lässt sich feststellen, dass in der Hilfsschule die Selbsttätigkeit

beziehungsweise Selbstständigkeit als ein Merkmal der Arbeit angesehen wird (Tornow 1932, Borgards 1933, Griesinger 1934). In den Begriff der Arbeit fällt dabei nicht nur eine rein körperliche Arbeit, sondern sie findet auch auf geistiger Ebene des Hilfsschulkindes statt. In einem gewissen Maße sei dabei eine Selbstständigkeit wie auch Selbsttätigkeit als Merkmal der Arbeit gegeben. *In gewissen Maße* deswegen, da die Autoren der Auffassung sind, dass durch das Klientel, eine Einschränkung der Arbeit vorhanden ist (Tornow 1932, Borgards 1933, Griesinger 1934). Dass Aktivität ebenfalls ein Merkmal darstellt, schildern Tornow (1932, 113) wie auch Griesinger (1934, 581). Diese erhält allerdings durch die in der Hilfsschule unterrichteten Kinder ebenfalls eine Einschränkung. So resümiert beispielsweise Tornow (1932, 113): „Wichtig für den pädagogischen Arbeitsbegriff der Hilfsschule ist, daß diese allgemeine Selbsttätigkeit beim Heilzögling durchaus vorhanden ist, wenn auch zuweilen nur schwach und in ihren Anfängen.“ Tornow (1932, 108) spricht dem Hilfsschulkind „eine von innen wirkende Aktivität zu, die als einzigartige, individuell begründete Aktions- und Reaktionsweise, als Spontaneität und Rezeptivität sich äußert“. Die Aktivität ist beim Heilzögling – wie bereits geschildert – Tornow (1932, 108) zufolge, „schwach und eingengt“ ausgeprägt, „aber sie ist doch vorhanden und stellt den Ausgangspunkt und die Möglichkeit der Bildung überhaupt dar.“ Damit kommt der Aktivität eine sehr bedeutende Eigenschaft zu, denn in ihr sieht Tornow (1932, 108) die Grundlage aller Bildung. Griesinger (1934, 581) schreibt die identifizierten Merkmale dem Ziel der Arbeitsschule zu, denn sie strebt Aktivität an und „will das Kind zum selbsttätigen und selbständigen Anschauen, Denken, Fragen, Meinen und Tun erziehen“. Hinsichtlich der Hilfsschule bemerkt Griesinger (1934, 581) allerdings, dass diese nie ganz eine Arbeitsschule sein wird, wohl „aber ist und sei die Hilfsschule eine gesunde Mischung von Lern-, Übungs- und Arbeitsschule mit dem Ziel, die Geistesschwachen in beschränktem Maße, im Rahmen kleiner Teilaufgaben zur körperlich-geistigen Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit heranzubilden“ (Griesinger 1934, 581). Borgards (1933, 128) wirft in Zusammenhang mit der körperlich-geistigen Selbstständigkeit einen wesentlichen Aspekt ein: Er merkt an, dass der Arbeitsbegriff bezüglich schwachsinniger Kinder oft zu eng gefasst und lediglich auf eine manuelle Betätigung beschränkt wird. Der geistige Arbeitsprozess erfährt dabei meist keine volle Wertung, sei jedoch eine *besondere* Technik des selbsttätigen geistigen Verhaltens beim schwachsinnigen Kind (Borgards 1933, 128). Thomaschewski (1934) wie auch Stoppenbrink-Buchholz (1939) thematisieren im Zuge des Jena-Versuches ebenso die Selbstständigkeit. Buchholz (1939, 9) assoziiert Selbstständigkeit mit Leistungen der SchülerInnen, die sich im selbstständigen Arbeiten

äußern, wie freie Aufsätze, Briefe, freies Malen etc. Thomaschewski (1934, 172) schildert, dass im Gruppenunterricht durch eine ungebundene Bewegung „im Klassenzimmer ... [eine; Anm. M.G.] Gewinnung gewisser Selbstständigkeit konform [ging; Anm. M.G.], die, für den eigentlichen Unterricht in weitestem Umfang nutzbar gemacht, auch die Gruppenarbeit förderte.“

Bei Tornow (1932) und Wittmann (1934) nimmt der Begriff des *Schöpferischen* einen wesentlichen Aspekt ein, der in Zusammenhang mit dem Aspekt der Tätigkeit und Aktivität in didaktischen Konzepten der Reformpädagogik in Verbindung gebracht wird. So schreibt Wittmann (1934, 1682): „Das Kind ist zur Entfaltung seiner schöpferischen Eigentätigkeit (Spontanität) zu erziehen.“ Er plädiert, „daß den Kindern in der Verarbeitung der Sinnganzen kein fester Weg vorgeschrieben wird, sondern daß ihnen immer neue Gelegenheiten gegeben werden zur freien, sondernden und verbindenden Eigentätigkeit“ (Wittmann 1934, 1682). An späterer Stelle betont Wittmann (1934, 1684) hinsichtlich der Eigentätigkeit,

„daß den Kindern Gelegenheit gegeben wird, durch möglichst vielseitige Eigentätigkeit (Arbeiten mit allen möglichen Werkstoffen, Bauen mit Bauhölzern, Kneten, Biegen, Malen, Maiskörnerlegen, durch Spielen, Darstellen jeder Art) die Anschauung gestaltend zur Darstellung zu bringen, wobei grundsätzlich alles Tun auch stets in schlichter, aber bestimmter sprachlicher Fassung zum Ausdruck gebracht werden muß und somit der Anschauungsunterricht mit Spracherziehung verbunden ist, erhalten sie eine klare und feste Grundlage zum Bilden der Begriffe und zum Arbeiten mit ihnen.“

In Hinblick auf Folgerungen, die sich aus einem ganzheitlichen Unterricht ergeben, erläutert Tornow (1932, 82), dass die Aktivität des Individuums „auch beim geistig schwachen Kinde Voraussetzung jeglicher seelisch-geistigen Entwicklungen sind. Wenn auch ein Hauptkennzeichen des geistig schwachen Kindes die allgemeine psychische Energieschwäche ist, so darf doch die aktive seelische Anteilnahme nie ganz fehlen, sie muß vorhanden sein, und sei sie auch noch so schwach.“ Gegner des Gesamtunterrichts würden Tornow (1932, 83) zufolge die Aktivität des Individuums überschätzen und von schöpferischen Kräften als Voraussetzung des Gesamtunterrichts ausgehen. „Doch das ‚schöpferische‘ Kind und die ‚schöpferische‘ Phantasie entsprechen in dieser Deutung wenig der psychologischen Wirklichkeit“ (Tornow 1932, 83; H.i.O.).

„Als weitere pädagogische Folge der Ueberschätzung des ‚Schöpferischen‘ im Kinde stellt sich dann die fast völlige Ausschaltung der Lehrerpersönlichkeit als ein Merkmal des Gesamtunterrichtes ein. Der so gekennzeichnete Gesamtunterricht ist allerdings pädagogisch sehr anfechtbar, er muß ‚nur vom Kinde aus‘ zu einer naiv kindlichen Oberflächlichkeitsbetrachtung, zu einer einseitigen Einstellung der Umwelt gegenüber, zu einer mangelnden tieferen Durchbringung und Erarbeitung, ja, zur Spielerei führen, zumal selbst das Systematisch-Technische, das notwendig Fachliche, soweit es in gewissen Grenzen selbst im Gesamtunterricht nicht fehlen darf, auf Kosten des vorwiegend Aesthetischen ungebührlich vernachlässigt wird“ (Tornow 1932, 84; H.i.O.).

Laut Tornow (1932, 84) sei im Gesamtunterricht der Hilfsschule eine andere Auslegung der Forderung *vom Kinde aus* nötig: „Es ist darunter eine Unterrichtsart zu verstehen, die die Anknüpfung an vorhandene Kräfte und Möglichkeiten im Kinde ganz besonders berücksichtigt, ohne aber diesen Kräften alles überlassen zu können“ (Tornow 1932, 84).

In diesem Kapitel wird deutlich, dass Merkmale reformpädagogischer Didaktik auch in der nationalsozialistischen Hilfsschule Eingang gefunden haben. Diese Ergebnisse werden in einem nächsten Schritt durch Anbindung an theoretische Erläuterungen untermauert.

10 Interpretation der Ergebnisse und Rückbindung an theoretische Erläuterungen

Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse werden in einem letzten Schritt mit Hilfe der theoretischen Erläuterungen der vorliegenden Arbeit mit dem Kontext verbunden und interpretativen Momenten verdichtet. Dabei werden die Charakteristik des Hilfsschulkindes sowie die Tätigkeit der Lehrperson in eigenen Abschnitten erläutert, um die gestellten Subfragen, die nach diesen beiden Aspekten fragen, zu beantworten. Die Teilfrage, die didaktisch-methodische Momente der Hilfsschule betrachtet, wird im dritten Abschnitt dieses Kapitels gemeinsam mit reformpädagogischen Tendenzen näher erläutert. Die jeweiligen Analyseeinheiten werden nicht in einem eigenen Abschnitt behandelt, als Zusammenhänge zwischen allgemeinen unterrichtlichen Prinzipien und reformpädagogischen Tendenzen anschaulicher erfasst bzw. identifiziert werden können. Zwar wurden Hinweise auf Tendenzen gegeben, die in der Reformpädagogik wurzeln, müssen aber anhand theoretischer Verknüpfungen intensiviert werden. Eindeutige reformpädagogische Elemente konnten beispielsweise in Zusammenhang mit dem Arbeitsprinzip, vor allem in Bezug auf Kerschensteiner, mit Übungen von Montessori, bei der praktischen Betätigung oder im Gruppenunterricht bei Stoppenbrink-Buchholz und Thomaschewski ausgemacht werden. Diese Aspekte sollen in den folgenden Abschnitten theoretisch untermauert werden.

10.1 Interpretation – Charakteristik des Hilfsschulkindes

Wie anhand von Möckel (2001, 57) in den theoretischen Erläuterungen zum Klientel der Hilfsschule bereits festgestellt werden konnte, erlangte die Hilfsschule mit der Lehre vom Schwachsinn eine notwendige Spezialisierung, die hinsichtlich politischer Aspekte, LehrerInnenspezialisierung sowie Unterrichtung in kleineren Klassen zunächst Vorteile eingebracht. Damit verbunden war allerdings auch eine negative Assoziation zu den HilfsschülerInnen (Möckel 2001, 57). Anhand der analysierten Quellen lässt sich feststellen, dass in einigen Textpassagen auf die Lehre vom Schwachsinn zurückgegriffen wird (Fleischer 1932, 51; Dohrmann 1933; Henze 1934, 1137; Krampf 1936, 5ff.). Erkennlich wird durch analysierte Passagen ebenso, dass Autoren die Charakteristika des Hilfsschulkindes nicht auf den Begriff des Schwachsinn beschränken, sondern auch eine Heterogenität der HilfsschülerInnen betonen (Lesemann 1934, 180; Egenberger 1934, 1034; Henze 1934, 1138; Löpelmann 1942, 180f.). Es scheint, als wäre in den Anfängen des Nationalsozialismus eine bereits zu Gründerzeiten diskutierte und von Ellger-Rüttgardt

(2008, 154) hervorgehobene Verschiedenartigkeit der HilfsschülerInnen erneut aufgekommen zu sein, die vor dem NS-Regime durch die Lehre vom Schwachsinn überdeckt wurde. Diesbezüglich kann auf die von Hänsel (2006, 47) eingeworfene These zurückgegriffen werden, nach der das *Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses* (1933) die Hilfsschule in ein Dilemma stürzte und die Lehre vom Schwachsinn aufgrund der politischen Änderungen für HilfsschülerInnen als nicht mehr adäquat erschien. Durch die Analyse kann festgehalten werden, dass in den nationalsozialistischen Publikationen zur Hilfsschule schwachsinnige Kinder als eine Teilgruppe erachtet werden und die Hilfsschule ein großes Pensum von SchülerInnen erfassen soll. Außerdem tritt die Vermutung auf, dass die SchülerInnen vor der Machtergreifung der Nationalsozialisten mit dem Schwachsinn etikettiert wurden, obwohl nicht alle davon betroffen waren. Da sich diese Zuschreibung aufgrund der rasseideologischen Ausführungen im nationalsozialistischen Staat negativ auf die Hilfsschule ausgewirkt hätte, erfolgte eventuell eine Neuorientierung des Begriffspensums am bereits vorhandenen SchülerInnenmaterial. Vor allem Tornow (1932, 1935, 1936, 1942) markiert in seinen Ausführungen einen Wandel hinsichtlich der Charakteristik der HilfsschülerInnen, wie auch die theoretischen Ausführungen von Hänsel (2006, 47) untermauern. Aufgrund dessen erhält Tornow bei Hänsel (2006, 47) einen reformorientierten Aspekt im Nationalsozialismus. Auch Beschel (1960) hebt Tornows Neubetrachtung der HilfsschülerInnen hervor und schreibt ihm, ebenso wie Stoppenbrink-Buchholz sowie Thomaschewski reformpädagogischen Anspruch zu. Bezüge zum Nationalsozialismus werden bei Beschel (1960) allerdings nicht getätigt. Dass Tornow mit seinem 1932 erschienenen Werk *Der Lehr- und Bildungsplan der Hilfsschule* im Nationalsozialismus keine Breitenwirkung erzielte, kann nicht gestützt werden, da sich etliche Argumente in Publikationen nach 1932 wieder finden. Stoppenbrink-Buchholz (1939), die ihr gesamtes Werk der Charakterisierung des Hilfsschulkindes widmet, muss besonders hervorgehoben werden, da sie – wie die Analyse gezeigt hat – von Zuschreibungen wie schwachsinnig und geisteskrank abkommen möchte und Leistungen und positive Charaktereigenschaften in den Fokus legt. Auch Heimlich (2009) erläutert, dass durch Stoppenbrink-Buchholz eine Assoziation zwischen Reformpädagogik und Hilfsschule besteht. An dieser Stelle muss besonders betont werden, dass Stoppenbrink-Buchholz nicht nur reformpädagogisch arbeitete, explizit nach dem Jenaplan Peter Petersens, sondern ihre Ausführungen 1939 zur Zeit des Dritten Reiches veröffentlichte.

10.2 Interpretation – Tätigkeit der Lehrperson

Hinsichtlich der Tätigkeit der Lehrperson wird in den Publikationen die Mitarbeit für das NS-Regime angesprochen (Lesemann 1933, 719f.; Heinrichs 1933, 461; Gastpar 1934, 566ff.; Maeße 1935, 158ff.; Tornow 1935, 10; Tornow 1936, 321ff.; Kohlbach 1942, 122, Löpeltmann 1942, 198; Kohlbach 1943, 166). Dies deckt sich mit den theoretischen Erläuterungen, denn der Lehrkraft kam zur nationalsozialistischen Zeit die wesentliche Rolle zu, die SchülerInnen zu beobachten und Gutachten über die Kinder zu erstellen, damit ÄrztInnen und Erbgesundheitsgerichte darauf basierend entscheiden konnten, ob eine Erbkrankheit vorliegt und die Sterilisation als Maßnahme gesetzt werden muss. Wie die Analyse zeigt, scheinen andere Tätigkeitsbereiche und Eigenschaften der Lehrperson aufgrund dieser Aufgabe in den Hintergrund gestellt zu werden und es beziehen sich nur einige Ausführungen nicht auf die erbbiologische Tätigkeit. Dabei treten einige Unterschiede in den Publikationen auf, wobei das Aufgabenfeld der Lehrperson als sehr vielfältig erachtet wird. Hinsichtlich reformpädagogischer Elemente können durch die Analyse nur sporadisch Merkmale aufgefunden werden. So bei Griesinger (1934), der im Zuge eines gesamtheitlichen Unterrichtes dem Hilfsschulkinde und den LehrerInnen eine gemeinsame Führungsrolle zuspricht, wobei die LehrerInnen eine organisatorische Rolle übernehmen, wenn die kindlichen Eigenmaßnahmen nicht mehr weiter kommen. Dies deckt sich mit reformpädagogischen Erläuterungen: Dabei wurde im Kapitel 3.5 *Die Rolle von LehrerInnen und Eltern in reformpädagogischen Konzepten* geschildert, dass der Lehrperson die Rolle des Organisators bzw. Leiters zukommt (Eichelberger 2007, 41). Stürz (2013, 10) spricht der Lehrkraft in reformpädagogischen Konzepten ein partnerschaftliches Verhältnis den SchülerInnen gegenüber zu. Dagegen wird in Volksschulen zur nationalsozialistischen Zeit eine Führungsposition der Lehrkraft im Frontalunterricht deutlich (Stürz 2013, 10). Eine solche Haltung kann beispielsweise in Lesemanns (1933) Ausführungen entnommen werden.

10.3 Interpretation – Tendenzen im Unterricht der nationalsozialistischen Hilfsschule, die in der Reformpädagogik wurzeln

Die in der Theorie als reformpädagogisch erachteten Unterrichtsfächer Musik, Gartenarbeit sowie Werkunterricht wurden auch in den Publikationen des Nationalsozialismus aufgefunden. Vor allem der Werkunterricht erfährt eine wesentliche Rolle, da dem Hilfsschulkind praktisches Können zugesprochen wird und für die spätere Eingliederung

im Volk berufliche Tendenzen in praktisches Tun münden. Auch der von Stürz (2013, 10) als reformpädagogisches Element erachtete Musikunterricht zur Zeit des Nationalsozialismus erhält in den Publikationen zur Hilfsschule einen wesentlichen Stellenwert. Durch die Betonung praktischer Tätigkeiten, die im Musikunterricht, der Gartenarbeit und vor allem im Werkunterricht Ausdruck finden, tritt der Frontalunterricht in den Hintergrund, dies zeigt auch die Tätigkeit der Lehrperson, die sich nicht nur auf das Lehren beschränkt, sondern Ausflüge oder Besichtigungen unternimmt, um Erfahrungen bei den HilfsschülerInnen zu schaffen. Da in etlichen Publikationen die Handbetätigung betont wird, die in allen Fächern der Hilfsschule Eingang findet und mit praktischen Tätigkeiten wie Sammeln, Gruppieren, Wegnehmen von Gegenständen oder Anreihen von Bildern verbunden wird, lässt sich auch ein individuelles Arbeiten vermuten. Wie in den theoretischen Erläuterungen zur didaktischen Ausrichtung reformpädagogischer Unterrichtskonzepte deutlich wurde, ist die Vermeidung von Frontalunterricht und Fokussierung einer offenen Unterrichtsführung charakteristisch (Eichelberger 2007, 25). Hillenbrand (1994, 23), Myschker (1969, 183) sowie Heimlich (2009, 103) identifizieren die praktische Betätigung in den Fächern Gartenarbeit und Werkunterricht als reformpädagogisches Motiv der Hilfsschule, beziehen sich allerdings auf die Zeit vor der nationalsozialistischen Machtübernahme. Dass diese Fächer sowie die praktische Tätigkeit und die Handbetätigung methodisch als Unterrichtsprinzip auch in der nationalsozialistischen Hilfsschule eine bedeutende Rolle einnehmen, zeigt die Analyse des Quellenmaterials. Aufgrund der offenen Arbeitsweise (Eichelberger 2007, 25) sowie der Ausführungen zur Hilfsschule von Hillenbrand (1994, 23), Myschker (1969, 183) sowie Heimlich (2009, 103) hinsichtlich der praktischen Tätigkeit lässt sich ein reformpädagogisches Element identifizieren. Tornow (1932) stellt einen deutlichen Bezug zur Reformpädagogik her, indem er Fröbel- und Montessori-Übungen in den Hilfsschulunterricht integriert. Dass sich Fröbel- besser als Montessori-Übungen aufgrund der vorwiegend intellektuellen Verbindung eignen, lässt sich anhand der Theorie bestätigen (siehe hierzu Kapitel 3.4.1 *Montessori-Pädagogik*). Dennoch bleibt festzuhalten, dass Tornow Montessori-Übungen in seinen Erläuterungen nicht ablehnt, sondern sie in abgewandelter Form im Unterricht der Hilfsschule einsetzen möchte.

Ein zentrales Moment reformpädagogischer Unterrichtsführung stellt fächerübergreifender Unterricht dar (Skiera 2010, 23). Dass fächerübergreifendes Lernen wesentlich ist, wird auch in der Hilfsschule betont. Dabei erhält wiederum die bereits erwähnte Handbetätigung eine wesentliche Rolle, denn sie wirkt in alle Fächer der Hilfsschule ein. Vor allem müssen

aber Tornow (1932; 1935) sowie Griesinger (1934) bezüglich des Gesamtunterrichtes und Thomaschewski (1934) sowie Stoppenbrink-Buchholz (1939) hinsichtlich des Gruppenunterrichtes im Sinne einer fächerübergreifenden Unterrichtsführung hervorgehoben werden. In den Ausführungen von Tornow (1932; 1935) und Griesinger (1934) lassen sich Differenzen feststellen, denn Tornow (1932) ist der Auffassung, dass sich aufgrund der Beschaffenheit der SchülerInnen der Gesamtunterricht besonders eignet, während Griesinger (1934, 575) diesen aufgrund der Beschaffenheit der HilfsschülerInnen eher ablehnt. Erst in den letzten Stufen der Hilfsschule sei der Gesamtunterricht möglich, so Griesinger (1934, 575). Herrschen bei den Autoren zwar Differenzen, so kann jedoch in beiden Ausführungen – wenngleich bei Griesinger erst in späteren Jahrgängen – eine Befürwortung des Gesamtunterrichtes festgestellt werden. Hier lässt sich ein reformpädagogisches Element markieren. Theoretische Untermauerung erlangt neben der allgemeinen These eines fächerübergreifenden Unterrichts, auch die Ausführungen von Berthold Otto. Dieser strebte ebenso den Gesamtunterricht an, wo mehrere Wochenstunden zusammengefasst wurden und sich die SchülerInnen versammelten und austauschen konnten (Bönsch 2006, 11).

Diese Charakteristik ist auch im Gruppenunterricht nach Stoppenbrink-Buchholz (1939) sowie Thomaschewski (1934) festzustellen. Sie weisen in ihren Arbeiten aus, dass sie nach der Jenaplan-Pädagogik in der Hilfsschule arbeiten und der Gruppenunterricht sowie der Kreis zentrale Elemente in ihrer Unterrichtsführung bilden. Dem Gruppenunterricht charakteristisch war in Stoppenbrink-Buchholz' Ausführungen, dass die SchülerInnen auch Lesen, Schreiben oder Rechnen praktizieren sollen und sich dabei einem Gegenstand länger widmen können, wenn dies nötig ist. Dabei wird individuelles Arbeiten deutlich, das in reformpädagogischen Konzeptionen als wesentliches Merkmal reformpädagogischer Didaktik identifiziert wurde. Die AutorInnen Stoppenbrink-Buchholz und Thomaschewski müssen daher nicht nur – wie in der Literatur fokussiert wird (Heimlich, Beschel) – als Beispiel von Reformpädagogik in der Hilfsschule, sondern auch als reformpädagogisches Element im Nationalsozialismus hervorgehoben werden.

Die im Gesamt- bzw. Gruppenunterricht geschilderten Merkmale lassen sich auch in den theoretischen Erläuterungen der reformpädagogischen Didaktik erkennen, die Lerngruppen nach anderen Gesichtspunkten als Leistungs- und Altershomogenität bildet (Skiera 2010, 23). Vor allem im von Stoppenbrink-Buchholz (1939) und Thomaschewski (1934) geschilderten Kreis- und Gruppenunterricht erhält das Merkmal der Mitbestimmung bei der Wahl von Lernaktivitäten, die von Skiera (2010, 23) hervorgehoben werden, besondere

Bedeutung, denn dabei können sich die SchülerInnen selbstgewählten Aufgaben widmen und entscheiden wie lang sie bei einer Tätigkeit wie z.B. Lesen verharren möchten.

Das Zusammenkommen der unterschiedlichen Jahrgangsklassen kommt allerdings nicht nur im Sinne von Gruppenunterricht zustande, sondern auch bei Festen, Feiern und im Spiel. Diese Aspekte erhalten auch in Publikationen zur nationalsozialistischen Hilfsschule wesentliche Bedeutung. Vor allem das Spiel wird von etlichen Autoren hervorgehoben, wobei damit nicht nur das spielerische Tun, sondern auch Lernaktivitäten und soziales Engagement verbunden werden. Einige Autoren der nationalsozialistischen Publikationen sehen die Möglichkeit, das Spiel für den Unterricht fruchtbar zu machen und methodisch im Unterricht einzubinden (Wittmann 1933, 136f.; Tornow 1932, 114f.; Galler 1934, 1126). Außerdem vertreten diese Autoren die Auffassung, dass das Spiel nicht einfach Auslastung des Kindes meint, sondern mit Lern- und Bildungsvorgängen verbunden sei.

Bei Festen und Feiern wird neben der Zusammenarbeit aller SchülerInnen auch der Einbezug der häuslichen Erziehung wesentlich. Dieses Merkmal wird in der Theorie etwa bei Möckel (2001) deutlich, der die Elternmitarbeit bei Kielhorn betont oder auch im Konzept der Maria Montessori (Skiera 2010). Auch in den nationalsozialistischen Ausführungen kommt diesem Aspekt im Sinne von der Elternteilnahme am Schulgeschehen durch Feste, Feiern, Elternabende und Elternbeirat reformpädagogischer Charakter zu.

Wie in Kapitel 3.2 *Reformpädagogik im Nationalsozialismus* erläutert, wurde die in der Weimarer Republik eingeführte Arbeits- und Sozialform im NS-Staat sofort abgeschafft, wie Stürz (2013, 10) feststellt. In Assoziation mit diesem Gesichtspunkt hebt Stürz (2013, 10) die Selbsttätigkeit zur Entwicklung der Selbstständigkeit im reformpädagogischen Unterricht hervor, die mit der Abschaffung der Sozial- und Arbeitsform einhergehend entfernt wurden. Wie allerdings die Quellenanalyse gezeigt hat, lassen sich diese Aspekte bei Tornow (1932), Borgards (1933), Griesinger (1934) sowie Thomaschewski (1934) und Stoppenbrink-Buchholz (1939) durchaus vorfinden. Dabei muss allerdings darauf verwiesen werden, dass diese Publikationen vor der Machtübernahme, aber bereits unter bestehendem Einfluss des Nationalsozialismus bzw. kurz nach der Machtübernahme publiziert wurden. In späteren Jahren wurden diese Aspekte in den recherchierten Quellen – Ausnahme bildet lediglich Stoppenbrink-Buchholz (1939) – nicht mehr aufgefunden. Es lässt daher aufgrund theoretischer Hintergründe vermuten, dass durch die nationalsozialistische Ideologie diese Aspekte in den Hintergrund gedrängt wurden. Dass

allerdings im nationalsozialistischen Staate keine Aspekte hinsichtlich Selbsttätigkeit wie auch Selbsttätigkeit herrschen, lässt sich für die Publikationen der Hilfsschule nicht stützen. Wie anhand von Key (1992, 172), Eichelberger und Wilhelm (2003, 14) sowie Skiera (2010, 100) im theoretischen Teil festgestellt wurde, nimmt die Individualität in reformpädagogischer Didaktik einen wesentlichen Stellenwert ein. So betont Key (1992, 172) die Stärkung der Individualität, Skiera (2010, 100) die Fokussierung der Individualität in der Pädagogik vom Kinde aus, Eichelberger und Wilhelm (2003, 14) heben die Entfaltung der Individualität des Kindes sowie die Entwicklung zur eigenständigen Persönlichkeit hervor. Diese Aspekte konnten allesamt im recherchierten Quellenbestand ausgemacht werden. Dabei erwiesen sich einige Differenzen in den Publikationen. Bei Wittmann (1933) besitzt das Kind bereits Individualität und wird durch die Schule auf den Weg der Bildung gewiesen. Bei Borgards (1933) wird die Individualität im Kind in Interaktion mit der Lehrkraft geweckt, während Fleischer (1932) einen individualisierenden Prozess von gegenwärtigen Bedürfnissen des Kindes bis hin zum selbstständigen Wollen betont. Durch den recherchierten Quellenbestand konnte erfahren werden, dass selbsttätiges und selbstständiges Handeln in Assoziation mit dem Arbeitsbegriff auftritt. Mit diesem wird nicht nur eine körperliche, sondern auch eine geistige Regsamkeit verknüpft. Der Arbeitsunterricht erlangt auch methodisch als Unterrichtsprinzip wesentlichen Einfluss in den Publikationen zur nationalsozialistischen Hilfsschule. Tornow (1932) bezieht sich dabei in etlichen Aspekten auf Kerschensteiner und zieht dabei eine reformpädagogische Parallele. Aber auch in den anderen Publikationen, die den Arbeitsunterricht thematisieren, können Übereinstimmungen festgestellt werden, denn wie in den theoretischen Erläuterungen geschildert wurde, betonte Kerschensteiner den Wert der Arbeit und damit verbunden die Selbsttätigkeit. Dies kann auch in den Publikationen zur nationalsozialistischen Hilfsschule erkannt werden, da zum einen dem Arbeitsprinzip aufgrund der praktischen Nähe eine bedeutende Rolle in den Hilfsschulen zugesprochen wird. Zum anderen wird mit dem Arbeitsprinzip eine selbständige bzw. selbsttätige Funktion verbunden. Auch weisen die Autoren – im Sinne von Kerschensteiner – darauf hin, dass die Arbeit nicht bloßes mechanisches Arbeiten meint, sondern auch geistige Arbeit eingeschlossen ist. Hervorzuheben ist an dieser Stelle nochmals Karl Tornow, der bei diesen Schilderungen explizit auf Kerschensteiner verweist (siehe Kapitel 9.5 *Ergebnisse der Analyseinheit Methodische Elemente* sowie Kapitel 9.7 *Ergebnisse der Analyseinheit Didaktisch-Methodische Momente der Reformpädagogik im Hilfsschulunterricht*).

Tornow (1932) sowie Wittmann (1934) thematisieren den Begriff des Schöpferischen. Wittmann (1934) verbindet damit eine Eigentätigkeit im Kinde, die auch in der Hilfsschule gegeben ist. Reformpädagogische Merkmale wie freie und vielseitige Eigentätigkeit sind mit dem schöpferischen Moment verbunden. Ob Wittmann (1934) damit eine konkrete Verknüpfung zu Montessoris Konzept des Schöpferischen herstellt lässt sich nicht feststellen, wenngleich Überschneidungen vorhanden sind. Parallelen lassen sich insofern feststellen, als das Schöpferische in der Montessori-Pädagogik die eigene individuelle Entwicklung des Kindes möglich macht und auf einen selbständigen Menschen zielt (siehe Kapitel 3.4.1 *Montessori-Pädagogik*).

Auch bei Tornow (1932) erfährt das schöpferische Moment Thematisierung und verbindet damit eine Eigenaktivität im Hilfsschulkind. Diese sei Tornow (1932) zufolge im Hilfsschulkind vorhanden und wird sogar vorausgesetzt, um Bildung zu ermöglichen. Er verweist allerdings darauf, dass die Aktivität beim schwachsinnigen Kind eingeschränkt ist. Wesentliche Ergebnisse der Aktivität im Kinde konnten in Verbindung mit dem ganzheitlichen Unterricht herausgefunden werden. Dabei spricht Tornow die *Pädagogik vom Kinde aus* an, und schildert, dass diese in der Hilfsschule eine eigene Auslegung erfährt. An vorhandene Kräfte im Kind muss dabei angeknüpft werden, ohne ihnen allerdings alles zu überlassen und die Lehrkraft völlig auszuschalten. Ob Tornow mit diesen Schilderungen eventuell der *Pädagogik vom Kinde* entspricht, da in dieser Konzeption die Lehrperson keinesfalls vollkommen ausgeschaltet wird – denn warum wäre eine Lehrperson dann überhaupt noch nötig? –, kann an dieser Stelle interpretativ argumentiert werden. Wesentlich ist allerdings, dass Tornow – wenn auch nur kurz – auf die *Pädagogik vom Kinde aus* eingeht und sie nicht vollends ablehnt, sondern eine abgewandelte Form in der Hilfsschule präsent bleiben sollte.

Durch den Rückbezug zu theoretischen Erläuterungen konnten Vermutungen über Tendenzen, die in der Reformpädagogik wurzeln identifiziert bzw. theoretisch untermauert werden. Abschließend kann angemerkt werden, dass sich auch in Publikationen zu Hilfsschulen zur Zeit des Nationalsozialismus reformpädagogische Tendenzen finden. Wichtige Ergebnisse werden abschließend im Resümee zusammengefasst.

11 Resümee

Im letzten Kapitel der vorliegenden Masterarbeit erfolgt die Zusammenfassung wesentlicher Ergebnisse in Bezug auf die leitende Forschungsfrage und deren Subfragen sowie Vorschläge zu weiteren Forschungsmöglichkeiten.

Im Fokus der Masterarbeit stand die Identifizierung reformpädagogischer Tendenzen von Konzeptionen zum Unterricht der nationalsozialistischen Hilfsschule. Dabei erlangten Subfragen an Bedeutung, die nach der Charakteristik des Hilfsschulkindes, der Tätigkeit der Lehrperson sowie Erziehung und Unterricht in der Hilfsschule fragen.

Um die Forschungsfrage umfassend beantworten zu können, musste eine theoretische Basis geschaffen werden, die die Aspekte Didaktik, Reformpädagogik und Hilfsschule in den Fokus stellte.

In einem ersten Schritt galt es zu klären, wie allgemeindidaktische Konzeptionen beschaffen sind. Dadurch konnte ermittelt werden, welche Gesichtspunkte die Allgemeindidaktik erfasst und welche Akteure darin eine wesentliche Rolle einnehmen. Des Weiteren wurden Begriffe, wie Lehren, Lernen, Erziehung oder Unterricht erläutert sowie zwei allgemeindidaktische Modelle vorgestellt. Als wesentlich wurde in diesem Kapitel außerdem erachtet, dass die Allgemeindidaktik methodische Aspekte nicht ausschließt, sondern miteinbezieht und sich Didaktik und Methodik gegenseitig bereichern. Als zentral galt es methodisch-didaktische Elemente der Reformpädagogik darzustellen, die durch die Vorstellung der Konzepte Montessori-Pädagogik, Jenaplan-Pädagogik sowie Arbeitsschule nach Georg Kerschensteiner vertieft wurden. Auch der Thematik Reformpädagogik im Nationalsozialismus wurde im theoretischen Teil Aufmerksamkeit geschenkt.

Wesentliche Basis bildeten die theoretischen Erläuterungen zur Geschichte von Hilfsschulen sowie der Institution Hilfsschule im Nationalsozialismus. Außerdem wurde dem Klientel sowie dem Unterricht in Hilfsschulen Aufmerksamkeit geschenkt und die Aspekte Reformpädagogik und Hilfsschule miteinander verknüpft, um reformpädagogische Entwicklungen in der Hilfsschule vor dem Nationalsozialismus nachzuzeichnen.

In Hinsicht auf die leitende Forschungsfrage kann festgehalten werden, dass Tendenzen auf methodisch-didaktischer Ebene vorhanden sind, die in der Reformpädagogik wurzeln. Vor allem in den Anfangsjahren des Nationalsozialismus ließen sich im didaktisch-methodischen Bereich Thematisierungen hinsichtlich Persönlichkeit, Individualität sowie Selbstständigkeit, Selbsttätigkeit und schöpferisches Tun finden.

Die Charakteristik des Hilfsschulkindes war insofern wichtig näher zu betrachten, als die Beschaffenheit der SchülerInnen eng mit der Unterrichtsführung zusammenhängt. Die Charakteristik der HilfsschülerInnen war in der NS- Zeit durch einen Wandel geprägt, der in Verknüpfung mit theoretischen Erläuterungen vor allem durch Tornow herbeigeführt wurde. Die Lehre des Schwachsinn, die die Hilfsschule vor dem Nationalsozialismus politisch begründen sollte, gelangt im Nationalsozialismus in den Hintergrund. Hilfsschulkinder werden mit anderen Eigenschaften, die Stärken hervorheben, charakterisiert oder es wird explizit darauf verwiesen, dass die Hilfsschulkinder nicht auf den Begriff des Schwachsinn reduziert werden dürfen. Dabei muss Stoppenbrink-Buchholz hervorgehoben werden, die sich gegen Begriffe wie Schwachsinn wendet und Hilfsschulkinder hinsichtlich ihrer Leistungen und Stärken charakterisiert.

Im Hinblick auf die Tätigkeit der Lehrpersonen wurde im Analyseteil ermittelt, dass das Aufgabengebiet sehr umfassend gestaltet ist. Grundsätzlich wird der Lehrperson im Unterricht der Institution Hilfsschule eine unterstützende und helfende Rolle zugesprochen, die ein einführendes Vermögen besitzen sollte. Die Lehrkräfte sollen nicht nur im Sinne eines Frontalunterrichts lehren, sondern es werden auch Besichtigungen oder Ausflüge als Lehrsituationen angesehen. Des Weiteren knüpfen Lehrpersonen nicht nur bei den Erfahrungen der HilfsschülerInnen an, sondern schaffen auch neue Erkenntnisse. Diese Tätigkeiten schienen aufgrund der Funktion als Mitarbeiter im Rahmen des *Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuch*s in den Hintergrund zu geraten, wurden in späteren Jahren vor allem auf diese Funktion Bezüge hergestellt.

Im Unterricht der Hilfsschule gilt bei einigen Autoren die Entfaltung von Individualität und Persönlichkeit als zentral, wobei damit selbstständiges respektive selbsttätiges Handeln verbunden ist. Diese Entwicklungen werden nicht nur in reformpädagogischen Konzepten, sondern auch in der Hilfsschule zur Zeit des Nationalsozialismus als wesentlich erachtet, wobei eine Parallele zwischen den beiden Themenbereichen gezogen werden konnte. Dem Hilfsschulkind kommt eine Eigenaktivität zu. Wenngleich diese oft aufgrund der seelisch-körperlichen Beschaffenheit eingeschränkt ist, so existieren doch Voraussetzungen von Erziehung und Bildung im Unterricht der Hilfsschule.

Das in der Theorie als reformpädagogisch erachtete praktische Tun wird nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten weitergeführt. Dabei muss das Prinzip der Handbetätigung hervorgehoben werden, das im gesamten Hilfsschulunterricht miteinbezogen wird und individuelles Arbeiten mit Entwicklungsmaterial ermöglichen sollte. Auch in Zusammenhang mit Kerschensteiners Arbeitsunterricht können

reformpädagogische Tendenzen identifiziert werden. Der Arbeitsbegriff wird in den Publikationen thematisiert, wobei Tornow einen expliziten Zusammenhang zu Kerschensteiner herstellt. Erläuterungen zum Arbeitsunterricht sind nicht nur in Tornows Werk von 1932 fundiert, sondern finden in seinen Publikationen nach der Machtübernahme immer wieder Platz. In der Gestaltung des Unterrichtes konnten ebenso in Hinsicht auf den Fächerunterricht und den Lehrplan reformpädagogische Merkmale herausgefunden werden, denn diese sind nicht durch strenges Vorgehen gekennzeichnet, sondern werden in den Publikationen als aufgelockert und eher richtungsweisend angegeben. Besondere Bedeutung erlangen Stoppenbrink-Buchholz und Thomaschewski, die Kreis und Gruppenunterricht nach dem Jenaplan in ihren Unterricht einbinden, wo unterschiedliche Jahrgangsklassen zusammenkommen und Mitbestimmung der SchülerInnen vorherrschend ist.

Das Merkmal des Austausches von unterschiedlichen Jahrgängen findet sich auch in anderen Publikationen in Zusammenhang mit Festen, Feiern und Spielen. Feste und Feiern erhalten in reformpädagogischen Konzepten, wie der Montessori- und der Jenaplan-Pädagogik einen besonderen Stellenwert, nicht zuletzt um Eltern an der Schulgestaltung zu beteiligen. Dem Spiel wird in etlichen Publikationen Raum gegeben und wurde in theoretischen Erläuterungen als reformpädagogisches Motiv wahrgenommen.

Nachdem wesentliche Ergebnisse zusammenfassend dargelegt wurden, erfolgen nun abschließend Vorschläge weiterer Forschungsperspektiven, die an dieser Thematik – die gewissermaßen eine theoretische Basis bilden sollte – anknüpfen und vertiefend in diese eindringen können. Davor müssen allerdings methodische Grenzen Beachtung finden.

Wie bereits auch bei den quellenkritischen Betrachtungen angemerkt, erfassen die Ergebnisse eine theoretische Ebene, sie zeichnen allerdings nicht die Praxis nach. Schilderungen wie praktisch oder tatsächlich in der Hilfsschule gearbeitet wurde, kann methodisch nicht mehr exakt ermittelt werden, da die Zeitspanne zu groß ist. Damit einhergehend kann nicht erfahren werden, ob die theoretischen Konzeptionen in der Praxis umgesetzt wurden und wie die Lehrkräfte wirklich mit den HilfsschülerInnen verfahren sind.

Eine methodische Grenze dieser Arbeit liegt außerdem vor, als Ergebnisse in zusammenfassender Weise dargestellt und daher Einzelfälle oft vernachlässigt werden. Bei einigen Kategorien wurde daher versucht entweder Beispiele zu liefern oder Vergleiche zwischen den AutorInnen herauszuarbeiten, wenn sich extrahierte Passagen nur bei einem

kleineren AutorInnenkreis finden ließen. Dadurch wurde versucht, auch die je individuellen Betrachtungen der AutorInnen ein Stück mehr erfassen zu können. Es muss allerdings angemerkt werden, dass dies nicht immer möglich war, wäre eine solche Auflistung nicht nur zu umfangreich, sondern würde auch nicht mehr der qualitativen Inhaltsanalyse entsprechen, die eine zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse verfolgt.

Eine weitere methodische Grenze liegt im interpretativen Bereich dieser Masterarbeit. Dabei muss unbedingt darauf verwiesen werden, dass die Interpretation subjektiv ist. Dieser Grenze wurde insofern versucht Rechenschaft zu tragen, als theoretische Rückbezüge gestaltet wurden, um die interpretativen Momente zu stützen. Es muss allerdings darauf verwiesen werden, dass subjektive Meinungen und Ansichten in Hinsicht auf Literatur zum Forschungsstand, aber auch in Bezug auf Quellentexte die Interpretation verzerrt haben könnten.

Die geschilderten Grenzen sind allerdings nicht als negativ zu betrachten, ergeben sich aus diesen auch neue Forschungsmöglichkeiten:

Da die Ausführungen dieser Masterarbeit aus Publikationen entstammen, die theoretische Erläuterungen zum Hilfsschulunterricht liefern, könnte eine individuelle Sichtweise beteiligter Personen aus Tagebucheinträgen, Briefen etc. entnommen werden. Damit gemeint ist die Analyse von Ego-Dokumenten, die – sofern diese vorhanden und zugänglich sind – auch praktische Umsetzungen und persönliche Meinungen ins Spiel bringen könnten. Auch wäre eine Analyse von Archivmaterial ehemaliger Hilfsschulen eine weitere Forschungsmöglichkeit. Bewusst muss dabei allerdings bleiben – wie bereits mehrmals angemerkt –, dass praktische Situationen nicht mehr realitätsgetreu erforscht werden können.

Eine weitere Forschungsmöglichkeit ergibt sich auch in der Erforschung einzelner Persönlichkeiten, um individuelle Sichtweisen nachzuzeichnen. Anbieten würden sich dabei beispielsweise Alfred Krampf oder Paul Bartsch, da wie Hänsel (2008, 9) bemerkt, zu diesen Persönlichkeiten keine Forschungen vorhanden sind und auch bei Recherchen im Rahmen dieser Arbeit nicht aufgefunden wurden.

Da sich die vorliegende Arbeit auf methodisch-didaktischen Ausführungen zum Hilfsschulunterricht beschränkt, könnten darüber hinaus auch andere Ebenen erforscht werden, wie beispielsweise der Einfluss auf Gesetzestexte durch reformpädagogische Tendenzen des Hilfsschulunterrichtes.

Literatur

Forschungsstand

- Arnold, K. H., Roßa, A. E. (2012): Grundlagen der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktiken. In: Kampshoff, M., Wiepcke, C. (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Benner, D., Kemper, H. (2003): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus. Beltz: Weinheim
- Beschel, E. (1960): Der Eigencharakter der Hilfsschule. Beltz: Weinheim
- Böhm, W. (2012): Die Reformpädagogik. Montessori, Waldorf und andere Lehren. C.H. Beck: München
- Bönsch, M. (2006): Allgemeine Didaktik. Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht. Kohlhammer: Stuttgart
- Bradl, C. (1987): Das Bild Geistigbehinderter in der Geschichte der Psychiatrie. In: Dreher, W. et al. (Hrsg.): Geistigbehinderte zwischen Pädagogik und Psychiatrie. Psychiatrie-Verlag: Bonn, 9-33
- Brill, W. (2011): Pädagogik der Abgrenzung. Die Implementierung der Rassenhygiene im Nationalsozialismus durch die Sonderpädagogik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Döpp, R. (2003): Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Lit. Verlag Münster: Hamburg, London
- Eichelberger, H. (1997): Lebendige Reformpädagogik. Studien Verlag: Innsbruck
- Eichelberger, H. (2000): Peter Petersen und der Jenaplan. In: Eichelberger, H., Wilhelm, M. (Hrsg.): Der Jenaplan heute. Eine Pädagogik für die Schule von morgen. Studienverlag: Innsbruck, Wien, München, 18-61
- Eichelberger, H., Wilhelm, M. (2003): Der Jenaplan heute. Eine Pädagogik für die Schule von morgen. Studienverlag: Innsbruck, Wien, München
- Eichelberger, H. (2007): Die Bedeutung der kindlichen Entwicklung in den reformpädagogischen Modellen für die aktuelle Schulentwicklung. In: Eichelberger, H., Laner, C. (Hrsg.): Zukunft Reformpädagogik. Neue Kraft für eine moderne Schule. Studien Verlag: Innsbruck, 24-43
- Eichelberger, H., Laner, C. (2007): Zukunft Reformpädagogik. Neue Kraft für eine moderne Schule. Studien Verlag: Innsbruck

- Eichelberger et al. (2008): Reformpädagogik goes eLearning. Neue Wege zur Selbstbestimmung von virtuellem Wissenstransfer und individualisiertem Wissen. Oldenbourg: München, Wien
- Ellger-Rüttgardt, S. (1997): Frieda Stoppenbrink-Buchholz (1897-1993). Hilfsschulpädagogin, Anwältin der Schwachen, Soziale Demokratin. Deutscher Studien Verlag: Beltz
- Ellger-Rüttgardt, S. (2008): Geschichte der Sonderpädagogik: eine Einführung; mit 12 Tabellen. Reinhardt: München
- Eppler, C. (2012): Erziehung im Nationalsozialismus. Bündische Jugend - Hitlerjugend - Reformpädagogik. Lindenbaum: Beltheim-Schnellbach
- Götting, G. (2007): Individuelle Lernförderung. In: Fleischer, T., Grewe, N., Jötten, B., Seifreid, K., Sieland, B. (Hrsg.): Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule. Kohlhammer: Stuttgart, 98-104
- Glaser, E. (2013): Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. Beltz: Weinheim, 365-375.
- Gstach, J. (2015): Kretinismus und Blödsinn. Zur fachlich-wissenschaftlichen Entdeckung und Konstruktion von Phänomenen der geistig-mentalen Auffälligkeit zwischen 1780 und 1900 und deren Bedeutung für Fragen der Erziehung und Behandlung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Hansen-Schaberg, I. (2002): Historische reformpädagogische Schulkonzepte und ihre Rezeption. In: Hansen-Schaberg, I., Schonig, B. (Hrsg.): Reformpädagogik. Geschichte und Rezeption. Schneider Verlag: Hohengehren, 1-10
- Hansen-Schaberg, I., Schonig, B. (2002): Reformpädagogik. Geschichte und Rezeption. Schneider Verlag: Hohengehren
- Hänsel, D., Schwager, H. J. (2003): Einführung in die sonderpädagogische Schultheorie. Beltz: Weinheim
- Hänsel, D. (2006): Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer. Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Hänsel, D. (2008): Karl Tornow als Wegbereiter der sonderpädagogischen Profession. Die Grundlegung des Bestehenden in der NS-Zeit. Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Heimlich, U. (2009): Lernschwierigkeiten. Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Heitger, M. (1999): Erziehung. In: Reinhold, G. et al. (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. Oldenbourg: München, Wien, 139-144

- Hillenbrand, C. (1994): Reformpädagogik und Heilpädagogik: unter besonderer Berücksichtigung der Hilfsschule. Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Höck, M. (1979): Die Hilfsschule im Dritten Reich. Marhold: Berlin
- Jank, W., Meyer, H. (2014): Didaktische Modelle. Cornelsen Verl. Scriptor GmbH & Co. KG: Berlin
- Kerschensteiner, G. (1959): Begriff der Arbeitsschule. Oldenburg: München
- Key, E. (1992): Das Jahrhundert des Kindes. Basel: Weinheim
- Klee, E. (2010): "Euthanasie" im Dritten Reich: die "Vernichtung lebensunwerten Lebens". Fischer: Frankfurt am Main
- Kottmann, B. (2006): Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischen Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Kremer, G. (2011): Die Sonderschule im Nationalsozialismus: das Beispiel Hilfsschule. In: Horn, K. P., Link, J. W. (Hrsg.): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus. Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 163-184
- Kronhagel, K. (2004): Religionsunterricht und Reformpädagogik. Otto Eberhards Beitrag zur Religionspädagogik in der Weimarer Republik. Waxmann: Münster
- Link, J. (2002): Ländliche Reformschulen in ihrer Konzeption und Praxis zwischen 1918 und 1945. In: Hansen-Schaberg, I., Schonig, B. (Hrsg.): Reformpädagogik. Geschichte und Rezeption. Schneider Verlag: Hohengehren, 139-184
- Lingelbach, G., Rudolph, H. (2005): Geschichte studieren. Eine praxisorientierte Einführung für Historiker von der Immatrikulation bis zum Berufseinstieg. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zum qualitativen Denken. Beltz: Weinheim
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz: Weinheim
- Montessori, M. (1979): Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt. Auf dem Weg zu einer „Kosmischen Erziehung“. Herder: Freiburg u. a.
- Möckel, A., Adam, H., Adam, G. (1999): Quellen zur Erziehung von Kindern mit geistiger Behinderung. Band 2. 20. Jahrhundert. Edition Bentheim: Würzburg
- Möckel, A. (2001): Geschichte der besonderen Grund- und Hauptschule. Winter: Heidelberg, 4., erweiterte Ausgabe

- Möckel, A. (2007): Geschichte der Heilpädagogik oder Macht und Ohnmacht der Erziehung. Klett-Cotta: Stuttgart
- Myschker, N. (1969): Der Verband der Hilfsschulen Deutschlands und seine Bedeutung für das deutsche Sonderschulwesen. Reßmeyer: Nienburg
- Neugebauer, W. (2013): Die „Aktion T4“. In: Kepplinger, B. et al. (Hrsg.): Tötungsanstalt Hartheim. OÖLA: Linz, 17-34
- Oelkers, J. (2005): Reformpädagogik: eine kritische Dogmengeschichte. Juventa: Weinheim
- Oelkers, J. (2006): Pädagogik in der Krise der Moderne. In: Harney, K., Krüger, H.-H. (Hrsg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Barbara Budrich: Opladen, Bloomfield Hills (3. Aufl.), 71-110
- Oelkers, J. (2010a): Reformpädagogik. Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung. Klett, Kallmeyer: Seelze-Velber
- Oelkers, J. (2010b): Landerziehungsheime. Was bleibt von der Reformpädagogik? Online: http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/landerziehungsheime-was-bleibt-von-der-reformpaedagogik-1954571.html?printPagedArticle=true#pageIndex_2 (Download: 15. April 2015) [1-4]
- Ortmeyer, B. (2009): Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Hermann Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen. Beltz: Weinheim und Basel
- Petersen, P. (1996): Der kleine Jena-Plan. Beltz: Weinheim (61. Aufl.)
- Priebe, W. (2006): Unterrichtsthema Holocaust in der Förderschule? Empirische Untersuchung zur Entwicklung eines Unterrichtskonzepts für den Förderschwerpunkt Lernen. Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Prondczynsky, A. (1996): Zur historischen Einordnung der Reformpädagogik in der Geschichte der Pädagogik. In: Seyfarth-Stubenrauch, M., Skiera, E. (Hrsg.): Reformpädagogik und Schulreform in Europa: Grundlagen, Geschichte, Aktualität. 1. Historisch-systematische Grundlagen. Schneider-Verl. Hohengehren: Baltmannsweiler, 70-110
- Ramsenthaler, C. (2013): Was ist „Qualitative Inhaltsanalyse?“. In: Schnell, M., Schulz, C., Kolbe, H., Dunger, C. (Hrsg.): Der Patient am Lebensende. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. Springer: Wiesbaden, 22-42
- Riedl, A. (2004): Grundlagen der Didaktik. Franz Steiner: Stuttgart

- Roßa, A. E. (2013): Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik in der Lehrerbildung. Einschätzungen von Lehramtsstudierenden zur Fähigkeitsentwicklung in universitären Praxisphasen. Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Rögl, V. (2005): Sonder- und heilpädagogische Auseinandersetzung in der NS-Zeit im Spiegel der Zeitschrift „Die deutsche Sonderschule“. Diplomarbeit: Universität Wien
- Röhrs, H. (2001): Die Reformpädagogik. Weinheim: Beltz
- Schelten, A. (2004): Einführung in die Berufspädagogik. Steiner: Wiesbaden
- Schonig, B. (2002): Die Einheit von „Kopf und Herz“ als pädagogisches Prinzip – Grundlinien der Rezeption der Reformpädagogik. In: Hansen-Schaberg, I., Schonig, B. (Hrsg.): Reformpädagogik. Geschichte und Rezeption. Schneider Verlag: Hohengehren, 11-54
- Schröder, H. (2001): Didaktisches Wörterbuch. Wörterbuch der Fachbegriffe „Abbilddidaktik“ bis „Zugpferd-Effekt“. Oldenbourg: München, Wien
- Schwerdt, U. (2002): „Vom Kinde aus“. Traditionen subjektorientierter Didaktik und ihrer Selbstkritik. In: Herzig, B., Schwerdt, U. (Hrsg.): Subjekt- oder Sachorientierung in der Didaktik? Aktuelle Beiträge zu einem didaktischen Grundproblem. Lit. Verlag: Münster u. a., 35-52
- Skiera, E. et al. (2010): Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa – Ursprünge, Ausprägung und Richtungen, länderspezifische Entwicklungstendenzen. Gondolat: Budapest
- Stürz, V. (2013): Elite und Diktatur. Die Rolle der Eliteschulen im Nationalsozialismus. Bachelor & Master Publishing: Hamburg
- Synwoldt, J. (1979): Von der Hilfsschule zur Schule für Lernbehinderte: die Förderung der schwachbefähigten Kinder am Beispiel Berlins; mit zahlreichen Tabellen und Übersichten. Marhold: Berlin
- Terhart, E. (2009): Didaktik. Eine Einführung. Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG: Stuttgart
- Tinnefeld, T. (2013): Dimensionen der Prüfungsdidaktik. Analysen und Reflexion zur Leistungsbewertung in den modernen Fremdsprachen. HTW Saar: Saarbrücken
- Ullrich, H. (1990): Die Reformpädagogik. Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne? In: Gunther, G. et al. (Hrsg.): Reformpädagogik trifft Erziehungswissenschaft. Logophon: Mainz, 21-50

Ullrich, H. (2008): Zur Aktualität der klassischen Reformpädagogik. In: Breidenstein, G., Schütze, F. (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 73-94

Quellen

O. A. (1938): Allgemeine Anordnung für die Hilfsschulen in Deutschland. In: Möckel, A., Adam, H., Adam, G. (Hrsg.): Quellen zur Erziehung von Kindern mit geistiger Behinderung. Band 2. 20. Jahrhundert. Edition Bentheim: Würzburg, 96-99

Bartsch, K. (1934): Hilfsschule, Begriff der. In: Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik. Carl Marhold Verlagsbuchhandlung: Halle a.S., 2. völlig neubearbeitete Auflage, 1126-1127

Borgards, W. (1933): Hilfsschulkind und Arbeitsform. Systematische Darstellung der Geistesform und dialektischen Arbeitshaltung des Hilfsschulkindes. Marhold: Halle a. d. S.

Dohrmann, P. (1933): Motorische Minderbegabung und ihre heilpädagogische Behandlung im Werkunterricht der Hilfsschule. Marhold: Halle a. d. S.

Egenberger (1934): Grundschule und Hilfsschule. In: Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik. Carl Marhold Verlagsbuchhandlung: Halle a.S., 2. völlig neubearbeitete Auflage, 1033-1036

Fleischer, F. (1932): Die Umschulung des geistesschwachen Kindes. Theorie und Praxis seiner Aussonderung aus der Normalschule und des Aufnahmeverfahrens für die Hilfsschule. Marhold: Halle a. d. S.

Galler, R. (1934): Hilfsschule, äußere Ausstattung der. In: Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik. Carl Marhold Verlagsbuchhandlung: Halle a. d. S., 2. völlig neubearbeitete Auflage, 1120-1126

Gastpar, A. (1934): Die Aufgabe der Sonderschulen im nationalsozialistischen Staate vom rassenhygienischen Standpunkt aus. In: Die deutsche Sonderschule, 1, 566-571

Griesinger, A. (1934): Didaktik der Hilfsschule. In: Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik. Carl Marhold Verlagsbuchhandlung: Halle a. d. S., 2. völlig neubearbeitete Auflage, 570-589

Hartnacke, W. (1940): Seelenkunde vom Erbgedanken aus. J.F. Lehmanns Verlag: München, Berlin

Heinrichs, K. (1933): Der deutsche Hilfsschulgedanke. Leitsätze. In: Die Hilfsschule. Monatsschrift für die gesamten Interessen des Hilfsschulwesens, 26, 459-462

- Heinrichs, K. (1937): Entwurf für einen Hilfsschullehrplan. In: Die deutsche Sonderschule, 7/8, 487-495
- Henze, A. (1934): Hilfsschulkind, das. In: Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik. Carl Marhold Verlagsbuchhandlung: Halle a.S., 2. völlig neubearbeitete Auflage, 1137-1138
- Koch, H. (1934): Hilfsschulgesetz bzw. Sonderschulgesetz. In: Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik. Carl Marhold Verlagsbuchhandlung: Halle a.S., 2. völlig neubearbeitete Auflage, 1127-1132
- Kohlbach, G. (1942): Erziehung und Unterricht in der Hilfsschule. In: Die deutsche Sonderschule, 4, 122-123
- Kohlbach, G. (1943): Die Hilfsschule. In: Die deutsche Sonderschule, 5-7, 165-168
- Krampf, A. (1936): Hilfsschule im neuen Staat. Armanen Verlag: Leipzig
- Lesemann, G. (1933): Hilfsschulpädagogische Gegenwartsaufgaben. In: Die Hilfsschule. Monatsschrift für die gesamten Interessen des Hilfsschulwesens, 26, 712-733
- Löpeltmann, M. (1943): Wege und Ziele der Kindererziehung unserer Zeit. Hesse und Becker: Leipzig, 2. veränderte Ausgabe
- Maeße, H. (1935): Betrachtungen zum Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses. In: Die Deutsche Sonderschule, 2, 158-163
- O.A. (1942): Allgemeine Richtlinien für Erziehung und Unterricht. In: Hänsel, D. (Hrsg.): Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 205-222
- Schmalohr, J. (1934): Hilfsschullehrer, -in. In: Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik. Carl Marhold Verlagsbuchhandlung: Halle a.S., 2. völlig neubearbeitete Auflage, 1138-1140
- Seeling, O. (1934a): Häusliche Erziehung. In: Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik. Carl Marhold Verlagsbuchhandlung: Halle a.S., 2. völlig neubearbeitete Auflage, 1045-1048
- Seeling, O. (1934b): Elternhaus und Hilfsschule. In: Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik. Carl Marhold Verlagsbuchhandlung: Halle a.S., 2. völlig neubearbeitete Auflage, 646-651
- Stoppenbrink-Buchholz, F. (1939): Das brauchbare Hilfsschulkind – ein Normalkind. Verlag Hermann Böhlau Nachf.: Weimar
- Thomaschewski, E. (1934): Hilfsschule und Jena-Plan. Versuch nach den Grundsätzen des Jena-Plans mit 20 Kindern der einklassigen Hilfsschule in Zielenzig. In: Petersen, P. (Hrsg.): Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan. Böhlau: Weimar

- Tornow, K. (1932): Der Lehr- und Bildungsplan der Hilfsschule. Diss.: Halle-Wittenberg
- Tornow, K. (1935): Völkische Heil- oder Sonderschulpädagogik. Marhold: Halle a. d. S.
- Tornow, K. (1936): Die Mitarbeit des Sonderschullehrers bei der Verwirklichung des Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses. Aus der Praxis der Gutachtertätigkeit des Hilfsschullehrers. In: Die deutsche Sonderschule, 3, 321-332
- Tornow, K. (1939): Zur Eigengesetzlichkeit der Hilfsschulerziehung. In: Die deutsche Sonderschule, 6, 505-518
- Tornow, K. (1940): Denken sie nur. Unser Fritz soll in die Hilfsschule! In: Schriftenreihe für Eltern, Lehrer und Erzieher. Deutscher Volksverlag: München, 4. Auflage
- Tornow, K., Lenz, G. (1942): Das Magdeburger Verfahren. Anleitung zur Durchführung der Aussonderung hilfsschulbedürftiger Kinder unter Berücksichtigung des neuen Personalbogens für Hilfsschüler. Deutscher Volksverlag. München
- Tornow, K., Weinert, H. (1942): Erbe und Schicksal. Von geschädigten Menschen, Erbkrankheiten und deren Bekämpfung. Metzner: Berlin
- Wittmann, J. (1933): Theorie und Praxis eines ganzheitlichen, analytisch-synthetischen Unterrichts in Grundschule, Hilfsschule, Volksschule. Müller und Klepenheuer: Potsdam

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Teilkategorien der Analyseeinheit	
<i>Charakteristik des Hilfsschulkindes</i>	83
Abbildung 2: Teilkategorien der Analyseeinheit	
<i>Tätigkeit der Lehrperson</i>	85
Abbildung 3: Teilkategorien der Analyseeinheit	
<i>Lehrplan der Institution Hilfsschule</i>	87
Abbildung 4: Teilkategorien der Analyseeinheit	
<i>Praktische Fächer der Institution Hilfsschule</i>	88
Abbildung 5: Teilkategorien der Analyseeinheit	
<i>Methodische Elemente</i>	89
Abbildung 6: Teilkategorien der Analyseeinheit	
<i>Einbezug der häuslichen Erziehung</i>	91
Abbildung 7: Teilkategorien der Analyseeinheit	
<i>Didaktisch-Methodische Momente der Reformpädagogik im Hilfsschulunterricht</i>	92

Abstract

Im Zuge der Analyse eines umfassenden Quellenbestandes stellt die vorliegende Arbeit reformpädagogische Tendenzen der nationalsozialistischen Hilfsschule im Zeitraum von 1933 bis 1945 in den Fokus. Reformpädagogische Elemente im Unterricht dieser Schulform sollen durch Verknüpfung des Quellenmaterials mit theoretischen Erläuterungen zu Reformpädagogik, Hilfsschule wie auch Nationalsozialismus aufgedeckt werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass im nationalsozialistischen Hilfsschulunterricht durchaus Tendenzen identifiziert werden können, die in der Reformpädagogik wurzeln. Die Charakteristik des Hilfsschulkindes ist in Zusammenhang mit dem Unterricht als wesentlich zu erachten. Dabei wurde eine Begriffsverschiebung zur Zeit des Nationalsozialismus festgestellt, die die Lehre des Schwachsinn in den Hintergrund drängt und Leistungen sowie Stärken der Hilfsschulkinder vordergründig werden lässt. In der Theorie erläuterte reformpädagogische Elemente wie Arbeitsunterricht, Handbetätigung, Gruppenunterricht oder Montessori-Übungen fanden im Quellenmaterial ebenso Thematisierung. Außerdem wurden sowohl in der Theorie zu Reformpädagogik, als auch im Quellenbestand reformpädagogische Momente hinsichtlich Einbezug der häuslichen Erziehung und Aspekte der Selbstständigkeit und -tätigkeit herausgearbeitet.

As part of the analysis of a comprehensive source material, the present work puts the educational reform tendencies of Nazi auxiliary school in the period from 1933 up until 1945 into focus. Educational reform elements in teaching at this type of school are revealed by linking the source material with theoretical explanations of progressive education, special school, as well as Nazism.

The results show that in Nazism auxiliary education trends can be identified which are rooted in the progressive education. The characteristics of the auxiliary school child in connection with the tuition is to be considered to be essential. Here, a term shift in the time of National Socialism was found. The teaching of mental deficiency was urged in the background. Consequently achievements and strengths of auxiliary school children were becoming part of the teaching methods. In theory explained educational reform elements such as work instruction, manual practise, group lessons or Montessori exercises were found in the source material. In addition to the theory of progressive education, reform

educational moments were worked out including domestic education and aspects of self-sufficiency and self-activity.

LEBENS LAUF

MELANIE GLATZL BA

ANGABEN ZU MEINER PERSON

Geburtsdatum: 19. August 1990
Geburtsort: Baden
Staatsangehörigkeit: österreichische
Anschrift: Baugasse 2/3
2603 Felixdorf
Telefon: 06642175365
e-mail: a0906374@unet.univie.ac.at

SCHULBILDUNG

1996-1997 Vorschule in Weikersdorf
1997-2001 Volksschule in Weikersdorf
2001-2005 Hauptschule in Winzendorf
2005-2009 ORG unter bes. Ber. d. musischen Ausbildung in Wiener Neustadt
2009 Reifeprüfung am BORG Wiener Neustadt
2009-2012 Bachelorstudium der Bildungswissenschaft
Seit Oktober 2012 Masterstudium der Bildungswissenschaft

PRAKTIKA UND BERUFSERFAHRUNGEN

2006: 4 Wochen Gemeinde Weikersdorf
2007: 4 Wochen Gemeinde Weikersdorf
2009: 4 Wochen Magna International Europe AG (Architekturbüro)
2010: einige Monate unter der Geringfügigkeit Tagesstätte „Verein Lebensraum“
2011: 4 Wochen Tagesstätte „Verein Lebensraum“
2012: 7 Wochen Tagesstätte „Verein Lebensraum“
Seit Juli 2013: Sozialpädagogin im Wohnhaus „Verein Lebensraum“

BESONDERE FÄHIGKEITEN / KENNTNISSE

Computer – Führerschein (ECDL)
Mitwirken beim Bundesjugendsingen in Vorarlberg 2007
Mitwirken bei Jugendprojekten (z.B. Projekt des NÖ Landesjugendreferates)
Gesangs- und Geigenunterricht
Musikalisches Mitwirken bei diversen Veranstaltungen
Tauchschein „Open Water Diver“ 2011

HOBBYS

Geige, Gesang, Yoga, Lesen