



Torsten Dietze

Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern

Empfehlungen und Organisationsbedingungen

Perspektiven sonderpädagogischer Forschung

im Namen der Sektion Sonderpädagogik
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)
herausgegeben von
Christian Lindmeier, Birgit Lütje-Klose und Vera Moser

Torsten Dietze

Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern

Empfehlungen und Organisationsbedingungen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Die Open Access-Veröffentlichung dieses Titels wurde gefördert aus dem Open-Access-Publikationsfonds der Humboldt-Universität zu Berlin.

Die vorliegende Arbeit wurde von der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin unter dem Titel „Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern: Empfehlungen und Organisationsbedingungen“ als Dissertation angenommen.
Gutachterin: Prof. Dr. Vera Moser, Gutachter Prof. Dr. em. Horst Weishaupt
Tag der Disputation: 08.12.2017

DOI für Anhang

<http://dx.doi.org/10.4232/1.13204> bzw. GESIS Archivnummer Archiv-Nr. ZA8707

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.kg © Verlag Julius Klinkhardt.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Bildnachweis Umschlagseite 1: © Kay Fretwurst mit Torsten Dietze.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5736-9 Digital

ISBN 978-3-7815-2301-2 Print

Zusammenfassung

Im Schuljahr 2017/18 wurden in Deutschland rund 317.000 Schülerinnen und Schüler in Förderschulen (Sonderschulen) unterrichtet. Die Förderschule stellt damit für rund 60% der Schülerschaft mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf den zu besuchenden Unterrichtsort dar. Trotz dieser hohen Zahlen an Förderschülern stehen die realen Organisationsbedingungen an den Förderschulen jedoch kaum im Blickfeld sonderpädagogischer Forschung. Inhalt dieser Arbeit ist es daher, differenziert nach sonderpädagogischen Förderschwerpunkten die Entwicklung des Förderschulwesens hinsichtlich seiner realen Organisationsbedingungen vor dem Hintergrund nationaler bildungspolitischer Empfehlungen aufzuarbeiten. Die Datengrundlage bilden hierzu auf der einen Seite Veröffentlichungen nationaler Akteure im Schulwesen wie insbesondere der KMK und des Sonderschulverbandes VDS (heute: Verband Sonderpädagogik e.V.) sowie auf der anderen Seite die amtlichen Daten der Schulstatistik des Bundes und der Länder sowie die KMK-Statistik zum Sonderschulwesen. Die bildungspolitischen Empfehlungen werden mit der realen Entwicklung in den einzelnen Förderschwerpunkten verglichen. Damit wird der sonderpädagogischen Forschung eine datenorientierte Untersuchung der Entwicklung des Förderschulwesens hinzugefügt, die ergänzt wird durch weitere Analysen wie den Anteil an Heimschulen oder die Bedeutung der Privatschulen. Abschließend werden Erweiterungen der statistischen Datenbasis erarbeitet, um die Organisationsbedingungen an Förderschulen konkreter abzubilden. Es wird darüber hinaus auch auf statistische Bedarfe zur zukünftigen Abbildung der inklusiven sonderpädagogischen Förderung verwiesen.

Abstract

In the school year 2017/18, about 317,000 students with ascertained “special educational needs” have been taught in “special schools” (german: “Sonderschule” or “Förderschule”) in Germany. These special schools are still the place of study for about 6 of 10 of all students with special educational needs. Despite these high numbers of students, the actual organizational conditions at the special schools are hardly in the focus of special pedagogical research.

The content of this thesis, therefore, is to elaborate on the development of the special education system with regard to its real organizational conditions in the light of national educational policy recommendations (Western Germany). On the one hand the database consists of publications by national actors in the school system, in particular the KMK (Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder) and the special education association VDS (today’s name: Verband Sonderpädagogik e.V.), and on the other hand it consists of the official school statistics data of the Federal Statistical Office and the statistical offices of the Länder as well as the statistics on special education of the KMK. The educational policy recommendations are being compared to the real development. This is done for each defined individual main area of support.

Thus, special-purpose research is added to the existing pedagogic research. The research is supplemented by further analyses, such as the proportion of boarding schools or the importance of private schools. Finally, extensions to the statistical database will be developed in order to more specifically illustrate the learning conditions at special schools. Further, reference is also made to statistical needs for the future mapping of the inclusive special educational support.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	13
1 Einleitung, Stand der Forschung und Gang der Untersuchung	15
1.1 Ausgangslage	15
1.2 Fragestellung und Methodik der Arbeit	16
1.3 Gang der Untersuchung	18
1.4 Umgang mit Fachbegriffen	19
1.5 Verfügbarkeit der Forschungsdaten	20
2 Die Herausbildung des Hilfs- und Sonderschulwesens:	
Entwicklungslinien im 18. Jahrhundert bis 1945	23
2.1 Die Durchsetzung der Schulpflicht im 18. Jahrhundert	23
2.2 Das Volksschulwesen von 1800 bis 1918	24
2.3 Die Entwicklung der Hilfsschulen bis 1918	25
2.3.1 Der Hilfsschulgedanke und das Hilfsschulkind	25
2.3.2 Der Verband der Hilfsschulen Deutschlands	27
2.3.3 Die Expansion von Hilfsschulen und Hilfsschulklassen	29
2.4 Die Entwicklung der Sonderschulen bis 1918	32
2.4.1 Hintergrund zur Entwicklung der Sonderschulen	32
2.4.2 Schulen für Taubstumme und Schulen für Schwerhörige	32
2.4.3 Schulen für Blinde und Schulen für Sehbehinderte	33
2.4.4 Anstalten für bildungsunfähige Kinder und Jugendliche	34
2.4.5 Schulen für Körperbehinderte	35
2.4.6 Rettungshausbewegung	35
2.4.7 Schulische Psychopathenfürsorge	36
2.4.8 Einrichtungen der Sprachheilkunde	36
2.5 Zentrale Entwicklungen in der Weimarer Republik (1918 bis 1933)	36
2.5.1 Rechtlicher Rahmen (Reichsverfassung 1919 und Reichsgrundschulgesetz 1920)	36
2.5.2 Die Denkschrift des Hilfsschulverbandes 1920	37
2.5.3 Gesetzgebungen durch die Länder nach 1920	39
2.5.4 Eckpunkte der Professionsentwicklung der Hilfsschullehrkräfte bis 1933	40
2.6 Die quantitative Entwicklung der Hilfsschulen in der Zeit der Weimarer Republik (1918 bis 1933)	40
2.6.1 Zahl der Hilfsschulklassen und Hilfsschülerquote	40
2.6.2 Die Standorte der Hilfsschulen im Jahr 1928	42

2.7	Die Hilfsschule und die Sonderschulen im NS-Staat (1933 bis 1945)	43
2.7.1	Sozialdarwinismus in der Hilfs- und Sonderpädagogik	43
2.7.2	Zur sogenannten „Gefährdungsthese“	44
2.7.3	Das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses (1934)	45
2.7.4	Der Hilfsschülerlass (1935)	45
2.7.5	Die Allgemeine Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen (1938) ..	46
2.7.6	Das Reichsschulpflichtgesetz (1938)	47
2.7.7	Die Hilfsschulrichtlinien (1942)	48
2.8	Die quantitative Entwicklung der Hilfsschulen (1930 bis 1945)	48
2.8.1	Quantitative Entwicklung in Preußen und Nicht-Preußen (1930 bis 1934)	48
2.8.2	Daten für einzelne Regionen	50
2.9	Die quantitative Entwicklung der Sonderschulen von 1918 bis 1945	51
2.9.1	Schulen für Taubstumme und Schulen für Schwerhörige	51
2.9.2	Schulen für Blinde und Schulen für Sehbehinderte	52
2.9.3	Schulen für Körperbehinderte	52
2.9.4	Sprachheilschulen und Sprachheilkurse	53
2.9.5	Schulen für Schwererziehbare	53
2.10	Zusammenfassung: Zentrale Entwicklungen bis 1945	54
2.10.1	Entwicklungen bis 1918	54
2.10.2	Entwicklungen von 1918 bis 1933	55
2.10.3	Entwicklungen von 1933 bis 1945	56
3	Die Entwicklung des Sonderschulwesens nach 1945:	
	Empfehlungen auf nationaler Ebene	59
3.1	Die Schulpolitik der Alliierten und der Länder (1945 bis 1955)	59
3.1.1	Die Schulpolitik der Westalliierten bis 1949	59
3.1.2	Schulpolitische Grundsätze des Bundes und die Bildungspolitik der Länder ab 1949	60
3.1.3	Erste gesetzliche Grundlagen und das Düsseldorfer Abkommen (1955) ..	61
3.2	Die Neugründung des Hilfs- bzw. Sonderschulverbandes	62
3.2.1	Neugründung und Ausdehnung des Aufgabengebietes	62
3.2.2	Neue Begründungen für den Hilfsschulausbau	64
3.3	Empfehlungen zum Sonderschulwesen bis 1964	65
3.3.1	Hilfsschulverband (1954) – Die Denkschrift zu dem Ausbau des heilpädagogischen Sonderschulwesens	65
3.3.2	Deutscher Städtetag (1955) – Die Entschließung zum Sonderschulwesen	67
3.3.3	Sonderschulverband (1955) – Die Richtlinien für den Unterricht und die Erziehung in den heilpädagogischen Sonderschulen	68
3.3.4	Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1959) – Der Rahmenplan zur Umgestaltung des Schulwesens	69
3.3.5	Schulausschuss der KMK (1960) – Das Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens	70
3.3.6	Sonderschulverband (1964) – Die Denkschrift zum Ausbau des ländlichen Sonderschulwesens	73

3.4	Empfehlungen zum Sonderschulwesen bzw. zur sonderpädagogischen Förderung bis 1973	75
3.4.1	Die Schule für Geistigbehinderte als neuer Sonderschultyp	75
3.4.2	Der erwartete Anteil an sonderschulbedürftigen Schülerinnen und Schülern – Die Sonderschulquote	78
3.4.3	KMK (1972) – Die Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens ...	79
3.4.4	Deutscher Bildungsrat (1973) – Die Empfehlungen der Bildungskommission zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher	83
3.4.5	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1973) – Der Bildungsgesamtplan	86
3.5	Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung bis 1988	87
3.5.1	Deutscher Städtetag (1976) – Die Hinweise zur schulischen Förderung Behinderter und von Behinderung Bedrohter	87
3.5.2	Schulausschuss der KMK, Arbeitsgruppe Sonderschulwesen (1983) – Der Bericht über Bedingungen und Grenzen des gemeinsamen Unterrichts von lernbehinderten und nichtbehinderten Schülern in allgemeinbildenden Schulen	88
3.5.3	Dokumente der Bundesregierung von 1980 und 1984	88
3.5.4	Sonderschulverband (1982) – Initiative zur Fortschreibung der KMK-Empfehlung von 1972	89
3.5.5	Aktivitäten der KMK-Amtschefkonferenz in den 1980er Jahren	89
3.6	Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung ab 1990	90
3.6.1	KMK (1994) – Die Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung	91
3.6.2	KMK (2011) – Der Beschluss „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“	92
3.6.3	Deutscher Städtetag (2012) – Der Beschluss „Inklusion in Schule und Bildung“	92
3.6.4	HRK & KMK (2015) – Empfehlung über die Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt	92
3.7	Zusammenfassung	92
4	Die Datenquellen und die Methodik der Kapitel 5, 6 und 7	95
4.1	Die Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes und die KMK-Statistik als Datenquellen	95
4.2	Gliederung und Methodik der Kapitel 5, 6 und 7	100
4.2.1	Kapitel 5	100
4.2.2	Kapitel 6 und 7	100

5	Besondere Aspekte des Sonderschulwesens: Rahmenbedingungen, quantitative Entwicklung und Organisationspezifika	109
5.1	Rahmenbedingungen	109
5.1.1	Demografische Entwicklung und Zahl der Schülerinnen und Schüler im Schulwesen	109
5.1.2	Finanzpolitische und ökonomische Rahmenbedingungen	110
5.1.3	Unterschiedliche Bevölkerungsdichten in den Ländern	112
5.1.4	Die Sonderschule als Pflichtschule	113
5.2	Überblick über die Zahl an Sonderschulen und die Sonderschulquote (ohne Differenzierung nach Typ)	114
5.2.1	Sonderschulen und Sonderschulquote von 1952 bis 1976	114
5.2.2	Sonderschulen und Sonderschulquote von 1976 bis 2012	118
5.3	Spezifische Organisationsmerkmale im Sonderschulwesen	121
5.3.1	Sonderschulklassen und der Ort der Unterrichtung	121
5.3.2	Sonderschulen mit zwei und mehr Klassentypen	121
5.3.3	Sonderklassen an Volksschulen	122
5.3.4	Umgang mit mehrfach behinderten Schülerinnen und Schülern	122
5.3.5	Anteil der lernzieldifferent unterrichteten Schülerschaft	123
5.3.6	Das „Ruhe der Schulpflicht“	124
5.3.7	Gastschulverhältnisse	125
5.3.8	Länderübergreifende Sonderschulen	125
5.3.9	Private Schulträger und der Anteil privater Schulen	129
5.3.10	Sonderschulen, die mit einem Heim verbunden sind	129
5.3.11	Sonderschulen mit Ganztagsangeboten	133
6	Analysen zur sonderpädagogischen Förderung im Förderschwerpunkt Lernen	137
6.1	Beschreibung der Schülerschaft, angenommene Häufigkeit und Verteilung auf die Jahrgangsstufen	137
6.2	Organisatorische Standards für die sonderschulischen Einrichtungen	140
6.3	Analysen für den Zeitraum 1955 bis 1976	144
6.3.1	Entwicklung auf Bundesebene	144
6.3.2	Entwicklungen nach Ländern	146
6.3.3	Sonderklassen für Lernbehinderte an Volksschulen	154
6.3.4	Schulorganisatorische Bedingungen im Ländervergleich	155
6.4	Analysen für den Zeitraum 1976 bis 2012	157
6.4.1	Phase des Schülerrückgangs bis 1997 (Bundesebene)	157
6.4.2	Phase wieder steigender Schülerzahlen bis 2012 (Bundesebene)	159
6.4.3	Schulorganisatorische Bedingungen im Ländervergleich	160
6.4.4	Sonderschulische und integrative Förderung im Ländervergleich 1998 und 2012	164
6.5	Zentrale Ergebnisse	166

7	Analysen zur sonderpädagogischen Förderung in den weiteren Förderschwerpunkten	171
7.1	Analysen für den Förderschwerpunkt Sprache	171
7.1.1	Beschreibung der Schülerschaft	171
7.1.2	Organisatorische Standards der sonderschulischen Einrichtungen	172
7.1.3	Analysen auf Bundesebene: Entwicklung von 1955 bis 2012	175
7.1.4	Analysen nach Ländern (Zeitpunkte: 1975, 1998 und 2008)	180
7.1.5	Zentrale Ergebnisse	183
7.2	Analysen für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung	186
7.2.1	Beschreibung der Schülerschaft	186
7.2.2	Organisatorische Standards der sonderschulischen Einrichtungen	188
7.2.3	Analysen auf Bundesebene: Entwicklung von 1955 bis 2012	191
7.2.4	Analysen nach Ländern (Zeitpunkte: 1975, 1998 und 2008)	195
7.2.5	Zentrale Ergebnisse	198
7.3	Analysen für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung	202
7.3.1	Beschreibung der Schülerschaft	202
7.3.2	Organisatorische Standards der sonderschulischen Einrichtungen	204
7.3.3	Analysen auf Bundesebene: Entwicklung von 1955 bis 2012	205
7.3.4	Analysen nach Ländern (Zeitpunkte: 1975, 1998 und 2008)	209
7.3.5	Zentrale Ergebnisse	213
7.4	Analysen für den Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung	216
7.4.1	Beschreibung der Schülerschaft	216
7.4.2	Organisatorische Standards der sonderschulischen Einrichtungen	217
7.4.3	Analysen auf Bundesebene: Entwicklung von 1955 bis 2012	218
7.4.4	Analysen nach Ländern (Zeitpunkte: 1975, 1998 und 2008)	222
7.4.5	Zentrale Ergebnisse	225
7.5	Analysen für den Förderschwerpunkt Hören	228
7.5.1	Beschreibung der Schülerschaft	228
7.5.2	Organisatorische Standards der sonderschulischen Einrichtungen	230
7.5.3	Analysen auf Bundesebene: Entwicklung von 1955 bis 2012	232
7.5.4	Analysen nach Ländern (Zeitpunkte: 1975, 1998 und 2008)	236
7.5.5	Zentrale Ergebnisse	239
7.6	Analysen für den Förderschwerpunkt Sehen	242
7.6.1	Beschreibung der Schülerschaft	242
7.6.2	Organisatorische Standards der sonderschulischen Einrichtungen	244
7.6.3	Analysen auf Bundesebene: Entwicklung von 1955 bis 2012	247
7.6.4	Analysen nach Ländern (Zeitpunkte: 1975, 1998 und 2008)	250
7.6.5	Zentrale Ergebnisse	254
7.7	Analysen für den Förderschwerpunkt „Kranke Schülerinnen und Schüler“	257
7.7.1	Darstellung der Schulform „Schule für Kranke“	257
7.7.2	Analysen auf Bundesebene: Entwicklung von Schulen und Schülerzahlen (1952 bis 1973)	259
7.7.3	Entwicklung der Schülerzahl ab 1991 (fünf Länder)	260
7.8	Zu den statistischen Kategorien „Sonstige Sonderschulen“ und „Sonstige Sonderschülerinnen und -schüler“	261

8 Die Entwicklung des Sonderschulwesens – Empfehlungen und Organisationsbedingungen	265
8.1 Schulrechtliche Entwicklungen und Dokumente zum Sonderschulwesen	265
8.1.1 Schulrechtliche Entwicklungen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts	265
8.1.2 Schulrechtliche Entwicklungen von 1945 bis 1972	266
8.1.3 Schulrechtliche Entwicklungen ab 1973	267
8.2 Aspekte in der Gesamtentwicklung	268
8.2.1 Gesamtentwicklung im Bundesdurchschnitt	268
8.2.2 Bildungspolitische Empfehlungen und schulstatistische Ergebnisse ...	269
8.2.3 Veränderungen in der kommunalen Schulträgerschaft	271
8.2.4 Anteil privater Schulen	273
8.2.5 Lehrkräfte an Sonderschulen und Lehrkräftebildung	274
8.2.6 Entwicklung der Sonderschulquote von 2000 bis 2012	275
8.2.7 Sonderschulen und ihr Angebot	276
8.2.8 Schülerinnen und Schüler mit mehreren sonderpädagogischen Förderschwerpunkten	276
8.2.9 Sonderschule und Schulweglänge sowie Umfang der Heimerziehung	277
8.3 Auswirkungen des Schülerrückgangs im Schulwesen von 1976 bis 1988	278
8.4 Statistische Kennziffern in der sonderpädagogischen Förderung	282
8.4.1 Die schulstatistischen Kennziffern	282
8.4.2 Sonderpädagogische Förderung an Sonderschulen	284
8.4.3 Sonderpädagogische Förderung an Regelschulen	287
8.4.4 Förderung ohne festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf	288
8.5 Zusammenfassung: Forschungsergebnisse und Forschungsperspektiven	289
Verzeichnisse	299
Abkürzungsverzeichnis	299
Abbildungsverzeichnis	
Tabellenverzeichnis	
Literaturverzeichnis	
Anhang	319

Vorwort

Die Veröffentlichung dieser Arbeit im Jahr 2019 geht einher mit zwei historischen Ereignissen, die die Themenstellung dieser Arbeit wesentlich berühren.

Zum einen wurde vor 100 Jahren – 1919 – die Weimarer Reichsverfassung beschlossen. In den Artikeln 142 bis 149 wurde der Wille zum Ausbau einer gemeinsamen Grundschule für alle Kinder zum Ausdruck gebracht. Das in der Folge beraten und dann beschlossene Reichsgrundschulgesetz sah jedoch in §5 vor, dass die Regelungen für eine gemeinsame Grundschule nicht für behinderte Kinder und Jugendliche gelten sollten. Dadurch wurde die Entwicklung eines separierenden Sonderschulwesens fortgesetzt und eigenständige Sonderschulen in ihrer Funktion zur Bildung und Erziehung für behinderte Kinder und Jugendliche für die damalige Zukunft bestätigt.

Weiter ist vor zehn Jahren – 2009 – in Deutschland die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Kraft getreten. Damit ging die Bundesrepublik die Verpflichtung ein, zukünftig ein inklusives Bildungssystem zu gewährleisten. Derzeit wird deutschlandweit aber weiterhin die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sonderschulisch gefördert.

Mit den Ergebnissen meiner Arbeit sollen neue und empirisch fundierte Akzente gesetzt werden, die einen Beitrag zu den weiter anhaltenden Debatten über einen Systemwandel innerhalb der sonderpädagogischen Förderung leisten, indem die Frage der optimalen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf der Ebene der historisch entstandenen Organisationsbedingungen in das Zentrum gerückt wird. Sowohl die bildungspolitischen Empfehlungen als auch die realen Organisationsbedingungen des Sonderschulwesens wurden dazu über einen Zeitraum von mehreren Jahrzehnten bis zum Jahr 2012 in einer besonderen Detailliertheit und Datentiefe analysiert.

Für die Möglichkeit dieses Forschungsvorhaben umzusetzen, bedanke ich mich beim „DIPF – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation“ und den dort tätigen Kolleginnen und Kollegen der unterschiedlichen Arbeitsbereiche. Weiterhin bedanke ich mich bei den Betreuern der Arbeit: Frau Prof. Dr. Vera Moser (Humboldt-Universität zu Berlin) sowie Herrn Prof. Dr. em. Horst Weishaupt (Bergische Universität Wuppertal/DIPF).

Mein innigster Dank geht an meine Ehefrau Katharina.

Oberursel, im Januar 2019

1 Einleitung, Stand der Forschung und Gang der Untersuchung

1.1 Ausgangslage

Gemäß Artikel 24 des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006 (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK) haben sich die Vertragsstaaten dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem zu gewährleisten. Die Bundesrepublik Deutschland hat die BRK durch Gesetz vom 21. Dezember 2008 ratifiziert und ist damit völkerrechtlich an die UN-BRK gebunden (hierzu aus rechtlicher Perspektive: Wrase 2015, 43ff). Die UN-BRK trat im März 2009 in Kraft. Hinsichtlich der Bildung von Menschen mit Behinderung besagt Artikel 24 Absatz 2 der UNBRK, dass

- „a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;
- b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben.“ (UN-BRK 2006, Art. 24)¹

Wie die Vorgaben der UN-BRK zu erfüllen sind, ist Inhalt zahlreicher bildungspolitischer Diskurse. Dabei steht vor allem die Frage im Fokus, inwieweit die sonderpädagogische Förderung in Sonderschulen durch die Förderung in Regelschulen nun gänzlich ersetzt werden kann. Aber auch noch mehrere Jahre nach Inkrafttreten der UN-BRK wurden in den 16 deutschen Bundesländern im Schuljahr 2014/15 noch über zwei Drittel der insgesamt rund 490.000 Schülerinnen und Schüler mit einem *Sonderpädagogischen Förderbedarf* nicht an einer Regelschule, sondern an einer Sonderschule unterrichtet und gefördert.²

Die anstehende Überführung in ein inklusives Schulsystem bedeutet einen grundsätzlichen Paradigmenwechsel in der sonderpädagogischen Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher. Die westdeutsche schulische Behindertenpädagogik wurde in den vergangenen 200 Jahren vor allem durch die Sonderschule geprägt. Das Sonderschulwesen wurde schulrechtlich und institutionell stetig ausgebaut und erfuhr nur in den letzten etwa vier Jahrzehnten eine gewisse Einschränkung durch die Möglichkeit der integrativen Förderung. Obwohl die Sonderschule lange Zeit der einzige Ort sonderpädagogischer Förderung war und mit der Differenzierung in weitere einzelne Sonderschultypen ein komplexes System der Förderung geschaffen wurde, ist über die schulorganisatorischen Bedingungen, die das Lernen der Sonderschülerinnen und -schüler an diesen Sonderschulen prägen, nur wenig bekannt.

Da nicht davon auszugehen ist, dass sich die Sonderschule in nächster Zeit zu einer vollständig aufgehobenen Schulform des deutschen Schulsystems entwickeln wird, ist es sinnvoll, die

1 Durch Gesetz vom 21.12.2008 von der Bundesrepublik Deutschland ratifiziert, veröffentlicht im Bundesgesetzblatt (BGBl. II 2008, 1419-1447). Die deutsche Übersetzung verwendet den Begriff *integrativ*, der ursprüngliche englische und im Gegensatz zur deutschen Übersetzung verbindliche Vertragstext verwendet dagegen die Formulierung *inclusive education* bzw. *inclusive* (Wrase 2015, 43f).

2 In den westdeutschen Ländern: Von 401.000 Schülerinnen und Schülern wurden 272.000, also rund 67,9%, an Sonderschulen gefördert, 129.000 Schülerinnen und Schüler in integrativer Beschulung.

Organisations- und Lernbedingungen an den Sonderschulen besser als bisher in den Blick zu nehmen. Darüber hinaus kann die Analyse der sonderschulischen Organisationsbedingungen auch einen Einblick in die Organisationsherausforderungen der inklusiven Bildung geben.

1.2 Fragestellung und Methodik der Arbeit

Die Struktur eines Schulwesens ist unter anderem Folge von spezifischen pädagogischen Theorien, Vorstellungen und Favorisierungen. Für behinderte Kinder und Jugendliche wurden eigene didaktische Konzepte entwickelt, die mit dazu führten, dass bis in die 1990er Jahre hinein in Deutschland eine mehrheitliche gesellschaftliche sowie auch politische Übereinkunft darüber bestand, dass zur erfolgreichen pädagogischen Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher eine Beschulung in separaten Sonderschulen notwendig sei. Ziel

Im Rahmen dieser Arbeit werden die heilpädagogischen Theorien, die hinter den Konzepten und Favorisierungen zum separaten Sonderschulwesen stehen, jedoch lediglich kursorisch dargestellt (vgl. hierzu z.B. im Überblick Moser und Sasse 2008; vgl. auch Biewer 2010). Der Fokus der Untersuchung liegt stattdessen auf den Aussagen der bildungspolitischen Empfehlungen zum Aufbau und zur Struktur des Sonderschulwesens (unter anderem Gliederung in Typen, Jahrgangsgliederung, Klassengrößen, siehe dazu im Detail Kapitel 3) sowie auf den konkret realisierten „Organisationsbedingungen“, die mithilfe der Schulstatistik analysiert werden. Damit wird den Arbeiten zur Theorie der Heilpädagogik eine überwiegend datenorientierte Untersuchung hinzugefügt und die sonderpädagogische Forschung um eine quantitative Facette erweitert. Die zentralen Fragen der vorliegenden Arbeit lauten:

Welche Organisationsstandards³ wurden von nationalen Akteuren für die einzelnen Sonderschultypen vor und nach 1945 in den westdeutschen Ländern formuliert?

Welche schulischen Organisationsbedingungen⁴ wurden in den einzelnen Sonderschultypen von 1955 bis 2012 realisiert?

Bei den für die Frage 1 ausgewählten nationalen politischen Akteuren handelt es sich primär um die *Kultusministerkonferenz der Länder* (KMK) sowie den Bundesverband des *Verbandes Deutscher Sonderschulen* (VDS).

Die Kultusministerkonferenz der Länder hat die Aufgabe, übergreifende Fragen der Bildungspolitik zu koordinieren, und bietet die Möglichkeit der Koordination der für Bildungsfragen zuständigen Ministerien untereinander (vgl. im Detail Kapitel 3, Seite 61). Weil stets alle Länder an den Beratungen der einzelnen Gremien beteiligt sind und Beschlüsse der KMK in der Regel einem Einstimmigkeitsprinzip unterliegen, können die KMK-Beschlüsse als Zustimmung der Bundesländer zu den jeweiligen Inhalten bewertet werden.

Der Sonderschulverband gründete sich 1898 als Verband der Lehrkräfte an Hilfsschulen. Mit dem Ausbau des Hilfsschulwesens wurde er zügig zum größten heilpädagogischen Fachverband. Bereits im Jahr 1920 wurde erstmals eine Denkschrift mit Organisationsstandards der Hilfsschulen vorgelegt (siehe Kapitel 2, Seite 38). Anfang der 1950er Jahre weitete sich der Verband auf alle Bereiche des Sonderschulwesens aus und wurde damit zum Fachverband für alle Sonderschullehrkräfte (Kapitel 3, Seite 62). In den 1950er und 1960er Jahren erschienen

³ Die *Organisationsstandards* ergeben sich anhand der Empfehlungen zur Organisation der Sonderschulen.

⁴ Mit dem Begriff der *Organisationsbedingungen* ist im Folgenden die konkrete und anhand der Schulstatistik nachweisbare Organisation der Sonderschulen gemeint.

dann mehrere Empfehlungen zu spezifischen Organisationsstandards. Zudem waren Vertreter des Sonderschulverbandes (kurz: VDS) regelmäßig in KMK-Gremien eingebunden. Bei der Eröffnung des Verbandstages im Mai 1975 erklärte der Vorsitzende des VDS, dass „es in der Zwischenzeit selbstverständlich geworden ist, ihn (den Verband, Anm. T. Dietze) vor wichtigen Festlegungen im sonderpädagogischen Bereich zu hören“. Weiter war von einer „gewichtigen Stellung des Verbandes und seiner Gliederungen in der bildungspolitischen Landschaft der Länder und des Bundes“ die Rede, aus der sich auch eine Verantwortlichkeit für Vorstand und weitere Verbandsgremien ableite (VDS 1975, 636).

Darüber hinaus werden die Empfehlungen des *Deutschen Bildungsrates*, die Hinweise des *Deutschen Städtetages* an seine Mitglieder sowie Berichte der *Bundesregierung* und der durch sie eingesetzten Kommissionen betrachtet. Hier liegen für einzelne Zeitpunkte Dokumente vor, in denen sich die Verfasser meist grundsätzlich über die Zukunft des Sonderschulwesens äußerten, teilweise waren Aussagen zur Struktur des Sonderschulwesens oder zur erwarteten Sonderschulquote enthalten.

In dieser Arbeit nicht berücksichtigt sind die vorliegenden Stellungnahmen zur Organisation des Sonderschulwesens von weiteren nichtstaatlichen Akteuren wie politischen Parteien, Kirchen, Gemeinden und Landkreisen sowie deren Kommunalverbänden (mit Ausnahme des Deutschen Städtetages, siehe oben), berufsständischen Kammern, weiteren Lehrerverbänden und Lobbyorganisationen (zu dieser Multipluralität: vgl. Hepp 2011, 66-90; für eine Untersuchung ab etwa den 1970er Jahren zur sonderpädagogischen Förderung: vgl. Schnell 2003; vgl. auch Wittmann 1969). Ebenfalls nicht berücksichtigt sind bildungspolitische Dokumente der DDR, wo bis 1990 ein Sonderschulwesen nach eigenen Maßstäben entstand.⁵

Die Ergebnisse aus den schulstatistischen Analysen dieser Arbeit zu den konkreten Organisationsbedingungen des Sonderschulwesens können jedoch nicht unmittelbar auf bestimmte Länderpolitiken der Kultusministerien und ihrer Verwaltungen zurückgeführt werden.

Als Grund dafür ist neben zentralen Rahmenbedingungen wie der demografischen Veränderung sowie der Finanzausstattung (siehe dazu Kapitel 5, Seite 109ff) die „Doppelte Schulträgerschaft“ zu nennen. Kurzgefasst meint doppelt: Der Landesgesetzgeber legt als innerer Schulträger das Angebot an Bildungsgängen, Schultypen und Lerninhalten sowie zum Beispiel die Schulgrößen und die zulässigen Klassengrößen fest; zudem bezahlt das Land die Lehrkräfte. Die kommunalen Verwaltungseinheiten wie Gemeinden, kreisfreie Städte, Landkreise und deren freiwillige Verbände agieren als Schulträger für äußere Schulangelegenheiten. Sie sind hinsichtlich der öffentlichen Schulen für den Bau, die Unterhaltung sowie Investitionen in Schulgebäude sowie für die Ausstattung der Schulen verantwortlich. Zudem sind die äußeren Schulträger zur Erstellung von Schulentwicklungsplänen verpflichtet, um zum Beispiel für eine rechtzeitige Bereitstellung von Gebäuden und Sachmitteln und weiteren organisatorischen Maßnahmen zu sorgen (Avenarius und Füssel 2010, 201ff). Weitere Aufgaben sind zum Beispiel die Organisation der Schülerbeförderung sowie gegebenenfalls die Schulspeisung. Für die Aufgaben der äußeren Trägerschaft unterhalten die Kommunen eine kommunale Schulaufsicht. Zudem besteht ein kommunales Selbstverwaltungsrecht.

Die Entwicklung der schulorganisatorischen Bedingungen ist daher immer auch Ergebnis von Entscheidungen der jeweiligen Landesgesetzgeber sowie der jeweiligen kommunalen Schulträger. Diese Entscheidungen stehen wiederum am Ende einer gesamtgesellschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion, an der nicht nur regionale Akteure, sondern auch nationale

⁵ Die DDR bzw. ab 1991 die ostdeutschen Länder bleiben auch hinsichtlich der schulstatistischen Analysen unberücksichtigt.

und mittlerweile sogar internationale Akteure teilhaben. Das Schulwesen ist zudem auch durch juristische Entscheidungen geprägt, die letztlich schulplanerisch wirksam werden bzw. Strukturen bestätigen oder verändern (siehe Kapitel 5, Seite 113ff).

1.3 Gang der Untersuchung

Das **Kapitel 2** stellt die Entwicklung der institutionalisierten Sonderbeschulung behinderter Kinder und Jugendlicher in den deutschsprachigen Ländern ohne Österreich und die Schweiz ab dem 19. Jahrhundert bis 1945 dar. Durch das Aufzeigen von Entwicklungslinien wird verdeutlicht, unter welchen allgemeinen Rahmenbedingungen diese Systementwicklung erfolgte und welche Strukturen dabei langfristig entstanden sind. Die Darstellungen sind in drei Zeitabschnitte unterteilt (Entwicklungslinien bis 1918, rechtliche Bestimmungen und Debatten in der Weimarer Republik, Hilfs- und Sonderschulen im NS-Staat).

In 2.1 bis 2.4 erfolgen zunächst eine Betrachtung der Entwicklung der Volksschulbildung und die Darstellung der damals neuen Schulform *Hilfsschule*. Eingegangen wird auf Begründungen für den Bedarf an Hilfsschulen, auf den im Jahr 1898 gegründeten Hilfsschulverband und seine Zielsetzungen, auf die zeitgenössischen Beschreibungen des Hilfsschulkindes und schließlich auf die rechtliche und quantitative Entwicklung. Weiter erfolgt die Darstellung der rechtlichen und quantitativen Entwicklung der Sonderschulen, das heißt also: damals noch ohne die Hilfsschulen. Anhand der Darstellungen werden spezielle Organisationsmuster deutlich, die sich herausgebildet haben und das Sonderschulwesen bis heute prägen.

In 2.5 werden zentrale Entwicklungen in der Weimarer Republik hinsichtlich rechtlicher Bestimmungen und Debatten um die Beschulung behinderter Kinder und Jugendlicher dargestellt. In 2.6 erfolgt eine ausführlichere Darstellung der quantitativen Entwicklung der Hilfsschule bis 1933 als damals häufigster Einrichtung für behinderte Schulkinder.

In den Abschnitten 2.7 bis 2.9 werden insbesondere die Funktion der Hilfsschule im NS-Staat sowie die Sonderschulgesetzgebung thematisiert. Die damals in Kraft getretenen Regelungen haben die Organisationsstruktur der Hilfs- und Sonderschulen entscheidend geprägt.

In **Kapitel 3** werden zunächst die bildungspolitischen Konzepte und Aktivitäten der Westalliierten nach 1945 und der westdeutschen Länder ab 1949 beschrieben.

Den Schwerpunkt des Kapitels stellt eine Analyse der seit 1954 durch unterschiedliche nationale Akteure veröffentlichten bildungspolitischen Dokumente gemäß der ersten Forschungsfrage dar (siehe oben). Hier werden nur die grundsätzlichen Empfehlungen und allgemeinen Richtlinien bzw. die Grundsätze genannt, nach denen das Sonderschulwesen gestaltet werden soll. Typenspezifische Empfehlungen werden in Kapitel 6 und 7 dargestellt.

In **Kapitel 4** werden die statistischen Datenquellen der Kapitel 5, 6 und 7 erläutert, darunter insbesondere die Schulstatistik und die KMK-Statistik. Diese Datenquellen zeichnen sich durch jeweils spezifische Erhebungsweisen aus, die sich wiederum auf die weiteren Analysen dieser Arbeit auswirken. Es erfolgt eine Darstellung der Gliederung des Kapitels 5 sowie dann der Kapitel 6 und 7. Weiter werden die in den Analysen untersuchten Kennziffern ausführlich hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage dargestellt.

In **Kapitel 5** werden die zentralen Rahmenbedingungen der vergangenen 60 Jahre der Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern erörtert. Dazu gehören: Veränderungen in der Zahl der Schülerinnen und Schüler im Schulwesen (Insgesamt) als Ergebnis der demografischen Entwicklung, finanzpolitische und ökonomische Rahmenbedingungen, unterschiedliche Bevölkerungsdichte in den Ländern und Regionen sowie die Festlegung der

Sonderschule als Pflichtschule. Diese Bedingungen müssen als Hintergrundfaktoren bekannt sein, um die schulstatistischen Analysen hinreichend einordnen zu können.

Darauf folgt ein Überblick über die quantitative Entwicklung des Sonderschulwesens hinsichtlich der Zahl an Sonderschulen und der Sonderschulquote. Dies erfolgt hier ohne eine Differenzierung nach Sonderschultyp. Weiterhin werden Organisationspezifika im Sonderschulwesen thematisiert.

In **Kapitel 6** und **Kapitel 7** werden die einzelnen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte im Detail untersucht. Nach einer Beschreibung der Schülerschaft werden die von nationalen Akteuren empfohlenen Organisationsstandards zum Aufbau und zur Organisation eines jeweiligen Sonderschultyps dargestellt. Es erfolgt eine Analyse der quantitativen Entwicklung auf Bundesebene für jeden einzelnen Sonderschultyp von 1955 bis 2012 (ab 1991: westdeutsche Länder zusammen).

Hinzu treten für drei Zeitpunkte (jeweils 1975, 1998 und 2008) Analysen auf Ebene der einzelnen Länder. In den Abschnitten „Zentrale Ergebnisse“ werden jeweils die wichtigsten Ergebnisse kompakt dargestellt. Zudem werden die Empfehlungen zu schulorganisatorischen Standards mit den schulstatistischen Ergebnissen auf Bundesebene verglichen.

Daraufhin erfolgt ein Überblick über die die Organisation der Sonderschulen stark prägenden Aspekte *private Schulen, Schulen mit Heim (Internat), Ganztagsangebot sowie Anteil der lernziel-different unterrichteten Schulkinder*. Abschließend erfolgt ein Ausblick auf die mögliche weitere Entwicklung des jeweils untersuchten Förderschwerpunktes und der noch bestehenden Sonderschulen vor dem Hintergrund des zu erwartenden Ausbaus inklusiver Bildungsangebote.

Im abschließenden **Kapitel 8** werden die zentralen Punkte hinsichtlich der rechtlichen Entwicklung zum Sonderschulwesen zusammengefasst. Weiter werden einige Aspekte, die zuvor je nach Förderschwerpunkt analysiert wurden, im Vergleich miteinander betrachtet. Insbesondere wird darauf eingegangen, welche Entwicklung die einzelnen Sonderschultypen im Zeitraum des besonders starken Schülerrückgangs im Schulwesen (Insgesamt) von 1976 bis 1988 erfuhren. Weiter werden Kennziffern für eine mögliche Erweiterung der schulstatistischen Veröffentlichungen genannt, die geeignet wären, um die Organisationsbedingungen der heutigen Sonderschulen noch besser abzubilden. Eine Darstellung der sich aus der vorliegenden Arbeit ergebenden möglichen Forschungsperspektiven schließt dieses Kapitel ab.

1.4 Umgang mit Fachbegriffen

In der Arbeit werden Begriffe und Beschreibungen für behinderte Menschen genannt, die heutzutage in dieser Form nicht mehr verwendet werden. Darunter fallen Zuschreibungen wie *schwachsinnig, debil, verkrüppelt* oder als Personenbezeichnung der *Idiot, der Krüppel, der Taubstumme*. Diese Bezeichnungen werden als historische Begriffe verwendet und daher im Folgenden nicht weiter kommentiert oder gekennzeichnet.

Schulen für Kinder und Jugendliche mit pädagogisch relevanten Behinderungen hießen zunächst *Schulen für Behinderte*. Ab etwa 1900 wurde der Begriff *Sonderschule* in der Fachdiskussion verwendet (Sander 1968). Schulrechtlich blieb es lange bei unterschiedlichen Bezeichnungen. 1938 wurde der Begriff „Sonderschule“ erstmals schulrechtlich im Reichsschulpflichtgesetz verwendet. Mit dem *Düsseldorfer Abkommen* (1955) wurde festgelegt, dass die *Schulen für Behinderte* in allen westdeutschen Ländern fortan als *Sonderschulen* zu bezeichnen seien. Ab den 1990er Jahren hießen die Sonderschulen meist *Förderschulen*, heute heißen die Schulen zumeist *Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „...“*. In dieser Arbeit

wird der Begriff *Sonderschule* jedoch für alle Zeiträume verwendet. Mit der KMK-Empfehlung 1972 wurde der Begriff der *schulischen Behinderung* durch den Begriff der *Sonderschulbedürftigkeit* ersetzt. Die KMK-Empfehlungen 1994 etablierten dann den Begriff *Sonderpädagogischer Förderbedarf*, der in verschiedenen *sonderpädagogischen Förderschwerpunkten* festgestellt werden kann.

In dieser Arbeit wird die derzeitige Unterscheidung laut den KMK-Empfehlungen von 1994 und den insgesamt acht Förderschwerpunkten verwendet. Sofern ein älterer Begriff von vor 1994 verwendet wird, ist dies der Entnahme aus einer historischen Quelle oder der Einordnung in einen spezifischen Zeitraum geschuldet. Die Schulformbezeichnungen orientieren sich weitestgehend an den je nach Jahrzehnt üblichen Termini (zu den Veränderungen innerhalb der Empfehlungen siehe Kapitel 3). In Kapitel 6 und 7 wird bis Mitte der 1970er Jahre der damals übliche Begriff der Schulform verwendet, danach der seit 1994 übliche Terminus (z.B. Schule für Geistigbehinderte wird zu: Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung; Schule für Verhaltensgestörte wird zu: Schule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung). Die Schule für Lernbehinderte wird in dieser Arbeit durchgängig als solche bezeichnet (gemäß der Begrifflichkeit der KMK, KMK 1999, 15).

Das Territorium des Staates *Deutschland* hat sich im Betrachtungszeitraum von über 150 Jahren stark verändert. Geografisch sind diejenigen Gebiete gemeint, die Teil des Deutschen Kaiserreiches (1871 bis 1918), der Weimarer Republik (1918 bis 1933) und des (groß-) deutschen Reiches (1933 bis 1945) waren. Wenn im Zeitraum 1945 bis 1990 von *Bundesrepublik* oder *Deutschland* die Rede ist, sind die westdeutschen Bundesländer und Westberlin gemeint. Das Saarland ist ab 1958 ein weiteres Bundesland. Für alle Zeitpunkte ab dem Jahr 1991 wird von den *westdeutschen Ländern* gesprochen.

Im Folgenden ist von *Schülerinnen und Schülern* die Rede. Historische Zitate, die diese Präzisierung zumeist nicht beinhalteten, wurden unverändert übernommen. Der Begriff *Schulkinder* bezieht sich auf Schülerinnen und Schüler beiderlei Geschlechts sowie auf Jugendliche, die die Schule besuchen. An dieser Stelle sei ergänzend erwähnt, dass der Großteil der Schülerschaft mit sonderpädagogischem Förderbedarf männlichen Geschlechts ist. An Sonderschulen, aber auch in integrativer sonderpädagogischer Beschulung waren im Schuljahr 2012 etwa 64% der Schülerschaft männlich, im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung lag der Anteil bei fast 84% (Autorengruppe BBE 2014, Tab. H318web).

Der Begriff *Lehrkräfte* umfasst weibliche Lehrerinnen und männliche Lehrer. Hier ist wiederum zu erwähnen, dass der Anteil weiblicher Lehrkräfte an allen sonderpädagogischen Lehrkräften im Jahr 2012 etwa 75% betrug (ebd. 189).

Die Begriffe *integrative Beschulung* sowie *Integrationsschülerinnen und -schüler* werden verwendet, sofern auf eine Entwicklung bis zum Jahr 2014 zurückgeblückt wird. In prospektiven Abschnitten wird hingegen von *inklusive beschulten Schülerinnen und Schülern*, einer *inklusive Schule* bzw. einem *inklusive Schulsystem* gesprochen.

1.5 Verfügbarkeit der Forschungsdaten

Die in Kapitel 5 bis 8 analysierten amtlichen schulstatistischen Daten sind im Wesentlichen in dieser Arbeit, bzw. im Anhang zur Arbeit dargestellt. Überwiegend erfolgt eine Analyse auf Ebene aller westdeutschen Länder insgesamt. Aus forschungsmethodischen Erwägungen hat der Autor jedoch auch Daten auf Ebene der einzelnen Bundesländer zusammen getragen und dementsprechende statistische Kennziffern errechnet, die in dieser Arbeit nicht mit

veröffentlicht werden. Da diese Arbeit mit öffentlichen Gelder finanziert wurde, ist es dem Autor ein Anliegen, sämtliche Daten und Zeitreihen der wissenschaftlichen Gemeinschaft zur Verfügung zu stellen. Sowohl die hier veröffentlichten, als auch die hier nicht dargestellten Daten auf Ebene der einzelnen Bundesländer sind über GESIS (Leibniz-Institut für die Sozialwissenschaften) unter der DOI <http://dx.doi.org/10.4232/1.13204> bzw. die Archivnummer Archiv-Nr. ZA8707 abrufbar.

Welche nationalen bildungspolitischen Empfehlungen gab es zum Ausbau des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern nach 1945? Welche Organisationsbedingungen sind im hoch differenzierten Sonderschulwesen tatsächlich entstanden?

Der Autor stellt, differenziert nach Förderschwerpunkten, die Empfehlungen auf nationaler Ebene hinsichtlich der Organisation der Sonderschulen in den westdeutschen Ländern chronologisch dar (u.a. von KMK und Sonderschulverband). Daneben erfolgt eine Analyse der amtlichen schulstatistischen Daten über das Sonderschulwesen der letzten 60 Jahre. Es zeigen sich dabei neben den bekannten Unterschieden in der Sonderschulbesuchsquote erhebliche Organisationsunterschiede nach Sonderschultyp sowie auch nach Bundesländern. Zugleich weisen die Analysen auf die Erfordernisse eines inklusiven Schulsystems hin. Zahlreiche Abbildungen und Tabellen visualisieren außerdem die Ergebnisse der Untersuchungen.

Der Autor

Dr. phil. Torsten Dietze, Jahrgang 1984, studierte Sonderpädagogik und Politikwissenschaften. Nach Abschluss des Studiums (1. Staatsexamen, Diplompolitologe) war er als Doktorand am Leibniz-Institut DIPF in der Arbeitseinheit Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens tätig. Nach zwei Jahren Tätigkeit als Lehrkraft ist er seit 2018 Mitarbeiter am Institut für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.

978-3-7815-2301-2



9 783781 523012