

1

Zwischen Nachhilfeklassen und inklusiven Schulen – Schulorganisatorische Aspekte der Inklusion bei gravierenden Lernschwierigkeiten

Ulrich Heimlich & Andrea C. Schmid

Aufbauend auf einem historischen Rückblick zur Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit gravierenden Lernschwierigkeiten im Bildungssystem wird das Konzept der inklusiven Schule und sein Potenzial für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Lernen vorgestellt. Als besonderes Problem erweist sich dabei die Einbeziehung der sonderpädagogischen Fachkompetenz im Förderschwerpunkt Lernen in die allgemeinen Schulen. Dazu ist letztlich ein Schulentwicklungsprozess auf mehreren Arbeiten der pädagogischen Arbeit in Schulen notwendig, damit Schulen sich auch auf Schülerinnen und Schüler mit gravierenden Lernschwierigkeiten einstellen können. Zu dieser Herausforderung

des Bildungssystems wird abschließend das Mehrebenenmodell der inklusiven Schulentwicklung vorgestellt und für den Förderschwerpunkt Lernen adaptiert. Nach vorliegenden Erfahrungen aus der Praxis und ersten Ergebnissen aus der Begleitforschung gilt es festzuhalten, dass letztlich jede Schule die Chance haben muss, ihr eigenes inklusives Profil zu entwickeln.

Vorbemerkung

Inklusion beinhaltet eine Umgestaltung des Bildungssystems. Das gilt nicht nur für den Unterricht, sondern für alle Ebenen der pädagogischen Arbeit in Schulen. Insofern ist für die Umsetzung inklusiver Bildung in die Erziehungspraxis eine ökologisch-systemische Perspektive leitend. Inklusion bedeutet nicht nur ein bisschen mehr Diagnostik, etwas intensivere Förderung oder nur einen alternativen Unterricht. Inklusion betrifft die Schule als System. Sie umfasst eine Veränderung der Kooperationsstrukturen ebenso wie die Arbeit am Schulkonzept bzw. am Schulleben und letztlich auch die externe Vernetzung mit dem Sozialraum. Die Erfahrung aus der Praxis der inklusiven Schulen zeigt, dass Inklusion eine Schulentwicklungsaufgabe ist. Der Begriff »Inklusion« wird hier im Anschluss an die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (United Nations, 2006) in einem engen Verständnis verwendet, das sich vorrangig auf Kinder und Jugendliche mit Behinderung fokussiert. Unter dieser Perspektive gerät die zunehmende Einbeziehung von Kindern mit gravierenden Lernschwierigkeiten in der Geschichte öffentlicher Bildung zu einem Weg der Inklusion, auf dem immer weitere Schritte hin zum Ziel der selbstbestimmten sozialen Teilhabe unternommen werden.

Insofern steht im folgenden Beitrag die Frage im Vordergrund, wie sich inklusive Bildung bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderung schulorganisatorisch umsetzen lässt. Dabei sollen Schülerinnen und Schüler mit gravierenden Lernschwierigkeiten besonders berücksichtigt werden. Während allgemeine Lernschwierigkeiten bei allen Lernenden auftreten können, ist nach wie vor davon auszugehen, dass es eine Gruppe von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gibt, die ihre Lernschwierigkeiten nicht mehr selbstständig bewältigen können. Sie benötigen pädagogische Beglei-

tung und Unterstützung, in gravierenden Fällen auch sonderpädagogische Förderung (Benkmann, 1998; Heimlich, 2016). Insofern kann hier auch von einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen gesprochen werden (Drave/Rumpler/Wachtel, 2000).

Zur Beantwortung der Frage nach der schulorganisatorischen Umsetzung inklusiver Bildung bei gravierenden Lernschwierigkeiten empfiehlt sich zunächst ein historischer Rückblick auf die Anfänge der Inklusion in diesem Bereich (► Kap. 1.1). Gerade im historischen Überblick zeigt sich im Rahmen der Institutionengeschichte, wie sehr bildungspolitische Innovationen von einem »langen Atem« begleitet werden sollten. In den gegenwärtigen Konzepten inklusiver Schulen drohen nun Schülerinnen und Schüler mit gravierenden Lernschwierigkeiten vernachlässigt zu werden, da ihre »Behinderung« nicht wie in anderen Förderschwerpunkten auf Anhieb sichtbar ist und die Lernprobleme häufig mit weiteren Auffälligkeiten im Verhalten und in der Sprachentwicklung einhergehen. Gerade, weil Kinder und Jugendliche mit gravierenden Lernschwierigkeiten häufig aus sozial benachteiligenden Lebenssituationen kommen und im öffentlichen Schulsystem auf eine für sie fremde Umgebung stoßen, bedarf die inklusive Schulentwicklung bei dieser Schülergruppe einer besonderen Akzentuierung, die speziell ihre größtenteils prekäre Lebenslage mitberücksichtigt (► Kap. 1.2). Allerdings enthält das Konzept der inklusiven Schule auch Potenziale für Schülerinnen und Schüler mit gravierenden Lernschwierigkeiten, die es zu nutzen gilt, insbesondere wenn es um die bedeutsamen Prozesse des Voneinander-Lernens geht. Anhand von ersten Erfahrungen aus der Praxis inklusiver Schulen und Ergebnissen aus der Begleitforschung soll abschließend gezeigt werden, wie sich inklusive Schulen als System auf die Bedürfnisse dieser Schülerinnen und Schüler einstellen können (► Kap. 1.3).

1.1 Zur Geschichte der Inklusion bei gravierenden Lernschwierigkeiten

Wer sich mit der Inklusion von Menschen mit Behinderung beschäftigt, könnte den Eindruck gewinnen, dass es sich hier um ein Problem des 20. Jahrhunderts handelt. Die Frage der gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit Behinderung ist jedoch so alt wie die Geschichte der Menschheit selbst (zur Ur- und Frühgeschichte: Liedtke, 1996). Besonders in ihren

Anfängen überschatten viele dunkle Kapitel den gesellschaftlichen Umgang mit Behinderung. Im alten Ägypten werden Kinder mit Behinderung sofort nach der Geburt getötet oder ausgesetzt. Erwachsene mit Behinderung (z. B. Zwerge, Blinde und Körperbehinderte) sind aber teilweise auch Gegenstand der religiösen Verehrung. Das Alte Testament spiegelt diese zwiespältige Haltung gegenüber Behinderung in ähnlicher Weise (Antor/Bleidick, 2000, S.60ff.; Wisotzki, 2000, S.11ff.). In der griechischen und römischen Antike ist das Lebensrecht von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung ebenfalls keineswegs gesichert. Selbst Philosophen wie Aristoteles (384–322 v. Chr.) und ebenso Platon (427–347 v. Chr.) sprechen sich dagegen aus, »deformierte Kinder« überhaupt aufzuziehen (deMause, 2000, S. 47). Die griechische Gesellschaft kennt zu dieser Zeit weder eine gesetzliche noch eine moralische Grundlage für die Verhinderung der Kindstötung. Sowohl Mädchen als auch Kinder mit Behinderung beiderlei Geschlechts sind von dieser gesellschaftlichen Tolerierung der Tötung insbesondere bei Neugeborenen betroffen. Unabhängig von diesem barbarischen Akt liegt zusätzlich die Sterblichkeitsrate in dieser Zeit auf einem hohen Niveau, so dass die Überlebenschancen von Kindern seinerzeit insgesamt sehr gering sind. Dies verhindert die Entstehung intensiver emotionaler Bindungen zwischen Eltern und Kindern.

Das ändert sich auch in der römischen Gesellschaft lange Zeit nicht. Die Tötung von »gebrechlichen und missgestalteten« Kindern (v. a. Neugeborenen) hält der römische Philosoph Seneca (4 v. Chr.–65 n. Chr.) für selbstverständlich. Erst im Jahre 374 n. Chr. wird die Kindstötung im römischen Reich verboten (Postman, 1993, S.20; deMause, 2000, S.48). Gleichwohl ist es noch lange Zeit notwendig, die Kindstötung öffentlich anzuprangern. Der erste Schritt zur Inklusion von Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft ist somit von der Anerkennung ihres Lebensrechts geprägt.

Die Anfänge der Inklusion liegen wiederum in der Entdeckung der Bildungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung. In dem Maße, wie dieser Nachweis der Bildsamkeit (Ellger-Rüttgardt, 2008) gelingt, werden sie auch in die öffentlichen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen einbezogen. Gleichzeitig entwickelt sich dazu bereits die Kritik der Sondereinrichtungen, deren gesellschaftliche Integrationskraft somit von Beginn an bezweifelt wird. Als wahre Fundgrube für eine inklusive Pädagogik erweist sich bis heute die Zeit der Reformpädagogik, die immer wieder die Frage nach inklusiven Bildungsmöglichkeiten aufwirft. Allerdings kommt die Inklusionsentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland erst in den 1960er Jahren des vergangenen Jahrhunderts richtig in

Schwung, so dass hier in Verbindung mit der Ära der Bildungsreform auch umfassendere Impulse im Bildungs- und Erziehungssektor gesetzt werden können. Zum Ende des letzten Jahrhunderts zeichnet sich schließlich als bildungs- und sozialpolitische Leitvorstellung ein breiter Konsens zur Aufgabe einer selbstbestimmten gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit Behinderung ab, wie er in der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (United Nations, 2006) zum Ausdruck kommt. Auch wenn die Geschichte der inklusiven Pädagogik in der Bundesrepublik Deutschland gegenwärtig noch nicht geschrieben ist, so wird hier doch davon ausgegangen, dass sich im Rückblick einige größere Phasen unterscheiden lassen. Der Begriff der Integration steht dabei für die in der Vergangenheit festzustellenden Anstrengungen zur Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in das Bildungssystem. In dieser Perspektiven können auch die Sondereinrichtungen (z. B. »Hilfsschulen«) im Sinne separierter Bildungsinstitutionen als erster Schritt zur Integration gewertet werden. Der Begriff der Inklusion wird hier aufbauend auf der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung ab 2009 für die gegenwärtigen und zukünftigen Bemühungen um ein inklusives Bildungssystem verwendet.

1.1.1 Anfänge der Inklusion bei gravierenden Lernschwierigkeiten

Die Geschichte inklusiver Pädagogik beginnt nach Andreas Möckel (2009, S. 80) in dem Moment, »wenn Kinder mit Behinderung öffentlich beachtet, als Schüler akzeptiert und in öffentlich zugänglichen Schulen unterrichtet worden sind«. Inklusion als pädagogische Aufgabenstellung ist von Anfang an mit der Geschichte der Heil- und Sonderpädagogik eng verknüpft, auch wenn damit sicher kein spannungsfreies Verhältnis beschrieben ist. Der erste Schritt zur Inklusion von Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft bleibt gleichwohl ihre bewusste Einbeziehung in öffentliche Bildungs- und Erziehungseinrichtungen – und d. h. zunächst einmal ihre Aufnahme in Schulen (Sander, 2004). Dieser Schritt kann allerdings immer erst dann vollzogen werden, wenn der Nachweis der Effektivität von entsprechenden Fördermaßnahmen erbracht worden ist. Vielfach sind diese Methoden zunächst einmal buchstäblich zu »erfinden«. Bildungs- und Erziehungsinstitutionen für Menschen mit Behinderung entstehen deshalb in einem zweiten Schritt zum »Schutze bewährter Methoden« (Möckel, 1988, S. 27). In einem umfassenden Sinne sind solche Bildungs- und Erziehungsbemühungen bei Menschen mit Behinderung erst im Zeit-

alter der Aufklärung zu verzeichnen. Dies gilt besonders für den Einsatz von berufsmäßigen Lehrkräften in dieser Aufgabe (Möckel, 1988, S. 23). Der von Immanuel Kant (1724–1804) formulierte Slogan der Aufklärungsphilosophie vom »Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit« beinhaltet im Grunde ein verändertes Menschenbild. Die Fähigkeit, »sich seines eigenen Verstandes zu bedienen«, ist allen Menschen zu eigen und bedingt so auch die Notwendigkeit der Erziehung und Bildung als Voraussetzung für die Menschwerdung des Menschen (Schmid, 1997, S. 19f.). Dieser Optimismus der Aufklärungsphilosophie schafft letztlich auch die Voraussetzung für die ersten Versuche zur Bildung und Erziehung von Menschen mit Behinderung. Behinderung wird fortan nicht mehr als schicksalhafte bzw. »göttliche« Fügung und damit als unveränderlich angesehen. Vielmehr geht man davon aus, dass Menschen mit Behinderung sich entwickeln können und etwas zur Verbesserung ihrer Lebenssituation beitragen können. Hier kommt zugleich der Gedanke der »bürgerlichen Brauchbarkeit« bzw. gesellschaftlichen Nützlichkeit zum Tragen.

Eine erste Bedingung für mehr gesellschaftliche Teilhabe sind sicher grundlegende Formen von Bildung. Am Beispiel von Lernschwierigkeiten sollen nun die Anfänge der Inklusion genauer vorgestellt werden (zur Weiterentwicklung die Übersicht bei Myschker/Ortmann, 1999). Dies darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Behinderung Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts in der Regel am Rande der Gesellschaft stehen und größtenteils in völliger Armut leben. Die »Rettungshausbewegung« schafft für verwahrloste Kinder Bildungs- und Versorgungsangebote. Sie wird deshalb als Ausdruck der »Solidarität mit den Armen« (Möckel, 2009, S. 82) besonders seitens der evangelischen Kirche gesehen (z. B. Johann Heinrich Wichern (1808–1881), der Gründer des »Rauhen Hauses« im Jahre 1833).

Bereits im Mittelalter sind arme und sozial benachteiligte Kinder in sog. »Armenschulen« untergebracht worden, mit denen v. a. die Städte dem Problem des Bettelns Herr werden wollten. Nur wer die »Armenschule« besucht, darf auch in der Stadt betteln, so wird es seinerzeit z. B. in Nürnberg festgelegt (Heimlich, 2016, S. 101). Mit der einsetzenden Industrialisierung entstehen auch Industrie- und Fabrikschulen, in die arme und sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche aufgenommen werden, um sie frühzeitig an die sog. »Arbeitstugenden« heranzuführen (Altstaedt, 1977; Begemann, 1970, S. 85ff.; Konrad, 2007, S. 65). Diese Einrichtungen werden vielfach kritisiert, weil die Schülerinnen und Schüler auch zum Unterhalt der Schule durch ihre Arbeitstätigkeiten beitragen müssen. Ein-

zelne Gemeinden entwickeln allerdings auch ein Stipendien- und Almosenwesen, um benachteiligten Kindern die Teilhabe an Bildung zu ermöglichen (Konrad, 2007, S. 38). Dabei spielen die Kirchen ebenfalls eine wichtige Rolle. Jedoch erst mit Einführung der Schulpflicht in Preußen im Jahre 1717 und den darauffolgenden Bemühungen um einen Ausbau des öffentlichen Bildungswesens wird es möglich, Schülerinnen und Schüler mit gravierenden Lernschwierigkeiten ein regelrechtes Bildungsangebot zu machen. Ihre Einbeziehung in die Elementarschule und spätere Volkschule erweist sich jedoch rasch als große Herausforderung.

Im Jahre 1820 veröffentlicht Traugott Weise (1793–1859), ein Lehrer aus Zeitz im heutigen Sachsen-Anhalt, seine Schrift »Betrachtung über geistesschwache Kinder in Hinsicht der Verschiedenheit, Grundursachen, Kennzeichen und der Mittel, ihnen auf leichte Art durch Unterricht beizukommen« (Klink, 1966, S. 44ff.). Neben Überlegungen zur Einteilung der sog. »Geistesschwäche« und deren Ursachen entwickelt Weise hier erstmalig ein durch den *Nachhilfegedanken* bestimmtes Unterrichtskonzept für solche Schülerinnen und Schüler, die dem Unterricht der Volksschule nicht folgen können. Er ist jedoch weiterhin dafür, diese Kinder und Jugendlichen am Unterricht der Volksschule teilnehmen zu lassen. Weise richtet sich in seiner Schrift folglich auch direkt an Volksschullehrkräfte. Damit ist in den Anfängen der Geschichte der Lernbehindertenpädagogik (Myschker, 1983, S. 124ff.) zugleich der Anstoß für die *inklusive Förderung bei gravierenden Lernschwierigkeiten* gegeben. Die Kinder erhalten hier stundenweise zusätzlichen Unterricht und kehren wieder in den Unterricht der Volkschule zurück. Nachhilfeklassen werden ebenfalls in Chemnitz (1835), Halle a. d.S. (1859), Dresden (1867), Gera (1874), Apolda (1875) und Elberfeld (1879) gegründet. Etwa ab 1850 entwickeln sich die Nachhilfeklassen zunehmend zu eigenständigen Sonderklassen und werden dann unter dem Eindruck der Schrift »Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben« (1864) des Leipziger Taubstummenlehrers Heinrich Ernst Stötzner (1832–1910) mehr und mehr durch den Gedanken der eigenständigen »Hilfsschule« abgelöst (ab 1881 in Braunschweig und Leipzig, Myschker, 1983, S. 127ff.). Mit den Berliner Nebenklassen und den Mannheimer Förderklassen (beide ab 1898) werden zwar noch einmal intensive Versuche gemacht, eine integrative Alternative zur »Hilfsschule« zu etablieren (Sonderklassen als Bestandteil der Volksschule). Aber an der bildungspolitischen Entscheidung für den weiteren Ausbau der »Hilfsschule« ändern diese Versuche nichts mehr.

Festzuhalten bleibt, dass der Nachweis der Effektivität von Bildungsangeboten für Kinder und Jugendliche mit Behinderung und die daraufhin

mögliche Einbeziehung in öffentliche Bildungs- und Erziehungseinrichtungen als erster Schritt zur gesellschaftlichen Inklusion gewertet werden sollte. Die Geschichte der Heil- und Sonderpädagogik ist somit keineswegs nur durch die Bemühungen um eigenständige Sondereinrichtungen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung gekennzeichnet (Möckel, 2007). Dieser Weg der organisatorischen Eigenständigkeit ist vielmehr bereits in den Anfängen Gegenstand heftiger Kontroversen. Die kritischen Stimmen artikulieren sich seinerzeit auch öffentlich.

1.1.2 Kritiker der »Hilfsschule« und Alternativen

Besonders die »Hilfsschule« sieht sich in ihrer Gründungsphase erheblicher Kritik von pädagogischer Seite aber auch von Seiten der Eltern ausgesetzt. Berühmt wird beispielsweise der Fall des Lehrers Louis Esche (1856–1908) aus Braunschweig, der ab 1884 in den 1881 gegründeten »Hilfsschulklassen« von Heinrich Kielhorn (1847–1934) als Lehrer tätig ist. Wegen seiner Kritik an der Konzeption dieser Hilfsschulklassen und deren Ausbau zur eigenständigen »Hilfsschule« wird Esche jedoch im Jahre 1890 wieder in die »Bürgerschule« versetzt. Sieglind Ellger-Rüttgardt (1981) hat die daraufhin einsetzende, teils öffentlich geführte Auseinandersetzung ausführlich dokumentiert. Esche vertritt in einem Aufsatz von 1902 die Konzeption von »Hilfsklassen« in der allgemeinen Schule zur Unterstützung von Kindern und Jugendlichen, die den Anforderungen dort nicht gewachsen sind und setzt sich zeitlebens dafür ein, möglichst viele Kinder vor der Überweisung in die »Hilfsschule« zu bewahren (Ellger-Rüttgardt, 1981, S. 81ff.). Überdies zeigen zahlreiche Elternbriefe und Einsprüche, dass die Eltern keineswegs immer einverstanden sind mit der Überweisung und der Besuch der »Hilfsschule« teilweise mit schulrechtlichen Zwangsmaßnahmen durchgesetzt werden muss (Ellger-Rüttgardt, 1981, S. 69).

Ebenfalls als Kritiker der »Hilfsschule« bekannt wird Johann Heinrich Witte (1846–1908), der nach der Promotion zunächst als außerordentlicher Professor an der Universität Bonn tätig ist und ab 1889 mehrere Stellen als Kreisschulinspektor bekleidet, ab 1897 in Thorn (Westpreußen). In seiner Schrift »Die mehrfach bedenkliche Einrichtung von Hilfsschulen als Schule nur für schwachbegabte Kinder« aus dem Jahre 1901 stellt Witte heraus, dass die Förderung der sog. »Schwachbegabten« zur Aufgabe der Volksschule zählt. Dazu bedürfe es eines »gediegenen gemeinsamen, geistbildenden Klassenunterrichts« und der Vermeidung von überfüllten Klassen (zit. n. Klink, 1966, S. 77). Ihm schwebt wohl im wesentlichen ein

Gesamtunterricht im Sinne Berthold Ottos (1859–1933) vor, bei dem die Schülerinnen und Schüler bekanntlich im Wesentlichen fächerübergreifend tätig sind. Besondere Sorge bereitet ihm, dass durch die Einrichtung von »Hilfsschulen« möglicherweise »die Volksschullehrer in dem Eifer, die Schwachen zu fördern, erlahmen und das Geschick sie zu fördern verlieren werden« (zit. n. Klink, 1966, S. 71). Dieser von Witte befürchtete Kompetenzverlust der Lehrkräfte an allgemeinen Schulen kann im historischen Rückblick wohl als bestätigt gelten und ist gegenwärtig immer noch Thema von alternativen Modellen zur Lehrerbildung (Heimlich, 1999a). Ireneus Lakowski (1999) trägt das verfügbare Quellenmaterial zu Witte zusammen und kann anhand von statistischem Material über die Provinzen Westpreußen und Posen für diese Zeit zeigen, dass der größte Teil der Volksschulklassen damals aus 70 und mehr Schülerinnen und Schülern besteht, zusätzlich etwa ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler aus ethnischen Minderheiten stammen bzw. die deutsche Sprache nicht beherrschten und zahlreiche Lehrerstellen zu dieser Zeit nicht besetzt werden können. Die Rahmenbedingungen für die Arbeit in den Volksschulen sind also in dieser Region als extrem schwierig einzuschätzen. Trotzdem entscheidet sich Witte im Wesentlichen aus einem christlichen Weltbild heraus für die Konzeption der integrativen Förderung. Ihm kommt deshalb berechtigterweise die Rolle eines »Vorläufers der Integrationsbewegung in Deutschland« (Lakowski, 1999, S. 337) zu. Allerdings bleiben seine Ideen weitgehend folgenlos und es liegen bislang keine Angaben über seinen weiteren Lebensweg nach dem Jahre 1901 vor (Lakowski, 1999, S. 333).

Auch der Lehrer Armack aus Hamburg nimmt im Jahre 1890 kritisch zur »Hilfsschule« Stellung. Er fordert demgegenüber eine Volksschulbildung, in der die Schülerinnen und Schüler nicht nach ihren Fähigkeiten getrennt unterrichtet werden und erkennt bereits die Bedeutung der Prozesse des Voneinander-Lernens zwischen den Schülerinnen und Schülern (Ellger-Rüttgardt, 1990, S. 41). Dabei formuliert er eine Aussage, die auch heute noch das zentrale Anliegen einer inklusiven Pädagogik treffend zusammenfasst:

»Will man einen Menschen das Schwimmen lehren, so bringt man ihn ins Wasser; soll ein Mensch lernen, mit Menschen umzugehen, so darf man ihn nicht absondern« (zit. n. Ellger-Rüttgardt, 1990, S. 42).

Und es ist bis heute immer wieder zu ergänzen: Das gilt auch für Menschen mit Behinderung! Armack teilt das Schicksal vieler Kritiker der »Hilfsschule« zu dieser Zeit: Seine Äußerungen werden in der öffentlichen Debatte nicht zur Kenntnis genommen.

Einige Kritiker der »Hilfsschule« können ihre alternativen Vorschläge allerdings eine Zeitlang in die Tat umsetzen. Im Gegensatz zum Konzept der »Hilfsschulen« werden beispielsweise in Berlin mit Unterstützung des Magistrats ab 1898 sog. »Nebenklassen« eingerichtet (Myschker, 1983, S. 141f.). Etwa 12–14 Kinder bilden eine Lerngruppe in der Volksschule, die stundenweise in bestimmten Fächern am Regelunterricht teilnimmt, darüber hinaus aber auch eine spezifische Förderung erhält. Das ausdrückliche Ziel der »Nebenklassen« ist die Rückführung der Schülerinnen und Schüler in die Klassen der Volksschulen. Die Lehrkräfte sind ebenfalls in anderen Klassen der Volksschule tätig. Bis zur Jahrhundertwende steigt die Zahl der »Nebenklassen« auf über 50 in 33 Gemeindeschulen an, bis zum Jahre 1907/08 sogar auf fast 150. Unter dem Eindruck der teils heftigen öffentlichen Auseinandersetzung über die Frage »Nebenklasse« oder »Hilfsschule« entscheidet sich die preußische Regierung im Jahre 1911 allerdings endgültig für die Bevorzugung weiterer Hilfsschulgründungen. Der Direktor der Berliner Idiotenanstalt in Dalldorf, Piper, und der Volkschulrektor Hintz gehören seinerzeit zu den schärfsten Kritikern der »Hilfsschule« (Ellger-Rüttgardt, 1990, S. 38). Piper fordert demgegenüber eine Volksschule, die die schwachbefähigten Schülerinnen und Schüler mit den anderen Schülerinnen und Schülern zusammen lernen lässt und so das »Zusammenleben, das Arbeiten, das Spielen mit diesen« (ebd.) und die individualisierte Förderung in den Mittelpunkt stellt. Allerdings scheitern die »Nebenklassen« seinerzeit wohl ebenfalls an überfüllten Volkschulklassen, so dass sich eine Rückführung der Schülerinnen und Schüler als eher problematisch darstellt. Teilweise entwickeln sich die »Nebenklassen« sogar zu mehreren Jahrgangsstufen, die in »Hilfsschulen« umgewandelt werden (Stoellger, 1998, S. 267).

In Mannheim setzt sich der Stadtschulrat Joseph Anton Sickinger (1858–1930) für einen Verbleib von »geistig zurückgebliebenen Schulkindern« in der Volksschule ein (Stadtarchiv Mannheim, 2000). Es werden ab 1901 sog. »Wiederholungsklassen« gegründet (später als »Förderklassen« bezeichnet). Sickinger stellt im Jahre 1898 fest, dass fast ein Drittel der Schülerinnen und Schüler aus den 4., 5. und 6. Klassen entlassen werden, einige sogar aus den 2. und 3. Klassen (Möckel, 2007, S. 140). Gut 70 % verlassen die Volksschulen in Mannheim seinerzeit ohne Abschluss (Stoellger, 1998, S. 267f.). Förderklassen werden nun parallel zu den Volkschulklassen aufgebaut und sind offenbar geeignet, die Zahl der Hilfsschulüberweisungen wirksam zu reduzieren. Außerdem zeigen ärztliche Untersuchungen, dass etwa 40 % der Schüler und Schülerinnen Hörschäden aufweisen, was ab 1912 zur Einrichtung eines entsprechenden Klassensystems