

Andreas Kuhn

Ungleichheit, Teilhabe, Exklusion

Systematische Anfänge der Sonderpädagogik
als pädagogische Theorie und Praxis

Kuhn

Ungleichheit, Teilhabe, Exklusion

Perspektiven sonderpädagogischer Forschung

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

Andreas Kuhn

Ungleichheit, Teilhabe, Exklusion

Systematische Anfänge der Sonderpädagogik
als pädagogische Theorie und Praxis

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2015

k

für Juli, Rosa, Meta und Nadine

Die vorliegende Arbeit wurde von der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin unter dem Titel „Ungleichheit, Teilhabe, Exklusion – Systematische Anfänge der Sonderpädagogik als pädagogische Theorie und Praxis“ als Dissertation angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Vera Moser, Prof. Dr. Dietrich Benner, Prof. Dr. Sven Jennessen

Tag der Disputation: 14.01.2015

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>.

2015.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2015.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2034-9

Danksagung

Zu Beginn dieser Arbeit möchte ich, bevor die inhaltliche Auseinandersetzung aufgenommen wird, einigen Menschen danken, die für die Arbeit an meiner Dissertation und darüber hinaus in ganz unterschiedlicher Art und Weise bedeutsam waren und sind.

Dietrich Benner, der nicht nur meine Arbeit kritisch, konstruktiv, immer wohlwollend und unterstützend begleitet, sondern vor meiner Zeit in Berlin meine Auseinandersetzung mit der Frage nach der Pädagogik angeregt und in vielen Punkten mitbestimmt hat.

Vera Moser, die die Betreuung meiner Arbeit auf halber Strecke ganz selbstverständlich übernommen und, in ihrer kollegialen und klaren Art, bis zu ihrer Fertigstellung durch detailreiche Rückmeldungen und Kritik begleitet hat.

Sven Jennessen, der meiner Arbeit stets offen und interessiert begegnet ist und diese nicht nur kritisch begleitet hat, sondern durch die Gestaltung der Arbeitsbedingungen und des Klimas am Lehrstuhl für Pädagogische und soziale Rehabilitation in Landau, gemeinsam mit dem Team – Bärbel Hürter, Katja Wirtz, Martina Sandmann-Wysotzki und Steffi Hurth –, die Fertigstellung der vorliegenden Arbeit ganz wesentlich unterstützt hat.

Christian Lindmeier, der, am Ende meines Studiums in Landau, meine Arbeit am Verhältnis von Pädagogik und Sonderpädagogik angeregt und in der Betreuung meiner Dissertation auf der ersten Hälfte der Strecke gefördert hat.

Ebenfalls danke ich allen Teilnehmern des Kolloquiums von Dietrich Benner an der Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft, der Humboldt-Universität zu Berlin von 2004 bis 2007 sowie des fakultätsübergreifenden Doktorandenkolloquiums von Christian Lindmeier, Barbara Fornefeld, Ursula Stinkes und Markus Dederich zwischen 2006 und 2009 für den fachlichen Austausch, viele Anregungen und motivationale Unterstützung.

Zum Schluss möchte ich Markus Scholz, Judith und Nicki Durand, Andreas Eichberger sowie meinen Eltern, meinem Bruder und meiner Familie danken, die alle auf ihre Weise zur Fertigstellung meiner Arbeit beigetragen haben.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	5
Inhaltsverzeichnis	7
Tabellenverzeichnis	9
1 Einleitung	11
1.1 Problemaufriss – Motivation und Fragestellung	11
1.2 Methodische Überlegungen – Systematik und Geschichte	20
1.3 Forschungsstand – Grundlegung der Arbeit im Kontext der aktuellen Verständigung	22
1.4 Begründung und Verlauf der Darstellung – systematische Anfänge der Sonderpädagogik im Kontext der historischen Anfänge der Selbstverständigung moderner Pädagogik	28
2 Johann Amos Comenius – Die Vorbereitung auf die himmlische Academia und die Grenzen der Pädagogik	35
2.1 Einleitung – historische Übergänge in Comenius' Werk	35
2.2 Die Einrichtung der Welt zum Zweck des Lernens – Zur Konstitution der Problemstellungen moderner Pädagogik bei Comenius	37
2.3 „Die Ordnung ist die Seele aller Dinge“ – Die pansophische Einbindung der Pädagogik und die Welt als Schule	44
2.4 „Omnes – omnia – omnino“ – zur Bedeutung der unbedingten Forderung einer Teilhabe aller für die Entstehung und Bearbeitung der sonderpädagogischen Problemstellung moderner Pädagogik	61
3 Jean Jacques Rousseau – Anfang und Ende der Pädagogik und die pädagogische Selbstbegründung	67
3.1 Einleitung – Die Selbstbegründung moderner Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis und die Konstitution der sonderpädagogischen Problemstellung der Pädagogik	67
3.2 Ungleichheit, Natur, Gesellschaft und die Allmacht der Erziehung in Gedanken – Die künstliche Natur und die Selbstverständigung der Grenzen einer eigenständigen Pädagogik	69
3.3 „Aber wer eine Pflicht auf sich nimmt, die ihm keineswegs von der Natur bestimmt ist ...“ – Die vertragstheoretische Grundlegung der Erziehung und die technologische Verantwortung einer eigenständig institutionalisierten pädagogischen Praxis	83
3.4 Negative Pädagogik und das Ende der Pädagogik im Anfang ihrer Selbstverständigung – pädagogische Exklusion als systematische Problemstellung moderner Pädagogik	97

4	Johann Heinrich Pestalozzi – Die Bearbeitung pädagogischer Exklusion und die Frage nach Einheit und Differenz der Pädagogik	103
4.1	Einleitung – Einheit und Differenz der Pädagogik als pädagogisches Problem	103
4.2	Die Ungleichheit der Verhältnisse und die Differenz der Pädagogik – Der Ausschluss aus Pädagogik und die Ungleichheit der Teilhabe als Probleme pädagogisch hervorgebrachter und zu bearbeitender Ungleichheit	107
4.3	„Ob ich also wollte, oder nicht, ich musste erst die Thatsache durch mich selbst aufstellen, und durch das, was ich that und vornahm, das Wesen meiner Ansichten klar machen“ – die Verständigung von Einheit und Differenz der Pädagogik im Verhältnis von Erfahrung, Experiment und Reflexion	119
4.4	Pädagogische Experimente und reflexive Pädagogik zwischen Einheitsideal, Transformation und Entgrenzung der Pädagogik – pädagogische Transformationen und Transformation der Pädagogik	173
5	Systematische Problemstellungen der Sonderpädagogik als moderne Pädagogik – Ergebnisse und Perspektiven	189
5.1	Ungleichheit, Teilhabe und Exklusion als grundlegende Problemstellungen moderner Pädagogik im Verhältnis von Eigenständigkeit und Anerkennung, Legitimation und Verantwortung und pädagogischer Transformation und Transformation der Pädagogik bei Comenius, Rousseau und Pestalozzi	189
5.2	Reichweite und Grenzen der angestellten Überlegungen für die aktuelle Diskussion in Pädagogik und Sonderpädagogik – Relevanz	220
5.3	Überlegungen zum systematischen Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik – Die Möglichkeit und Notwendigkeit einer pädagogischen Begründung der Sonderpädagogik und einer (allgemein-)pädagogischen Bearbeitung der Problemstellung der Sonderpädagogik	222
5.4	Überlegungen zum systematischen Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Pädagogik – Bearbeitung der sonderpädagogischen Problemstellung der Pädagogik im Rahmen einer Allgemeinen Pädagogik als Ort der Verständigung über Einheit und Differenz der Pädagogik und die Möglichkeit und Notwendigkeit einer transformatorischen Pädagogik	243
6	Literaturverzeichnis	247
7	Zusammenfassung / Abstract	257

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Frage- und Problemstellungen moderner Pädagogik, dargestellt auf zwei systematischen Achsen	27
Tabelle 2: Verortung der Fragestellung der Arbeit innerhalb der systematischen Darstellung der Frage- und Problemstellungen moderner Pädagogik	32
Tabelle 3: Systematische Frage- und Problemstellungen moderner Pädagogik bei Comenius	48
Tabelle 4: Bearbeitung der systematischen Frage- und Problemstellungen moderner Pädagogik bei Comenius	63
Tabelle 5: Systematische Frage- und Problemstellungen moderner Pädagogik bei Rousseau	86
Tabelle 6: Bearbeitung der systematischen Frage- und Problemstellungen moderner Pädagogik bei Rousseau	99
Tabelle 7: Systematische Frage- und Problemstellungen moderner Pädagogik bei Pestalozzi	122
Tabelle 8: Bearbeitung der systematischen Frage- und Problemstellungen moderner Pädagogik bei Pestalozzi	184
Tabelle 9: Problemstellungen moderner Pädagogik im Kontext handlungstheoretischer Verständigung und technologischer Gestaltung der Pädagogik als eigenständige Praxis, Theorie und Forschung entlang der Bearbeitung der Problemstellungen von Ungleichheit, Teilhabe und Exklusion	232

1 Einleitung

1.1 Problemaufriss – Motivation und Fragestellung

Dass Sonderpädagogik Pädagogik ist (Moor 1965), gehört in der Sonderpädagogik¹ zu den unstrittigen Selbstverständlichkeiten. Nicht erst mit Paul Moor (1965), sondern seit dem ersten systematischen Entwurf einer Begründung der Sonderpädagogik in Georgens und Deinhards „Grundlegung einer heilpädagogischen Gesamtwissenschaft“ (1861) versteht sich die Sonderpädagogik als Pädagogik oder wiederholt zumindest das Mantra, sie sei Pädagogik und nichts anderes. Dabei geht es der Sonderpädagogik nicht immer um die Darstellung und Entwicklung ihres pädagogischen Selbstverständnisses. Insbesondere in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts dient die Behauptung, Heilpädagogik sei Pädagogik, insbesondere der Bestimmung dessen, was sie nicht ist: Medizin und/oder Psychologie (vgl. Hanselmann 1941; Moor 1965). Bis heute finden sich immer wieder neue Versuche, das Pädagogische der Sonderpädagogik zu bestimmen (vgl. z.B. Löwisch 1969; Bleidick 1974, 1999a; Speck 1996; Lindmeier 1997, 2000, 2001; Moser 2003; Haerberlin 2005; Möckel 1979, 1984, 1986, 2007; Biewer 2009). Keine andere Teildisziplin der Pädagogik befasst sich in dieser Kontinuität mit der Frage, ob sie Pädagogik ist und auf welche Art und Weise sie als Pädagogik zu verstehen ist beziehungsweise, wie sie sich als Pädagogik darstellt. Die fortgesetzte Postulierung der Sonderpädagogik als Pädagogik verweist so auf ein ungeklärtes, fragliches und fragiles, pädagogisches Selbstverständnis und eine dauerhafte pädagogische Verunsicherung der Sonderpädagogik (vgl. Moser 2003; Kuhn 2011).

Auch in der Allgemeinen Pädagogik besteht keine Einigkeit über das Selbstverständliche der Pädagogik, auf das sich die Sonderpädagogik wiederholt beruft. Sowohl bezüglich der Unterschiedlichkeit der Bestimmung des Pädagogischen der Pädagogik als auch hinsichtlich der Frage, ob eine einheitliche, allgemeingültige Bestimmung des Pädagogischen angesichts der institutionellen, professionellen und disziplinären Ausdifferenzierung der Pädagogik überhaupt noch möglich oder auch nur wünschenswert ist, besteht keine Einigkeit (vgl. z.B. Lenzen 1987; Benner/Göstemeyer 1987; Krüger 1994; Winkler 1994; Mollenhauer 1996, 1998; Vogel 1998; Benner 2001a; Heitger 2003; Kraft 2012; Ricken 2012). Das Selbstverständliche, auf das sich die Sonderpädagogik beruft, scheint in der Pädagogik nicht ohne weiteres anzutreffen zu sein – d.h., sich eben gerade nicht von selbst zu verstehen. Vielmehr findet die pädagogische Verunsicherung der Sonderpädagogik ihre Entsprechung in einer Verunsicherung der Allgemeinen Pädagogik, entlang der Frage nach der Schwierigkeit, Möglichkeit und Notwendigkeit Allgemeiner

¹ Die Bezeichnungen Sonderpädagogik, Heilpädagogik, Rehabilitationspädagogik, Behindertenpädagogik werden im Folgenden synonym verwendet. Der nahezu durchgängigen Verwendung der Bezeichnung Sonderpädagogik liegt keine besondere Präferenz für diese zugrunde, vielmehr gibt es gute Gründe, auch diese in Frage zu stellen. Die Entscheidung erfolgte, da die verfügbaren Alternativen in ihren Konnotationen mindestens nicht unproblematisch sind (d.h. also mangels besserer Alternativen) und vor dem Hintergrund der vorliegenden Arbeit sogar unangemessen erscheinen.

Pädagogik (Benner 2001a). Was in der Allgemeinen Pädagogik jedoch gerade nicht dazu führt, sich auf die Selbstverständlichkeiten der Pädagogik zu berufen – was faktisch ihrem Ende gleichkäme –, sondern in die fortgesetzte, vielfältige und kontroverse Arbeit am Selbstverständnis der Pädagogik mündet (vgl. z.B. Mollenhauer 1998, Prange 2000, 2005; Benner 2001a; Heitger 2003; Winkler 2006).

Vor diesem Hintergrund scheint die Frage nach der Sonderpädagogik als Pädagogik, im Spannungsfeld der Fraglichkeit des Selbstverständlichen der Pädagogik und der pädagogischen Verunsicherung der Sonderpädagogik, in besonderer Art und Weise zu begründen, um nicht der Gefahr der Wiederholung des Mantras oder der fortgesetzten Verhandlung der pädagogischen Verunsicherung zu erliegen.

Die Sonderpädagogik weist in ihrer Verständigung der Frage nach der Pädagogik eine gewisse Eigentümlichkeit auf. Die pädagogische Begründung der Sonderpädagogik scheint von den Grenzen der Pädagogik her bestimmt. In vielen Fällen sogar von dem aus, was (sowohl der Pädagogik als auch der Sonderpädagogik) als Nicht-Pädagogik gilt, von dem also – so die Argumentation in der Sonderpädagogik –, was die Pädagogik vernachlässigt, nicht berücksichtigt oder explizit ausschließt (vgl. z.B. Georgens/Deinhardt 1861; Hanselmann 1941; Moor 1965; Bleidick 1974, 1999a; Feuser 1995; Speck 1996; Möckel 1979, 1984, 1986, 2007; Jantzen 2007). Es scheint deshalb nicht verwunderlich, dass die Sonderpädagogik in ihrer pädagogischen Selbstverständigung in vielen Fällen nahezu ohne Referenz auf die Selbstverständigung der Pädagogik auskommt (vgl. Moser 2003). Wenn nämlich Sonderpädagogik dort beginnt, wo Pädagogik aufhört, und nur deshalb als notwendig erachtet wird, weil die Pädagogik in gewisser Hinsicht als begrenzt erscheint, dann scheint eine Referenz auf die Verständigung, die über die rein negative Feststellung der Nicht-Anschlussfähigkeit sowie der Nicht-Berücksichtigung der besonderen pädagogischen Problemstellungen der Sonderpädagogik hinausgeht (vgl. Möckel 1979, 2007), nicht nur unangebracht, sondern überhaupt nicht möglich. In diesem Sinne erscheint das Besondere der Sonderpädagogik nicht (in erster Linie) als ein Spezielles oder eine Spezifikation eines Allgemeinen der Pädagogik, sondern als das nur der Sonderpädagogik eigene. Und das Pädagogische der Sonderpädagogik erscheint entweder als das Nicht-Pädagogische und das pädagogisch Unbestimmte der Pädagogik – der Pädagogik gewissermaßen abgeschnittene – oder als das unbekannte und nicht näher bestimmte Selbstverständliche der Pädagogik. In der sonderpädagogischen Unterscheidung von Sonderpädagogik und allgemeiner Pädagogik² endet das Allgemeine der Pädagogik dort wo das pädagogisch Besondere der Sonderpädagogik beginnt. Allgemeine Pädagogik oder auch Normalpädagogik bezeichnet im sonderpädagogischen Sprachgebrauch in diesem Sinne nahezu durchgängig nicht eine Teildisziplin oder einen bestimmten Problembereich der Pädagogik, sondern in erster Linie Nicht-Sonderpädagogik. Auch die Allgemeine Pädagogik, wie die meisten anderen pädagogischen Teildisziplinen, kommt in diesem Zusammenhang in der (Selbst-)Verständigung der Pädagogik wei-

² In der vorliegenden Arbeit werden zwei Begriffe von „Allgemeiner Pädagogik“ / „allgemeiner Pädagogik“ unterschieden. Zum einen ein sonderpädagogischer Begriff von „allgemeiner Pädagogik“ der allgemeine Pädagogik im wesentlichen durch ihre Unterscheidung von Sonderpädagogik als Nicht-Sonderpädagogik bestimmt. Zum anderen ein Begriff „Allgemeiner Pädagogik“ der diese sowohl als Teildisziplin sowie als Ort der Verständigung über eine Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns unter allen Disziplinen und Professionen einer ausdifferenzierten Erziehungswissenschaft versteht (Benner 2001a)

testgehend ohne Referenz auf die Sonderpädagogik aus. Das Feld der Pädagogik scheint so entlang der Unterscheidung von Pädagogik und Sonderpädagogik gegenständlich und diskursiv geteilt.

Systematisch lassen sich zwei zusammenhängende Frage- und Problemstellungen ausmachen, welche die Grenzlinien der (sonderpädagogischen) Unterscheidung von allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik, seit den Anfängen der Sonderpädagogik, markieren. Zum einen die Frage nach Behinderung als dem außerpädagogisch bestimmten bzw. pädagogisch unbestimmten Besonderen der Sonderpädagogik (vgl. Bleidick 1974, 1999a; Jantzen 1974, 2007), insbesondere im Rahmen einer anthropologisierenden und individualisierenden Beschreibung der Klientel der Sonderpädagogik (vgl. Lindmeier 1993; Moser 1998, 2003; Zirfas 1998, 1999, 2004; Weisser 2005, 2009), zum anderen die Frage nach den Grenzen der Pädagogik, insbesondere hinsichtlich des Wirksamkeitsproblems der Pädagogik (vgl. Moor 1965; Lindmeier 1997, 2000; Möckel 1979, 1984, 1986, 2007; neuerdings auch Bleidick 1999a) oder – unter Berufung auf Luhmann – des Technologiedefizits der Pädagogik (vgl. Speck 1996) im Sinne der prinzipiellen Unverfügbarkeit pädagogischer Einwirkungen (vgl. Moser 2003). Die Begründung der Notwendigkeit der Sonderpädagogik als Pädagogik sowie ihre Legitimation als Teilbereich der Pädagogik und gleichzeitig ihre grundsätzliche Kritik sowie die Forderung nach ihrer Auflösung folgt durchweg einem, wenn auch unterschiedlich vorgestellten Zusammenhang dieser beiden Frage- und Problemstellungen (vgl. Moser 2003, 2009) in der grundsätzlichen Unterscheidung von Sonderpädagogik und allgemeiner Pädagogik. In einer, nicht zuletzt historisch abgesicherten, Koppelung von Klientel, Disziplin, Profession und Institution (vgl. Lindmeier 1993; Moser 2003) reklamiert die Sonderpädagogik in diesem Zusammenhang eine besondere und umfassende Zuständigkeit für die (pädagogische) Bearbeitung der Problemstellung Behinderung (vgl. Bleidick 1974, 1999a; Jantzen 2007; Dederich 2001, 2009; Ahrbeck 2011), während die Kritiker, insbesondere aus ihren eigenen Reihen, nicht müde werden, Behinderung als allgemeinpädagogische Problemstellung darzustellen (vgl. Möckel 1973, 1979; Eberwein 1995; Feuser 1995). Gleichzeitig gehört Behinderung in der Allgemeinen Pädagogik sowie in weiteren Teildisziplinen und Bereichen der Pädagogik zu den nur randständig bzw. gar nicht behandelten Frage- und Problemstellungen (vgl. Kuhn 2011). Behinderung zeigt sich so nicht zuletzt in ihrer allgemeinpädagogischen Nicht-Thematisierung als vor- und außerpädagogisch bestimmte Problemstellung und scheint darüber hinaus die pädagogische Begründung der Sonderpädagogik entlang des als Nicht-Pädagogik bestimmten zu stützen. Auch die Rekonstruktion der Geschichte der Sonderpädagogik folgt, spätestens seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts, dem Zusammenhang von Pädagogik und Behinderung in der Sonderpädagogik (vgl. Bleidick 1974; Möckel 1979, 2007; Ellger-Rüttgardt/Tenorth 1998; Ellger-Rüttgardt 2008; Tenorth 2006a), teilweise in sozialgeschichtlicher Manner mit Blick auf den allgemein gesellschaftlichen Umgang mit Behinderung (Jantzen 1974, 1982, 2007; Moser 1998, 2009). Vor diesem Hintergrund findet die Theorie- und Praxisgeschichte der Pädagogik nur insofern Berücksichtigung, als sie sich auf eine pädagogische Thematisierung und Bearbeitung von Behinderung hin auslegen lässt, gleichzeitig wird die pädagogische Nicht-Thematisierung von Behinderung auch historisch als Entstehungs- und Legitimationsgrund der Sonderpädagogik dargestellt.

In den Rekonstruktionen einer Geschichte der Sonderpädagogik finden sich regelmäßig in erster Linie solche Werke rezipiert, die sich explizit auf die Problemstellung Behinderung beziehen (lassen) oder zumindest ein Verständnis einer – durchaus im medizinischen Sinne verstandenen – heilenden oder auch heilen – dann eher im Sinne einer ganzheitlichen – Erziehung entwickeln.³ Während die Nicht-Thematisierung von Behinderung scheinbar als Ausschlusskriterium der Rezeption fungiert.

Die Frage nach der Geschichte der Sonderpädagogik wird vorwiegend einerseits im Kontext einer Begründung und Legitimation der Sonderpädagogik verhandelt (vgl. Bleidick 1974; Möckel 1979, 2007; Speck 1996; Haeblerlin 2005; Ellger-Rüttgardt 2008; Biewer 2009)⁴, andererseits im Zusammenhang mit der Kritik und Delegitimation der Sonderpädagogik gestellt und bearbeitet (Jantzen 1974, 2007; Moser 1998, 2003; Hänsel/Schwager 2003, 2004). So finden sich seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts in Verbindung mit unterschiedlichsten, teilweise konkurrierenden Grundlegungsversuchen der Sonderpädagogik variierende, zum Teil eher knappe Darstellungen einer Geschichte der Sonderpädagogik im Sinne einer historischen Selbstvergewisserung.

Steht das historische Interesse der Sonderpädagogik, in seiner Anbindung an das Interesse der Selbstbegründung und Grundlegung, so meist im Kontext der Frage nach einer Theorie der Sonderpädagogik, sind doch die Arbeiten, die eine Theorie der Sonderpädagogik systematisch aus der historischen Verständigung entwickeln (vgl. Bleidick 1974; Moser 2003) oder die Theoriegeschichte selbst systematisierend problematisieren und betrachten (vgl. Müller 1991; Faust 2007; Moser/Sasse 2008; Moser 2009; Lindmeier 2012), eher rar. Auch liegen nur wenige Arbeiten vor, die sich monographisch einer Gesamtdarstellung der Geschichte der Sonderpädagogik widmen (Jantzen 1982; Möckel 2007; Ellger-Rüttgardt 2008), wobei auch diese eher eine Praxisgeschichte der Institutionalisierung und Etablierung der Sonderpädagogik rekonstruieren und, obgleich sie jeweils eigene systematische Perspektiven verfolgen, nicht auf die systematische Ausarbeitung einer Theorie der Sonderpädagogik zielen.

Die Geschichte der Sonderpädagogik erscheint so entweder als kontinuierliche Erfolgsgeschichte der pädagogischen Thematisierung und Bearbeitung von Behinderung, im Sinne der Ermöglichung der Teilhabe behinderter und benachteiligter Kinder an Erziehung und Bildung vor dem Hintergrund allgemeinpädagogischer Ausgrenzungs- und Entlastungsversuche (vgl. Möckel 2007; Ellger-Rüttgardt 2008), oder aber selbst als – ebenfalls kontinuierliche – Verfallsgeschichte der Ausgrenzung und Isolation behinderter und benachteiligter Menschen (Jantzen 1974, 1982, 2007; Haeblerlin 2005; Hänsel/Schwager 2003, 2004). Dabei gehen selbst aktuelle Darstellungen, die im Kontext der Diskussion um Inklusion in der Rekonstruktion unterschiedlicher historischer Paradigmen die Diskontinuitäten in der historischen Entwicklung der Sonderpädagogik betonen – und eher auf Differenz, denn auf Einheit abheben – von einer Kontinuität des Zusam-

³ Das gilt auch für das sonderpädagogische Interesse an den in der vorliegenden Arbeit rekonstruierten Ansätzen von Comenius, Rousseau und Pestalozzi. Auch hier bleibt sonderpädagogische Lektüre im Wesentlichen auf den Zusammenhang von Pädagogik und Behinderung bezogen (siehe 2.1, 3.1, 4.1).

⁴ Die erste knappe Darstellung einer Geschichte der Heilpädagogik als Geschichte pädagogischer Wohltätigkeit und Reform findet sich in dem allgemein als erstem Grundlegungsversuch bezeichneten Werk „Die Heilpädagogik“ von Georgens und Deinhardt (1861) – dort im zwölften Vortrag.

menhangs von Pädagogik und Behinderung aus (vgl. Tenorth 2006a; Moser 2009; Lindmeier 2012).

Auch die Geschichte der Pädagogik scheint hinsichtlich der Unterscheidung allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik geteilt. Die Frage nach der Geschichte der Sonderpädagogik gehört auch in der Pädagogik zu den eher randständigen Themengebieten. Wenn auch in den letzten Jahren, insbesondere seit Ende der 90er Jahre der 20. Jahrhunderts, ein zunehmendes Interesse zu verzeichnen ist.⁵

Nachdem der Zusammenhang von Pädagogik und Behinderung bis in 90er Jahre der 20. Jahrhunderts nicht nur das Selbstverständliche der Sonderpädagogik markiert, sondern auch die Selbstverständigung der Sonderpädagogik zwischen Legitimation und Aufhebung bestimmt, wird seit den 90er Jahren der Zusammenhang von Pädagogik und Behinderung in der Sonderpädagogik von unterschiedlicher Seite in Frage gestellt, ohne dabei zwangsläufig die Legitimation der Sonderpädagogik in Frage zu stellen (vgl. Lindmeier 1993, 2001; Zirfas 1998, 1999, 2004; Moser 2003; Weisser 2005). Während aus den Disability Studies insbesondere die verkürzte und eingeschränkte Thematisierung sowie die stellvertretende Bearbeitung von Behinderung in der Sonderpädagogik kritisiert und mit Blick auf die Vielfalt der Erscheinungsformen und Thematisierungen von Behinderung in ganz unterschiedlichen gesellschaftlichen Räumen und Zeiten sowie Teilbereichen erweitert wird (vgl. z.B. Eberwein/Sasse 1998; Waldschmidt 2003; Hermes/Rohrman 2005; Weisser 2005, 2009; Graf/Renggli/Weisser 2007; Waldschmidt/Schneider 2007; Bösl/Klein/Waldschmidt 2010), bezieht sich die allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Kritik auf die pädagogische Unzulänglichkeit der Kategorie der Behinderung in der Begründung der Sonderpädagogik als Pädagogik (Lindmeier 1993; Zirfas 1998, 1999, 2004; Tervooren 2001; Moser 2003) und markiert so nicht zuletzt die Verlegenheit der pädagogischen Begründung der Sonderpädagogik sowie die Notwendigkeit ihrer pädagogischen Verständigung (vgl. Kuhn 2011).

Dabei scheint im Kontext der aktuellen Diskussion um Inklusion, insbesondere forciert durch die Diskussion der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), das (allgemein-)pädagogische Interesse an der Sonderpädagogik zuzunehmen (vgl. Preuss-Lausitz 1993; Prengel 2006, 2012; Tenorth 2006a, 2011; Wenning 2008⁶; Oelkers 2012a, 2012b;

⁵ So z.B. im Forschungsprojekt „Bildsamkeit und Behinderung“ (Ellger-Rüttgardt/Tenorth 1998; Hofer-Siebert 2000; Keller 2000; Wolff 2000a; 2000b, 2001; Tenorth u.a. 2001; Tenorth 2006a; Ellger-Rüttgardt 2008); in der Reihe „Studientexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik“ (Bleidick 1999b; Degenhardt/Rath 2001; Lindmeier/Lindmeier 2002; Ellger-Rüttgardt 2003; Stadler/Wilken 2004); in der Kontroverse zur Historiographie der Sonderpädagogik in der „Zeitschrift für Pädagogik“ (Hänsel 2003; Ellger-Rüttgardt 2004; Möckel 2004) sowie in diesem Zusammenhang zwei monographische Publikationen von Dagmar Hänsel und Hans-Joachim Schwager (2003, 2004); im Themenschwerpunkt „Allgemeine und Sonderpädagogik im historischen Diskurs“ in „Sonderpädagogische Förderung heute“ (Oelkers 2012; Lindmeier 2012; Musenberg 2012; Wininger 2012); sowie in einigen monographischen Einzelpublikation (Moser 1998; Möckel 2007) und weiteren einzelnen Aufsätzen in Zeitschriften und Sammelbänden (Moser 1997, 1998, 2000, 2009, 2012; Lindmeier 2000; Hänsel 2005, 2012; Kuhn 2007, 2008; Möckel 2010; Ellger-Rüttgardt 2010).

⁶ Wenning verweist in seiner Abhandlung darauf, dass es sich bei der Diskussion um Inklusion weitestgehend um einen Spezialdiskurs der „Integrationsinteressierten in der Sonderpädagogik“ (Wenning 2008, S. 384) handelt. Insbesondere vor dem Hintergrund der aktuellen insbesondere bildungspolitischen Diskussion um eine Reform der Lehrerbildung kann aktuell jedoch begründet von einem zunehmenden (allgemein-)pädagogischen Interesse an der Sonderpädagogik gesprochen werden (vgl. z.B. Senatsverwaltung für Bildung, Ju-

Klemm 2013). Die Forderung der Nicht-Diskriminierung behinderter Menschen, einer gleichberechtigten Teilhabe an allen Bereichen der Gesellschaft sowie einer barrierefreien Gestaltung aller Teilbereiche der Gesellschaft (Inklusion) irritiert die Unterscheidung von Sonderpädagogik und Pädagogik. Nicht in erster Linie durch die Delegitimation der Sonderpädagogik als Profession und Disziplin, sondern durch die Behauptung einer allgemeinen pädagogischen Zuständigkeit für Fragen der Behinderung im Sinne der Verpflichtung aller gesellschaftlichen Teilbereiche – auch der Pädagogik –, durch eine barrierefreie Gestaltung Teilhabemöglichkeiten für alle Menschen zu realisieren, was sich einerseits in der Einforderung sonderpädagogischer Expertise für die nunmehr inklusiv gedachte Pädagogik⁷, andererseits (dann doch) in der Infragestellung der Sonderpädagogik in der historisch herausgebildeten Form ihrer Institutionalisierung als Profession und Disziplin in Theorie und Praxis artikuliert. Dabei korrespondiert mit der letzten Behauptung (tendenziell) die Annahme, die Bearbeitung der Problemstellungen, welche die Sonderpädagogik für sich reklamiert, gehörten ohnehin zum allgemeinpädagogischen Bestand oder ließen sich zumindest (problemlos) dort verorten (vgl. Hinz 1993, 2002, 2004, 2009; Preuss-Lausitz 1993; Eberwein 1995; Hänsel 2003; Prengel 2006), während die erstere in der fortgesetzten Unterscheidung von Pädagogik und Sonderpädagogik weiterhin von der Annahme einer, entlang der Zuständigkeit für Fragen der Behinderung, geteilten Pädagogik ausgeht (vgl. Bleidick 1999a; Dederich 2001, 2009; Ahrbeck 2011).

In diesem Zusammenhang erweisen sich die Problemstellungen **Gleichheit und Ungleichheit, Teilhabe und Ausschluss sowie Inklusion und Exklusion** in dem Sinne als anschlussfähig, als dass sie aktuell in unterschiedlichen Professionen und Teildisziplinen der Pädagogik diskutiert werden (Preuss-Lausitz 1993; Hinz 1993; Moser 2003; Wansing 2005; Weisser 2005; Georg 2006; Prengel 2006; Trautmann/Wischer 2011; Budde 2013; Emmerich/Hormel 2013) und sich gleichzeitig als grundlegende Problemstellungen moderner Pädagogik darstellen und rekonstruieren lassen (vgl. Benner 2001a, b; Lindmeier 2001, 2012; Moser 1998, 2009; Tenorth 2006a, 2011; siehe 1.3). In der Sonderpädagogik treten diese Problemstellungen systematisch an die Stelle von Behinderung (vgl. Lindmeier 2001, 2004, 2012; Moser 2003; Weisser 2005; siehe 1.3).

Gerade im Kontext der aktuellen Diskussion um Inklusion in der Pädagogik scheinen diese (teil-)disziplinäre Unbestimmtheit und die vielfältige Anschlussfähigkeit der Problemstellungen geeignet, die unterschiedlichen Teilbereiche der Pädagogik ins Gespräch zu bringen. Liegt doch in der Begrenztheit und Unterschiedlichkeit der Zugänge und Bearbeitungen der Teildisziplinen und Professionen der Pädagogik, im Kontext der eben nur scheinbar eindeutigen und selbstverständlichen Bestimmtheit und Bestimmung der Pädagogik, die Provokation und Herausforderung der pädagogischen Rede von Inklusion.

Was vor diesem Hintergrund in der vorliegenden Arbeit interessiert, ist weder ein weiterer Versuch der Legitimation und Begründung der Notwendigkeit der Sonderpädagogik oder ihrer Delegitimation und Auflösung noch die Rekonstruktion von Identität und Dif-

gend und Wissenschaft 2012; Ministerium für Forschung, Wissenschaft und Kunst Baden-Württemberg 2013).

⁷ Im Wesentlichen fokussiert die Diskussion den schulischen Bereich und tendiert dazu, weitere Bereiche der Pädagogik auszublenden oder zumindest unterzubelichten.

ferenz der disziplinären Selbstverständigung der Sonderpädagogik entlang der Frage, ob oder inwiefern – d.h. wie genau – sie sich als Pädagogik begreift. Vielmehr soll ausgehend von ihrem nach wie vor ungeklärten pädagogischen Selbstverständnis (vgl. Moser 1997, 2003), wie es sich gerade aktuell in der Inklusionsdebatte wieder zeigt, der Frage nach dem Pädagogischen der Sonderpädagogik selbst nachgegangen werden. Es soll versucht werden, diese eigentümliche Frage nach der Unbestimmtheit der Pädagogik, die sich immer gleichsam an der Grenze zwischen Pädagogik und Nicht-Pädagogik bewegt – diese chronische Verunsicherung – in der Verständigung der Pädagogik als eigenständiger, von anderen Bereichen menschlichen Denkens und Handelns unterscheidbarer Theorie und Praxis, entlang der pädagogischen Bearbeitung der Problemstellungen von Gleichheit und Ungleichheit, Teilhabe und Ausschluss, Inklusion und Exklusion, selbst aufzusuchen und zu verorten, um von dort aus das Pädagogische der Sonderpädagogik näher zu bestimmen.

Entlang der Rekonstruktion des Zusammenhangs von Inklusion und Exklusion in der pädagogischen Bearbeitung der Problemstellungen von Gleichheit und Ungleichheit sowie Teilhabe und Ausschluss, im Rahmen der Selbstverständigung moderner Pädagogik, lässt sich, so die zentrale Annahme der vorliegenden Arbeit, die Sonderpädagogik pädagogisch verorten und als Pädagogik begründen und legitimieren⁸.

Das schließt eine Bearbeitung der Fragestellung entlang der Problemstellung Behinderung aus. Während nämlich einerseits die Begründung der Sonderpädagogik ausgehend von einer vor- und außerpädagogisch bestimmten Vorstellung von Behinderung selbst die pädagogische Verunsicherung der Sonderpädagogik markiert, setzt andererseits eine pädagogische Bestimmung der Problemstellung Behinderung die Verständigung der Frage nach der Pädagogik voraus (Kuhn 2011).

In diesem Sinne versucht die vorliegende Arbeit in der historischen Rekonstruktion und Verortung der Anfänge der Sonderpädagogik in den Anfängen moderner Pädagogik, noch vor der Begründung einer eigenständigen Sonderpädagogik und somit vor der Unterscheidung von Pädagogik und Sonderpädagogik, darauf hinzuweisen, dass die Frage nach der Möglichkeit und Notwendigkeit der Sonderpädagogik sich nicht neben oder außerhalb der Verständigung der Frage nach der Möglichkeit und Notwendigkeit einer eigenständigen Pädagogik klären lässt.

Vielmehr stellt sich das *pädagogische* Problem der Sonderpädagogik erst mit der historischen Frage nach einer eigenständigen, autonomen und einheitlichen Pädagogik und ist in seiner weiteren Entwicklung bis heute aufs Engste mit der Bearbeitung dieser Frage verbunden, die keineswegs als beantwortet gelten kann, sondern sich als grundlegende und fortwährend zu bearbeitende Frage der pädagogischen Selbstverständigung moderner Pädagogik herausstellt (vgl. Benner 2001a). Die Ausbildung und Differenzierung der Sonderpädagogik als pädagogische Praxis, Theorie und Forschung ist Teil dieser Selbstverständigung und ist außerhalb dieser, etwa als Geschichte des Umgangs mit Behinderung oder der Historisierung der Unterscheidung von allgemeiner Pädagogik oder Normalpädagogik und Sonderpädagogik, nicht begreifbar, darstellbar und rekonstruierbar.

⁸ Zum Zusammenhang von Inklusion und Exklusion im Kontext von Gleichheit und Ungleichheit im Rahmen einer eigenständigen Institutionalisierung der Pädagogik vgl. Kraft 1999; Prange 2001; Tenorth 2006a; Winkler 2006.

Das pädagogische Problem der Sonderpädagogik entsteht also, so die grundlegende Annahme der vorliegenden Arbeit, im Kontext einer zunehmenden Eigenständigkeit der Pädagogik, mit der zunehmenden Bedeutung künstlich veranstalteter, methodisch und inhaltlich gestalteter, eigenständig institutionalisierter Erziehungs- und Bildungsprozesse. In diesem Sinne ist die sonderpädagogische Problemstellung moderner Pädagogik in der Frage nach einer eigenständigen, von anderen Bereichen menschlichen Zusammenlebens abgrenzbaren und unterscheidbaren Pädagogik aufgehoben.

Dieser Zusammenhang soll nun im Folgenden, entlang der pädagogischen Arbeiten von Comenius, Rousseau und Pestalozzi rekonstruiert und entwickelt werden.

Dazu werden die zentralen Annahmen der vorliegenden Arbeit in fünf Thesen zusammengefasst, unter 1.3 und 1.4 ausgeführt und der weiteren Arbeit zugrunde gelegt.

These 1: Sonderpädagogik lässt sich nicht entlang der Problemstellung Behinderung als Pädagogik entwickeln, rekonstruieren und begründen (Lindmeier 1993; Zirfas 1998, 1999, 2004; Moser 2003). Vielmehr verdeckt der Ausgang vom Problem der Behinderung die Frage nach dem *pädagogischen* Problem der Sonderpädagogik und in diesem Zusammenhang die pädagogische Verständigung der Sonderpädagogik (Kuhn 2011) (siehe 1.3).⁹

These 2: Die *pädagogischen* Anfänge der Sonderpädagogik lassen sich (nur) entlang der Selbstverständigung und -begrenzung moderner Pädagogik als eigenständige Praxis, Theorie und Forschung entwickeln, darstellen und rekonstruieren (vgl. Tenorth 2006a) (siehe 1.4).

These 3: Die Selbstverständigung und -begrenzung moderner Pädagogik verläuft zum einen über die handlungstheoretische Verständigung und technologische Gestaltung pädagogischer Praxis entlang der Frage, wie pädagogische Praxis einzurichten und zu gestalten sei, dass sie nicht mehr lediglich eine als gegeben angenommene Bestimmung von Individuum und Gesellschaft entwickelt (→ Gleichheit/Ungleichheit), sondern Übergänge in eine selbsttätige Hervorbringung der individuellen Bestimmung sowie in eine mit-tätige Gestaltung von Welt und Gesellschaft für alle Menschen vorbereitet, unterstützt und ermöglicht (→ Teilhabe/Ausschluss) (vgl. Benner 2001a, 2001b). Zum anderen verläuft sie über die gegenstands- und wissenschaftstheoretische Frage nach der Eigenständigkeit und Einheit der Pädagogik in Praxis, Theorie und Forschung (→ Inklusion/Exklusion) (vgl. Benner 2001a, 2001b) (siehe 1.3 und 1.4).

These 4: Die Selbstverständigung moderner Pädagogik lässt sich entlang Kontinuität der handlungstheoretischen Verständigung und technologischen Gestaltung pädagogischer Praxis mit Blick auf die Diskontinuität der pädagogischen Bearbeitung der Problemstellungen Gleichheit/Ungleichheit, Teilhabe/Ausschluss und Inklusion/Exklusion¹⁰ entwi-

⁹ Im Übrigen erschwert die Entwicklung der Sonderpädagogik entlang der Problemstellung der Behinderung eine pädagogische Bearbeitung von Behinderung als pädagogische Problemstellung (vgl. Kuhn 2011).

¹⁰ Inklusion/Exklusion werden hier nicht als Effekte einer evolutionären Entwicklung im Sinne der luhmannschen Vorstellung der funktionalen Differenzierung gesellschaftlicher Teilsysteme begriffen, wenn auch die hier zugrunde gelegte Unterscheidung in Auseinandersetzung mit systemtheoretischen Überlegungen erfolg-

ckeln, darstellen und rekonstruieren (vgl. Lindmeier 2001, 2012; Moser 2003, 2009; Tenorth 2011). Bezüglich der handlungstheoretischen Verständigung der Pädagogik lassen sich die Fragen nach einer Theorie der Erziehung, einer Theorie der Bildung sowie einer Theorie pädagogischer Institutionen unterscheiden (vgl. Benner 2001a, 2001b). Hinsichtlich der technologischen Gestaltung der Pädagogik können methodische, inhaltliche und institutionelle Aspekte unterschieden werden (vgl. Benner 2001a, 2001b) (siehe 1.3 und 1.4).

These 5: Die Frage nach der handlungstheoretischen Verständigung und technologischen Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an Pädagogik, als Vorbereitung der selbst- und mittätigen Teilhabe an Welt und Gesellschaft (trotz der Ungleichheit der Zöglinge), angesichts pädagogisch hervorgebrachter Ungleichheit sowie des Ausschlusses aus pädagogischer Praxis und gesellschaftlicher Teilhabe, markiert entlang der Problemstellung pädagogischer Inklusion und Exklusion die *pädagogische* Problemstellung der Sonderpädagogik bzw. die sonderpädagogische Problemstellung moderner Pädagogik (siehe 1.4).¹¹

Die Frage nach der pädagogischen Problemstellung der Sonderpädagogik bzw. nach der sonderpädagogischen Problemstellung moderner Pädagogik ist nicht in dem Sinne zu verstehen, dass es dabei um die Suche nach einer Problemstellung ginge, deren Bearbeitung alleinig oder auch nur im Besonderen Aufgabe der Sonderpädagogik ist. Vielmehr zielt die Frage auf die Rekonstruktion einer Problemstellung, deren Bearbeitung sich zwar mit einer hohen Kontinuität in Werken wiederfindet, die der Sonderpädagogik zugerechnet werden (können), und deren Bearbeitung die Sonderpädagogik, zumindest teilweise, für sich reklamiert, die sich jedoch, in ihrer Rekonstruktion in den Anfängen der Selbstverständigung moderner Pädagogik vor und neben der Ausdifferenzierung und Unterscheidung von Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik, als konstitutive Problemstellung moderner Pädagogik ausweisen lässt.

Die so verstandene Rekonstruktion systematischer Anfänge der Sonderpädagogik reicht nicht zu um die Notwendigkeit einer (professionell, institutionell und disziplinär) eigenständigen Sonderpädagogik zu begründen, was die vorliegende Arbeit auch nicht intendiert. Sie reicht jedoch ebenfalls nicht aus, um die (professionelle institutionelle und disziplinäre) Ausdifferenzierung der Sonderpädagogik innerhalb der Pädagogik grundsätzlich zu delegitimieren, was ebenfalls nicht Ziel der Arbeit ist. Sie verweist allerdings darauf, dass die Frage, wie und ob sich Sonderpädagogik heute als Pädagogik begründen lässt, nicht abseits und getrennt von – und d.h. nicht in Differenz zu – der Frage nach der

te und sich auch weiterhin als anschlussfähig an diese erweist (Luhmann/Schorr 1988; Baecker 1994; Kraft 1999; Prange 2001; Luhmann 2002; Lenzen 2004; Moser 2003; Merten/Scherr 2004; Stichweh 2005; Farzin 2006). In der vorliegenden Arbeit beziehen sich Inklusion und Exklusion auf reflexiv vermittelte und praktisch gestaltete Bestimmungen und Begrenzungen (hier) von Pädagogik, im Sinne der Verständigung der Unterscheidung von Pädagogik/Nicht-Pädagogik, im Kontext der Selbstverständigung und Gestaltung der Pädagogik in Theorie und Praxis.

¹¹ Entgegen der systemtheoretischen Annahme eines prinzipiellen „Technologiedefizits“ der Pädagogik geht die vorliegende Arbeit mit Tenorth von einem „Technologieproblem“ (1999, S. 255) als spezifischer Problemstellung moderner Pädagogik aus.

Pädagogik bearbeiten lässt, sondern nur im Rahmen der – und d.h. unter Referenz auf die – Selbstverständigung moderner Pädagogik. Unabhängig davon, ob es also um die Begründung der Möglichkeit und Notwendigkeit der Sonderpädagogik sowie ihre Legitimation gehen soll oder um eine Begründung deren Unmöglichkeit, Verzichtbarkeit und Illegitimität, geht dies nicht ohne die Verständigung der Frage nach der Pädagogik. Und diese kann dann nicht auf der Grundlage der sonderpädagogischen Unterscheidung von allgemeiner Pädagogik oder Normalpädagogik und Sonderpädagogik diskutiert werden, sondern lässt sich nur entlang der Frage nach Einheit und Differenz moderner Pädagogik bearbeiten.

Der vorliegende Entwurf unterscheidet sich insofern von der Tradition der Selbstverständigung der Sonderpädagogik, von der er ausgeht, indem er einerseits die Begrenztheit der Pädagogik nicht entlang der vor- und außerpädagogisch bestimmten Problemstellung Behinderung, mit Blick auf ihre Klientel, verhandelt und bearbeitet und so entweder zu dem Schluss kommt, für eine bestimmte Klientel sei auch eine besondere Pädagogik vonnöten, oder versucht die Pädagogik insgesamt entlang der Problemstellung Behinderung zu bestimmen, andererseits, indem er, in direktem Zusammenhang damit, die systematische Unterscheidung von Normal- und Sonderpädagogik aufgibt und stattdessen die Frage nach der Begrenztheit und Bestimmtheit der Pädagogik im Sinne ihrer fortgesetzten Selbstverständigung – das ist ihre Selbst-Bestimmung und -Begrenzung als Pädagogik – als Grundproblem moderner Pädagogik (d.h. auch der Sonderpädagogik) überhaupt begreift, um von dort aus – im Anschluss an die allgemeinpädagogische Verständigung der Frage nach der Pädagogik – das Pädagogische der Sonderpädagogik bestimmen zu können.

Das zentrale Thema der vorliegenden Arbeit wird es demnach sein, die grundlegenden Frage- und Problemstellungen in den Anfängen moderner Pädagogik zu markieren, entlang deren Bearbeitung sich der Grenzdiskurs moderner Pädagogik bis heute vollzieht und in deren Zusammenhang – so die zentrale These der vorliegenden Arbeit – Frage- und Problemstellungen, mit denen sich die Sonderpädagogik bis heute befasst, eine mögliche pädagogische Begründung finden und Bearbeitung erfahren können, aus der gerade nicht eine Begründung der Notwendigkeit einer disziplinär, professionell und institutionell eigenständigen Sonderpädagogik folgt, möglicherweise jedoch ihre pädagogische Legitimation.

Im Folgenden werden einige methodische Überlegungen zum Zusammenhang von Systematik und Geschichte angestellt (1.2), um anschließend die vorliegende Untersuchung im aktuellen Forschungsstand systematisch zu verorten (1.3) und, die Einleitung abschließend, den Aufbau und Verlauf (der Argumentation) der vorliegenden Darstellung mit Blick auf ihren Gegenstand – die historischen Anfänge der Sonderpädagogik als pädagogische Theorie und Praxis – zu skizzieren und zu konkretisieren.

1.2 Methodische Überlegungen – Systematik und Geschichte

Die Frage nach den systematischen Anfängen der Sonderpädagogik verweist in einem dreifachen Sinne auf den Zusammenhang von Systematik und Geschichte (vgl. Benner 1969; Benner 1989; Rösen 1983; Wehner 2003; Bellmann 2004; Bellmann/Ehrenspeck

2006; Kuhn 2007). Einerseits setzt die Rede von systematischen Anfängen – hier von den Anfängen der Sonderpädagogik als pädagogische Theorie und Praxis – immer bereits gemachte, zeitlich frühere, historische Anfänge voraus. Andererseits verweist die Bestimmtheit der Frage selbst auf ein systematisches Anfängen als Ausgangspunkt der Fragestellung. Darüber hinaus zeigt sich in der Auseinandersetzung mit den systematischen Anfängen der Sonderpädagogik als pädagogische Theorie und Praxis der Anspruch der vorliegenden Arbeit, die Sonderpädagogik in ihrer Verortung in den Anfängen moderner Pädagogik systematisch als Pädagogik auszuweisen.

Im Zusammenhang bereits gemachter, zeitlich früherer Anfänge und dem systematischen Ausgangspunkt der Fragestellung erweist sich die Frage nach den systematischen Anfängen in doppelter Weise als begrenzte und bestimmte (Wehner 2003). In diesem Sinne sind die historischen Anfänge grundsätzlich nicht als absolute Anfänge rekonstruierbar und darstellbar, vielmehr bleibt ihre Rekonstruktion in der Arbeit mit den Quellen an eine systematisch bestimmte Fragestellung gebunden, die dann wiederum die Darstellung der historischen Anfänge nicht nur leitet, sondern in spezifischer Art und Weise bestimmt und begrenzt. Gleichzeitig markiert das Anheben der Frage keinen absoluten (Neu-)Anfang, sondern die spezifische Fragestellung der Arbeit erweist sich selbst als historisch bestimmte, d.h., (auch) durch vorgängige Anfänge (Wehner 2003) und Darstellungen bestimmte. In diesem Sinne unterscheiden Bellmann und Ehrenspeck ein systematisches Moment pädagogischer Historiographie und ein historisches Moment der Systematik (Bellmann/Ehrenspeck 2006; vgl. Ricoeur 2002, 2004; Kuhn 2007). Wulf bezeichnet diesen Zusammenhang als „doppelte Historizität“ (1994, S. 14), in der sich nicht nur der Gegenstand der geschichtlichen Betrachtung als historischer darstellt, sondern sich die Beschäftigung mit der Geschichte und die Erzählung derselbigen als historisch bestimmte erweisen (vgl. Bellmann/Ehrenspeck 2006; Kuhn 2007; Musenberg 2012).

Der Zusammenhang von Systematik und Geschichte ist folglich gerade nicht in dem Sinne zu verstehen, dass die Systematik der Geschichte folgt, quasi aus ihr abgeleitet, entwickelt oder herausgelesen werden kann, oder umgekehrt die Darstellung der Geschichte einer allgemeingültigen Systematik folgt. Die Darstellung der Anfänge der Sonderpädagogik als pädagogische Theorie und Praxis verweist vielmehr auf beide Seiten, auf die Geschichte als Geschehene sowie auf die Geschichte als Erzählte und systematisch Dargestellte (vgl. Bellmann 2004). Genauso wie nicht *die* Geschichte erzählt werden kann, sondern immer nur *Geschichten* der Pädagogik, kann aus der Rekonstruktion von Geschichte nicht *die* Systematik der Pädagogik begründet werden. Vielmehr hängt es vom jeweils spezifischen Zusammenhang von Systematik und Geschichte ab, was in der Rekonstruktion von Geschichte erinnert werden kann und was dem Vergessen anheimgestellt wird (vgl. Kuhn 2007). Demgemäß ist die vorliegende Arbeit Teil der Problemgeschichte der Pädagogik, indem sie ausgehend von heutigen Orientierungsbedürfnissen, in einer Dialektik von Erinnern und Vergessen, im Hinblick auf die pädagogischen Anfänge der Sonderpädagogik eine bestimmte und nicht *die* Geschichte der Pädagogik erzählt.

Ein derart verstandener Zusammenhang von Systematik und Geschichte hat Folgen für den Geltungsanspruch der vorliegenden Arbeit. Dieser lässt sich weder aus der historiographischen Rekonstruktion, gewissermaßen aus der hermeneutischen Analyse der Quellen (im Rekurs auf die scheinbar gegebenen historischen Fakten), ableiten und begrün-

den, noch lässt er sich mit Blick auf eine allgemeingültige und überhistorische Systematik begründen (vgl. Bellmann/Ehrenspeck 2006; Ricoeur 2002; Kuhn 2007). Vielmehr ist der Geltungsanspruch der vorliegenden Arbeit nur in Bezug auf die historische und aktuelle Verständigung der Frage nach der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis selbst begründbar. Einerseits, indem die Darstellung keinen absoluten Geltungsanspruch erhebt, sondern sich bezüglich der Anerkennung ihrer Bedeutung in den pädagogischen Diskurs zurückstellt (vgl. Benner 2001a). Andererseits, indem die Bedeutsamkeit der Fragestellung und die Bestimmtheit ihrer Bearbeitung im Umgang mit den Quellen im Anschluss an den aktuellen und historischen Diskurs der Pädagogik systematisch entwickelt und in der Darstellung reflektiert werden (vgl. Bellmann/Ehrenspeck 2006). In diesem Sinne konstatieren Bellmann und Ehrenspeck:

„Es ist die Ordnungsarbeit die aus dem Geschehenen Geschichte macht. Dies verlangt eine Darstellung der Fakten im Modus der Kontinuität, ohne dass die Fakten selbst für die Plausibilität dieser Kontinuität hinreichend Sorge tragen könnten. Geschichte wird damit nicht zur Fiktion, enthält jedoch unvermeidlich ein rhetorisches Moment. Sie bleibt notwendig auf Fakten bezogen, aber der Hinweis auf Fakten ist nur die notwendige Bedingung ihrer Plausibilität. Geschichte schafft Übergänge zwischen Fakten, und für die Plausibilität dieser Übergänge muss sie stets auch werben.“ (Bellmann/Ehrenspeck 2006, S. 245)

Die Darstellung einer Geschichte der Pädagogik muss als *eine* mögliche unter anderen transparent und begründet werden, indem die Vermittlungsleistung zwischen dem historischen Material und der Systematik als solche ausgewiesen wird (vgl. Kuhn 2007). Bellmann und Ehrenspeck begreifen das in der Forderung einer „Historiographie als Darstellung und Darstellungsreflexion“ (Bellmann/Ehrenspeck 2006, S. 257).

Im Folgenden sollen daher die systematischen Ausgangspunkte der vorliegenden Arbeit aus der aktuellen pädagogischen und sonderpädagogischen, historischen und systematischen Verständigung der Frage nach der Pädagogik selbst entwickelt werden, um von dort aus nach den systematischen Anfängen der Sonderpädagogik als pädagogische Theorie und Praxis im Kontext der Selbstverständigung moderner Pädagogik zu fragen.

1.3 Forschungsstand – Grundlegung der Arbeit im Kontext der aktuellen Verständigung

Im Kontext der grundlegenden Infragestellung des Zusammenhangs von Pädagogik und Behinderung in der Selbstbegründung und Legitimation der Sonderpädagogik finden sich seit den 90er Jahren Arbeiten, die eine neue und veränderte Perspektive auf die pädagogische Verständigung der Sonderpädagogik eröffnen und sich nicht nur als anschlussfähig an die allgemeinpädagogische und historische Verständigung der Pädagogik erweisen, sondern (zum Teil) selbst aus selbiger entwickelt werden (vgl. Lindmeier 1993, 2000, 2001, 2004, 2012; Moser 2003; Weisser 2005, Tenorth 2011, 2006a; Kuhn 2007, 2008, 2011). Anschließend an diese Arbeiten sollen im Weiteren die grundlegenden systematischen Gesichtspunkte der vorliegenden Arbeit skizziert werden.

Im Anschluss an die grundlegende Unterscheidung von Pädagogik und Behinderung in seiner Dissertation „Behinderung – Phänomen oder Faktum“ (1993) versucht Lindmeier in mehreren Aufsätzen den systematischen Ort der „Heilpädagogik als konstitutives Mo-

ment jeglicher Pädagogik“ (1997) zu bestimmen (vgl. Möckel 1979, 1984, 1986, 2007). Dabei erhält die Heilpädagogik ihre Bestimmung gerade nicht von der Behinderung, vielmehr erscheint Behinderung relational betrachtet als, in ihren verschiedenen Dimensionen, pädagogisch bestimmte und zu bestimmende (vgl. Möckel 1973, 1979). Heilpädagogik als Erziehung trotz Behinderung erhält ihre Bestimmung nach Lindmeier erst im Gegenzug gegen das Scheitern der Erziehung im Sinne einer Rekonstitution (Lindmeier 1997). Das heißt, gerade nicht aus der Erfahrung der Behinderung, sondern aus der Erfahrung ihrer eigenen, d.h. pädagogischen Grenzen. Die Genese heilpädagogischer Theorie und Praxis vollzieht sich nach Lindmeier wesentlich in der Spannung zwischen Misslingen und Gelingen pädagogischer Praxis als Auseinandersetzung und Überwindung der „Misslingsformen der Erziehung“ (Lindmeier 1997, S. 294; vgl. Lindmeier 2000). Die Heilpädagogik erfährt dabei, wie Lindmeier historisch im Anschluss an Georgens und Deinhardt herausarbeitet, eine vierdimensionale Legitimation als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin und pädagogische Profession (Lindmeier 2001, 2004). In ihrer individualpädagogischen Dimension trägt sie durch eine „Spezialisierung der Erziehungs- und Unterrichtsmaßnahmen“ (Lindmeier 2001, S. 6) zur Verwirklichung des Rechts auf und der Teilhabe an Erziehung und Bildung auch unter erschwerenden Bedingungen bei. Als subsidiäre Sozialpädagogik verfolgt sie, in der Aufhebung sozialer Isolierung und Exklusion, einen Inklusionsauftrag. Als Reformpädagogik ist sie bezüglich weiterer pädagogischer Disziplinen und Professionen um einen Wissenstransfer der Erkenntnisse einer Pädagogik unter erschwerten Bedingungen in die weiteren pädagogischen Teildisziplinen und Professionen bemüht (Lindmeier 2004; vgl. Lindmeier 2001). Wenn Lindmeiers Überlegungen auch nur zum Teil aus der allgemeinpädagogischen Verständigung entwickelt werden und ihre systematischen Referenzen eher in der Sonderpädagogik (und philosophischen Anthropologie) finden, erweist sich insbesondere die Unterscheidung von Pädagogik und Behinderung als systematischer Ausgangspunkt einer pädagogischen Verständigung der Sonderpädagogik entlang der Grenzen der Pädagogik. Der Blick auf das Misslingen und Wiedergelingen pädagogischer Prozesse im Kontext anthropologischer Überlegungen verstellt jedoch auch bei Lindmeier die Betrachtung der Selbstverständigung und -begrenzung moderner Pädagogik. Misslingen und Gelingen der Pädagogik erscheinen in diesem Sinne gerade nicht als pädagogisch bestimmt, sondern bleiben als Grenzerfahrung im Kontext eines prinzipiellen (anthropologisch begründeten) Wirksamkeitsproblems der Pädagogik pädagogisch transzendent und unverfügbar. Die Grenzen der Pädagogik kommen so als pädagogisch bestimmte nicht in den Blick (vgl. Kuhn 2008, 2011).

Vera Moser versucht in ihrer Habilitationsschrift „Konstruktion und Kritik“ explizit den aktuellen „Selbstvergewisserungsdiskurs“ der Sonderpädagogik an die „erziehungswissenschaftliche Debatte um Struktur und ‚Identität‘ pädagogischer Disziplinen“ (Moser 2003, S. 7) anzuschließen. In einer systemtheoretisch inspirierten Rekonstruktion und Kritik zeigt Moser, wie im Zusammenhang mit einem anthropologisierenden und individualisierenden Behinderungsbegriff zentrale Begründungsfiguren der Sonderpädagogik immer wieder auf eine Besonderung der Klientel abheben (vgl. Lindmeier 1993; Moser 1998; Zirfas 1998, 1999, 2004), wobei für Moser fraglich bleibt, „inwiefern sich Sonderpädagogik überhaupt als Erziehungswissenschaft versteht“ (Moser 2003, S. 157). Ausgehend von einer systemtheoretischen Analyse der Struktur und Funktion des Erziehungs-

und Bildungssystems entwickelt Moser eine Perspektive auf ein handlungs- und bildungstheoretisch fundiertes Selbstverständnis einer subsidiär verstandenen Sonderpädagogik. Dabei erscheint insbesondere die Bildungssemantik, entlang eines revidierten Bildungsverständnisses, geeignet die Sonderpädagogik sowohl an die aktuelle allgemeinpädagogische Selbstverständigung anzuschließen, als auch eine neue Perspektive auf ihre historische Entwicklung innerhalb der Pädagogik zu eröffnen. Bezüglich der Subjektseite wäre der Bildungsbegriff demnach in Richtung einer Perspektive auf Intersubjektivität und Differenz zu entwickeln (vgl. Hinz 1993; Preuss-Lausitz 1993; Prengel 2006), hinsichtlich seiner gesellschaftlichen Seite wäre eine Perspektive auf das Problem von Inklusion und Exklusion in funktional differenzierten Gesellschaften zu gewinnen (vgl. Baecker 1994; Kraft 1999; Prange 2001; Merten/Scherr 2004; Stichweh 2005; Farzin 2006). Gerade entlang der Problemstellung von Gleichheit und Differenz, in ihrem Verhältnis zur Problemstellung von Inklusion und Exklusion, lassen sich auf diese Weise zentrale Probleme moderner Pädagogik entwickeln und begreifen. Erstmals seit der Einführung der Kategorie der Behinderung in die sonderpädagogische Selbstverständigung gelingt es Moser, gerade durch den Verzicht auf diese die Sonderpädagogik an die aktuelle Selbstverständigung der Pädagogik anzuschließen. Mosers Verknüpfung systemtheoretischer Analysen und handlungstheoretischer Überlegungen verweist auf die Möglichkeit und Notwendigkeit, die Sonderpädagogik insbesondere gegenstandstheoretisch innerhalb der Pädagogik zu verorten. Auch bei Moser bleibt jedoch der Blick auf die Selbstverständigung und -begrenzung der Pädagogik und die damit einhergehenden Formen einer pädagogischen Konstitution der Ungleichheitsproblematik sowie der Problematik von Inklusion und Exklusion verstellt, wenn sie diese in der Betrachtung der Dualität Gleichheit/Differenz sowie Inklusion/Exklusion als reine Systemeffekte systemtheoretisch verkürzt. Die verschiedenen Erziehungs- und Bildungsbegriffe wie auch der Behinderungsbegriff, die Moser in ihrer Arbeit kritisiert, geraten so als jeweils historisch spezifische Formen der pädagogischen Bearbeitung von Gleichheit/Ungleichheit und Exklusion/Inklusion, als pädagogische Problemstellungen moderner Pädagogik, eben mit jeweils spezifischen Ungleichheits- sowie Exklusions- und Inklusionsfolgen im Kontext ihrer (historischen) Selbstverständigung nicht in den Blick (vgl. Kuhn 2009, 2011).

Aus allgemeinpädagogischer und (wissenschafts-)historiographischer Perspektive entwickelt Tenorth in seiner Darstellung der Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Bildsamkeit und Behinderung“ die „Gleichzeitigkeit von Universalisierung und Partikularisierung“ (Tenorth 2006a, S. 504) der Idee der Bildsamkeit, insbesondere mit Blick auf die Entstehungsphase moderner Pädagogik, am Beispiel der ersten Versuche einer Taubstummen-, Blinden- und Idiotenerziehung. Die Idee der Bildsamkeit erweist sich dabei in dem Sinne als „praxisregulierendes Konzept“ (Tenorth 2006a, S. 515), als dass sie in ihrem Verständnis als „hypothetische Anthropologie“ (Benner/Brüggen 1996, S.12; vgl. Tenorth 2006a; Benner 2001a; Benner/Brüggen 2004; Mollenhauer 1996) mit der (universellen) Unterstellung der Bildsamkeit für immer neue Gruppen bisher von Erziehung und Bildung ausgeschlossener Kinder und Jugendlicher über die scheinbar gegebene Natur des Kindes, in scheinbar ausweglosen Praxissituationen, hinausgeht und die pädagogische Erfindungskraft durch „antizipierende Technologie“ (Tenorth 2006a, S. 517) zu immer neuen praktischen Experimenten treibt. Diese belegen die Bildsamkeitshypothese empirisch immer wieder aufs Neue und machen auf diesem Weg Bildsamkeit vielfach

aktualisierbar und diskutierbar (vgl. Möckel 2007; Ellger-Rüttgardt 2008; Moser 2009; Lindmeier 2012). Tenorth verweist an anderer Stelle zu Recht darauf, dass es sich im Hinblick auf die Bildsamkeitshypothese bei der Frage- und Problemstellung der Inklusion in der Pädagogik keineswegs um eine neue und lediglich aktuelle Problemstellung handle, sondern „dass damit vielmehr das Grundproblem aller Pädagogik, ihre genuine Aufgabe im pädagogischen Umgang mit Menschen aufgeworfen ist“ (Tenorth 2011, S. 2). Gleichzeitig werden jedoch über jeweils konkrete Vorstellungen der Bildsamkeit sowie konkrete pädagogische Technologien Teilhabe an und Ausschluss von Erziehung und Bildung selbst reguliert, „denn hier wird mit Kriterien der Bildsamkeit z.B. ein Unterschied zwischen ‚Normalen‘ und ‚Behinderten‘ begründet und über diese Differenz sogar Inklusion oder Exklusion in das Bildungswesen definiert“ (Tenorth 2006a, S. 503; vgl. auch Zirfas 1998, 1999, 2004; Moser 1998, 2003; Kraft 1999; Prange 2001; Kuhn 2011). In Anlehnung an Tenorths Rekonstruktion der Gleichzeitigkeit von Universalisierung und Partikularisierung der Idee der Bildsamkeit durch jeweils konkrete und unterschiedliche Formen ihrer pädagogischen Methodisierung und, im Zusammenhang damit, ihrer Professionalisierung und Institutionalisierung werden Inklusion und Exklusion als pädagogisch bearbeitete und zu bearbeitende Problemstellung begreifbar, wenn auch bei Tenorth der Fokus nicht auf der systematischen Rekonstruktion der Problemstellung von Inklusion und Exklusion liegt und die Fragestellungen der Ungleichheit und Teilhabe nicht systematisch ausgeführt werden.

Den hier skizzierten Arbeiten ist gemeinsam, dass sie, statt einer fortgesetzten Begründung der Notwendigkeit der Sonderpädagogik entlang des Zusammenhangs von Pädagogik und Behinderung, auf eine pädagogische Verständigung der Sonderpädagogik entlang der Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis abheben. Während Lindmeier im Misslingen der Pädagogik das konstitutive Moment einer Heilpädagogik erkennt, um diese in der Erfahrung der Grenzen der Pädagogik mit Blick auf die Ermöglichung von Teilhabe an Pädagogik sowie sozialer Teilhabe und pädagogischer Reform auszurichten, Moser hingegen entlang der Problemstellung von Gleichheit und Differenz stärker auf Fragen des pädagogischen Umgangs mit Heterogenität abhebt, fokussiert Tenorth die Bedeutung des Zusammenhangs von Idee und Praxis in den konkreten Praktiken der Herstellung von Bildsamkeit.

Ausgehend von den Überlegungen in den skizzierten Arbeiten werden im Folgenden drei zusammenhängende **gegenstandstheoretische Frage- und Problemstellungen moderner Pädagogik** unterschieden, die den weiteren Überlegungen zugrunde gelegt werden und die sich als anschlussfähig an die aktuelle und historische Selbstverständigung der Sonderpädagogik erweisen:

- **Gleichheit/Ungleichheit**

Die Frage nach Gleichheit und Ungleichheit der Menschen bezieht sich auf die Konstitution der Ungleichheit der Menschen als vor- und außerpädagogisch gegebene Problemstellung im Zusammenhang mit der Problemstellung der pädagogischen Bearbeitung von Ungleichheit, vermittelt über die Verständigung und Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an Pädagogik.

- **Teilhabe/Ausschluss**

Die Frage nach Teilhabe und Ausschluss bezieht sich auf die Frage nach Teilhabe an und Ausschluss von Pädagogik, entlang der Verständigung und Gestaltung der Bedin-