

Möckel, Andreas

"Die Sonderschule - ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung?". Zum Artikel von Dagmar Hänsel in der Zeitschrift für Pädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 3, S. 406-415

urn:nbn:de:0111-opus-48187

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Pädagogische Professionalität

Werner Helsper

Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil 303

Cathleen Grunert/Heinz-Hermann Krüger

Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit – Mythos oder Realität? Ergebnisse einer bundesweiten Diplom- und Magister-Pädagogen-Befragung 309

Jochen Kade/Wolfgang Seitter

Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens 326

Dieter Nittel

Die ‚Veralltäglichung‘ pädagogischen Wissens im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität 342

Sabine Reh

Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität 358

Allgemeiner Teil

Julia Krohne/Ulrich Meier/Klaus-Jürgen Tillmann

Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten 373

Johannes Giesinger

Der Anfang der Geschichte. Erziehung und die narrative Rationalität des Handelns 392

Diskussion

Andreas Möckel

„Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung“? Zum Artikel von Dagmar Hänsel in der Zeitschrift für Pädagogik 406

<i>Siegling Ellger-Rüttgardt</i>	
Sonderpädagogik – ein blinder Fleck der Allgemeinen Pädagogik?	
Eine Replik auf den Aufsatz von Dagmar Hänsel	416
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i>	
Martin Heinrich: Alle, Alles, Allseitig. Studien über die Desensibilisierung gegenüber dem Widerspruch zwischen Sein und Sollen der Allgemeinbildung	
Susanne Knoche/Lennart Koch/Ralf Köhnen (Hrsg.): Lust am Kanon. Denkbilder in Literatur und Unterricht	430
 <i>Karin Priem</i>	
Jürgen Osterloh: Identität der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verantwortung. Ein Beitrag zur Strukturdiskussion gegenwärtiger Erziehungs- wissenschaft in Auseinandersetzung mit Wilhelm Flitner	435
 <i>Cristina Allemann-Ghionda</i>	
Els Oksaar: Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung	437
 <i>Dokumentation</i>	
Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 2003	440
Pädagogische Neuerscheinungen	469

Andreas Möckel

„Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung“?

Zum Artikel von Dagmar Hänsel in der Zeitschrift für Pädagogik¹

Zusammenfassung: Dagmar Hänsel wird zugestimmt, wenn sie die Allgemeinen Pädagogen auffordert, in der Theorie der Schule der Sonderpädagogik (Heilpädagogik, Behindertenpädagogik) mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Ihr wird widersprochen, wenn sie die Entstehung der Sonderpädagogik aus Verbandsinteressen, aus dem Streben nach Professionalität und aus dem Missbrauch der Armut erklärt. Demgegenüber wird die These vertreten, dass die Sonderpädagogik in der Zeit der Aufklärung begann und ihr Kern neue Unterrichtsmethoden der ersten Gehörlosen-, Blindeninstitute und Heilerziehungsanstalten waren, denen eine diagnostische Funktion zukam. Sofern Allgemeine Pädagogen Krisen in der Erziehung nicht einbezogen, entging ihnen die Bedeutung der Sonderpädagogik für die Erziehung.

1. „Die“ Sonderpädagogik?

Der Aufsatz von Dagmar Hänsel ist auf dem Hintergrund der „Einführung in die Sonderpädagogische Schultheorie“ (2003) zu lesen, welche die Verfasserin zusammen mit Hans J. Schwager schrieb. Dagmar Hänsel kritisiert die Profession der Sonderpädagogen und „die“ Sonderpädagogik. Wofür sie eintritt, ist mir weder aus dem Aufsatz noch aus der Buchveröffentlichung ganz klar geworden. Vermutlich befürwortet sie eine konsequente Individualisierung und die Integration behinderter Kinder im Unterricht der Grundschule und die Verbesserung der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Der Titel mahnt, die Schulsystemforschung beachte die Sonderschule zu wenig. Der Aufsatz selbst will dem abhelfen. Hänsel erinnert an Wilhelm Rein und Herman Nohl, für welche die Sonderpädagogik „in umfassender Weise Gegenstand“ ihrer Theorie gewesen sei. „Dass die Sonderschule in der Folgezeit aus dem Blick der Schultheorie verschwindet, ist mit der zunehmenden Verselbstständigung der Sonderschule gegenüber der Regelschule zu erklären, die von der Sonderpädagogik als Profession vorangetrieben wurde und die in der Sonderpädagogik als Disziplin ihre Stütze und Begründung fand“ (Hänsel 2003, S. 591).

Der Grund für das Desinteresse der Universitätspädagogen an Sonderschulen muss tiefer liegen. Warum haben Eduard Spranger, Wilhelm Flitner, Alois Fischer, Georg Kerschensteiner, Theodor Litt u.a., aber auch die genannten Wilhelm Rein und Herman Nohl Erziehung und Unterricht gehörloser, blinder, geistig behinderter, körperbehinderter Kinder in ihren Werken nur am Rande behandelt? Warum ist im 19. Jahrhundert

1 Dagmar Hänsel: Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jg. 2003, Nr. 4, S. 591-609.

die Entstehung der Sonderschulen in der Aufklärungszeit nie systematisch *und* pädagogisch untersucht worden? Auch Dagmar Hänsel bezieht die Geschichte der älteren Sonderschulen nicht in ihre Überlegungen ein. Sie sieht in der Hilfsschule, die doch erst um 1880 entstand, den Beginn der Sonderpädagogik. Seit ihrer Dissertation (1974) müsste sie wissen, dass das nicht stimmt. Aber auch wenn man die Verkürzung der Geschichte der Heilerziehung um fünf sonderpädagogische Fachrichtungen und um ein Jahrhundert einmal dahingestellt sein lässt, ist vieles in ihrem Aufsatz fragwürdig – allein schon der Ausdruck „die“ Sonderpädagogik, mit dem noch dazu die obsoletere „Hilfsschulpädagogik“ gemeint ist. Sie nennt im ersten Teil, in der Begründung des Aufsatzes, drei Behauptungen „der Sonderpädagogik“, die „bis heute gleich geblieben“ seien:

- „1. Die Regelschule kann bestimmten Kindern nicht gerecht werden.
2. Diese Kinder bedürfen der Förderung durch die Sonderschule.
3. Damit diese Förderung gelingt, muss die Sonderschule eigenständig sein“
(Hänsel 2003, S. 593).

Das ist halb wahr, halb falsch. Die Anfänge der Hilfsschulen sind heute relativ gut erforscht. Richtig ist, dass der Unterricht in den großen Volksschulklassen im 19. Jahrhundert schwachen Kindern nicht gerecht werden konnte. Anton Sickinger stellte die Quoten der Klassenwiederholungen für die Städte in Baden zusammen. Sie sprechen eine eindeutige Sprache. Für Berlin gilt das entsprechend. Die Volksschulen entließen etwa drei bis vier Prozent der Vierzehnjährigen aus einer der ersten vier Klassen (Möckel 1988, S. 167). Diese brauchten Förderung. Die Hilfsschulen waren um 1900 eine mögliche Hilfe – neben dem Einzelunterricht, den Berliner Nebenklassen, dem Charlottenburger System und dem Mannheimer Schulsystem. Man kann es bedauern, dass sich im Zusammenspiel zwischen dem Verband der Hilfsschulen Deutschlands und der preußischen Ministerialbürokratie allein die Hilfsschulen durchsetzten und dass die Universitätspädagogen diesen Vorgang mit Distanz betrachteten, ohne ihn zu untersuchen. Auch ich bedauere das. Die schulpolitischen Weichen waren damit gestellt. Wenn Dagmar Hänsel außerdem schreibt, „die Sonderpädagogik“ behaupte „bis heute“, die Förderung müsse durch „die“ Sonderschule geschehen, stimmt das nicht. Seit den Siebzigerjahren wird diese Frage unter den Hochschullehrern an sonderpädagogischen Studienstätten im deutschsprachigen Raum kontrovers diskutiert. Jakob Muth war einer der wenigen (Grundschul-) Pädagogen, der sich in diese Diskussion produktiv einmischte. Das Problem hat eine praktische und eine theoretische Seite (Die Selbstständigkeit als Schulform klammere ich wegen der Kürze des Beitrags aus).

2. Import von Begriffen

Ich bin nach der Ausbildung zum Lehrer und nach einem Studium der Pädagogik in Tübingen im Jahre 1959 Assistent am Staatlichen Seminar zur Ausbildung von Hilfsschullehrern in Stuttgart/Tübingen geworden. Zu meinen Aufgaben gehörten sechs Wo-

chenstunden Unterricht in der Ausbildungsschule des Instituts – einer Hilfsschule. Sie war eine Volksschule und doch keine Volksschule, sie schien entbehrlich und war es doch nicht. Sie half vielen Kindern ganz offensichtlich. Bei anderen Kindern fragte nicht nur ich mich, warum sie die Hilfsschule und nicht die Volksschule besuchten. Das war für den jungen Assistenten verwirrend. Das so genannte „medizinische Modell“ war damals – trotz der noch frischen und stumm gegenwärtigen Erinnerung an die Zeit des Nationalsozialismus – immer noch herrschend. Es kostete mich große Anstrengung zu durchschauen, dass Pädagogen sich Fesseln anlegen, wenn sie medizinische Begriffe ungeprüft übernehmen und sich damit den Zugang zu pädagogischen Fragen verstellen. Man kann das am berühmten Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik Wilhelm Reins oder an dem bewundernswerten Versuch Johannes Trüpers auf der Sophienhöhe in Jena sehen. Es ist übrigens nicht leicht, wenn man einmal die Schwäche des so genannten „medizinischen Modells“ erkannt hat, der Versuchung zu widerstehen, das Kind mit dem Bade auszuschütten. (Der Fehler liegt nicht an der Suche nach möglichen Ursachen bei den Kindern selbst, abgekürzt „medizinisches Modell“ genannt. Das ist ein Weg unter anderen, der unentbehrlich ist. Falsch ist nur, wenn Pädagogen damit *beginnen* und – wenn sie damit begonnen haben – dabei *stehen bleiben*.) Was Standardwerke zur Theorie der Schule in der Mitte des vergangenen Jahrhunderts zur Erziehung behinderter Kinder zu sagen hatten, war dürftig. Theodor Wilhelms Untersuchung des Gymnasiums und der Volksschule (1967) beispielsweise enthält keine Kategorien, mit denen die Entstehung der Hilfsschule oder anderer Sonderschulen hätte verstanden werden können. Die Kategorien, welche Dagmar Hänsel anbietet, sind gegenüber Wilhelm kein Fortschritt. *Verbandsinteressen, Professionalität und Missbrauch der Armut* erklären die Entstehung der Hilfsschulen nicht und noch weniger die der älteren Sonderschulen.

3. Sonderschulen – Notanstalten

Hänsel und Schwager widersprechen der Deutung von Diederich und Tenorth, systematisch lasse sich „an der Geschichte der Sonderschule lernen, wann und wie es der Pädagogik gelingt, auch auf ihren eigenen Misserfolg und auf vermeintlich pädagogisch unlösbare Aufgaben im Lernprozess nach autonomen Kriterien zu reagieren“ (Diederich/Tenorth 1997, S. 59; Hänsel/Schwager 2003, S. 8). Sie begründen den Widerspruch jedoch nicht, sondern berufen sich auf einen Vortrag Sprangers aus dem Jahre 1927. Wenn man – anders als Spranger – die Erziehungsbedürfnisse *sämtlicher* Kinder im Auge hat und *sämtliche* heilpädagogischen Schulen zur Pädagogik zählt, treffen Diederich/Tenorth mit dem Hinweis auf die „autonomen Kriterien“ doch einen entscheidenden sonder- *und* allgemeinpädagogischen Punkt. Oder soll den Sonderpädagogen das pädagogische Indigenat aberkannt werden?

Ihr Ansatz bei der *Verschiedenheit der Kinder* (Hänsel/Schwager 2003, S. 172ff.) mündet nicht in strukturelle Vorschläge. Georgens und Deinhardt erklärten die Entstehung der „Notanstalten“ mit der *Aufgabenteilung in der Erziehung. Gruppenbildung* und

Aufgabenteilung sind Merkmale aller Schulen, nicht nur der Sonderschulen. Auf dem Hintergrund der gesetzlich angeordneten Schulpflicht eignen sich die beiden Begriffe ein Stück weit, um die Unterrichtsorganisation zu beschreiben und um Vor- und Nachteile von Lösungen abzuwägen, welche die „Verschiedenheiten der Kinder“ berücksichtigen. Einzelunterricht wird der Staat wohl auch in Zukunft nur in Ausnahmefällen anbieten können. Es ist richtig, dass sich die sonderpädagogischen Fachrichtungen, von den ersten Taubstumm- und Blindenschulen bis zu den Hilfsschulen bei der „Gruppenbildung“ auf die den Kindern zugeschriebenen Merkmale stützten und dass sie das für die ganze Wahrheit hielten. Sie wussten es nicht besser. Wie kommt es, so muss man im Sinne des Aufsatztitels von Dagmar Hänsel fragen, dass es für (Schul- und für Sonderschul-) Pädagogen so schwer ist, zu diesem historischen Vorgang pädagogische Kategorien zu finden? Warum sind im 18. und 19. Jahrhundert – aus pädagogischen Gründen – (Heim-) Sonderschulen entstanden und warum durfte im 20. Jahrhundert – ebenfalls aus gutem Grund – dabei nicht stehen geblieben werden? Es wird immer Lehrerinnen und Lehrer in Grundschulen geben, welche belastbar sind und die meisten *Problematischen Erziehungssituationen* (ter Horst) meistern. Dazu gehören auch – wie man ausdrücklich hinzufügen muss – die zeitlich länger andauernden *Problematischen Unterrichtssituationen* im Klassenunterricht. Manche Lehrerinnen und Lehrer werden nur in seltenen Fällen, zum Beispiel bei schweren Behinderungen oder bei Tätlichkeiten von Schülern, kollegiale oder außerschulische Hilfe brauchen, andere werden stärker darauf angewiesen sein. Pädagogik muss sich in der Theorie – einschließlich der Sonderpädagogik – dieser Grenzen professioneller Erziehung durch Unterricht in öffentlichen Schulen bewusst stellen. Pädagogische Grenzen im Unterricht, deren Ausdruck unter anderem auch Gruppeneinteilungen sein können, sind nicht als etwas Lästiges anzusehen, das „eigentlich nicht sein sollte“. Sie gehören zur Erziehung hinzu wie ein Schatten. Wenn die einmal entstandenen Grenzen, ob berechtigt oder nicht berechtigt, und die Umgangsformen mit ihnen für alle Beteiligten *nachvollziehbar beschrieben* sind, lassen sie sich – unter bestimmten Bedingungen – mit Gewinn für alle Beteiligten verändern. Aber genau diese gesprächsfähige Beschreibung des Problems der Grenzen öffentlicher Erziehung leistet Dagmar Hänsel nicht.

4. Problematische Erziehungssituationen – von der Peripherie ins Zentrum

Es ist gut, wenn lange andauernde Schwierigkeiten der Kinder und Erwachsenen in Familie und Schule von der Peripherie ins Zentrum der wissenschaftlichen Perspektive rücken. Wenn das geschieht, kommen Problematische Erziehungssituationen in Schule und Familie zum ersten Mal in der Geschichte voll in den Blick der wissenschaftlichen Pädagogik. Die auftretenden, oft erheblichen Schwierigkeiten von Eltern, Lehrerinnen, Lehrern und Kindern gelten, das kann man ohne Übertreibung sagen, den allermeisten Hochschulpädagogen als Spezial- oder Randfragen, mit denen man sich befassen kann oder auch nicht. Sie gelten nicht als zentrale Fragen des Faches, und die methodische Dimension, die Bedeutung dieser Fragen für die Forschung, wird nur ausnahmsweise

gesehen. Um es zugespitzt zu sagen: Die Pädagogik leidet immer noch an den Nachwirkungen des idealistischen Vollrausches aus dem 19. Jahrhundert. Herbart sprach von der dunklen Seite der Pädagogik. Mancher Zögling werde „ein ganz andres Gewächs [...], als was Eltern und Lehrer im Sinne hatten“. „Aber dergleichen Erfahrungen beweisen nichts anders, als dass die Erzieher in dem Dunkel der psychologischen Pädagogik sich gänzlich verirrend, da Abneigungen hervorbrachten, wo sie Neigungen und Gewöhnungen erzielen“ (Herbart 1811/o. J., S. 76). Er versprach sich von der Psychologie Aufschluss nicht nur hinsichtlich des Wegs und der Mittel, sondern auch hinsichtlich der Hindernisse (Herbart 1841/1880, S. 508). Was Herbart an dieser Stelle nicht erwähnt, sind die Aufschlüsse, welche diese Hindernisse einer psychologischen Pädagogik verschaffen können – ohne dass sogleich nach der Praxis geschickt werden müsste. Behinderungen sind nur als Teil Problematischer Erziehungs- und Unterrichtssituationen Hindernisse, nicht an sich. Sie sollten in der Theorie der Schule – wie Herbart es forderte – den Platz erhalten, den sie vom Ethischen, aber auch von der „Signifikanz“ „innerhalb einer Theorie der Schule“ (Diederich/Tenorth 1997, S. 58) und vom Praktischen her verdienen. Es geht um eine Theorie der Schulen, welche Probleme aller Kinder einbezieht, auch die der behinderten, die zugleich Probleme der Eltern, Lehrerinnen, Lehrer und Schulen sind, auch der Sonderschulen. Das ist ein heißes Eisen, aber im 21. Jahrhundert ein wichtiges Thema.

5. Notanstalten – Modellschulen

Dagmar Hänsel hat Recht, wenn sie feststellt, dass Lehrer und Lehrerinnen in allen Schulen Distanz zur eigenen Tätigkeit gewinnen müssen. Woher sollten Sonderpädagogen eine Theorie der Schulen nehmen? Von der Allgemeinen oder von der Schulpädagogik, das weiß Dagmar Hänsel, erhalten sie wenig Hilfe. Also prüfen Sonderpädagogen Grundbegriffe der Heilpädagogik daraufhin, ob sie universell zu gebrauchen sind. Das ist keine Besserwisserie. Wenn ihre Hauptbegriffe nicht universell sind, taugen sie auch auf dem engeren Arbeitsgebiet heilpädagogischer Praxis nichts. Es gibt thematisch einschlägigen Arbeiten, z.B. Jan Daniel Georgens und Heinrich Marianus Deinhardt (1861), Wilhelm ter Horst (1983) oder Christian Lindmeier (1993), um nur ganz wenige zu nennen. Es ist keine versuchte Usurpation, wenn in der Praxis integrativer Grundschulen Unklarheiten und Spannungen in den Zuständigkeiten entstehen. Die Klärung der Grundbegriffe, mit denen Schulen, Sonderschulen, Privatschulen und integrative Schulen in gleicher Weise zutreffend beschrieben und analysiert werden können, ist gerade deswegen wichtig. Es ist gleichgültig, ob das von der Allgemeinen Pädagogik, von der Schulpädagogik oder von der Heilpädagogik (Sonderpädagogik, Behindertenpädagogik) geleistet wird. Es muss geleistet werden. Die Entstehung der Sonderschulen im 18. Jahrhundert war eine „realistische Wende“, die aber bis auf Ausnahmen (Vinzenz Eduard Milde und Georgens und Deinhardt) nicht in die Theorien der Pädagogik einging. Bücher zu schreiben ist eines, Misserfolge zu riskieren, sich diese einzugestehen, neue Modelle zu schaffen, Nachfolger dafür zu begeistern, so dass die zweite und dritte

Generation von Lehrerinnen und -lehrern das Modell festigen und ausbauen, ist ein anderes. Ich nehme mich da nicht aus. Trotzdem muss es gesagt werden, damit die Rangstufen klar sind. Alle Sonderschularten begannen nach pädagogischen Misserfolgen und mit Modellschulen, die natürlich nicht so hießen. Erst später folgten mehr oder weniger gelungene Theorien. Hundert oder zweihundert Jahre später haben Universitätspädagogen kein Recht, angesichts existenzieller Erziehungs- und Schulsorgen Erwachsener und Kinder einfach weg zu sehen („blinder Fleck“) und Zuckerwatte zu produzieren. Da stimme ich Dagmar Hänsel ganz zu. Ihre Missverständnisse und ungerechten Anwürfe sind demgegenüber eher eine Wohltat; sie klopft im Blick auf schwächere Schülerinnen und Schüler auf den Verputz des Spezialunterrichts und der Verfügungsstunden und damit auch auf den Ehrennamen „Grundschule“. Das kann Anlass zu einer Inventur sein.

6. Diagnose und Didaktik

In diesem kurzen Beitrag kann ich nur andeuten, in welche Richtung eine *Theorie der Schulen* (die Mehrzahl ist wichtig!) gehen könnte (Möckel 2001). Die historischen, sonderpädagogischen Fachrichtungen haben alle eigene Publikationen, Fachkongresse, praktische und theoretische Binnenkontroversen, Arbeiten zur Fachgeschichte und Vorstellungen für die Zukunft. Trotz dieser Vielfalt kann man sagen, dass das Gesetz, mit dem die Heilpädagogik im 18. und 19. Jahrhundert antrat, die Verbindung von einer *speziellen Didaktik* und einer – abgekürzt gesagt – ihr immanenten *pädagogischen Diagnostik* war, die damals natürlich nicht so hieß. Wer im Blick auf *alle* schulpflichtigen Kinder heute Neues schaffen will, muss diese beiden Probleme besser lösen, als Sonderpädagogen aller Fachrichtungen und die Mütter und Väter der Grundschule im Jahre 1920 sie lösten. Pädagogische Praktiker erkannten seit dem 18. Jahrhundert in den Schulproblemen der Kinder *existenzielle Probleme*, für die sie eine Lösung fanden. Das machte sie zu Heilpädagogen. Insofern als sie mit originellen, spezifischen Unterrichtsvarianten darauf antwortete, betrieben sie *pädagogische Diagnostik*, ohne sich darüber Rechenschaft zu geben. Daher konnten die Schultheoretiker mit den Sonderschulen nichts anfangen. Auch Dagmar Hänsel ist sich nicht bewusst, dass hier ein schwieriges pädagogisches und schultheoretisches Problem liegt, das seit 200 Jahren noch keine unter den Pädagogen allgemein anerkannte Lösung gefunden hat. Es hieß nicht Diagnostik, die Lernmöglichkeiten eines Kindes, dem eine *ungewollte Vernachlässigung* im Klassenunterricht erspart werden sollte, richtig einzuschätzen. Aber es ist Diagnostik, wenn man bei schwerwiegenden Hindernissen für den Unterricht (Gehörlosigkeit, Blindheit, drohendes, jahrelanges Zurückbleiben in der Schule) den Sitz der Probleme im Leben eines Kindes feststellt. *Spezielle Förderung* meint eine Förderung neben oder zusätzlich zum Schulunterricht, die nachweislich wirksam ist. Erst vor dreißig Jahren forderten die Schulgesetze der deutschen Länder die Schulpflicht für wirklich *alle* Kinder, nämlich auch für die Kinder mit geistiger Behinderung. Die Frage, was eine nachweislich sinnvolle, besondere Förderung ist, ist berechtigt. Aber es ist auch klar, dass Elementarschu-

len nicht wie im 19. Jahrhundert für die schwachen Kinder bloße Aufbewahrungsorte sein dürfen. Wollte man die besondere Förderung aufgeben, würde sie als Therapie in der Psychologie oder in der Medizin oder auf dem freien Markt bei irgendwelchen Anbietern auftauchen. Schultheorie (Pädagogik) sollte klären, welches die besten Instrumente sind, um das *Unverständliche und Verborgene in den Schulschwierigkeiten* einzelner Kinder rechtzeitig zu verstehen. Zurzeit ist das nicht der Fall. Lehrpläne unterstellen, entweder könnten Lehrerinnen und Lehrer alle Probleme in seiner Schulklasse bewältigen oder, wenn sie es nicht können, habe Schule nichts mit diesem Problem zu tun. Das stimmt hinsichtlich behinderter Kinder seit über 200 Jahren nicht mehr. Das diagnostische Verstehen dessen, was Kinder in Notsituationen brauchen, gaben die Grundschulen fast vollständig an Psychologen, Mediziner oder Sonderpädagogen ab. Es ist wenig sinnvoll, den Grundschullehrerinnen und -lehrern unverdrossen zuzurufen: „Werdet besser! Werdet besser! Sucht die Fehler, wie schon Salzmann lehrte, immer erst bei euch!“ Auch Hänsel und Schwager zitieren Salzmanns liebenswertes Symbolum. Aber gerade zur Zeit Salzmanns entstanden die Sonderschulen und zeigten an, dass sich die Probleme der Disfunktion in der Erziehung von Personen zu Strukturen hin verschoben. Ethische Appelle im Stile Salzmanns sind wirkungslos und unprofessionell. Der Code mit dem das Schulbildungssystem das Teilsystem Sonderschulbildung aus sich entließ – um mit einem Terminus der Systemtheorie zu sprechen –, hieß nicht, wie man meinen könnte, „behindert/nicht behindert“. Dieser Irrtum, dem auch die Lehrerinnen und Lehrer aller Sonderschulen nachgingen, führte zu dem Eigen- und Fremdverständnis, Sonderschulen funktionierten nur nach dem so genannten „medizinischen Modell“. Auch Dagmar Hänsel steht, ohne es zu wissen, ganz in seinem Banne. Sonderpädagogische Differenzierungen aller Sonderschulen entstanden und entstehen nach dem Code „didaktisch problematisch/didaktisch unproblematisch“. Das wirft schwierige Fragen hinsichtlich dessen auf, was Lehrerinnen und Lehrern im Schulunterricht zugemutet werden kann. Denn *Problematische Erziehungs- und Unterrichtssituationen* gibt es auf ganz unterschiedlichem Niveau. Auf die Komplexität öffentlicher Erziehung heute angewandt heißt „didaktisch problematisch/didaktisch unproblematisch“, dass sowohl die *Unterrichtsinhalte* als auch die *Maßnahmen der Eltern, Lehrerinnen, Lehrer und der Schulen* in die Betrachtung einbezogen werden müssen. Die Empfindlichkeit der Eltern für diese Frage ist gegenüber früheren Jahrhunderten gewachsen. Auf komplexe didaktische und pädagogische Problemsituationen muss sich pädagogische Diagnostik im Sinne eines Verständnisses für das scheinbar Unverständliche in schwierigen Situationen beziehen. Das ist eine große Herausforderung für die Pädagogik und für eine Theorie der Schulen. Diese Aufgabe darf deswegen, weil sie schwer ist, nicht gänzlich an die pädagogische Psychologie, an die Kinder- und Jugendpsychiatrie oder an die Sonderpädagogik delegiert werden, sonst wird, wie Werner Nestle (Reutlingen) mir im Gespräch einmal prägnant sagte, die Didaktik „entkernt“ und legt sich, wenn sie das hinnimmt, als Wissenschaft zu den Toten. Dagmar Hänsels Aufsatz signalisiert, dass *schulische Systeme* Probleme haben – nicht Kinder, jedenfalls nicht die Kinder allein.

7. Die dunkle Seite der Pädagogik

Dieser Code verweist auf das, was Herbart die dunkle Seite der Pädagogik nannte. Theorie der Schule muss mehr umfassen, als das ausgearbeitete Konzept eines Schultyps („Hilfsschulpädagogik“) oder seine kritische Nachzeichnung, wie Hänsel und Schwager das tun.

Es geht um die Beschreibung und Klärung von Verwerfungen, die im Zusammenleben der Generationen durch die Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigen notwendigerweise entstehen und durch weitere, andere *Hindernisse* verschärft werden. Zu diesen Hindernissen gehören auch, aber nicht nur *Behinderungen*. Weil die Erziehung einiger Kinder besonders schwerwiegende Probleme aufwirft, brauchen Erzieherinnen und Erzieher *Theorie*, die über pädagogisches Grundwissen und über die Kenntnis der Bezugswissenschaften von Schulfächern und Schulen hinausgeht und ihnen hilft, das Widersprüchliche im Lernen der Kinder und im Lehren der Erwachsenen zu verstehen. Da nicht alle Lehrerinnen und Lehrer eine Spezialausbildung haben können, brauchen lebendige Schulorganismen *Organe* zur Anwendung einer professionell kontrollierten Vorgehensweise, wie zum Beispiel „Kinderkonferenzen“ (Hans Müller-Wiedemann), in denen schwerwiegende Probleme von Kindern und Lehrerinnen oder Lehrern zur *Sache der Schule* gemacht und bearbeitet werden, sei es von Fachkräften aus den eigenen Reihen, sei es von Fachkräften außerhalb. Das kann auch über die Zusammenarbeit mit *Förderzentren* oder *heilpädagogischen Schulen* geschehen. Wer bessere Modelle schaffen kann, soll es tun.

Die Klärung solcher Fragen führt notwendigerweise zu allgemeinen Aussagen, die zur Analyse *Problematischer Erziehungssituationen* und zu ihrer Überwindung taugen. Bisher wird dieses Gebiet hauptsächlich von der Psychologie, der Psychiatrie oder der Heilpädagogik bestellt. Pädagogik ist nur dann Allgemeine Pädagogik, wenn sie das Besondere der auftretenden Schulschwierigkeiten verstehend analysieren und – so weit möglich – erklären, nicht nur grob registrieren kann. Eine Überfülle an Besonderem und ein Mangel an Theorie ist kennzeichnend – übrigens auch in den Sonderschulen.

8. Einheimische, universelle Begriffe

Nach dem zweiten Weltkrieg überwandten viele Sonderpädagogen die Sichtweise, wonach Behinderung allein auf Schädigungen zurückgeführt und Kindern die *Problematische Erziehungssituation* allein zugeschrieben wurde. Die differenzierte Sichtweise in einem pädagogischen Horizont erleichtert die Zusammenarbeit mit Schulpädagogen, mit Psychologen und Ärzten. Es gibt seit dem Zweiten Weltkrieg eine Reihe von Versuchen, den heilpädagogischen Ansatz neu und unabhängig von Sonderschulen zu formulieren. Wichtig für den Wandel war die Schweizer heilpädagogische Schule – besonders Paul Moor, der nachdrücklich betonte, dass Heilpädagogik Pädagogik ist. Die damit zusammenhängenden theoretischen und praktischen Aufgaben der Zusammenarbeit sind noch nicht gelöst. Das beweist einmal mehr der Aufsatz von Dagmar Hänsel. Die Vor-

stellung, dass der Verband einer im Entstehen begriffenen Profession eine neue Schulart willentlich generieren könne, ist ganz abwegig. Mit solchen Vorannahmen lassen sich weder praktische Probleme der Zusammenarbeit von Grund- und Speziallehrern noch Problematische Erziehungs- und Unterrichtssituationen vernünftig erörtern. Die bisher ausgeübte pädagogische Diagnostik mag gut oder schlecht gewesen sein, das sei dahingestellt. Der Unterricht von Kindern mit unterschiedlichen Erziehungsbedürfnissen und das Verständnis des Unverständlichen im Schulalltag braucht eine professionelle Diagnostik und verlangt eine überprüfbare Kontrolle. Die Not vieler Lehrerinnen und Lehrer, Eltern und Kinder spricht eine eindeutige Sprache. Die meisten Schulen, Grundschulen, Hauptschulen, übrigens auch Sonderschulen, sind darauf nicht ausreichend eingestellt. „Die“ Sonderschulpädagogik und „die“ Schulpädagogik – um einmal die ominöse Einzahl zu gebrauchen – sehen meistens ohne zu verstehen zu, was passiert, wenn Ärzte und Psychologen als pädagogische Feuerwehr für Probleme anrücken, die in der Schulpflichtzeit und im Raum der Schule entstehen (z.B. Legasthenie, Dyskalkulie). Redet man Hochschulkollegen daraufhin an, erklären sie bescheiden, sie verstünden nichts davon. Aber wovon verstehen sie etwas, wenn sie die pädagogische Relevanz der Notsituationen von Kindern *und* von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule nicht wahrnehmen und daher auch nicht mit einheimisch pädagogischen Begriffen zu beschreiben versuchen? Soll die Pädagogik in der Beschreibung dieses Problems und anderer Probleme auf immer Kostgängerin der Medizin oder der Psychologie bleiben, nur um sich geistige Unkosten zu ersparen? Hinter den praktischen Aufgaben steht das theoretische Problem, die Schattenseiten der Erziehung in Familie und Schule nicht diskriminierend, sondern neutral und trotzdem treffend zu beschreiben. Nur dadurch können *Problematische Erziehungssituationen* in der Praxis erkannt, benannt und – unter Umständen – gelöst werden. Schuldzuweisungen sind fehl am Platze. Wenn von einem „Versagen“ der Schule die Rede ist, sind damit nicht Personen gemeint. Selbst wenn Lehrerinnen und Lehrer in Grund- und Sonderschulen Fehler machen, ist für eine *Theorie der Schulen* deren persönliche Verantwortung zunächst einmal irrelevant. Es wäre kindisch zu fragen, ob Sonder- oder Grundschullehrerinnen besser sind. Eine Theorie der Schule muss damit rechnen, dass Fehler gemacht werden, und zwar in allen Schulen und in allen Familien. „Unerwartete Reaktionen“ (Goodman) fordern zur Analyse der Erziehungs- und Unterrichtssituationen auf. Die Verantwortung Einzelner dagegen ist Sache der kollegialen oder der amtlichen Schulaufsicht oder des Staatsanwaltes. Einiges spricht dafür, dass es sich in der Allgemeinen Pädagogik durchsetzen wird, von *Problematischen Erziehungssituationen* auszugehen, um zu einer *Theorie der Differenzierung* in der öffentlichen Erziehung zu kommen. Heilpädagogik lässt sich als Pädagogik verstehen, und die Spezialisierung in der Praxis ist dann eine notwendige und hoffentlich vernünftige Aufgabenteilung, die immer wieder überprüft werden muss. Die praktische Spezialisierung in den sonderpädagogischen Fachrichtungen und die Schwerpunktbildungen in der Erziehungswissenschaft sind keine grundsätzlichen, sondern Fragen der Zweckmäßigkeit.

Literatur

- Diederich, J./Tenorth, H.-E. (1997): Theorie der Schule. Ein Studienbuch zur Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin: Cornelsen.
- Georgens, J. D./Deinhardt, H.M. (1861/1863): Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten. (2 Bände). Leipzig: Friedrich Fleischer.
- Hänsel, D. (1974): Die „physiologische Erziehung“ der Schwachsinnigen. Edouard Séguin (1812-1880) und sein Konzept einer medizinischen Pädagogik. Freiburg i.Br: Schulz.
- Hänsel, D./Schwager, H.J. (2003): Einführung in die sonderpädagogische Schultheorie. Weinheim: Beltz.
- Herbart, J.F. (1811/ o. J.): Über die dunkle Seite der Pädagogik. In: Döpp-Vorwald, H. (Hrsg.) (o. J.): Aus Herbarts Jugendschriften, Weinheim: Beltz, S. 74-79.
- Herbart, J.F. (1841/1880): Umriss pädagogischer Vorlesungen. In: Willmann, O. (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart's Pädagogische Schriften, Band II, Leipzig: Leopold Voss, S. 503-669.
- ter Horst, W. (1983): Einführung in die Orthopädagogik. Stuttgart: Klett.
- Lindmeier, Chr. (1993): Behinderung – Phänomen oder Faktum? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Möckel, A. (1988): Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart: Klett.
- Möckel, A. (2001): Geschichte der besonderen Grund- und Hauptschule. Heidelberg: Winter.
- Möckel, A. (2001): Heilpädagogik. In: Brinkmann, W. (Hrsg.): Differentielle Pädagogik. Eine Einführung. Donauwörth: Auer, S. 110-133.
- Wilhelm, Th. (1967): Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften. Stuttgart: Metzler.

Abstract: *The author agrees with Dagmar Hänsel that, in evolving their theories, general pedagogues ought to give more attention to the school of special pedagogics (remedial education, education of the handicapped). However, he contradicts her explanation of special pedagogics as evolving from special interests of teacher associations, from the striving for professionalism, and from an exploitation of poverty. Rather, the author supports the thesis that special pedagogics emerged during the age of enlightenment and that its core was formed by new methods of instruction employed by institutes for the deaf or the blind and by remedial education, which were attributed a diagnostic function. For as long as general pedagogues did not take into account crises in education, they remained blind to the importance of special pedagogics in education.*

Anschrift der Autorin:

Prof. em. Dr. Andreas Möckel, Von-Luxburg-Str. 9, 97074 Würzburg, E-Mail: moeckel@mail.uni-wuerzburg.de.