

Ellger-Rüttgardt, Sieglind

Sonderpädagogik - ein blinder Fleck der Allgemeinen Pädagogik? Eine Replik auf den Aufsatz von Dagmar Hänsel

Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 3, S. 416-429

urn:nbn:de:0111-opus-48190

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

<i>Werner Helsper</i> Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil	303
<i>Cathleen Grunert/Heinz-Hermann Krüger</i> Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit – Mythos oder Realität? Ergebnisse einer bundesweiten Diplom- und Magister-Pädagogen-Befragung	309
<i>Jochen Kade/Wolfgang Seitter</i> Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens	326
<i>Dieter Nittel</i> Die ‚Veralltäglichung‘ pädagogischen Wissens im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität	342
<i>Sabine Reh</i> Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität	358
 <i>Allgemeiner Teil</i>	
<i>Julia Krohne/Ulrich Meier/Klaus-Jürgen Tillmann</i> Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten	373
<i>Johannes Giesinger</i> Der Anfang der Geschichte. Erziehung und die narrative Rationalität des Handelns	392
 <i>Diskussion</i>	
<i>Andreas Möckel</i> „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

Sieglinde Ellger-Rüttgardt

Sonderpädagogik – ein blinder Fleck der Allgemeinen Pädagogik?

Eine Replik auf den Aufsatz von Dagmar Hänsel¹

Zusammenfassung: Der These Dagmar Hänsels, dass es eine durch historische Kontinuität ausgewiesene unaufhebbare Trias von Sonderschule, Sonderpädagogik und sonderpädagogischer Profession gibt, wird widersprochen. Vor dem Hintergrund der sonderpädagogischen Reformdebatte seit den 70er-Jahren wird argumentiert, dass sich Sonderpädagogik als wissenschaftliche Teildisziplin der Pädagogik versteht, dass die Rolle des Sonderschulsystems nicht losgelöst vom allgemeinen Schulwesen debattiert werden kann und dass eine sonderpädagogische Profession unabhängig vom jeweiligen Lernort unverzichtbar ist. Plädiert wird für eine grundlegende strukturelle Veränderung des Schulsystems, das Heterogenität seiner Schüler anerkennt und beachtet.

1. Vorbemerkung

Die von Dagmar Hänsel in zweifellos provokatorischer Absicht vorgenommene systemtheoretische Erörterung zur Sonderschule soll aus sonderpädagogischer Sicht nicht unwidersprochen bleiben, zumal Dagmar Hänsel zu jenen Vertreterinnen der Allgemeinen Pädagogik gehört, die sich wiederholt sachkompetent zu Fragen der Heil- bzw. Sonderpädagogik² geäußert haben. Dagmar Hänsel, und das scheint mir die Kernaussage ihrer Ausführungen zu sein, behauptet eine durch historische Kontinuität ausgewiesene unaufhebbare Trias von Sonderschule, Sonderpädagogik und sonderpädagogischer Profession, wenn sie schreibt: „Dass die Sonderschule in der Folgezeit [gemeint ist der Beginn des 19. Jahrhunderts, S. E.-R.] 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). Und an anderer Stelle heißt es noch prägnanter: „Zentrales Interesse der Sonderpädagogik ist es, die Unverzichtbarkeit einer eigenständigen Sonderschule und einer eigenständigen sonderpädagogischen Profession im Lehrberuf zu erweisen. Umgekehrt legitimiert das Vorhandensein einer eigenständigen Institution und Profession die Sonderpädagogik als eigenständige Disziplin und ermöglicht ihre Abgrenzung von jener Pädagogik, die die Hilfsschulpädagogik als Normalschulpädagogik bezeichnet hat“ (ebd., S. 592). Wir erheben im Folgenden Einspruch gegen die These, dass eine unaufhebbare Verknüpfung und gegenseitige Bedingung von sonderpädagogischer Disziplin,

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

2 Die Begriffe Heil-, Sonder- und Behindertenpädagogik werden im folgenden synonym gebraucht.

sonderpädagogischer Schulform und sonderpädagogischer Profession existiere und dass diese Konstellation durch historische Kontinuität bis in die Gegenwart gekennzeichnet sei.

2. Sonderpädagogik ist eine Teildisziplin der Pädagogik

Zunächst gilt es zu betonen, dass Sonderpädagogik nicht, wie bei Dagmar Hänsel meint, vorherrschend mit Hilfsschulpädagogik gleichgesetzt werden darf. Unter dem Oberbegriff der Sonder-, Heil-, Behinderten- oder Rehabilitationspädagogik versammeln sich vielmehr sehr differenzierte Spezialpädagogiken, wobei die Gehörlosen-, Blinden- und Geistigbehindertenpädagogik zu den ältesten Zweigen zählen, die sich gegen Ende des 18. bzw. zu Beginn des 19. Jahrhunderts etablierten (Möckel 1988), während die Hilfsschulpädagogik ein relativ spätes Produkt des ausgehenden 19. Jahrhunderts darstellt.

Eine spezielle Pädagogik in jeweils spezifischen Ausprägungen entwickelte sich im Zeitalter der Aufklärung, als einzelne Personen, überzeugt von der Geltung universaler Menschenrechte, den Beweis antraten, dass die Idee der Bildsamkeit auch für jene gilt, die bislang als Gehörlose, Blinde und Geistigbehinderte vom öffentlichen Bildungswesen ausgeschlossen waren. Wirklich neu im ausgehenden 18. Jahrhundert waren nicht die Bildungsversuche mit Taubstummen und Blinden überhaupt, denn die hatte es schon in den vorangegangenen Jahrhunderten in adligen Kreisen gegeben; neu war allein die Absicht, den Bildungsanspruch auch für jene durchzusetzen, die als Angehörige der unteren Volksklassen in ihrer Behinderung tatsächlich zu den Ausgegrenzten, Ausgesonderten, Isolierten gehörten – hier sind die in der Gegenwart oft gedankenlos benutzten Termini passend.

Die Anerkennung der Bildungsfähigkeit Behinderter sowie die Aufmerksamkeit, das Interesse und das Empfinden einer gesellschaftlichen Verpflichtung gegenüber Gehörlosen, Blinden und Geistesschwachen war eine Frucht der Aufklärung – aber keine selbstverständliche. In der Pädagogik eines Jean-Jacques Rousseau, entfaltet in seinem programmatischen Erziehungsroman „Emil oder Über die Erziehung“, bezog sich der Begriff der „perfectibilité“, der Bildsamkeit (Benner/Brüggen 1992), im Rahmen einer „natürlichen Erziehung“ ausschließlich auf den gesunden Durchschnittstypus eines Edukandus – ein Phänomen, das, so unsere Wahrnehmung, der Allgemeinen Pädagogik in ihrer Reflexion der Pädagogik Rousseaus keine kritische Bewertung entlockte, aber Vertreter der Sonderpädagogik der Gegenwart sehr wohl beunruhigt (Möckel/Adam/Adam 1997; Bleidick 1999b). Wenn es zutrifft, dass Emil „als ein anthropologisches Exempel“ konzipiert ist (Rang 1991, S. 116), dann muss diese Rousseausche anthropologische Konstruktion eines „wohlgebildeten, gesunden und starken Kindes“ aus heutiger Sicht, nach den Erfahrungen des menschenverachtenden Umgangs mit dem „Anderssein“ vor allem während des vergangenen Jahrhunderts, erschrecken.

Im Zuge der wissenschaftlichen Konstituierung und Ausdifferenzierung der Pädagogik verblasste im 19. und 20. Jahrhundert die von Pestalozzi vertretene Gesamtschau auf alle zu erziehenden Kinder und Jugendlichen, und stattdessen etablierte sich neben der

Allgemeinen Pädagogik eine ebenfalls zunehmend ausdifferenzierte Heilpädagogik, deren Vertreter mehrheitlich aber, und das wäre unsere Gegenthese zu Dagmar Hänsel, nicht auf Absonderung von der Allgemeinen Pädagogik bedacht waren, sondern, ganz im Gegenteil, Heilpädagogik als eine Spezialdisziplin der Mutterdisziplin Pädagogik betrachteten, die auf Pädagogik und – nicht selten – auf gesellschaftliche Zustände einzuwirken trachtete. So schreiben Georgens und Deinhardt, die als Begründer einer eigenständigen Heilpädagogik gelten: „Die Heilpädagogik im Ganzen ist ein Zweig der allgemeinen Pädagogik; wir können also ihre Aufgaben nicht formulieren, ohne dass eine gemeinsame Verständigung über das Objekt und den Zweck der Erziehung schlechthin [...] stattgefunden hätte“ (Georgens/Deinhardt 1861, S. 2). Und an späterer Stelle ist zu lesen: „Da die allgemeine Erziehung an sich und überall ein punkt- und zeitweise hervortretendes heilpädagogisches Moment, weil mit physischer und geistiger Schwäche, mit moralischer Erschlaffung oder Verwilderung, mit krankhaften Neigungen vielfach zu kämpfen hat, so können und dürfen der allgemeinen Pädagogik heilpädagogische Gesichtspunkte und Grundsätze nicht fehlen“ (ebd., S. 5).

Diese von Georgens und Deinhardt vorgezeichnete Linie hat sich bis in die Gegenwart fortgesetzt. Für Heinrich Hanselmann (1941, S. 248) und Paul Moor ist „Heilpädagogik Pädagogik [...] und nichts anderes“ (Moor 1965, S. 57), und Ulrich Bleidick hat in den 70er-Jahren eine Allgemeine „Pädagogik der Behinderten“ vorgelegt, die explizit ihre wissenschaftstheoretische Verankerung im System der Allgemeinen Pädagogik formulierte (Bleidick 1972). Die erziehungswissenschaftliche Begründung und Einordnung der Heil-, Sonder- oder Behindertenpädagogik charakterisiert das Selbstverständnis einer speziellen Pädagogik und findet sich unwidersprochen genauso bei Speck (1988), Kanter (1985b), Wember (1995) oder Lindmeier (1997). Insofern ist die pauschale Behauptung Dagmar Hänsels, dass sich die Sonderpädagogik bewusst und interessegeleitet von der Allgemeinen Pädagogik abgegrenzt habe und dass eine historische Linie von „Ludwig Strümpell und Arno Fuchs über Erich Beschel bis zu Ulrich Bleidick“ reiche (Hänsel 2003, S. 594), nicht nachvollziehbar.

Aus der Sicht der Sonderpädagogik muss vielmehr die Frage an die Allgemeine Pädagogik gerichtet werden, warum der von Pestalozzi vorgezeichnete ganzheitliche pädagogische Ansatz, der auch „die Notfälle der Erziehung“ (Ertle/Möckel 1981 unter Berufung auf Wilhelm Flitner) mit einschloss, letztlich bis in die Gegenwart ohne nennenswerten Einfluss auf die Konstituierung der Pädagogik als Disziplin geblieben ist. Dabei haben viele ihrer Vertreter heilpädagogische Fragen durchaus im Blick gehabt; erinnert sei für die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts an W. Rein; H. Nohl und E. Spranger, für die Nachkriegszeit an W. Flitner und H.-H. Groothoff, für die jüngere Gegenwart an D. Lenzen (1983), Krüger/Rauschenbach (1995) und Harney/Krüger (1997). Vielleicht ist das Urteil Haerberlins zu hart, dass die europäische Erziehungsgeschichte eine „Geschichte der Endsolidarisierung“ gegenüber Behinderten sei, dass „sich durch die europäische Geschichte eine stets in der Tendenz negative Einstellung gegenüber behinderten Menschen hindurchzieht“ (Haerberlin 1996, S. 83). Aufgegriffen wurde dieser Gedanke jüngst von Tenorth, der unter Bezug auf ein gemeinsames Forschungsprojekt von Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik hinsichtlich der Bedeutung von Behinde-

rung für die Allgemeine Pädagogik schreibt: „Die historischen Studien unseres Forschungsvorhabens setzen, in der Perspektive der Allgemeinen Pädagogik, an diesen Implikationen des Begriffs der Bildsamkeit an. Sie versuchen zu klären, wie sich der Grundbegriff der Pädagogik bewährt, wenn die Erziehung nicht mit der idealen Konstruktion des Kindes, sondern mit Behinderung zu tun hat. Während der Begriff keine Ausgrenzung erlaubt, muss die Praxis den Anforderungen erst gerecht werden, die Behinderung darstellt. Dann kann Erziehungsreflexion produktiv gesehen werden, als Anstoß zu pädagogischen Anstrengungen und Erfindungen, die Bildsamkeit beweisen, oder – und das scheint zunächst der Regelfall – als Anlass für Ausgrenzung und Rückzug nehmen“ (Tenorth 1998, S. 440f.).

3. Das separate Sonderschulwesen ist Teil und Spiegelbild des allgemeinen Schulsystems

Die Frage, in welcher institutionellen Form die Einlösung des Bildungsanspruchs behinderter, benachteiligter, meist armer Kinder erfolgen sollte, wurde von den Pionieren in eindeutiger Weise beantwortet, indem sie für besondere Institutionen plädierten. So schreibt der Begründer der Pariser Taubstummenanstalt Michel de l' Epée: „Die Welt wird niemals lernen, ihre Finger und Augen in größter Eile arbeiten zu lassen, nur um das Vergnügen zu haben, sich mit den Taubstummen unterhalten zu können. Das einzige Mittel, diese der menschlichen Gesellschaft völlig wiederzugeben, ist, sie zu lehren, mit den Augen zu hören und sich mündlich auszudrücken. Diese Fähigkeit sollte man ausbilden, und man würde unfehlbar zu etwas Vollkommenem gelangen, wenn man Erziehungshäuser hätte, die ganz diesem Werke geweiht wären“ (de l' Epée 1876/1910, S. 76f.). Auch die ersten Initiativen zur Errichtung besonderer Anstalten für blinde und geistigbehinderte Kinder waren von der Überzeugung geleitet, dass nur besondere, öffentlich anerkannte und finanzierte Institutionen das Bildungsrecht jener Schüler gewährleisten, die bislang von dem öffentlichen Schulwesen ausgeschlossen waren. Insofern kann eine zugespitzte These lauten: Erst die Etablierung öffentlicher Schulen für Gehörlose und Blinde hat das Bildungsrecht behinderter Schüler langfristig gesichert. Die Überzeugung von der Sinnhaftigkeit besonderer Institutionen galt unangefochten bis weit in das 20. Jahrhundert hinein, und zwar – sofern Bildung für behinderte Schüler überhaupt eine Rolle spielte – auch international.

Aus heutiger Sicht und angesichts der gegenwärtigen Debatte um mehr gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Schülern ist folgendes historische Phänomen von hohem Interesse: Es hat in der Praxis durchaus Versuche einer stärkeren Verbindung von Allgemeiner und Spezieller Pädagogik gegeben hat. So eröffnete der bereits erwähnte Georgens 1856 die Heil- und Pflegeanstalten Levana bei Wien und 1865 in Nürnberg, die als Stätten volksschulpädagogischer Reform sowohl „gesunde“ als auch behinderte Kinder aufnahmen. Auch Johannes Trüper, Leiter der Sophienhöhe bei Jena, der enge Verbindungen zu Wilhelm Rein und seiner Universitäts-Übungsschule

pflegte, plädierte für eine Reform der Allgemeinen Schule (vgl. Ellger-Rüttgardt 1995; Bröse 2001; Bettermann/Schotte 2001).

Erinnert sei schließlich auch an jene Bestrebungen der so genannten „Verallgemeinerungsbewegung“ innerhalb der Gehörlosen- und Blindenbildung des 19. Jahrhunderts, die darauf abzielten, nicht nur behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam zu unterrichten, sondern auch die Volksschulpädagogen in ihrer Ausbildung mit relevanten behindertenpädagogischen Erkenntnissen auszustatten (vgl. Mell 1900; Heese 1954; Möckel 1988; Degenhardt/Rath 2001).

Die nach dem Ersten Weltkrieg geführte Diskussion um die Einheitsschule berührte das Sonderschulwesen nur peripher, denn auf großen Konsens stießen in der pädagogischen Fachwelt und der Politik die Schulforderungen des Deutschen Lehrervereins von 1919, die im Hinblick auf den Schulaufbau folgenden Passus enthielten: „Für blinde, schwachsichtige, taubstumme, schwerhörige, sprachleidende, schwach befähigte, krankhaft veranlagte, sittlich gefährdete sowie für Krüppelkinder ist erzieherisch und unterrichtlich besonders zu sorgen“ (zit. nach Michael/Schepp 1993, S. 285). Selbst jene Reformschulen, die wie die Hamburger Versuchsschulen auf jede Auslese verzichten wollten, konnten letztlich diesen Anspruch nicht aufrecht erhalten und überwiesen schließlich ebenfalls Kinder auf die Hilfsschule (Rödler 1987). Und auch Peter Petersen und dessen Schülerin Frieda Buchholz, die beide skeptisch der Hilfsschule gegenüber standen, mussten diese angesichts der ausstehenden Schulreformen als unverzichtbare „Notlösung“ akzeptieren (vgl. Ellger-Rüttgardt 1997; Hillenbrand 2001). Damit wird deutlich, dass sich die Allgemeine Schule in Deutschland bis weit in das 20. Jahrhundert eines eigenständigen Sonderschulwesens bediente, um jene Schüler, die nicht dem fiktiven Normalmaß entsprachen, aus ihrem Verantwortungsbereich entlassen zu können. Oder systemtheoretisch gewendet: die Komplexität des Systems Schule führte zur Ausdifferenzierung des Teilsystems Sonderschule im Interesse von Komplexitätsreduktion (vgl. Speck 1988; Kanter 1990; Bleidick 1999a; Tenorth 2001). Nicht ohne Selbstkritik schrieb Groothoff in den 60er-Jahren über die Entlastungsfunktion des Sonderschulwesens für die Allgemeine Schule: „Indem nun aber sonderpädagogische Arbeit in Sonderschulen an den entwicklungsgestörten Kindern geschieht, wird zugleich die Schülerschaft der Normal-Schulen homogener. Als sekundärer Effekt wird hierdurch die Arbeit des Lehrers in der Normal-Schule erleichtert. Das ist gut so, aber zugleich entschwinden dadurch die Ausnahme- und Not-Fälle dem Gesichtskreis des Lehrers der Normal-schulen, was nicht nur ein Vorzug ist, sondern so gesehen ein Nachteil sein kann“ (Groothoff 1969, Sp. 2458).

Die andere Seite systemtheoretischer Betrachtungsweise ist die Erkenntnis, dass Subsysteme im Sinne autopoietischer Reaktionen nach Verselbstständigung und Erhalt streben und damit selbst stabilisierende Funktionen entfalten. Bleidick schreibt im Hinblick auf die Schule für Lernbehinderte, der aufgrund ihrer Nähe zum allgemeinen Schulwesen eine exponierte Stellung zukommt: „Der Fortgang der systemtheoretischen Diskussion von der Komplexitätsreduktion zur Autopoiesis lässt sich an der schulorganisatorischen Stellung und an der auslesediagnostischen Praxis der Schule für Lernbehinderte verfolgen. Am Anfang stand die komplexitätsreduzierende Differenzierung des

Schulwesens, die mit der Entlastung der allgemeine Schule durch die Sonderpädagogik einhergeht. Auf die Entlastungsfunktion folgt die Umfunktionalisierung zum sich selbst regulierenden System“ (Bleidick 1999a, S. 59).

Historische und gegenwärtige Analysen belegen, so wäre hier zu resümieren, dass das Sonderschulwesen stets ein getreues Spiegelbild des Allgemeinen Schulwesens war und ist und dass demzufolge Veränderungen der Funktion des Sonderschulwesens nur im Zusammenhang mit einer Veränderung des Systems Schule in der Bundesrepublik Deutschland gedacht und praktiziert werden können. Mit der KMK-Empfehlung von 1994 (Bleidick/Rath/Schuck 1995; Drave/Rumpler/Wachtel 2000) ist auch auf offizieller bildungspolitischer Ebene jene Reformposition der Sonderpädagogik bestätigt, die 1973 mit der Bildungsratsempfehlung „Zur pädagogischen Förderung Behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ ihren Anfang nahm und seitdem von der Mehrheit der Sonderpädagogen vertreten wird: Keine Verteidigung einer eigenständigen Institution Sonderschule, sondern ein Plädoyer für eine organisatorische Vielfalt im Hinblick auf die Beschulung behinderter Schüler; aber auch keine vorschnelle Preisgabe von Sonderschulen, solange nicht gewährleistet ist, dass die Allgemeine Schule den besonderen Bildungs- und Erziehungsbedürfnissen dieser Schüler wirklich gerecht wird. Schon 1985 schrieb Gustav Kanter unmissverständlich: „Notwendig wäre es [...] das Gesamtkonzept und die Rahmenbedingungen heutiger Bildungs- und Erziehungsmaßnahmen zu überdenken und von daher Änderungen einzuleiten. Bei näherem Zusehen geht es dann auch gar nicht mehr um eine bloße Annäherung von zwei Schulformen, Sonderschule – Allgemeine Schule, sondern im Grunde genommen darum, für alle Kinder und Jugendlichen in einem optimal organisierten Bildungsweg pädagogisch ideale Unterrichts- und Beziehungsbedingungen zu schaffen. In dieser reformierten Schule und in diesem Unterricht müsste jedem Kind die ihm am besten angemessenen Reform der pädagogischen Förderung zuteil werden, und dies möglichst an einem Ort gemeinsamen Umgangs, Lebens und Lernens“ (Kanter 1985a, S.30f.). Und auch in einem Votum aus jüngster Zeit wird die Beachtung der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen angemahnt: „Angesichts der gegenwärtigen ökonomischen und politischen Lage, die eine umfassende Bildungsreform ebenso wenig wahrscheinlich macht wie eine erhebliche Ausweitung integrativer Beschulung oder gemeindenaher Unterstützungssysteme, könnte die Sicherung des Bestehenden vordringlicher erscheinen“ (Beck/Schuck 1997, S. 37).

Dass nach nahezu 30-jährigen, durchaus ermutigenden Erfahrungen mit gemeinsamem Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder (vgl. etwa Wockenu.a. 1988; Freiburger Projektgruppe 1993; Hildes Schmidt/Schnell 1998; Hinz u.a. 1998; Eberwein 1999; Heimlich 1999; Demmer-Dieckmann/Struck 2001) kein wirklicher Durchbruch in der Bundesrepublik erzielt wurde, ist ein unübersehbares Zeichen für den Beharrungswillen der unveränderten Selektivität des Schulsystems, das wie kaum ein anderes europäisches die Kongruenz von Sozialstatus und Bildungschancen repräsentiert: „Das Bildungssystem insgesamt trägt zu einer Vererbung der Chancenungleichheit von Generation zu Generation bei“ (Block/Klemm 1997, S. 178; vgl. ferner Lumer/Nyssen 2002). Es käme wohl dem Versuch gleich, das Pferd beim Schwanz aufzuführen, wenn man

die unstrittige Tatsache, dass sich in den Sonderschulen primär Kinder ausländischer Herkunft (Kornmann 1998; Kornmann/Kornmann 2003) und unterer Sozialschichten (Böhm 1996; Wocken 2000; Lumer/Nyssen 2002; Eberwein 2003) befinden, *ausgerechnet der Institution anlastete, der diese Schüler vom allgemeinen Schulwesen „zugewiesen“ werden*. Damit soll nicht geleugnet werden soll, dass es nach wie vor ein „Beharrungsvermögen der Sonderpädagogik“ geben mag (Reiser 1998, S. 158), welches Grenzen der Integrationsfähigkeit des Schulwesens mit verursacht.

Was schließlich die Behauptung Dagmar Hänsels betrifft, dass „nicht die Kinder, sondern die Sonderschullehrer die Sonderschule als eigenständige Institution“ benötigen (Hänsel 2003, S. 605), so ist daran unstrittig, dass der historische Professionalisierungsprozess der Sonderpädagogen sich nicht nur auf die Entwicklung einer durch besondere Ausbildung charakterisierten pädagogischen Berufsgruppe konzentrierte, sondern zugleich mit handfesten schulpolitischen und standespolitischen Interessen verknüpft war. Die Abgrenzung gegenüber der Allgemeinen Schule und damit die Betonung des „Eigencharakters“ (so ein Terminus von Erich Beschel) der Sonderschulen legitimierte nicht nur einen eigenständigen Berufsstand, sondern bewirkte auch – im Unterschied zu den Anfängen – eine zunehmende Bevormundung der Betroffenen selbst (Ellger-Rüttgardt 1981; Fischer/Lane 1993; Heiden/Simon/Wilken 1993; Demmel 1995; Fuchs 2001). Die interessegeleitete Berufspolitik der Sonderpädagogen der Vergangenheit ist allerdings spätestens seit den 80er-Jahren von der sonderpädagogischen Historiografie thematisiert worden, zunächst für die Geschichte der Hilfsschule (Ellger-Rüttgardt 1980; 1988a, b), später auch für andere behindertenpädagogische Disziplinen (Drewes 1998; Degenhardt/Rath 2001; Musenberg 2002; Stadler/Wilken 2004).

Hinsichtlich der Frage nach dem *gegenwärtigen* Berufsverständnis der Sonderpädagogen möchten wir jedoch entgegenen, dass deren überwältigende Mehrheit längst den Irrweg übersteigerter Abgrenzungsbestrebungen verlassen hat und sich als eine Lehrergruppe begreift, deren Kennzeichen Subsidiarität ist. So betont Haeberlin, „daß wir in der Ausbildung damit Ernst machen sollten, Heil- Sonder- und Förderpädagogik nicht mehr als Abbild des traditionellen Sonderschulsystems, sondern als spezialisierte Pädagogik für Kinder mit Benachteiligungen im schulischen Lernen zu verstehen, welche ihre Eigenständigkeiten nicht prioritär von der Existenz der separierten Sonderschultypen her legitimieren muss“ (Haeberlin 1999, S. 144; vgl. auch Heimlich 1997; Lindmeier 2000; Kanter 2003). Dass das sonderpädagogische Studium der Gegenwart gerade nicht auf Abgrenzung und auf Vermittlung einer „pädagogisch-moralischen und fachlich-wissenschaftlichen Überlegenheit gegenüber dem Regelschullehrer“ (Hänsel 2003, S. 596) abzielt, sondern durch Angebote zum gemeinsamen Unterricht von behinderten und nicht behinderten Schülern für alle Lehramtsstudenten gerade das Verbindende aller Lehrberufe betont, ist ein lebendiger Beweis für die nicht mehr wirksame Existenz längst vergangener Professionalisierungsbestrebungen eines Gustav Lesemann oder Arno Fuchs. In der Sonderpädagogik herrscht Konsens, dass der Sonderpädagoge in erster Linie Lehrer ist, d.h., auch er erfüllt die klassischen Aufgaben von Unterricht und Erziehung. Fragt man nach der Besonderheit des Sonderpädagogen, so ist zu betonen, dass *kein prinzipieller, sondern nur ein gradueller* Unterschied zwischen ihm und dem Lehrer

an allgemeinen Schulen besteht, der sich lediglich, aber doch entscheidend, in der unterschiedlichen Perspektivität ausdrückt. Der Sonderpädagoge ist derjenige, der sich für gestörte, erschwerte Lern- und Entwicklungsprozesse *einzelner* Kinder verantwortlich fühlt und der sich bemüht, mit einer angemessenen Handlungskompetenz pädagogisch-erzieherisch und ggf. auch therapeutisch tätig zu werden (vgl. Terhart 2000, S. 62ff.; Ellger-Rüttgardt 2002; Opp/Wenzel 2002).

Zuzustimmen ist Dagmar Hänsel allerdings in der Warnung vor einer neuen omnipotenten „Integrationspädagogik“ (Eberwein 1999), die die Grenze zwischen den traditionellen Aufgabenfeldern von Allgemeinen- und Sonderpädagogen verwischt, wenn sie den Anspruch erhebt, „nicht nur Sonderschulpädagogik, sondern auch Pädagogik der Regelschule zu sein“ (Hänsel 2003, S. 592; vgl. auch Hänsel 2000). Eine derartige Position vertritt Hans Eberwein, wenn er schreibt: „Integrationspädagogik bietet die Möglichkeit, die in der Allgemeinen Pädagogik sowie in der Sonderpädagogik gewonnenen Erfahrungen und entwickelten Konzepte im dialektischen Sinne auf eine höhere Qualitätsstufe von Erziehung und Unterricht zu führen“ (Eberwein 1999, S. 65). Hans Wocken bezeichnet die Vorstellung einer „einheitlichen Pädagogik“ im Stile der Integrationspädagogik zu Recht als einen „Mythos“: „Der vollkommene Allgemeinpädagoge, der alles kann und keine Hilfe braucht, ist eine surrealistische Fiktion“ (Wocken 1997, S. 70; vgl. auch Ellger-Rüttgardt 1998b; Bleidick 1999a; Kobi 2002).

4. Perspektive: Plädoyer für eine differenzierte Pädagogik und ein Schule für alle

Unsere Entgegnung lautet: Es gibt keine historische Kontinuität einer wechselseitigen, interessegeleiteten Abstützung von Theoriebildung, Schulorganisation und Berufsgruppe in der Sonderpädagogik. Vielmehr ist in der Sonderpädagogik seit den 70er-Jahren ein bedeutsamer Wandel erfolgt derart, dass die Teildisziplin Behindertenpädagogik sich als unverzichtbarer Bestandteil der Allgemeinen Pädagogik definiert, die lange Zeit von ihr favorisierte und verteidigte Existenz besonderer Schulen für behinderte Schüler zugunsten flexibler Organisationsformen aufgegeben wurde und die Sonderpädagogen sich als Anwalt und Spezialisten für behinderte und benachteiligte Kinder und Jugendliche verstehen, die ihre Aufgaben an sehr unterschiedlichen Lernorten erfüllen. Und in der Sonderpädagogik wird seit der Reformära der 70er-Jahre geradezu gebetsmühlenartig daran erinnert, dass Reformen im Bereich der Sonderpädagogik nicht losgelöst vom allgemeinen Schulwesen debattiert werden können.

Ungeachtet der eindeutigen Ergebnisse der PISA-Studie, die dem deutschen Schulwesen ein hohes Maß an sozialer Selektivität bescheinigt, sind bislang nirgendwo die Bereitschaft und der politische Wille erkennbar, das deutsche Bildungswesen einer radikalen Reform zu unterziehen. Aus sonderpädagogischer Sicht ist diese internationale Vergleichsstudie nicht zuletzt deshalb von hoher Brisanz, weil sie das zutage fördert, was Sonderpädagogen schon lange wissen und immer wieder beklagt haben, nämlich die Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozialen Lage oder anders ausgedrückt: der enge

Zusammenhang von Armut und schulischem Erfolg an deutschen Schulen. Spätestens seit dem Vorliegen der PISA-Studie wäre eine grundsätzliche Debatte um die Struktur unseres Schulsystems zu erwarten gewesen, die die Politik, so ist unsere Wahrnehmung, aber scheut wie der Teufel das Weihwasser.

Die Sonderschulen, insbesondere die Schulen für Lernbehinderte, waren und sind stets ein Spiegelbild des allgemeinen Schulwesens. Wenn mit Blick auf das Ausland die Forderung nach gemeinsamem Unterricht oder gar die Abschaffung von Sonderschulen gefordert wird, dann wird all zu oft vergessen, dass diese Länder, wie etwa die skandinavischen, nicht nur eine andere Geschichte, Geographie und kulturelle Tradition besitzen, sondern spätestens seit dem Zweiten Weltkrieg ein Gesamtschulsystem aufgebaut haben, das sich wie selbstverständlich auch für „schwierige Schüler“ zuständig erklärt hat – nicht als Dogma, sondern erprobt in der pädagogischen Praxis und nicht in Konfrontation, sondern in Kooperation mit der Sonderpädagogik (Haug 2000; Barow 2002).

Unabhängig davon, welchen tatsächlichen oder auch nur vermeintlichen Anteil das Subsystem Sonderpädagogik in Gestalt von Theorie, Institution und Berufsgruppe an der Tatsache hat, dass die Zahlen der Sonderschüler weiter steigen: Eine Änderung ist nur zu erwarten, wenn sich das Gesamtsystem Schule in seiner Struktur grundlegend wandelt. Vergleichbar den internationalen Standards sind weder „Selbstauflösung der Sonderpädagogik“ (Speck 1990; Möckel 1996) noch Verzicht auf die spezialisierte Berufsgruppe der Sonderpädagogen das Gebot der Stunde, wohl aber eine radikale Infragestellung von Sonderschule *und* Regelschule. Einzulösen bleibt in der Bundesrepublik Deutschland die Entwicklung einer Schule für alle, die Heterogenität anerkennt und beachtet und die die Zusammenarbeit verschiedener pädagogischer Professionen praktiziert, die sich nicht als „Unterrichts- und Berechtigungsbeamte“ verstehen, sondern als „Helfer für das Kind“ (von Hentig 1993, S. 197).

Literatur

- Barow, Th. (2002): Schwedens Weg der Integration. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53, S. 314-321.
- Beck, I./Schuck, K.D. (1997): Lehrerbildung in der Zukunft. In: Marsand, O. (Hrsg.): Zukunftsperspektiven der Lehrerbildung. Würzburg: Vds Fachverband für Behindertenpädagogik, S. 18-40.
- Benner, D./ Brüggen, F. (1992): Das Konzept der Perfectibilité bei Jean-Jaques Rousseau. Ein Versuch, Rousseaus Programm theoretischer und praktischer Urteilsbildung problemgeschichtlich und systematisch zu lesen. In: Hausmann, O. (Hrsg.): Seminar: Der pädagogische Rousseau. Band II: Kommentare, Interpretationen, Wirkungsgeschichte. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 12-48.
- Beschel, E. (³1965): Der Eigencharakter der Hilfsschule. Weinheim: Beltz.
- Bettermann, Chr./Schotte, A. (2002): „Heraus aus den Schulstuben, fort von den schlafraubenden Hausaufgaben in die freie Natur“. Das Lebenswerk von Johannes Trüper: die Sophienhöhe bei Jena. Jena: Städtische Museen.
- Bleidick, U. (1972/⁵1984): Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher. Berlin: Marhold.

- Bleidick, U. (1999a): Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bleidick, U. (Hrsg.): (1999b): Allgemeine Behindertenpädagogik. Studententexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik. Bd. 1. Neuwied: Luchterhand.
- Bleidick, U./Rath, W./Schuck, K.D. (1995): Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, S. 247-264.
- Block, R./Klemm, K. (1997): Lohnt sich Schule? Aufwand und Nutzen: eine Bilanz. Reinbek: Rowohlt.
- Böhm, O. (1996): Wann wird die derzeitige Sonderpädagogik der Armut von Kindern eine Stimme geben? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 47, S. 241-242.
- Bröse, B. (2001): Johannes Trüper auf der Sophienhöhe in Jena – Ursprung deutscher Heilpädagogik. In: Wachtel, G./ Dietze, S. (Hrsg.): Heil- und Sonderpädagogik – auch im 21. Jahrhundert eine Herausforderung. Weinheim: Beltz, S. 102-117.
- Buchholz, F. (1939): Das brauchbare Hilfsschulkind – ein Normalkind. Weimar: Böhlau.
- Degenhardt, S./Rath, W. (Hrsg.) (2001): Blinden- und Sehbehindertenpädagogik. Studententexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik. Bd. 2. Neuwied: Luchterhand.
- Demmel, H. (1995): Durch Nacht zum Licht. Geschichte des Bayerischen Blindenbundes. München: Bayerischer Blindenbund.
- Demmer-Dieckmann, J./Struck, B. (Hrsg.) (2001): Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung. Weinheim: Juventa.
- Deutscher Bildungsrat (1973): Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlichen. Bonn: o. A.
- Deutscher Lehrerverein (1919/1993): Schulforderungen. In: Berthold, M./Schepp, H.-H. (Hrsg.): Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen: Muster-Schmidt, S. 283-285.
- Drave, W./Rumpler, F./Wachtel, P. (Hrsg.) (2000): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Würzburg: Edition Bentheim.
- Drewes, F. (1998): „... leider zum größten Theile Bettler geworden ...“. Organisierte Blindenfürsorge in Preußen zwischen Aufklärung und Industrialisierung (1806-1860). Freiburg i. Br.: Rombach.
- Eberwein, H. (1999): Integrationspädagogik als Weiterentwicklung (sonder-) pädagogischen Denkens und Handelns. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz, S. 55-68.
- Eberwein, H. (2003): PISA und die Selektion von Kindern mit Lernschwierigkeiten. Kritik an den mangelnden strukturellen Konsequenzen aus der OECD-Studie. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 54, S. 338-342.
- Ellger-Rüttgardt, S. (1980): Der Hilfsschullehrer. Sozialgeschichte einer Lehrergruppe (1880-1933). Weinheim: Beltz.
- Ellger-Rüttgardt, S. (1981): Widerstände gegen die Braunschweiger Hilfsschule. In: Bleidick, U. (Hrsg.): Heinrich Kielhorn und der Weg der Sonderschulen. Braunschweig: Waisenhaus-Buchdr., S. 69-91 und S. 235-266.
- Ellger-Rüttgardt, S. (1988a): Hilfsschulpädagogik und Nationalsozialismus: Traditionen, Kontinuitäten, Einbrüche. Zur Berufsideologie der Hilfsschullehrerschaft im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. In: Herrmann, U./Oelkers, J. (Hrsg.): Pädagogik und Nationalsozialismus. 22. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 147-165.
- Ellger-Rüttgardt, S. (1988b): Kritiker der Hilfsschule als Vorläufer der Integrationsbewegung. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Weinheim: Beltz, S. 38-44.
- Ellger-Rüttgardt, S. (1995): Historische Aspekte der gemeinsamen Bildung behinderter Kinder und Jugendlicher. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 46, S. 477-484.

- Ellger-Rüttgardt, S. (1997): Frieda Stoppenbrink-Buchholz (1897-1933): Hilfsschulpädagogin, Anwältin der Schwachen, soziale Demokratin. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Ellger-Rüttgardt, S. (1998a): Der Verband der Hilfsschulen Deutschlands auf dem Weg von der Weimarer Republik in das Dritte Reich. In: Möckel, A. (Hrsg.): Erfolg, Niedergang, Neuanfang. 100 Jahre Verband Deutscher Sonderschulen – Fachverband für Behindertenpädagogik. München/Basel: Ernst Reinhardt, S. 50-95.
- Ellger-Rüttgardt, S. (1998b): Der Verlust des Politischen – Kritische Anfragen an die deutsche Debatte um schulische Integration. In: Die neue Sonderschule 43, S. 2-10.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2002): Weiterentwicklung der Ausbildung von Sonderpädagogen. In: Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (Hrsg.): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Niedersachsen. Hannover: Wissenschaftliche Kommission, Geschäftsstelle, S. 60-69.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2003): Lernbehindertenpädagogik. Studententexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik. Bd. 5. Weinheim: Beltz.
- Epée, Ch. de l' (1776/1910): Die Unterweisung der Taubstummen durch methodische Zeichen. Paris. Aus dem Französischen übersetzt von G. Brand. Stade: Selbstverlag des Übersetzers.
- Ertle, Ch./Möckel, A. (Hrsg.) (1981): Fälle und Unfälle in der Erziehung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fischer, R./Lane, H. (Hrsg.) (1993): Blick zurück. Ein Reader zur Geschichte von Gehörlosengemeinschaften und ihren Gebärdensprachen. Hamburg: Signum-Verlag.
- Fuchs, P. (2001): „Körperbehinderte“ zwischen Selbstaufgabe und Emanzipation. Selbsthilfe – Integration – Aussonderung. Neuwied: Luchterhand.
- Georgens, J.D./Deinhardt, H.M. (1861): Die Heilpädagogik. Mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten. Erster Band. Leipzig: Fleischer.
- Groothoff, H.-H. (1969): Allgemeine Pädagogik und Sonderpädagogik. In: Heese, G./Wegener, H. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete. Bd. 2. Berlin: Marhold, Sp. 2454-2458.
- Haeblerlin, U. (1996): Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Haeblerlin, U. (1999): Heil- und sonderpädagogische Lehrerbildung – Wozu eigentlich? In: Heimlich, U. (Hrsg.): Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart: Kohlhammer, S. 129-146.
- Hänsel, D. (2000): Integrative Schule – Zukunftsschule? In: Frommelt, B./Klemm, K./Rössner, E./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozeß der Schulentwicklung. Weinheim und München: Juventa, S. 93-111.
- Hänsel, D. (2003): Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, S. 591-609.
- Hanselmann, H. (1941): Grundlinien einer Theorie der Sondererziehung. Zürich: Rotapfel.
- Harney, K./Krüger, H.-H. (Hrsg.) (1997): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Opladen: Leske + Buderich.
- Haug, P. (2000): Norwegen: (Spezial-)Pädagogik auf dem Prüfstand. In: Hans, M./Ginnold, A. (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderung – Entwicklungen in Europa. Neuwied: Luchterhand, S. 111-138.
- Haüy, V. (1990): Essai sur l'éducation des aveugles. Faksimile – Ausgabe der edition bentheim. Würzburg: Edition Bentheim.
- Heese, G. (1954): Über Verallgemeinerungsbestrebungen in der Geschichte der Schwerhörigenbildung. In: Neue Blätter für Taubstummenbildung, S. 341-345.
- Heiden, H.-G./Simon, G./Wilken, U. (1993): Otto Perl und die Entwicklung von Selbstbestimmung und Selbstkontrolle in der Körperbehinderten-Selbsthilfe-Bewegung. Krautheim: Eigenverlag des BSK.
- Heimlich, U. (Hrsg.) (1997): Zwischen Aussonderung und Integration. Schülerorientierte Förderung bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Neuwied: Luchterhand.

- Heimlich, U. (Hrsg.) (1999): Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hildeschmidt, A./Schnell, I. (Hrsg.) (1998): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim: Juventa.
- Hillenbrand, C. (2001): Lernförderung in Reformschulen – Zur Geschichte der „Integration“: In: Wachtel, G./Dietze, S. (Hrsg.): Heil- und Sonderpädagogik – auch im 21. Jahrhundert eine Herausforderung. Weinheim: Beltz, S. 118-141.
- Hinz, A. (1998): Die integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
- Hinz, A./Katzenbach, D./Rauer, W./Schuck, K. D./Wocken, H./Wudtke, H. (1998): Die Entwicklung der Kinder in der Integrativen Grundschule. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
- Kanter, G. (1985a): Die Sonderschule regelschulfähig, die Regelschule sonderschulfähig machen – Perspektiven aus Modellversuchen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 36, S. 309-325.
- Kanter, G. (1985b): Ansätze zu einer empirischen Behindertenpädagogik. In: Bleidick, U. (Hrsg.): Theorie der Behindertenpädagogik. Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 1. Berlin: Marhold, S. 343-382.
- Kanter, G. (1990): Zum Scheitern der Versuche, eine systemkonforme Bildungsorganisation für „schwachbefähigte Kinder“ schaffen zu wollen. In: Ellger-Rüttgardt, S. (Hrsg.): Bildungs- und Sozialpolitik für Behinderte. München: Ernst Reinhardt, S. 160-171.
- Kanter, G. (2003): Profession als eine Voraussetzung effizienter Kooperation. In: Gehrmann, P./Hüwe, B. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in erschwerten Lernsituationen. Aktuelle sonderpädagogische Forschungs- und Arbeitsfelder. Stuttgart: Kohlhammer, S. 136-144.
- Kobi, E.E. (2002): Wenn Integration zu ihrem eigenen Denk mal! wird. Oder: La révolution dévore ses enfants. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN) 71, S. 310-315.
- Kornmann, R. (1998): Wie ist das zunehmende Schulversagen bei Kindern von Migranten zu erklären und zu beheben? In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN) 67, S. 55-68.
- Kornmann, R./Kornmann, A. (2003): Erneuter Anstieg der Überrepräsentation ausländischer Kinder in Schulen für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 54, S. 286-289.
- Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (1995): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Buderich.
- Lenzen, D. (Hrsg.) (1983): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bd. Bd. 8. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lindmeier, Chr. (1997): Heilpädagogik als konstitutives Moment jeglicher Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau 51 (1997), S. 289-306.
- Lindmeier, Chr. (2000): Heilpädagogische Professionalität. In: Sonderpädagogik 30, S. 166-180.
- Lumer, B./Nyssen, E. (2002): Homogenität – Heterogenität – Soziale Selektion. Konsequenzen aus der Pisa-Studie für die Haupt- und Sonderschulen. In: Weegen, M./Böttcher, W./Bellenberg, G./van Ackeren, I. (Hrsg.): Bildungsforschung und Politikberatung. Schule, Hochschule und Berufsbildung an der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft und Politik. Weinheim und München: Juventa, S. 185-198.
- Mell, A. (Hrsg.) (1900): Enzyklopädisches Handbuch des Blindenwesens. Wien: Pichler.
- Möckel, A. (1983): Integration in der Grundschule – eine Rechnung ohne den Wirt? In: Die Grundschule 15, S.19-22.
- Möckel, A. (1988): Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Möckel, A. (1996): Krise der Sonderpädagogik? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 47, S. 90-95.
- Möckel, A./Adam, H./Adam, G. (Hrsg.) (1997): Quellen zur Erziehung von Kindern mit geistiger Behinderung. Bd. 1. 19. Jahrhundert. Würzburg: Edition Bentheim.
- Moor, P. (1965): Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. Bern: Huber.

- Musenberg, O. (2002): Der Körperbehindertenpädagoge Hans Würtz (1875-1958). Eine kritische Würdigung des psychologischen und pädagogischen Konzepts vor dem Hintergrund seiner Biografie. Hamburg: Kovac.
- Opp, G./Wenzel, E. (2002): Eine neue Komplexität kindlicher Entwicklungsstörungen – Ko-Morbidität als Schulproblem. In: Schröder, U./Wittrock, M. (Hrsg.): Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Konsequenzen in Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15-23.
- Rödler, K. (1987): Vergessene Alternativschulen. Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919-1933. Weinheim: Juventa.
- Rousseau, J.-J. (1762/¹²1995): Emil oder Über die Erziehung. In neuer dt. Fassung besorgt von Ludwig Schmidts. Paderborn: Schöningh.
- Saegert, C.W. (1845u. 1846): Ueber die Heilung des Blödsinns auf intellectuellem Wege. Bd. I u. II. Berlin: Selbstverlag.
- Speck, O. (1988): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Speck, O. (1990): Selbstauflösung der Sonderpädagogik als gesellschaftliche Konsequenz? In: Ellger-Rüttgardt, S. (Hrsg.): Bildungs- und Sozialpolitik für Behinderte. München: Ernst Reinhardt, S. 38-48.
- Stadler, H./Wilken, U. (2004): Pädagogik bei Körperbehinderung. Studentexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik. Bd. 4. Weinheim: Beltz.
- Tenorth, H.-E. (1998): Dimension der Bildsamkeit. In: Ellger-Rüttgardt, S./Tenorth, H.-E.: Die Erweiterung von Idee und Praxis der Bildsamkeit durch die Entdeckung der Bildbarkeit Behinderter. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 49, 438-441.
- Tenorth, H.-E. mit Keller, U./Sonke, M./Wolff, S. (2001): Bildsamkeit und Behinderung – Operativ-professionelle Konsequenzen eines pädagogischen Grundbegriffs. In: Wachtel, G./Dietze, S. (Hrsg.): Heil- und Sonderpädagogik – auch im 21. Jahrhundert eine Herausforderung. Weinheim: Beltz, S. 51-63.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel: Beltz.
- von Hentig, H. (1993): Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München: Hanser.
- Wember, F.B. (1995): Interdisziplinäre Forschung, interdisziplinäre Praxis? Anmerkungen zur Identität der Sonderpädagogik als Wissenschaft. In: Heilpädagogische Forschung, Bd. XXI, S. 194-205.
- Wocken, H./Antor, G./Hinz, A. (Hrsg.) (1988): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Hamburg: Curio.
- Wocken, H. (1991): Ambulante Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 42, S. 104-111.
- Wocken, H. (1997): Die Bildung von Sonderpädagogen neu denken! In: Wittrock, M. (Hrsg.): Sonderpädagogischer Förderbedarf und sonderpädagogische Förderung in der Zukunft. Neuwied: Luchterhand, S. 69-84.
- Wocken, H. (2000): Leistung, Intelligenz und Sozillage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen im Hamburg. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 51, S. 492-503.

Abstract: *The author repudiates Dagmar Hänsel's thesis that there exists an irrevocable trinity of special schools, special pedagogics, and the corresponding professions, legitimated by historical continuity. Against the background of the reform debate conducted in special pedagogics since the 1970s, she argues that special pedagogics considers itself to be a scientific partial discipline of pedagogics, that the role of the system of special schools cannot be discussed detached from the general school system, and that a special-pedagogical profession is indispensable, indispensable of the respective locus of learning. The author advocates a fundamental structural change in the school system leading to an acknowledgement and consideration of the heterogeneity of its pupils.*

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Sieglind Ellger-Rüttgardt, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Georgenstr. 36, 10117 Berlin, E-Mail: sieglind.ellger-ruettgardt@rz.hu-berlin.de.