

Moser, Vera

Disziplinäre Verortungen. Zur historischen Ausdifferenzierung von Sonder- und Sozialpädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 2, S. 175-192



Quellenangabe/ Reference:

Moser, Vera: Disziplinäre Verortungen. Zur historischen Ausdifferenzierung von Sonder- und Sozialpädagogik - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 46 (2000) 2, S. 175-192 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-68895 - DOI: 10.25656/01:6889

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-68895>

<https://doi.org/10.25656/01:6889>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 46 – Heft 2 – März/April 2000

Essay

- 159 JULIANE JACOBI
Friedrich Schleiermachers „Idee zu einem Katechismus der Vernunft für edle Frauen“. Ein Beitrag zur Bildungsgeschichte als Geschlechtergeschichte

Thema: Neue Entwicklungen in der Sonderpädagogik

- 175 VERA MOSER
Disziplinäre Verortungen. Zur historischen Ausdifferenzierung von Sonder- und Sozialpädagogik
- 193 URSULA HOFER
Sensualismus als Grundlage erster sonderpädagogischer Unterrichtsversuche. Seine Bedeutung für die Frage nach der Bildbarkeit blinder Menschen
- 215 ROLF GÖPPEL
Der Lehrer als Therapeut? Zum Verhältnis von Erziehung und Therapie im Bereich der Verhaltensgestörtenpädagogik

Weitere Beiträge

- 235 HEINER ULLRICH
Naturwissenschaft und Bildung. Betrachtungen über die Aktualität des genetischen Lernens
- 251 ISABELL DIEHM
Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik
- 275 HANS-JÜRGEN SCHREIBER/ACHIM LESCHINSKY
Luther vor der Revisionsinstanz. Der Konflikt um das Luther-Bild und der Einfluß der Historiker auf die Revision des DDR-Geschichtslehrplanes in den 80er Jahren

Diskussion

- 295 URSULA PEUKERT
Neue Medien und die Logik frühkindlicher Bildungsprozesse

Besprechungen

- 311 ANDREAS GRUSCHKA
*Clemens Albrecht/Günther C. Behrmann/Michael Bock/
Harald Hohmann/Friedrich H. Tenbruck: Die intellektuelle Gründung
der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule*
- 315 HANS-WERNER FUCHS
Dieter Keiner: Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik
- 318 DIETHER HOPF
*Cristina Allemann-Ghionda: Schule, Bildung und Pluralität.
Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*
- 323 SIEGFRIED UHL
*Peter H. Ludwig: Ermutigung, Optimierung von Lernprozessen
durch Zuversichtssteigerung*
- 325 LUDWIG LIEGLE
*Wolfgang Tietze (Hrsg.): Wie gut sind unsere Kindergärten?
Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen
Kindergärten*

Dokumentation

- 331 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Essay

- 159 JULIANE JACOBI
Friedrich Schleiermacher's "Concept of a Catechism of Reason
for Noble Women" – A Contribution to the History of Education
as Gender History

Topic: Recent Developments in Special Education

- 175 VERA MOSER
Disciplinary delimitations – On the historic differentiation of special
education and social pedagogics
- 193 URSULA HOFER
Sensualism As a Basis for First Experiments in the Instruction
of the Handicapped – Its significance for the question of the educability
of the blind
- 215 ROLF GÖPPEL
The Teacher As Therapist? – On the relation between education
and therapy in the field of education for maladjusted children

Further Contributions

- 235 HEINER ULLRICH
Natural Science and Education – Reflections on the pertinence
of genetic learning
- 251 ISABELL DIEHM
Education and Tolerance – Action-theoretical implications
of intercultural pedagogics
- 275 HANS-JÜRGEN SCHREIBER/ACHIM LESCHINSKY
MARTIN LUTHER Before the Court of Appeal – The debate on
MARTIN LUTHER and the influence of historians on the revision
of the curriculum for history in the GDR during the 1980s

Discussion

- 295 URSULA PEUKERT
New Media and the Logics of Educational Processes In Early Childhood
- 311 BOOK REVIEWS
- 331 NEW BOOKS

Disziplinäre Verortungen

Zur historischen Ausdifferenzierung von Sonder- und Sozialpädagogik

Zusammenfassung

Die disziplinären Abgrenzungen zwischen Sonder- und Sozialpädagogik sind zunehmend schwieriger geworden. Ein historischer Exkurs soll über die paradigmatischen Verortungen beider Disziplinen in ihrer Gründungsphase im Kontext der professionsbezogenen Entwicklungen aufklären. Dabei wird die These verfolgt, daß die Sozialpädagogik mehr auf einen Handlungsmodus, die Sonderpädagogik hingegen mehr auf einen Klientelzuschnitt in ihrer jeweiligen konstitutiven Begründung zielte.

1. Einleitung

Die anhaltende Diskussion um die Identität von Sozialpädagogik als wissenschaftlicher Disziplin wird zukünftig auch innerhalb der Sonderpädagogik auf Resonanz stoßen, denn die wissenschaftliche Identität der Sonderpädagogik scheint nach vorwiegend geisteswissenschaftlich geprägter Theoriebildung und gleichzeitiger deutlich praxisbezogener Empirie (vgl. MACKE 1990, S. 69) einer metatheoretischen Reflexion zu bedürfen. Seitens der Disziplin selbst ist dieser Diskurs implizit durch die Debatte um einen möglichen Paradigmenwechsel zwar angestoßen, jedoch gehen bereits die Auffassungen darüber, welches als bisher gültiges sonderpädagogisches Paradigma auszumachen ist, auseinander.

Erstens werden die Aufhebung des Behinderungsbegriffs (und seiner Vorläufer) als disziplinäres Konstitutiv, zweitens das pädagogische Handlungskonzept in seiner Ausrichtung auf ‚Stellvertretung‘, drittens die Ablösung einer Plazierungs- zugunsten einer Förderdiagnostik und, viertens, allgemein der Übergang von der Sonder- zur Integrationspädagogik als Indikatoren eines Paradigmenwechsels genannt. Wenn mit TH. KUHNs (wenngleich essayistischem) Entwurf eines Paradigmakonzeptes ein wissenschaftliches Erklärungsmodell gemeint ist, welches bislang divergierende Erklärungsmuster vereinen kann, so reicht allerdings weder ein Zentralbegriff noch ein typisches Handlungsmuster zur Konstituierung einer Disziplin aus, um gemeinsame Forschungsanstrengungen in diesem Sinne zu organisieren: „In einer Wissenschaft ... ist ein Paradigma selten ein Objekt der Wiederholung. Es ist vielmehr, der Entscheidung eines Präzedenzfalles im Rechtswesen ähnlich, ein Objekt für weitere Artikulierung und Spezifizierung unter neuen oder strengeren Voraussetzungen“ (KUHN 1996, S. 37). So mag KUHN recht behalten, wenn er vor 30 Jahren konstatierte, daß offen bleibe, welche „Teilgebiete der Sozialwissenschaft überhaupt schon ... Paradigmata erworben haben“ (ebd., S. 30; vgl. für die Sonderpädagogik auch HILLENBRAND 1999).

Auch wenn möglicherweise das KUHNsche Paradigmakonzept nicht präzise genug ist und der gesellschaftliche Kontext weitgehend ausgeblendet bleibt, ist

doch die Fragestellung relevant, welche Erklärungsmodelle zur Konstituierung der Disziplin Sonderpädagogik herangezogen wurden und auf welche historischen Entwicklungen sie damit reagieren. Innerhalb dieses Fragehorizontes ist weiterhin interessant, welche professions- und disziplinbezogenen Differenzen zwischen Sonder- und Sozialpädagogik wirksam wurden, denn offenbar hat es periodisch immer wieder Bewegungen gegeben, die diese Differenzen aufzuheben versuchten: Zunächst in der disziplinären Fundierung einer Heilpädagogik im ersten Drittel dieses Jahrhunderts, die den Anspruch erhob, für alle Bereiche der sich etablierenden öffentlichen Fürsorgeerziehung zuständig zu sein; dann in einem der meist rezipierten Lehrbücher der 60er Jahre von PAUL MOOR „Heilpädagogik“ (1965), der spezifische Erziehungshilfe zum zentralen Gegenstand der Teildisziplin erhebt, und schließlich in der gegenwärtigen Ausdifferenzierung eines professionellen außerschulischen sonderpädagogischen Arbeitsfeldes, welches durch die Wirkungen der Enthospitalisierungsbewegung, des Diskurses um lebenslanges Lernen und die Pädagogisierung der Lebenswelt Auftrieb erhalten hat und zugleich nur schwer von sozialpädagogischen Zugängen zu unterscheiden ist. In allen drei Beispielen ist die Nähe zur Sozialpädagogik unverkennbar und z.T. aufgrund professioneller Interessen beabsichtigt, wobei der disziplinäre Diskurs der Sonderpädagogik auf die Aufhebung einer Fokussierung auf die Institution ‚Schule‘ drängt, professionsbezogen aber der Verband der Hilfsschullehrer Deutschlands (heute: vds Fachverband für Behindertenpädagogik) die schulbezogene und damit zugleich auch die erziehungswissenschaftliche (gegenüber der anstaltlich-pflegerischen) Verortung von Sonderpädagogik forcierte.

Diese institutionellen Arrangements sollen mit Blick auf die Theoriebildung aufgezeigt werden. Dies geschieht vor dem Hintergrund der These, daß sich Sozialpädagogik diskursiv eher um einen Handlungsmodus („Hilfe“), Sonderpädagogik hingegen um eine Klientenzuschreibung („Behinderte“) etablierte. Die NOHLSche Unterscheidung zwischen neuer und alter Erziehung, wobei erstere auf die Probleme der Kinder bezogen sei, die diese *haben* gegenüber denen, die sie *machen* (Orientierung an der Kinderfehlerlehre) (vgl. NOHL 1924/1949, S. 157), ist eine Differenzierung, die möglicherweise auch auf die unterschiedliche disziplinäre Ansiedelung von Sozial- und Sonderpädagogik zutrifft, wobei M. WINKLER jedoch zu bedenken gibt, daß eine Theorie der Sozialpädagogik (und ebenso der Sonderpädagogik) ihre gegenständliche Identität erst dort erreicht, „wo sie eine Theorie des sozialpädagogischen Problems *und* eine Theorie des sozialpädagogischen Handelns umklammert“ (WINKLER 1988, S. 95; Herv. V.M.). So gesehen reichen also weder ein Handlungsmodus (Sozialpädagogik) noch ein Klientelzuschnitt (Sonderpädagogik) für sich alleine aus. Zudem verknüpft sich auch mit der sozialpädagogischen Problembeschreibung ein ähnliches Dilemma, vor welchem die Sonderpädagogik mit der Zuschreibung „Behinderung“ steht, nämlich Devianz erst zu produzieren durch einen inhärenten Diskurs über Abweichung. Das Dilemma sieht so aus: „Die Sozialarbeit (und die Sonderpädagogik, V.M.) ... markieren aus Respekt vor den Abweichenden die Abweichung, stabilisieren die Differenz, die die Norm der Norm und die Abweichung der Abweichung versichert, und ruinieren schließlich die Möglichkeit, anders zu helfen als durch die Festschreibung der Hilfsbedürftigkeit (bzw. Behinderung, V.M.)“ (BAECKER 1994, S. 94).

Das hier angesprochene Problem der gesellschaftlichen Hervorbringung von Devianz zeigt sich bei näherer Betrachtung als eine Konsequenz moderner Gesellschaften, die in einem Diskurs über sich selbst sich selbst erzeugen, wenn sie nicht als naturhaft verstanden werden wollen. In diesen Diskurs gehört auch das Verständnis von Normativität, das sich auf die Dynamik der Gesellschaft, also auch auf das handelnde Subjekt bezieht – zugleich ist dieser Prozeß nicht statisch, sondern immer offen gedacht, um Gesellschaft in ihrer modernen Form als flexibel vorzustellen. Diese wiederum erzeugt, so WINKLER (1988, S. 129), auch einen neuen Subjektentwurf, „der den einzelnen zu einem Handeln befähigt, das individuell und doch auf das Ganze bezogen, zugleich aber zur Revision der eigenen Orientierung fähig ist. Das heißt: Die Vergesellschaftung des Individuums erfolgt, indem es sich selbst mit Hilfe eines abstrakten und zugleich revisionsfähigen, also zeitlich variablen Systems von Verhaltensvorstellungen reflektiert und diszipliniert.“ In welcher Form nun diesbezügliche normative Interventionen entweder als zugehörig zur Sozialpädagogik oder zur Sonderpädagogik gedeutet werden, wann also auf ‚Hilfe‘ und wann auf ‚Behinderung‘ reflektiert wird, soll hier im weiteren interessieren.

Wenn disziplinäre Verortungen sich u.a. in einem Rekurs auf Klassiker herstellen lassen, so haben diese nicht nur die Funktion, eine Paradigmenfolge historisch rekonstruierbar zu machen, sondern vor allem auch die einer verbindlichen Zuschneidung des Gegenstandsbereiches der Disziplin. Aufgrund dieser Überlegungen ist eine Gegenüberstellung sozial- und heilpädagogischer¹ Klassiker interessant, um auf die Frage der jeweiligen Konturierung der Disziplin Antworten zu finden im Sinne einer „Reflexion der Reflexion“ (WINKLER 1988, S. 22). Die Auswahl sogenannter Klassiker soll dabei auf die Etablierung der Disziplinen in Abhängigkeit von der Etablierung der Professionen, also auf den Zeitraum des ersten Drittels unseres Jahrhunderts beschränkt bleiben. Dabei ist unterstellt, daß es eine notwendige Differenz zwischen theoretischer Bestimmung und handlungsbezogener Professionalität als Konstitutiv der Disziplin selbst gibt. Denn die Theorie organisiert das Diskursfeld, in welchem die Handlungsfelder auf diese bezogen und zu einem einheitlichen professionellen Zugang zusammengeführt werden. Für den Fall der Sozialarbeit schreibt WINKLER: „Der Begriff der ‚Sozialpädagogik‘ ermöglicht die ideelle Integration eines gesellschaftlich sich ausdifferenzierenden Zusammenhangs von Tätigkeiten; weil er dabei in hohem Maße abstrakt bleibt, kann er diese Integration sogar dann leisten, wenn sich die Aufgaben und Aktivitäten des so Integrierten ständig verändern“ (ebd., S. 40).

2. Sozialpädagogische Verortungen

In der Rekonstruktion eines sozialpädagogischen Paradigmas in der Gründerzeit der Disziplin rückt CH. NIEMEYER (1992, 1998) die gegensätzlichen Positionen P. NATORPS und H. NOHLS in den Mittelpunkt und weist einen Umschlag

1 Der Begriff „Sonderpädagogik“ beginnt sich als disziplinäre Bezeichnung erst in den 60er Jahren durchzusetzen. Die hier interessierenden disziplinären Bestimmungen firmieren unter dem Begriff „Heilpädagogik“.

von einer sozialreformerischen zu einer explizit pädagogischen Perspektive auf. Von seiten NATORPS wird Sozialpädagogik in Richtung eines Gemeinschaftsbezugs entworfen vor dem Hintergrund gesellschaftskritischer Diagnosen. NATORP deutet allerdings die „soziale Frage“ nicht in erster Linie als Armutproblem, sondern als „Verarmung des sozialen Zusammenlebens, der gegenüber er eine volkserzieherische Programmatik aufbot, die das ‚Leben des Volkes‘ wieder in Ordnung bringen sollte“ (NIEMEYER 1998, S. 83). Eine so konzipierte Erziehung wird von NATORP nicht im Sinne eines auf Dauer gestellten Programms entworfen, sondern mit der Zielorientierung einer anzustrengenden Selbsterziehung (vgl. auch KONRAD 1993, S. 306). So „verstand sich NATORP allererst als Anwalt des dem einzelnen mitgegebenen Bedürfnisses nach menschlicher Gemeinschaft. Folgerichtig stellt er im Durchgang durch die ... drei erzieherisch relevanten ‚Formen organisierter Gemeinschaft‘ Forderungen auf in Richtung der diesem Bedürfnis Rechnung tragenden Gestaltungsvarianten von Erziehung und Unterricht, die zugleich den Individualtugenden ‚Reinheit‘, ‚Tapferkeit‘ und ‚Wahrheit‘ förderlich zu sein hatten. Am Ende dessen stand für NATORP ein sich selbst erziehender erwachsener Mensch, der zu seinem Selbstbewußtsein gefunden hatte und sich in gelingende Gemeinschaft einzubinden wußte, aber auch an deren Ausbau Interesse nahm“ (NIEMEYER 1998, S. 86). Das Prinzip der Selbsterziehung in und für Gemeinschaft bezieht die Sozialpädagogik – dies wird bei NOHL noch deutlicher – aus der zeitgenössischen Jugendbewegung, die in vielfältiger Weise für eine Erneuerungsmetaphorik genutzt werden konnte, denn sie war „keine eindeutige politische oder soziale Bewegung wie die Arbeiterbewegung oder die Frauenbewegung; sie war ... nach allen Richtungen ausdeutbar. Insofern war sie eine ‚deutsche‘ Bewegung, in ihrem Jugendbegriff genauso losgelöst von der sozialen Wirklichkeit wie der deutsche Bildungs- und Kulturbegriff – ein überhistorischer Mythos also, der schillernd war und das fragile Zeitgeschehen bis in die Weimarer Republik immer wieder neu und anders anzog“ (BÖHNISCH/SCHRÖER 1997, S. 61).

So konnte mit dem Bezug auf die Generation der Jugend ein Bild des Aufbruchs in eine neue Gesellschaft entworfen werden, zu deren Gelingen Sozialpädagogik einen wichtigen Beitrag leisten könne. Der hervorgehobene Aspekt der Gemeinschaft wird für die Sozialpädagogik zudem aufgrund der Einsicht fruchtbar gemacht, daß das Modell der Familienerziehung professionell kopiert werden müsse: „Die Autoren der Sozialpädagogik (von den Anfängen bis Ende der 20er Jahre, V.M.) gehen davon aus, daß sich grundlegende Mechanismen der Primärsozialisation und der stabilen Einsozialisierung der Heranwachsenden in das Werte- und Normengefüge einer Gesellschaft nicht mehr reibungslos erledigen. Dies nicht zuletzt deshalb, weil die Familie als diejenige Institution, der hierbei eine Grundlegungsfunktion zugesprochen wird, diese nicht mehr zu erfüllen in der Lage sei. Dafür muß Ersatz geschaffen werden, und man findet diesen Ersatz in der kompensatorischen Bereitstellung von ‚Gemeinschaft‘ in Ersatzinstitutionen wie Kindergarten, Schule und den Einrichtungen der Jugendhilfe, weil man davon überzeugt ist, nur die Struktureigentümlichkeiten der ‚Gemeinschaft‘ seien in der Lage, die verloren gegangene Funktionalität der Familie und anderer Gemeinschaften zu ersetzen“ (KONRAD 1993, S. 310).

Aus der Sicht NOHLS wird Sozialpädagogik in ihrer Wirkung auf den Zögling aus dem Verhältnis zum Erzieher („Pädagogischer Bezug“) heraus konzipiert. Auch hier ist die Anleihe an die Jugendbewegung deutlich, jedoch muß NOHL den Generationenbezug (im Rekurs auf SCHLEIERMACHER) ins Spiel bringen, um sich nicht der eigenen Geschäftsgrundlage zu entledigen (vgl. NIEMEYER 1998, S. 131). Anschaulich kann NIEMEYER (1992, S. 448f.) die Rezeption der beiden Theoretiker NOHL und NATORP zu Zeiten der Weimarer Republik in ihrem Bezug zu PESTALOZZI zeigen: Befürworter ANHÄNGER NOHLS eine PESTALOZZI-Lesart mit dem Stanser Brief, in welcher die Beziehung zwischen Erzieher und Zögling im Vordergrund stehe, so empfehlen NATORP-Sympathisanten vor allem PESTALOZZIS Roman „Lienhard und Gertrud“, in welchem sie gesellschaftsreformerische Absichten thematisiert finden. Wissenschaftstheoretisch geht es dabei um die Verortung von Sozialpädagogik innerhalb der Erziehungswissenschaft: Entweder wird Sozialpädagogik orientiert am Erziehungsbegriff (NOHL) oder unter stärkerer Bezugnahme auf die Soziologie (NATORP) im Sinne einer „Pädagogischen Milieukunde“.

Bei beiden Theoretikern ist Sozialpädagogik zunächst als allgemeine Pädagogik denkbar (bei NOHL durch das Konzept des „Pädagogischen Bezugs“, bei NATORP durch die postulierte notwendige Bezugnahme von Erziehung auf die Lebenswelt, d.i. Gemeinschaft) (vgl. auch NIEMEYER 1997a, S. 36), und zwar vor dem Hintergrund einer Schulkritik, die sich gegen die Individualpädagogik in HERBARTScher Tradition richtet. Erst die zwangsläufige Zuschneidung der Disziplin läßt schließlich NOHL von einer so allgemeinen Fassung absehen und Sozialpädagogik in Bezug auf ein Professionsfeld konturieren, welches die Schwierigkeiten des Kindes, die es *hat*, zum Ausgangspunkt der Handlung nimmt. Dabei unterläßt es NOHL, den hier ansetzenden Bildungsprozeß inhaltlich näher zu bestimmen, vielmehr „gründet die Besonderheit des Auftrags, den NOHL der Sozialpädagogik ausgehend von seiner Theorie der Bildung erteilt, darin, sich als gekonnte Theorie und Praxis des Bildungsprozesses – unter weitgehender Absehung von der Theorie des Bildungsinhaltes – darzulegen“ (NIEMEYER 1998, S. 133). Zugleich aber wird der Anschluß an die allgemeine Pädagogik durch den Bezug auf Bildung expliziert.

Im Diskurs über eine paradigmatische Fundierung der Sozialpädagogik entweder im Sinne NATORPS oder im Sinne NOHLS lassen sich unterschiedliche Fronten innerhalb der Professionsentwicklung in der Weimarer Zeit aufzeigen, die auf die disziplinären Entwicklungen Einfluß nahmen: Erstens ging es um die Absetzung von konfessioneller Wohltätigkeit durch eine deutlich pädagogische Akzentuierung der Fürsorgetätigkeit und eine damit einhergehende professionsbezogene Spezifizierung von Sozialpädagogik (u.a. durch die im Reichjugendwohlfahrtsgesetz fixierte Forderung nach geschultem Personal), damit zweitens um eine eigenständige Disziplinentwicklung, die ihre Begründung in reformpädagogischen und schulkritischen Argumentationen findet, sowie drittens um eine zwangsläufige Abwehrstellung gegen sozialistische Positionen, wie sie beispielsweise von S. BERNFELD vertreten wurden (vgl. auch NIEMEYER 1997b), um den Fokus der Pädagogisierung sozialer Probleme plausibel zu machen. Daß die Orientierung auf professionsbezogene Entwicklungen zentral für die weitere Theoriebildung war, zeigt sich schließlich in der Dominanz der NOHLSchen Position, die sich nach den vorgängigen theoriegeleiteten Debatten

vor 1900 in der Zeit der Weimarer Republik durchzusetzen beginnt (vgl. auch KONRAD 1993): „NATORP ... störte in einer Epoche, in der sich die Sozialpädagogik als Pädagogik formierte und entsprechend als praxisdienlich auszulegen und anzupreisen hatte, wenn sie denn im Konzert derer, die gleichfalls Handlungswissen für die in der Weimarer Epoche greifende rapide Ausdifferenzierung sozialer Berufe sowie sozialpädagogischer Handlungsfelder anboten, eine Rolle spielen wollte. ... NOHL nahm diese Signale auf und trug unter der von ihm neu belegten Chiffre ‚Sozialpädagogik‘ dazu bei, daß man in der Weimarer Epoche Theorie-, Forschungs- und Ausbildungsleistungen vor dem Hintergrund eines eindeutigen Handlungsfeldes und insoweit auch eindeutig zu konturierenden Berufsbildes vereinheitlichen und kritisch gegenüber konfessionellen Anstellungsträgern zur Geltung bringen konnte“ (NIEMEYER 1998, S. 98f.).

Die Zuschneidung von Sozialpädagogik auf das spezifische Praxisfeld Fürsorgeerziehung nimmt explizit GERTRUD BÄUMER 1929 in dem von H. NOHL und L. PALLAT herausgegebenen „Handbuch der Pädagogik“ vor: Sozialpädagogik bezeichne, so BÄUMER (1929, S. 3), „nicht ein Prinzip, dem die *gesamte* Pädagogik, sowohl ihre Theorie wie ihre Methoden, wie ihre Anstalten und Werke – also vor allem die Schule – unterstellt ist, sondern einen Ausschnitt: alles was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist. Sozialpädagogik bedeutet hier den Inbegriff der gesellschaftlichen und staatlichen Erziehungsfürsorge, sofern sie außerhalb der Schule liegt.“ Unbestrittenen Einfluß auf den Zuschnitt von Sozialpädagogik als außerschulische und außerfamiliale Erziehung hatte die Verrechtlichung der Wohlfahrtspflege durch das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) 1922 (mit seinem Vorläufer, dem Preußischen Fürsorgegesetz von 1900, das in den anderen Ländern modellhaft galt; vgl. GRÄSER 1995, S. 25f.). Die Jugendwohlfahrt wurde mit der Einrichtung der Jugendämter neben den Gesundheits- und Unterstützungssämtern zu einer der drei Säulen der Weimarer Sozialpolitik.

Das RJWG erlangte für die Sozialpädagogik deshalb zentrale Bedeutung, weil es die außerschulische Erziehung rechtlich institutionalisierte. Vor diesem Hintergrund ergab sich eine weitere Präzisierung von Sozialpädagogik im Sinne von Jugendfürsorge (im Sinne spezieller Maßnahmen für besonders gefährdete Jugendliche) und Jugendpflege (im Sinne allgemeiner Maßnahmen) (vgl. auch SACHSSE 1994, S. 192), und zwar auf der Theorieebene. Auf der Handlungsebene, der sozialen Arbeit, hingegen war das Feld breit gestreut von der Säuglingsfürsorge bis hin zur Jugendgerichtshilfe. Hier trennen sich die Bereiche einmal in einen (auch geschlechtstypisierend aufgeteilten männlichen) Zweig der Theoriebildung und Administration („Sozialbeamte“), sowie in einen (weiblichen) Zweig der konkreten Klientelarbeit, geschult in den Sozialen Frauenschulen als Resultat der Bürgerlichen Frauenbewegung.²

Faßt man die Grundzüge der Theoriebildung der Sozialpädagogik in ihrer konstitutiven Phase zusammen, so ergeben sich folgende zentrale Überlegungen: Sozialpädagogik bezieht sich auf das Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft in seinen problematischen Auswirkungen. Der Fokus liegt in

2 Nicht zufällig wohl läßt daher NIEMEYER in seiner Studie über „Klassiker der Sozialpädagogik“ ALICE SALOMON und GERTRUD BÄUMER in diesem Kanon aus. Vgl. hierzu auch die Rezension von BURKHARD K. MÜLLER in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1999), S. 289ff.

der Verknüpfung dieser beiden Perspektiven, aufgegangen in der NOHLSchen Formel „Probleme, die das Kind *hat*“. Paradigmatisch ist die Zielgruppe auf Jugendliche bezogen aufgrund der gesetzlichen Umrahmung des Feldes der Jugendhilfe als primäre, auf Zukunft bezogene sozialpädagogische Notwendigkeit. Die pädagogische Dimension wird von NOHL im Konzept des „Pädagogischen Bezugs“ theoretisiert, welcher auf der Bedeutung des Generationenverhältnisses basiert und der späteren Selbsthilfe dienlich werden soll. Sozialpädagogik wird explizit als erziehungswissenschaftliche Disziplin angelegt, indem der Bildungsbegriff auch für die außerschulische Pädagogik eingesetzt wird. Gezielt wird insgesamt auf die Erziehung zur und Verbesserung von Gemeinschaft, so daß die Gruppe in der pädagogischen Arbeit eine zentrale Rolle gewinnt.

Diese Grundlinien entsprechen auch der Interpretation M. WINKLERS (1988, S. 157), der die Konstitution von Sozialpädagogik in modernen Gesellschaften mit dem „Modus der Differenz“, als ein „Auseinanderfallen von Subjekt und Objekt im Aneignungsprozeß“ beschreibt. Damit bleibt für die Sozialpädagogik eine dynamische Perspektive erhalten, die diesen Prozeß wieder in Gang setzen kann, beschrieben als ‚Hilfe‘, die sich zugleich auch auf einen dynamischen Subjektbegriff beziehen muß, will sie denn wirksam werden mit der Perspektive auf spätere Selbsthilfe. Hier liegt also nicht primär ein fixiertes Störungsbild vor, welches als Konstitutiv fungiert, sondern Sozialpädagogik bezieht sich auf ein flexibles, nur passager ‚gescheitertes‘ Subjekt.

3. Heilpädagogische Verortungen

Gegenüber den skizzierten Wurzeln sozialpädagogischer Argumentation aus gesellschaftsdiagnostizierender Perspektive sind die Argumente der Heilpädagogik eher dem medizinisch-psychiatrischen Diskurs des ausgehenden 19. Jahrhunderts entlehnt, obgleich ein Bemühen um eine erziehungswissenschaftliche Fundierung deutlich kenntlich ist. Parallel zu den frühen Entwürfen einer Sozialpädagogik sieht auch THEODOR HELLER in seinem „Grundriß der Heilpädagogik“ (1904) die Abkehr vom Herbartianismus, d.h. die Engführung von Pädagogik auf Schulpädagogik, als Anlaß für neue theoretische Überlegungen innerhalb der Pädagogik. Er schlägt eine Orientierung auf die Lehre E. KRAEPELINS vor und skizziert Heilpädagogik als ein „Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Medizin“, „insbesondere jenem Teile ..., der sich mit den krankhaften Zuständen des Seelenlebens befaßt“ (HELLER 1904/1912, S. VII). Im Vorwort zur zweiten Auflage von 1912 bricht sich noch eine weitere Bezugsrichtung Bahn: Ökonomie und Bevölkerungspolitik. So wird nun die „soziale Bedeutung“ der Heilpädagogik besonders herausgehoben.

HELLER entspricht damit genau gegenteilig der NATORPSchen Argumentation: „In einer Zeit ungeheurer wirtschaftlicher Fortschritte erscheinen die minderwertigen Elemente als drückende Last, ihre Versorgung beansprucht die unproduktive Verwendung eines nicht geringen Teiles des Nationalvermögens. Der Gedanke, die Zahl der leistungsunfähigen, schädlichen Individuen soweit als irgend möglich zu reduzieren, auch schwache Kräfte in den Dienst der sozialen Arbeit zu stellen, gewinnt immer mehr Anhänger. Die Mittel und Wege

hierzu weist eine vernünftige Jugendpolitik. ... Seitdem man erkannt hat, daß eine Rettung der bedrohten Jugendlichen möglich ist, finden sich immer weitere Kreise bereit, an dem Erlösungswerk teilzunehmen. Diese gute Absicht kann aber nur auf Grund wissenschaftlicher Erkenntnisse verwirklicht werden: darum das Bedürfnis nach heilpädagogischer Belehrung, die große Zahl der Schriften, welche auf diesem Gebiet entstanden sind, der Eifer pädagogischer und ärztlicher Forscher, die veranlassenden Ursachen geistiger Gebrechen des Jugendalters und deren Erscheinungsformen aufzuzeigen, neue Gesichtspunkte für eine heilpädagogische Therapie und Prophylaxe zu gewinnen“ (ebd., S. IXf.; vgl. auch S. 652). Weiterhin beklagt HELLER die unzureichende Definition von Heilpädagogik, die aufgrund unzulässiger Analogiebildungen den Blinden-, Taubstumm- und Schwachsinnigenunterricht zusammenfasse (vgl. ebd., S. 2f.), und somit Heilpädagogik zu eng, lediglich auf Unterricht bezogen, zuschneide. Demgegenüber wird eine erweiterte Fassung von Heilpädagogik vorgeschlagen: „Ihr Arbeitsgebiet erstreckt sich ... auf alle jene im Kindesalter vorkommenden geistigen Abnormitäten, bei denen durch Herstellung günstiger Entwicklungsbedingungen, die jedem einzelnen Fall angepaßt sein müssen, eine Regelung der gestörten psychischen Funktionen erwartet werden kann“ (ebd., S. 3).

Deutlich wird mit den Begriffen Abnormität und Psychopathologie argumentiert – die Nähe zur Medizin und Psychiatrie deutete sich bereits mit den Begriffen „Therapie“ und „Prophylaxe“ an – und von hier aus konfrontativ zur sich zeitgleich entwickelnden Sozialpädagogik das durch das Preußische Fürsorgegesetz bereits bestellte Feld reklamiert: „Ein weites Feld für heilpädagogische Betätigung bietet die Fürsorgeerziehung in ihren verschiedenen Anwendungsgebieten. Jede Erziehung ist in gewissem Sinne Fürsorgeerziehung. Versteht man aber darunter die erziehende Fürsorge für Jugendliche, die sittliche Defekte aufweisen, so steht der Heilpädagoge unmittelbar im Dienste der Fürsorgeerziehung, denn sein Arbeitsgebiet umfaßt alle Erscheinungsformen gestörter psychischer Entwicklung, demnach auch solcher, die in einer pathologischen Veränderung des Gefühlslebens wurzelt. Oft ist aber die emotionelle Rückständigkeit nur ein Symptom einer allgemeinen psychischen Entartung und wird nur darum vorwiegend erkannt und beurteilt, weil sich aus der pathologischen Gemütsverfassung Willensantriebe ergeben, die zu antisozialen, der Gesellschaftsordnung zuwiderlaufenden Handlungen führen“ (ebd., S. 6f.; vgl. auch S. 644). Diese Kenntnisse einer heilpädagogischen Psychopathologie seien auch im Jugendgerichtswesen von besonderer Relevanz, und so kann HELLER zusammenfassen: „Damit erlangt die Heilpädagogik eine geradezu universelle Bedeutung“ (ebd., S. 7). An dieses Programm schließt sich entsprechend dem psychopathologischen Grundgedanken ein zeitgenössischer psychiatrischer Katalog an mit den Themen Idiotismus, Idiotie, Imbezillität, Debilität, Moralische Entartung, Epilepsie, Chorea, Tic, Masturbation, Sprachstörungen, Infantilismus, Kretinismus, Mongoloismus, nervöse Konstitution, psychopathische Konstitution und Hysterie. Heilpädagogisch sei dabei weniger die Diagnose, sondern die Anwendung der richtigen Methode (wenngleich diese eher diffus bleibt): „Der Arzt wird dem Heilpädagogen durch Nachweisung der Krankheit und der krankmachenden Ursachen den Weg zeigen. Der Heilpädagoge hingegen wird die Fälle zunächst vom Standpunkt der Psychologie zu ergründen

trachten. Er wird sich darüber klar werden müssen, inwieweit und in welchen Beziehungen sich Unterschiede ergeben zwischen den psychischen Funktionen des gesunden und des kranken Kindes. Die Äußerungen psychischer Regelwidrigkeit wird er auf eine psychologische Grundformel zu bringen versuchen. Hat er erkannt, worauf die Störung in psychologischer Hinsicht beruht, so wird er auch in der Lage sein, die richtige Methode in Anwendung zu bringen. Die Kunst psychologischen Beobachtens und Erkennens ist in den heilpädagogischen Seminarien besonders zu üben“ (ebd., S. 651).

Im Sinne HELLERS ist auch das Lehrbuch ERNST VON DÜRINGS (Prof. Dr. med., ab 1923 Lehrbeauftragter für Heilpädagogik an der Philosophischen Fakultät der Universität Frankfurt a. M.) „Grundlagen und Grundsätze der Heilpädagogik“, 1925 verfaßt. Jedoch liegt der Tenor nun auch auf der erziehungswissenschaftlichen Bestimmung der Disziplin: Heilpädagogik sei „ein Teil der Erziehungslehre. Sie hat zum Gegenstande erstens die Erkenntnis derjenigen Abweichungen von der Norm der psychischen Persönlichkeit, durch welche die Erziehung der Kinder und Jugendlichen erschwert wird. ... Zweitens soll sie darüber unterrichten, welche Wege und Hilfen vorhanden sind, um auf erzieherischer Grundlage möglichst die schädlichen Folgen solcher Anomalien zu verhüten oder zu heilen“ (v. DÜRING 1925, S. 23). Bei VON DÜRING allerdings wird der Diskurs um Degeneration noch stärker betont, so daß Begriffe wie „Psychopathen“, „Entartung“ und „geistig Minderwertige“ breite Verwendung finden (vgl. ebd., S. 44ff., 69ff., 79ff., 102ff., 128, 160, 171, 174, 197, 203, 206–248) und damit einmal mehr der Fokus auf einem bestimmten, psychiatrisch modellierten Klientenzuschnitt liegt.

Die Debatte um Degeneration um 1900 ist die gegenläufige Strömung zu Sozialreformen und Arbeiterbewegung als Antwort auf die Modernisierungskrisen im industrialisierten Europa. Mit C. LOMBROSOS Werk „Der Verbrecher“, das in deutscher Übersetzung 1894 vorliegt, findet das Thema des moralischen Irreseins auch im deutschsprachigen Raum weite Verbreitung, und zwar im Fragehorizont von justiziabler Zurechnungsfähigkeit (z.B. PONDOJEFF 1907) sowie im heilpädagogischen Kontext, etwa durch L. STRÜMPPELLS „Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder“ (1890) und J. TRÜPERS „Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindersalter“ (1893) (vgl. auch GÖPPEL 1989, S. 21, 117ff.). Der Mitherausgeber der Zeitschrift „Die Kinderfehler“³, J.L.A. KOCH, war dezidiert Vertreter einer Lehre von „abnormen Charakteren“ und „psychopathischen Minderwertigkeiten“ (vgl. KOCH 1891), die er der Pädagogik anheimstellen möchte: „Sie (die Pädagogik, V.M.) hat auf diesem Gebiet ihre vielgestaltige Aufgabe erkannt. Schon die Diagnostik interessiert sie vor allem im Dienste des Heilens und Linderns. Seit TRÜPER die mustergültige Heilerziehungsanstalt auf der Sophienhöhe bei Jena gegründet hat, ist vieles geschehn (vgl. die Zeitschrift ‚Die Kinderfehler‘). Vieles muss noch geschehen, und man ist auch fröhlich an der Arbeit. ... Die Pädagogik hat auf unserem therapeutischen Gebiet manche Grundsätze für das Handeln zu finden und zu bieten, die der Arzt als solcher nicht finden kann, und sie hat manches auszuführen, das der Arzt als solcher nicht ausführen kann. Aber das

3 Die Zeitschrift „Die Kinderfehler“ war zugleich Verbandsorgan des Verbandes der Hilfsschullehrer Deutschlands von 1898–1908.

thut sie unter Handreichung der Medicin. Und der bei diesen Nervenleiden sachverständige Arzt muss bis zu einem gewissen Grad auch pädagogisch denken und wirken lernen, wie der Pädagoge medicinisch“ (Koch 1900, S. 199). Der Begriff Psychopathologie soll dabei das Gebiet umstecken, das zwar Krankheitscharakter besitze, aber nicht im engeren Sinne als Geisteskrankheit zu gelten habe (vgl. Koch 1891, S. 1), um einen pädagogischen Zugriff plausibel zu machen.⁴

Die heilpädagogische Klientelkonstruktion „Psychopathen“ hatte allerdings eine Schwäche: Die klassische Klientel der heilpädagogischen Pflege- und Erziehungsanstalten des 19. Jahrhunderts (Epileptiker, Idioten, Blinde, Taubstumme und Krüppel) konnte nicht ohne weiteres zur Gruppe der „charakterlich Geschädigten“, was der Psychopathiebegriff nahelegen sollte, gezählt werden. Demgegenüber aber war der Ansatz der Psychopathenlehre geeignet, die schnell anwachsende Gruppe der HilfschülerInnen mittels des spezifischen Merkmals „Schwachsinn“ zu konstituieren.⁵ (Der Zugriff auf einen solchen Beschreibungsmodus erklärt sich dadurch, daß es keine systematisierten Überweisungsmodalitäten für die Hilfsschule gab und zudem die Volksschule nicht von selbst Anstrengungen in diese Richtung unternahm.) Eine Verknüpfung von pädagogischer Intervention bei körperlichen Schädigungen und der Psychopathenlehre bot sich hingegen in den Degenerationslehren des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts an, die von der Heilpädagogik – dies zeigte sich bereits bei HELLER – aufgegriffen wurden („Belohnt“ wurde dieser Winkelzug in logischer Konsequenz im NS-Regime, welches 1938 in der „Allgemeinen Anordnung für die Hilfsschulen in Preußen“ sowie in den ergänzenden Rahmenbestimmungen zum Reichschulpflichtgesetz einen erstmalig gesicherten Rechtsstatus der Sonderschulen etablierte [vgl. Höck 1979, S. 206] – allerdings vor dem Hintergrund, eine Selektionsinstanz für sogenannte „Unbildbare“ einzurichten). Die heilpädagogische Orientierung an der Medizin stützte die Ausrichtung an Deutungsmustern der Degenerationslehre. Wie V. ROELCKE (1999, S. 165) zeigen kann, war die Ende des 19. Jahrhunderts noch in ihren Anfängen steckende psychiatrische Medizin deutlich professionspolitisch

4 Auch ULRICH BLEIDICK (1983, S. 21) konzidiert, daß die „erziehungswissenschaftliche Fundierung des Gesamtgebietes der Heilpädagogik erst auf dem Wege der Lehre von den Kinderfehlern erfolgt ist.“ Beleghaft mögen hier die Heilpädagogischen Kongresse der „Gesellschaft für Heilpädagogik“ in der Weimarer Zeit angeführt sein, die Zeugnis einer dezidierten Orientierung an psychopathologischen Deutungsmustern sind (vgl. hierzu auch GÖPPEL 1989, S. 239).

5 Wie eng die Schwachsinns-kategorie mit der Psychopathenlehre verknüpft war, belegt folgendes Zitat: „Die öffentliche Statistik hat sich leider mit dieser Sache viel zu wenig abgegeben, aber sie könnte den Nachweis erbringen, daß sich gerade von den letzten Jahrzehnten des neunzehnten Jahrhunderts an die Zahl der Schwachsinnigen, der psychopathisch Minderwertigen unheimlich stark vermehrt hat. Die Zahl der geistig defekten Naturen wird durch die bösen Folgen des Alkoholmißbrauches und der zügellosen Hingabe an die Freuden des Geschlechtslebens, durch die Roheit, mit der man die Mütter der Kinder behandelt, immer mehr vergrößert. Durch Zeugung wird der schon degenerierte Keim in noch gesunde Familien weiter gepflanzt. Kein Stand ist vor dieser Degeneration sicher. (...) *Der Kampf gegen die Ursachen der geistig-körperlichen Degeneration ist ein Kampf im Interesse des Staates, ein Kampf zum Schutze des Volkes und der Nation.* Hier handelt es sich nicht um ein freiwilliges Geben gegenüber den Unglücklichen, hier handelt sich's um die Bewahrung der menschlichen Gesellschaft vor der drohenden Gefahr der Verfaulung“ (BÖSBAUER/MIKLAS/SCHINER 1909, S. 96f.).

engagiert, so daß eine somatisch-biologische Perspektive als Signum einer medizinischen Teildisziplin gegenüber biographisch-psychologischen oder soziokulturellen Deutungsmustern dominierte.

Im Phänomen der „Verwahrlosung“, welches auch Anknüpfungen für die Sozialpädagogik bot, präsentieren sich exemplarisch die divergierenden Interpretationsmöglichkeiten innerhalb der skizzierten theoretischen Prämissen. In HERMAN NOHLS Vortrag über „Die Pädagogik der Verwahrlosten“, den er 1924 auf einer Tagung für Psychopathenfürsorge hielt, wird Verwahrlosung wie folgt gedeutet: Statt einseitig in Richtung Milieu oder Anlage zu argumentieren, sollten vielmehr Kenntnisse aus der Psychoanalyse herangezogen werden, welche „das Erlebnis“, „die Situation“ und „den pädagogischen Bezug“ betrachten, um einen verstehenden Zugang für das Phänomen der Verwahrlosung zu erschließen. NOHL schlägt „vier Grundlagen der Erziehung des verwahrlosten wie des normalen Kindes“ vor: „die richtige Diät des Triebsystems, das Erfahrenlassen der gehobenen Gefühlslagen, in denen ein Wille seine höheren Eigenschaften erlebt, die richtige Erweckung der höheren geistigen Grundrichtungen, eines lebendigen Interesses, und die innere Bindung der Person im Menschen, die ihn frei macht“ (NOHL 1924/1949, S. 181). NOHL weist an dieser Stelle deutlich einen degenerations- und pathologiebezogenen Diskurs zurück und stellt das „verwahrloste“ Kind in die Nähe des „normalen“, denn beide bedürfen der gleichen Erziehungsprinzipien.⁶ Eine derartige Perspektive lehnen die Heilpädagogen der Weimarer Zeit mit weitgehender Zurückweisung psychoanalytischer Interpretationsmodelle ab (vgl. auch GÖPPEL 1989, S. 243, 255ff.).

Daß in dieser NOHLSchen Variante der Sozialpädagogik nicht der Rekurs auf psychiatrische Kategorien gesucht wird, interpretiert NIEMEYER so, daß damit das Problem vermieden wurde, eine Gesamtheorie für den Wohlfahrtssektor liefern zu müssen, der ohnehin zwischen Wohlfahrtsverbänden, Medizinern, Psychiatern und Volkswirtschaftlern hart umkämpft war. So beschränkte sich NOHLS Theoriepolitik auf den Bereich der Jugendarbeit. Die in der Reichsfürsorgepflichtverordnung gehandelte Idee „von der erzieherischen Beeinflussung ‚moralisch Kranker‘ [entsprach, V.M.] zweifellos nicht jener“, die „NOHL im Blick hatte, wenn er von ‚Höherbildung der Menschheit‘ sprach“ (NIEMEYER 1998, S. 146). Damit aber war das Feld der pädagogischen Behandlung „moralisch kranker“ Kinder und Jugendlicher frei und konnte in Anknüpfung an die etablierte Anstaltsversorgung, aber auch an die erfolgreiche Hilfsschulbewegung von der Heilpädagogik besetzt werden – im Rückgriff auf bereits vorhandene Theoriekonzepte. Allerdings wurde auch der hier geeignete Ansatz HELLERS nicht ungebrochen weiterverfolgt, da inzwischen die ab 1898 berufsständisch organisierten Hilfsschullehrer die Zuordnung der Heilpädago-

⁶ Auch an anderer Stelle empfiehlt NOHL (1924/1949, S. 63) der Heilpädagogik den Bezug auf psychoanalytische Deutungsmuster: „Denn das ist nun für die Heilpädagogik das Entscheidende: solche Verdrängungen mit ihren fehlenden Abreaktionen und dadurch sich bildenden Komplexen können zur Fehlentwicklung des Charakters führen. ... Die pathologischen Symptome aber, die zunächst ganz unverständlich erscheinen, sind symbolische Verkleidungen, in denen der verdrängte Affekt seinen unnormalen Ausweg sucht.“ Auch sein Plädoyer für Charakterkunde gegenüber den von der Hilfsschulpädagogik eingeführten Personalbögen ist in diesem Sinne zu verstehen (vgl. z.B. NOHL 1929, S. 203).

gik zum Feld der Fürsorgeerziehung als kontraproduktiv für die Durchsetzung der Institution der Hilfsschule betrachteten. Ein entsprechender Vortrag HELLERS auf der XIV. Konferenz des Vereins für Erziehung, Unterricht und Pflege Geistesschwacher im Jahre 1912, der als Anliegen die Durchsetzung heilpädagogischer Fürsorgeerziehungsanstalten vorbrachte, scheiterte (vgl. KIRMSSE 1913, S. 315f.).

Dennoch sind die beiden 1930 erscheinenden heilpädagogischen Kompendien von LINUS BOPP „Allgemeine Heilpädagogik“ und von HEINRICH HANSELMANN „Einführung in die Heilpädagogik“ weiterhin einer umfassenderen Idee von Heilpädagogik verpflichtet. Zunächst wird der Faden weiter aufgenommen. Heilpädagogik erziehungswissenschaftlich zu orientieren. BOPP (1930, S. 8), Professor für Theologie in Freiburg, beispielsweise spricht von Heilpädagogik als „vertiefter Normalerziehung“. Zugleich sei die Heilpädagogik auf dem Wege der Professionalisierung, womit eine erziehungswissenschaftliche Ausrichtung gegenüber dem bis dato vorherrschenden pflegerischen Konzept fehlte“ (vgl. ebd., S. 2). Definiert wird Heilpädagogik als „Erziehung, so wesentlich und so gut wie normale Erziehung, aber sie hat zum Gegenstand krankes, beschädigtes, gehemmtes und eben darum besonderer Hilfe, besonderer Maßnahmen bedürftiges Menschenleben“ (ebd., S. 8). Ihren Bezug zur Erziehungswissenschaft erhält Heilpädagogik durch die Wertsinns-erziehung, die BOPP ins Zentrum seines Lehrbuches stellt, und welche verknüpft wird mit christlichem Ethos. „Wertsinns-minderung“ ist der von BOPP vorgeschlagene terminus technicus, der für den Klientenzuschnitt sorgt: „Heilerziehung setzt ... den Begriff *Krankheit* voraus. Krankheit aber stellt einen ‚Wertbegriff‘ dar, zumindest in dem Sinne, daß der Mangel eines biologischen Wertes ausgesagt wird, der sich durch Vergleich mit dem Idealtypus des gesunden Menschen aufdrängt. Doch dürfen wir hier den Begriff krank nicht auf den medizinisch-biologischen Sinn einschränken. Krank, defekthaft, wertgemindert, minderwertig ist auch ein Menschenleben, wenn ihm andersartige als biologisch-hygienisch notwendige Wertleistungen abgehen, also z.B. der Sinn und die Willigkeit für höhere Werte gleich Wahrheit, sittlicher Gutheit und Religion. Mehr untergeordnete Werte wie Arbeitsleistungen, Berufstüchtigkeit sind ebenfalls notwendige Werte schon deswegen, weil sich in ihnen auch die höheren wie Ethik und Religion als in ihrem Leib auswirken und dann, weil sie die Stützwerte für jene höchsten sind oder doch sein können.“ Präzisiert wird der Krankheitsbegriff in dem Sinne, daß nur solche Krankheiten und „Krankhaftigkeiten“ Gegenstand der Heilpädagogik sein können, welche „durch erzieherische Maßnahmen eingedämmt, zum Stillstand gebracht oder gar geheilt werden können, und zwar unter gleichzeitiger Steigerung der Wertempfänglichkeit, die das Wesen der Erziehung überhaupt ausmacht“ (ebd., S. 10f.). Alle weiteren Anomalien seien Gegenstand der Medizin, Psychiatrie und Psychotherapie (vgl. ebd.).

Damit unternimmt BOPP eine erziehungswissenschaftliche Wende der Heilpädagogik und kann zugleich an die Tradition, die HELLER stark gemacht hatte, die Psychopathenlehre, anknüpfen.

BOPP vollzieht, wohl unter Bezugnahme auch auf die Anstaltsfürsorge als heilpädagogisches Arbeitsfeld, mit dem Begriff „Wertsinns-minderung“ den entscheidenden theoretischen Kunstgriff, um Sinnes- und Körpergeschädigte, die Klientel der Hilfsschulen und der Idiotenanstalten zusammenzuführen

(vgl. auch MOSER 1998). So heißt es: „Gleichwohl besteht auch bei allen diesen Defekten ohne besondere heilerzieherische Maßnahmen die Gefahr einer Fehlentwicklung, zum wenigsten in dem Sinne, daß sie sich minderwertig fühlen, infolge taktloser Bemerkungen und Behandlungen innerlich verletzt werden und mangels sorgfältiger Ausbildung nicht das so notwendige zu befriedigende Kompensationsstreben erfüllt erhalten. In solchen Fällen aber kann es zu Trotz, allgemeiner Verärgerung, Rachsucht und völliger ethischer und religiöser Verheerung kommen. Dieses Ausgleichsstreben kann umgekehrt ohne besondere heilerzieherische Beeinflussung übermächtig werden und den psychophysischen Zusammenbruch des Menschen herbeiführen, weil seine Kräfte den überspannten Zielen nicht gewachsen sind“ (BOPP 1930, S. 13). Das Phänomen der „Wertsinnsminderung“ dekliniert BOPP im folgenden durch die verschiedenen Typen der „Heilerziehungszöglinge“ durch: 1. Die „Geistesdefekten“: „In der Tat ... besteht dieser geistige Defekt nicht isoliert, sondern er stellt nur ein Symptom der allgemeinen seelischen Schwäche und Mangelhaftigkeit dar“ (ebd., S. 74), 2. „Fehlentwicklung des Wertsinnes bei normaler seelisch-geistiger Entwicklungsfähigkeit“ (ebd., S. 122ff.), 3. „Erschwerung der Wertsinnsentwicklung durch Neuro- und Psychopathie und sonstige Defekte“ (ebd., S. 140ff.) – hier wird im Unterkapitel zu „Mindersinnigkeit“ ebenfalls auf die erschwerte „Wertsinnsentwicklung“ als Folgeproblematik verwiesen: „Der Schaden ist ein *unmittelbarer*, sofern eben gewisse Eigenschaften der Welt nicht wahrnehmbar oder nur auf mühsameren Umwegen zugänglich werden, ein *mittelbarer*, sofern ohne künstliche Hilfsmittel der Gedankenaustausch erschwert ist, so ganz besonders bei den Tauben, teilweise aber auch bei den Blinden. Ein mittelbarer Schaden besteht auch darin, daß der Mangel leicht Schwäche-, Minderwertigkeitsgefühle in dem stiefmütterlich Ausgestatteten hervorruft. Die Folge davon kann dann matt-herziges Versagen des Defekten hinsichtlich seines Wertsinnes und Wertwillens sein oder Überanstrengung beim Streben, den Schaden wieder auszugleichen, was leicht zu Erschöpfung und Krankheit führen kann; eine Folge kann auch eine unethische Einstellung gegenüber den glücklicher ausgestatteten Mitmenschen sein in Form von Mißgunst, neidhafter Verkleinerung ihrer Vorzüge, Schadenwille“ (ebd., S. 198). Vor diesem Hintergrund wird auch für die Gruppe der Taubstummen vor allem eine „Konzentration der ganzen Bildung um den ethischen und religiösen Wert“ vorgeschlagen (ebd., S. 203). 4. „Verwahrlosung, Arbeitsscheu, Alkoholismus und Kriminalität“. Innerhalb dieser Zielgruppe kann BOPP das alte Argument von J. WICHERN wieder stark machen, in dem er von der Problematik der „inneren Verwahrlosung“ spricht. „Auch hier ergibt die Analyse der Erscheinung einen Mangel an Ordnung, an Regelmäßigkeit, an entwickeltem Sinn für die einzelnen Wertarten und ihre innere Rangordnung“ (ebd., S. 211f.). Vergleichbar mit HELLER und VON DÜRING wird auch die Klientelbestimmung in den Mittelpunkt der Disziplin gerückt, denn „ganz entscheidend ist die Kenntnis des Zöglings in der Heilpädagogik. Darum ist es gerechtfertigt, wenn wir hier als erste Aufgabengruppe an die Spitze stellen die Lehre vom *Objekt der Heilpädagogik, die Lehre vom Heilzögling*“ (ebd., S. 20). Methodisch hat, so BOPP, die Heilpädagogik jedoch nicht viel gegenüber der „Normalpädagogik“ zu bieten: „Da muß man nun sofort die Erwartung, es könnte die Heilpädagogik ganz

andere Erziehungsmittel und -methoden besitzen als die Normalpädagogik, enttäuscht werden“ (ebd., S. 282).

HEINRICH HANSELMANN – Privatdozent für Heilpädagogik und Jugendfürsorge und Leiter des Heilpädagogischen Seminars Zürich – macht sich ähnlich wie BOPP zur Aufgabe, eine Systematik der Heilpädagogik zu entwerfen und konstatiert dabei zugleich, daß eine deutliche Bestimmung im Feld von Pädagogik, Psychologie und Psychiatrie noch nicht vollzogen sei (vgl. HANSELMANN 1930, S. 12f.). Seine Definition lautet: „Heilpädagogik ist die Lehre vom Unterricht, von der Erziehung und Fürsorge aller jener Kinder, deren körperlich-seelische Entwicklung dauernd durch individuelle und soziale Faktoren gehemmt ist. Solche Faktoren sind: 1. Mindersinnigkeit und Sinnesschwäche (blinde, sehgeschwache, taube, schwerhörige, taubblinde Kinder), 2. Entwicklungshemmung des Zentralnervensystems (leichter-, mittel- und schwerstgeistesschwache Kinder), 3. Neuropathische und psychopathische Konstitution, körperliche Krankheit, Verkrüppelung, Umweltfehler (schwererziehbare Kinder)“ (ebd., S. 11f.). Ablesbar ist der von HANSELMANN vorgeschlagene konstitutive Begriff für die Heilpädagogik: „Entwicklungshemmung“, ein Begriff, der in der Erstausgabe dieses Lehrbuches noch stark mit dem Begriff „Gesamtseelenschwäche“ konkurriert. Von hier aus gelingt ihm die gleiche Klientelbestimmung wie BOPP, trotz der Transformation der „Wertsinnsminderung“ in den säkularisierten Terminus „Gesamtseelenschwäche“ mit etwa der gleichen Argumentation: „Selbst im guten Milieu zeigt sich sozusagen immer die Tendenz der chronischen körperlichen Krankheit oder des körperlichen Defektes, den Leidenden seelischerseits zu deformieren“ (ebd., S. 339). Vom Zugriff auf die Psychopathenlehre rät HANSELMANN ab und schlägt stattdessen den Begriff „Schwererziehbarkeit“ vor (vgl. ebd., S. 250), ein weiteres Indiz für die Verankerung von Heilpädagogik innerhalb der Erziehungswissenschaft bei gleichzeitiger Anerkennung, daß der Bereich der Psychopathie inzwischen dominant von der psychiatrischen Medizin besetzt ist. Damit deutet sich auch eine Ablösung des Deutungsmusters „Degeneration“ zugunsten einer neuen Interpretation, der Problematik „Erziehungsschwierigkeit“ an (vgl. auch GÖPPEL 1989, S. 169).

Um aber neben dem Klientelzuschnitt eine zweite professionelle Dimension einzuziehen, bildet die Heilpädagogik eine besondere pädagogische Berufsethik aus. Hatte NOHL einen Wirkungszusammenhang im Auge, den die Sozialpädagogik mit ihrem Zugang auf „Hilfe“ formuliert, so scheint das heilpädagogische Ethos bei der Erzieherpersönlichkeit selbst zu verbleiben. Der Prozeß der „Vermittlung“ bleibt auf diese Weise eigentümlich ausgespart. HELLER (1904/1912, S. 260) formuliert als spezifische heilpädagogische Professionalität die „Fähigkeit zur sachlichen Beobachtung und Beurteilung veränderlicher psychischer Inhalte“, aber auch ein bestimmtes Persönlichkeitsmerkmal, das er mit „autoritativ“ umschreibt. Der Heilpädagoge „soll eine gleichsam suggestive Gewalt über seine Zöglinge gewinnen und sie mit dem Blicke beherrschen können. Diese Kunst läßt sich nicht erlernen, sie muß einer Persönlichkeit ursprünglich gegeben sein. Kein Schüler ist schwerer zu disziplinieren als der schwachsinnige“ (ebd., S. 287). BOPP (1930, S. 1), der Heilpädagogik als „etwas echt Christliches“ definiert hatte, umschreibt dementsprechend auch das Berufsethos mit theologischem Vokabular. In zwölf Grundprinzipien werden an-

zustrebende Wesensmerkmale erörtert. Dazu gehören die Gabe des Verstehens, technisches Wissen und Können, Willensstärke, Geduld, Selbstlosigkeit und Opferbereitschaft, eine religiöse Autorität, („er muß etwas Gewinnendes an sich haben“), einen „Glauben an den Heilzögling“ entwickeln können und insgesamt „aus tiefem Bedürfnis seinen Beruf erwählen“, denn der „erfolgreiche Heilerzieher ist ein beneidenswerter Mensch. Er hat etwas Verwandtes mit dem Heiland“ (ebd., S. 243ff.). HANSELMANN und VON DÜRING hingegen enthalten sich des Entwurfes ethischer Professionsmerkmale, da beide Heilpädagogik vornehmlich als Wissenschaftsdisziplin entwerfen, deren professionelle Handlungsfelder vielfältig sind und deren Vereinheitlichung sie lediglich in der Definition der Klientel theoretisch zu fassen versuchen.

4. Hilfe versus Behinderung?

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß konstitutive Spezifika sich für die Heilpädagogik zunächst in einem dezidierten Diskurs über den „Heilzögling“ in der Tradition einer Krankheitslehre ergeben. Die pädagogischen Implikationen bestehen daran anknüpfend vor allem im Arrangement einer „heilerziehungsgünstigen Umwelt“ (BOPP 1930, S. 283), womit Anstalten, Hilfsschulen u.ä. gemeint sind, sowie in einem spezifischen Berufsethos des Heilpädagogen. Die Besonderheit der Institution, die die Heilpädagogik aus dem Klientelzuschnitt schlußfolgerte, zeigte sich insbesondere in der Verbandspolitik der Hilfsschullehrer, die bereits 1905 einen Preußischen Ministerialerlaß herbeiführen konnte, nach welchem die Rückführung von Hilfsschülern in die Volksschule nur ausnahmsweise erfolgen könne, „da die geistige Schwäche ‚nicht aufzuheben‘ ist und ‚nur durch lange dauernde, planvolle pädagogische Einwirkung‘ in ihren Auswirkungen gemildert werden kann“ (MYSCHKER 1998, S. 43). Damit scheint die Disziplin der Tendenz nach ihre Ausgestaltung in der spezifischen Klientelkenntnis zu sehen, wobei das Subjekt allerdings gefangen bleibt in der Definition seiner Heilerziehungsbedürftigkeit, deren Aufhebung offenbar tendenziell skeptisch beurteilt wurde. Die konstitutive Annahme einer dauerhaft pädagogisch zu bearbeitenden Schädigung zog zugleich nach sich, daß weniger methodische Überlegungen, als vielmehr diagnostische Kompetenzen und Forderungen nach besonderen Erziehungsinstitutionen im Vordergrund blieben (letztere vor allem von seiten professionspolitischer Initiativen eingefordert). Der pädagogische Optimismus hingegen verblieb im Kontext einer Professionsethik.

Damit erreicht die Heilpädagogik ihre diskursive Öffnung im Bereich der Krankheitslehre, wobei die Prüfung der ihr eigenen Codierung behindert/nicht-behindert ähnlich wie im Gesundheitssystem krank/gesund ausbleibt, weil die systemimmanente Kommunikation auf „behindert“ begrenzt bleibt (vgl. für das Gesundheitssystem BAUCH 1996, S. 76f.). Auf diese Problematik verweist auch D. BAECKER (1994, S. 95), denn in Frage stehe, „ob sich die Gesellschaft ausgerechnet dort, wo sie Kompensationsmaßnahmen für die Probleme der Inklusion der Bevölkerung trifft, ein Gesellschaftsbild leisten kann, das auf die Differenz von Konformität und Abweichung zusammenschrumpft und alle weiteren Differenzierungen auf der Seite der Devianz, aber kaum noch

Differenzierung auf der Seite der Norm zuläßt.“ Aus dieser Perspektive schlägt er für die Sozialpädagogik vor, die Codierung Hilfe/Nicht-Hilfe einzuziehen, um die Intervention „Hilfe“ überhaupt kontrastieren und zugleich das eigene System reflektieren zu können. Damit ist aber der sozialpädagogische Zugang begrenzt und funktional präzisiert, wohingegen der sonderpädagogische seine notwendige Umgrenzung offenbar nur aus der Teilhabe am Erziehungssystem „Schule“ erhält, die außerschulische Anwendung jedoch unpräzise mit dem Konzept der dauerhaften Intervention verbleibt und damit mögliche Exklusionen auf Dauer stellt.

Die Bewegung in Richtung Inklusion scheint sich dabei über das Phänomen der Pädagogisierung anzubahnen; damit wäre Sonderpädagogik geradezu prototypisch für das vieldiskutierte Phänomen der Entgrenzung des Pädagogischen: „Die Universalisierung des Pädagogischen und seine Entdifferenzierung, die Umstellung von einem je bereichsspezifischen Aufgaben-, Funktions- und Handlungsverständnis professioneller Pädagogen zu einer allgemeinen, alltäglichen und nicht mehr begründungspflichtigen Haltung hat nicht nur die Selbstbeschreibungen der Sozial- und Erziehungsberufe delegitimiert, sondern auch im Reflexionssystem der Pädagogik, in der Erziehungswissenschaft, ihre Spuren hinterlassen, insofern Grundbegriffe in Erosion übergegangen sind und klassische Differenzierungen, Oppositionsbeziehungen und Abgrenzungen sich tendenziell auflösen“ (WIMMER 1996, S. 419). Das sonderpädagogische Subjekt, das in einem Diskurs um Pathologien gewonnen wurde, der dem Gesundheitssystem entliehen ist, wäre zugleich prototypisch für eine solche Diffusion von Pädagogik, weil es gewissermaßen das Gegenteil des Subjektes der Aufklärung darstellt, welches an Autonomie und Mündigkeit orientiert war. Eine anders gelagerte sonderpädagogische Konstitution hätte diese historische Hypothek zu bedenken und die eigene Systemlogik zumindest um einen Code zu rekonstruieren, der zugleich, wie von BAECKER für die Sozialpädagogik vorgeschlagen, die Grenzen des Teilsystems und seine Möglichkeiten auf Inklusion in andere gesellschaftliche Teilsysteme freilegt.

Literatur

- BAECKER, D.: Soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie 23 (1994), S. 93–110.
- BÄUMER, G.: Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: Handbuch der Pädagogik, hrsg. v. H. NOHL/L. PALLAT. Bd. 5. Langensalza 1929, S. 3–17.
- BAUCH, J.: Gesundheit als sozialer Code. Von der Vergesellschaftung des Gesundheitswesens zur Medikalisation der Gesellschaft. Weinheim/München 1996.
- BLEIDICK, U.: Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher. Berlin 1983.
- BÖHNISCH, L./SCHRÖER, W.: Sozialpädagogik unter dem Einfluß der Jugendbewegung. In: Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse, hrsg. v. CHR. NIEMEYER/W. SCHRÖER/L. BÖHNISCH. Weinheim/München 1997, S. 59–70.
- BÖSBAUER, H./MIKLAS, L./SCHINER, H. (Hrsg.): Handbuch der Schwachsinnigenfürsorge mit Berücksichtigung des Hilfsschulwesens. Wien/Leipzig 1909.
- BOPP, L.: Allgemeine Heilpädagogik in systematischer Grundlegung und mit erziehungspraktischer Einstellung. Freiburg 1930.
- DÜRING, E. v.: Grundlagen und Grundsätze der Heilpädagogik. Zürich/München/Leipzig 1925.
- GÖPPEL, R.: „Der Friederich, der Friederich ...“ Das Bild des ‚schwierigen Kindes‘ in der Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts. Würzburg 1989.

- GRÄSER, M.: Der blockierte Wohlfahrtsstaat: Unterschichtsjugend und Jugendfürsorge in der Weimarer Republik. Göttingen 1995.
- HANSELMANN, H.: Einführung in die Heilpädagogik. Zürich/Leipzig 1930.
- HELLER, TH.: Grundriß der Heilpädagogik (1904). Leipzig 1912 (1904).
- HILLENBRAND, C.: Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik? Eine wissenschaftstheoretische Kritik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 50 (1999), S. 240–246.
- HÖCK, M.: Die Hilfsschule im Dritten Reich. Berlin 1979.
- KIRMSSE, M.: Bericht über die XIV. Konferenz des Vereins für Erziehung, Unterricht und Pflege Geistesschwacher vom 8. bis 11. September in Bielefeld und Bethel. In: Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 26 (1913), S. 314–321.
- KOCH, J.L.A.: Abnorme Charaktere. Wiesbaden 1900.
- KOCH, J.L.A.: Die Psychopathischen Minderwertigkeiten. Ravensburg 1891.
- KONRAD, F.-M.: Sozialpädagogik. Begriffsgeschichtliche Annäherungen – von Adolph Diesterweg bis Gertrud Bäumer. In: neue praxis 23 (1993), S. 292–314.
- KUHN, Th. S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M. 1996.
- LOMBROSO, C.: Der Verbrecher. Hamburg 1894.
- MACKE, G.: Disziplinierungsformierung als Differenzierung und Spezialisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 51–72.
- MOOR, P.: Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. Bern/Stuttgart 1965.
- MOSER, V.: Die wissenschaftliche Grundlegung der Heilpädagogik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Heilpädagogische Forschung 24 (1998), S. 75–83.
- MÜLLER, B. K.: Sammelrezension zu: Neuere Beiträge zur Theorie der Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1999), S. 289–295.
- MYSCHEK, N.: Von der Gründung des Verbandes bis zum Ersten Weltkrieg. In: Erfolg – Niedergang – Neuanfang. 100 Jahre Verband Deutscher Sonderschulen, hrsg. v. A. MÖCKEL. München/Basel 1998, S. 20–49.
- NIEMEYER, CHR.: Die Schlacht um die Jugendwohlfahrt oder Intention und Wirkung Wicherns. In: Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse, hrsg. v. CHR. NIEMEYER/W. SCHRÖER/L. BÖHNISCH. Weinheim/München 1997, S. 71–93 (b).
- NIEMEYER, CHR.: Entstehung und Krise der Weimarer Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 437–453.
- NIEMEYER, CHR.: Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. Weinheim/München 1998.
- NIEMEYER, CHR.: Sozialpädagogik und der Zwang der disziplinären Verortung. In: Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse, hrsg. v. CHR. NIEMEYER/W. SCHRÖER/L. BÖHNISCH. Weinheim/München 1997, S. 33–42 (a).
- NOHL, H.: Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde. Frankfurt/M. 1959.
- NOHL, H.: Die Pädagogik der Verwahrlosten (1924). In: H. NOHL: Pädagogik aus Dreißig Jahren. Frankfurt a.M. 1949, S. 173–181.
- NOHL, H.: Pädagogische Menschenkunde. In: H. NOHL: Pädagogische Aufsätze. Berlin/Leipzig 1929, S. 199–208.
- NOHL, H.: Gedenken über die Erziehungstätigkeit des Einzelnen mit besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von FREUD und ADLER (1926). In: H. NOHL: Pädagogik aus Dreißig Jahren, a.a.O., S. 151–160.
- PONDOJEFF, G.: Ueber den Begriff der Debität mit vorzugsweise ethischem Defekte. Berlin 1907.
- ROELCKE, V.: Krankheit und Kulturkritik. Psychiatrische Gesellschaftsdeutungen im bürgerlichen Zeitalter (1790–1914). Frankfurt a.M. 1999.
- SACHSSE, CHR.: Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871–1929. Opladen 1994.
- STRÜMPFEL, L.: Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder. Leipzig 1890.
- TRÜPER, J.: Psychopathische Minderwertigkeiten im Kinderalter. Gütersloh 1893.
- WIMMER, M.: Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, hrsg. v. A. COMBE/W. HELSPER. Frankfurt a.M. 1996, S. 404–447.
- WINKLER, M.: Eine Theorie der Sozialpädagogik: Über Erziehung als Rekonstruktion der Subjektivität. Stuttgart 1988.

Abstract

The definition of the borderline between social pedagogics and special education has become increasingly more difficult. A historical excursion is meant to clarify the paradigmatic groundings of both disciplines during their constitutional phase within the context of the developments of the related professions. The author argues that, in the respective conceptual basis, social pedagogics aims rather at a mode of action, while special pedagogics aims at a specific group of clients.

Anschrift der Autorin

Dr. Vera Moser, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften,
Institut für Sonder- und Heilpädagogik, Senckenberganlage 15, 60054 Frankfurt a.M.