

Moser, Vera

Gründungsmythen der Heilpädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 2, S. 262-274



Quellenangabe/ Reference:

Moser, Vera: Gründungsmythen der Heilpädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 2, S. 262-274 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-105054 - DOI: 10.25656/01:10505

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-105054>

<https://doi.org/10.25656/01:10505>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 2

März/April 2012

■ *Thementeil*

**Standards in historischer Perspektive –
Zur vergessenen Vorgeschichte output-
orientierter Steuerung im Bildungssystem**

■ *Allgemeiner Teil*

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund:
individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen
Erwartungen

Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer
kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie

Quellen zur NS-Zeit in der Geschichte der
Sonderpädagogik

Gründungsmythen der Heilpädagogik

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Standards in historischer Perspektive – Zur vergessenen Vorgeschichte outputorientierter Steuerung im Bildungssystem

Johannes Bellmann/Florian Waldow

Standards in historischer Perspektive – Zur vergessenen Vorgeschichte outputorientierter Steuerung im Bildungssystem.

Zur Einführung in den Thementeil 139

Johannes Bellmann

„The very speedy solution“ – Neue Erziehung und Steuerung im Zeichen von Social Efficiency

143

Florian Waldow

Taylorismus im Klassenzimmer: John Franklin Bobbitts Vorschläge zur standards-based reform

159

Walter Herzog

Ideologie der Machbarkeit. Wie die Psychologie einer effizienzorientierten Bildungspolitik Plausibilität verschafft

176

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Standards in historischer Perspektive – Zur vergessenen Vorgeschichte outputorientierter Steuerung im Bildungssystem“

193

Allgemeiner Teil

Carolin Rotter

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund: individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen Erwartungen

204

<i>Wolfgang Meseth/Matthias Proske/Frank-Olaf Radtke</i>	
Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie	223
<i>Dagmar Hänsel</i>	
Quellen zur NS-Zeit in der Geschichte der Sonderpädagogik	242
<i>Vera Moser</i>	
Gründungsmythen der Heilpädagogik	262
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Marten Clausen</i>	
Wolfgang Einsiedler (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung	275
<i>Hans-Ulrich Grunder</i>	
Rita Hofstetter: Genève: Creuset des sciences de l'éducation (fin du XIXe siècle – première moitié du XXe siècle)	278
<i>Gerhard Zimmer</i>	
Michael Knoll: Dewey, Kilpatrick und „progressive“ Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik	280
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	283
Impressum	U 3

Vera Moser

Gründungsmythen der Heilpädagogik

Zusammenfassung: Die Einrichtung der ersten heilpädagogischen Professur an der Universität Zürich 1931 wird innerhalb der sonderpädagogischen Historiographie gerne als ‚Geburtsstunde der Heilpädagogik‘ beschrieben. Aus einer systemtheoretischen Perspektive wird die Relevanz von Anfangssetzungen von Systembildungen dargelegt, um auf dieser Grundlage die Anfangssetzung von Heilpädagogik als Wissenschaft zu rekonstruieren. Dies geschieht auf der Ebene der disziplinären Semantik sowie auf der Ebene einer sozialhistorischen Untersuchung der Institutionalisierung der Professur Hanselmanns im Kontext von Fürsorgeerziehung und Hilfsschulpädagogik. In einem umkämpften pädagogischen Feld erscheint Heilpädagogik als Kompromissbildung, die zu Distinktionszwecken die Klientelkonstruktion in das Zentrum des eigenen Selbstverständnisses rückt. Die gewählte Perspektive positioniert sich bewusst gegenüber denen in der sonderpädagogischen Historiographie nach wie vor üblichen ‚großen Erzählungen‘, in welchen die Disziplin wahlweise als Verfalls- oder als Erfolgsgeschichte erscheint (z.B. Hänsel vs. Ellger-Rüttgardt, Möckel).

1. Pädagogische Anfänge – systemtheoretisch betrachtet

Mit der Berufung Heinrich Hanselmanns auf eine außerordentliche Professur für Heilpädagogik an der Universität Zürich im Jahr 1931 setzt die deutschsprachige Sonderpädagogik¹ ihren historischen Beginn als Wissenschaft und feiert dieses Ereignis als ihre eigene Geburtsstunde – gewissermaßen als Höhepunkt einer Zeit, die als Blüte beschrieben wird. So z.B. Rolf Göppel (1989): „Die deutsche Heilpädagogik erlebte in den zwanziger Jahren eine ausgesprochene Blütephase und galt weltweit als musterhaft“ (S. 239). Diese Einordnung wird vor allem mit den zwischen 1922 und 1930 stattfindenden fünf internationalen heilpädagogischen Kongressen begründet, von denen Göppel (1989) schreibt, dass diese teilweise von mehr als 1.000 Teilnehmern besucht wurden (S. 239). Entsprechend hoch waren auch die Auflagen der Tagungsberichte. Auch Ellger-Rüttgardt (2008) betitelt in ihrer Historiographie die Zeit des Kaiserreiches als Heilpädagogik im Kontext von „Industrialisierung und sozialer Ungleichheit“, um

1 Die hier gewählte übergreifende Bezeichnung ‚Sonderpädagogik‘ wird erst durch das nationalsozialistische Schulgesetz vom 6.7.1938 in der ‚Allgemeinen Anordnung für die Hilfsschulen in Preußen‘ gebräuchlich, das den Terminus der ‚Sonderschule‘ prägt, und setzt sich vor allem mit der grundständigen universitären Ausbildung für das Lehramt an Sonderschulen ab den 1970er Jahren in der Bundesrepublik durch – gegenüber auch anderen Begrifflichkeiten wie ‚Behinderten-, Heil- und Rehabilitationspädagogik‘. Der Begriff Heilpädagogik hingegen ist die disziplinäre Selbstbeschreibung, die mit dem ausgehenden 18. Jahrhundert ihren Anfang nimmt und bis in die 1930er Jahre allgemein gebräuchlich ist. In der deutschsprachigen Schweiz, teilweise in Österreich sowie im Bereich der außerschulischen Arbeitsfelder hat er bis heute Bestand.

demgegenüber die Weimarer Zeit als „Blüte der Heilpädagogik“ herauszustellen. Dieser Auffassung steht Möckel (2007) in seiner historiographischen Arbeit zur „Geschichte der Heilpädagogik“ immerhin etwas skeptischer gegenüber, wenn er die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts als ein problematisches, aber unangetastetes Verhältnis von Heilpädagogik und Rassenhygiene beschreibt (S. 163ff.).

Diese weitgehend groben Einschätzungen sind i.d.R. der Bemühung um ‚große Erzählungen‘ geschuldet. Konsequenter sozial- oder problemgeschichtliche Historiographien sind demgegenüber innerhalb der sonderpädagogischen Selbstreflexion nach wie vor unterrepräsentiert. Sie liegen in der Regel in Form von Dissertationen vor, die auf die Theoriebildung des Faches jedoch erstaunlich geringen Einfluss haben. Vielmehr gibt es nach wie vor Anstrengungen, die historische Entwicklung der sonderpädagogischen Disziplin, Profession und Organisation im Rahmen einer Monographie darzustellen. Eine metatheoretische Analyse dieser unterschiedlichen Narrationen steht dabei allerdings noch aus.

Im Folgenden soll eine mikroanalytische Ebene verfolgt werden, die anhand der skizzierten Fallvignette der Institutionalisierung der ersten deutschsprachigen heilpädagogischen Professur relevante sonderpädagogische Diskussionslinien und professionspolitische Strategien ausleuchten soll, um disziplinäre Begründungskontexte („Ideen“) und deren institutionelle Prozessierung in einer kulturgeschichtlichen Perspektive zu rekonstruieren. Methodisch wird dabei auf die Bedeutung des ‚Anfanges‘ in systemtheoretischer Lesart zurückgegriffen. Die Verknüpfung von historischer Forschung und Perspektiven der Systemtheorie kann dabei dazu beitragen, Semantiken der Disziplin mit der Funktion des Systems zu verbinden. Dabei stehen dann weniger Akteure im Zentrum (vgl. postulierte ‚planvolle‘ Interessen der Hilfsschullehrerschaft und/oder Historiographen in der Hänsel/Ellger-Rüttgardt-Kontroverse in der Zeitschrift für Pädagogik, 2003/2004) als vielmehr Systemlogiken im Kontrast zu Selbstbeschreibungen (vgl. auch Moser, 2003). Auf eine komparative Perspektive wird in diesem Zusammenhang verzichtet, weil das Wissenschaftssystem ‚Heilpädagogik‘ sich insgesamt im deutschsprachigen Raum entwickelt und somit auch die Institutionalisierung der Professur Hanselmanns als Beginn einer deutschsprachigen heilpädagogischen Wissenschaft verhandelt wird.

Systemtheoretisch betrachtet sind Anfänge eine Notwendigkeit, um Differenzen zu erzeugen. Der Anfang setzt der Handlungsfreiheit aber zugleich Grenzen, oder, wie Luhmann (1990) formuliert: „Man kann nicht beliebig anfangen und sich dann schon nach dem Geschehenen richten; das Anfangen selbst ist schon durch die Methode kontrolliert, denn schon am Anfang hat die Anschauung Form“ (S. 96). Mit der Anfangsoperation wird also zugleich die Logik des Systems implementiert – der Anfang ist insofern „nur nach der einen Seite hin relevant: im Hinblick auf das, was er in Gang setzt“ (Luhmann, 1990, S. 98).

Der Anfang setzt aber nicht nur das System in Gang, sondern er erbringt zugleich Legitimität: Die Explikation dessen, wie und warum angefangen wird, setzt einen Begründungszusammenhang voraus, den die Wissenschaft liefert. Stand am Anfang der Verwissenschaftlichung von Pädagogik gleichsam die Natur Pate für die Notwendigkeit

und Sinnhaftigkeit von Erziehung – der Mensch als zur Versittlichung bestimmt –, gibt nunmehr die erziehungswissenschaftliche Erkenntnis die Form vor, in welcher der Anfang gestaltet wird. Also: „form follows function“. Bereits die Naturmetaphoriken der Aufklärungspädagogik kannten den Anfang als Signifikanten eines qualitativen Umschlags zur Kultur, als Ansatzpunkt für Erziehung. In dieser Differenzierung von Natur/Kultur sieht Luhmann (1990) bekanntermaßen die Vorbereitung aller Anfangsbestimmungen moderner gesellschaftlicher Funktionssysteme (S. 84).

Auf Grundlage dieser systemtheoretischen Einsicht in die Bedeutung der Setzung eines Anfanges für die Erzeugung von Semantiken im Sinne kultureller Deutungsmuster soll nun untersucht werden, welche Strukturentscheidungen den Anfang der Heilpädagogik in Gang gesetzt haben, oder, um es mit Tenorth (2001) zu formulieren, welche ‚Betriebsprämisse‘ diesem Vorgang zugrunde liegt (vgl. Tenorth, 2001, S. 54).

2. Die Generierung von Heilpädagogik als Wissenschaft

Heilpädagogik als abgegrenzte Disziplin entsteht durch erste fachbezogene Publikationen bereits im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts. Sie basiert, wie Wolfisberg (2002) schreibt, auf der ‚Entdeckung‘ bestimmter Behinderungen „als Gegenstand pädagogischer, medizinischer und fürsorglicher Bemühungen“ im Kontext einer ‚Verwissenschaftlichung des Sozialen‘ (S. 45, 97). Hier sind beispielsweise Veröffentlichungen von Johann Friedrich May: „Die Kunst der vernünftigen Kinderzucht in den nöthigsten Grundsätzen“ (1765), welche auch verschiedene Behinderungsformen als spezifische, pädagogisch zu berücksichtigende Eigenarten eines Kindes thematisiert (vgl. Moser, 1995, S. 201), sowie Greilings Schrift von 1793 „Über den Endzweck der Erziehung und über den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben“, in welcher der sogenannten ‚Pädagogischen Heilkunde‘ ein eigenes Kapitel gewidmet ist (S. 201), zu erwähnen. Besondere Bekanntheit hat die zweibändige Schrift von Georgens und Deinhardt „Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten“ von 1861/63 erlangt. Im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts gibt es weitere Grundlagen und Einführungsbücher in die Heilpädagogik, so Theodor Hellers „Grundriß der Heilpädagogik“ von 1904/12 oder von Dürings „Grundlagen der Heilpädagogik“ (1925).

Aus dieser Perspektive betrachtet stellt lediglich die Akademisierung des Faches durch die Professur Hanselmanns einen neuen Anfang dar. Doch diese hat offenbar zur Etablierung der Disziplin Heilpädagogik im Kanon der Erziehungswissenschaft keineswegs beigetragen: So ist im ‚Handbuch der Pädagogik‘ von Herman Nohl und Ludwig Pallat, das fünfbändig zwischen 1928 und 1933 erscheint, Heilpädagogik nicht als eigenes Fach dargestellt, sondern taucht im zweiten Band lediglich unter dem Stichwort „Psychologische Grundlagen der Pädagogik“ als Unterkapitel mit dem Thema „Die anormalen Konstitutionen und Entwicklungen“ auf. Hier finden sich die Unterpunkte ‚Sprachgestörte‘, ‚Schwachsinnige‘, ‚Psychopathen‘ und ‚Fehlentwicklungen des Kindes unter dem Gesichtspunkt der psychoanalytischen Schulen‘ – der Autor des Punktes ‚Schwachsinnige‘ ist Theodor Heller (vgl. Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 208). Im ersten

Band, welcher sich mit der Entwicklung des Bildungswesens beschäftigt, finden heilpädagogische Anstalten oder Hilfsschulen überhaupt keine Erwähnung (S. 208).

Insofern lässt sich fragen, warum die akademische Institutionalisierung der Heilpädagogik innerhalb der fachinternen Resonanz folgenlos blieb? Folgende Hypothese ist hier denkbar: Die Professur ist belastet durch relevante strukturelle Konstruktionsfehler, die auf historischen Kompromissbildungen basieren. Diese Konstruktionsfehler möchte ich erstens entlang einer Analyse des disziplinären Selbstverständnisses auf der Grundlage der eigenen Semantik untersuchen sowie zweitens entlang der Analyse der sozialen Kontexte dieses Ereignisses.

3. ‚Seelenschwäche‘ als Folie zur Konstruktion der heilpädagogischen Klientel

Heilpädagogik als allgemeine Disziplin, die die verschiedenen Behinderungserscheinungen übergreift, benötigte zunächst die Entwicklung eines kleinsten gemeinsamen Nenners, um ein gemeinsames Handlungsfeld abzustecken – obgleich um die zu versammelnden Behinderungsformen noch in der Ära Hanselmann gerungen wurde. Hier handelt es sich um die Anstrengung einer disziplinären Integration, die, systemtheoretisch gesprochen, mit einer Rücknahme gesellschaftlicher Ausdifferenzierungen verbunden ist. Dazu diente ein aus dem 18. Jahrhundert entlehntes vermögenspsychologisches Konstrukt, welches als Kern von Idiotie, Taubstummheit, Blindheit, Verwahrlosung und Idiotie eine sogenannte ‚Seelenschwäche‘ ausmachte. Diese ‚Seelenschwäche‘ war mit den sozialdarwinistisch gefärbten Konzepten der ‚moral insanity‘ bzw. der Psychopathologie verwoben und entsprach dem pädagogischen Selbstverständnis des 19. Jahrhunderts als ‚Sittlichkeitserziehung‘. Denn insbesondere für die Pädagogisierung der Sozialen Frage ab den 1860er Jahren galt, dass sie als Sittlichkeitsproblem und erst von hier aus auch als Bildungsproblem formuliert wurde (vgl. Dollinger, 2006, S. 27).

So heißt es bei Theodor Heller in seinem „Grundriss der Heilpädagogik“ (1904/1912), das Arbeitsgebiet der Heilpädagogik „erstreckte sich [...] auf alle jene im Kindesalter vorkommenden geistigen Abnormitäten, bei denen durch Herstellung günstiger Entwicklungsbedingungen, die in jedem einzelnen Fall angepasst sein müssen, eine Regelung der gestörten psychischen Funktionen erwartet werden kann“ (Heller, 1912, S. 3). „Nicht bloß die Störungen der Intelligenz, sondern auch des Gefühls- und Willenslebens erfordern heilpädagogische Einwirkungen“ (S. 5). Pädagogisiert wird dieses Konzept durch Förderung der Aufmerksamkeit, die durch die unterschiedlichen Symptome eingeschränkt sei. Insofern schlägt Heller (1912) als heilpädagogische Behandlung u.a. ‚Affekt- und Hemmungsgymnastik‘ vor (S. 93, 102).

Auch Ernst von Düring definiert in seinem Werk „Grundlagen und Grundsätze der Heilpädagogik“ von 1925 Heilpädagogik als

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. (von Düring, 1925, S. 23)

Blind- und Taubheit rechnet er übrigens nicht zu den heilpädagogischen Arbeitsgebieten, da hier Erziehung keine Besserung erreiche. Ansonsten gleicht der Inhalt seines Lehrbuches in etwa dem von Heller, insofern schließt auch er an die Psychopathenlehre an: „Alle Schwachsinnigen sind gleichzeitig Psychopathen, denn Psychopathen sind Menschen mit abnormem Seelenleben und das Seelenleben der Psychopathen ist abnorm. Die Schwachsinnigkeit bezieht sich oder kann sich beziehen, ebenso wohl auf eine mangelnde Ausbildung des Gefühlslebens wie des Willenslebens“ (von Düring, 1925, S. 79).

Linus Bopp (1930), Vertreter der katholischen Heilpädagogik in der Schweiz, definiert in seinem Buch „Allgemeine Heilpädagogik in systematischer Grundlegung und mit erziehungspraktischer Einstellung“ das Fach wie folgt: Heilpädagogik habe zu ihrem Gegenstand „krankes, beschädigtes, gehemmtes und eben darum besonderer Hilfe, besondere Maßnahmen bedürftiges Menschenleben“ (S. 8) – das Seelenschwächekonstrukt expliziert er am Beispiel des ‚Schwachsinn‘ wie folgt: „In der Tat aber besteht dieser geistige Defekt nicht isoliert, sondern er stellt nur ein Symptom der allgemeinen seelischen Schwäche und Mangelhaftigkeit dar“ (S. 74). Bopp schreibt weiter: „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“ (S. 10). Allerdings schließt Bopp diejenigen vom heilpädagogischen Projekt aus, die angeblich der erzieherischen Beeinflussung nicht fähig sind, wie ‚Höchstgrade des Schwachsinn‘: „Hier wird Verwahrung und Pflege das einzige sein, was die Gemeinschaft ihrem ärmsten Mitglied zuteil werden lassen kann“ (Bopp, 1930, S. 12). Andererseits rechnet Bopp im Gegensatz zu Heller und von Düring auch sogenannte Nichtvollständige, Krüppelhafte und Sprachgestörte zur heilpädagogischen Klientel, weil „bei allen diesen Defekten ohne besondere heilerzieherische Maßnahmen die Gefahr einer Fehlentwicklung“ bestehe (S. 13). Die Hilfsschule als Institution spielt, wie schon bei Heller und von Düring, kaum eine Rolle.

Schließlich wird das vermögenspsychologische Konstrukt von Hanselmann 1930 in seiner ‚Einführung in die Heilpädagogik‘ im Konzept der Gesamtseelenschwäche theoretisch vollendet.

Hanselmann (1930) definiert Heilpädagogik als „die Lehre vom Unterricht, von der Erziehung und Fürsorge aller jener Kinder, deren körperlich-seelische Entwicklung dauernd durch individuelle und soziale Faktoren gehemmt ist“ (S. 11). Heilpädagogik sei „gezwungen, den mangelhaften oder fehlerhaften Entwicklungen im Gefühlsleben erzieherisch zu begegnen“ (S. 20). Und: „Geistesschwachheit ist nicht Schwäche des Denkens allein, sondern auch Schwäche des Fühlens und Wollens“ (S. 15). „Darum bleibt mir nichts anderes übrig, als bis zum Ueberdruß hier zu wiederholen, daß Geistes-

schwachheit nicht nur Intelligenzschwäche, sondern Geistesschwäche, Gesamtseelenschwäche ist“ (S. 135). (In Hanselmanns späteren Schriften wird allerdings die Gesamtseelenschwäche deutlicher in das Konstrukt der ‚Entwicklungshemmung‘ überführt, ohne dabei deren Bedeutung für die Trias von Denken-Wollen-Fühlen aufzugeben, vgl. Hoyningen-Süess, 1992, S. 107). Die vermögenspsychologisch entlehnte Gesamtseelenschwäche als kleinster gemeinsamer Nenner der Behinderungserscheinungen nutzt Hanselmann, um Heilpädagogik vor allem als Erziehungsberatung und Beobachtungs- und Erziehungstätigkeit in Erziehungsanstalten zu umreißen (vgl. Hanselmann, 1930, S. 461ff.).

Seelenschwäche war, wie schon die Bezüge zur Psychopathologie deutlich gemacht haben, eine zeitgemäße und damit durchsetzungskräftige Konstruktion für die pädagogische Interpretation der ‚Sozialen Frage‘ auch im 20. Jahrhundert. Wie Dollinger (2006) überzeugend darstellen kann, ist die pädagogische Bearbeitung der sozialen Frage entlang der Thematik der Freisetzung des moralischen Subjekts unter den Bedingungen einer unberechenbaren sozialen Umwelt entwickelt worden. Dabei konstituiert sich Pädagogik insbesondere mit Bezug auf die Frage der „Verortung des Individuums im Erziehungsprozess“ (S. 406), denn das „Soziale war als neue Landschaft [...] entstanden und forderte eigenständige Perspektiven“ (S. 407). Ihre fachliche Spezialisierung erlangt die Sozialpädagogik schließlich bekanntermaßen mit ihrer Zuständigkeit für Probleme der Verwahrlosung und Delinquenz. Die heilpädagogische Semantik kann insofern als Steigerung der sozialpädagogischen gelesen werden, als sie den Topos der pädagogischen Gestaltung des Sozialen potentiell freier Subjekte über deren sittlicher Pathologisierung und dauerhafter institutioneller Verbesonderung dramatisiert, unter Verzicht auf die üblichen Verweise auf die gesellschaftlichen Modernisierungskrisen. Insofern erscheint ‚Seelenschwäche‘ – bzw. später auch Behinderung – als weitgehend sozial unabhängiges Ereignis – diese Lesart schwächt lediglich Hanselmann an einigen Stellen ab.

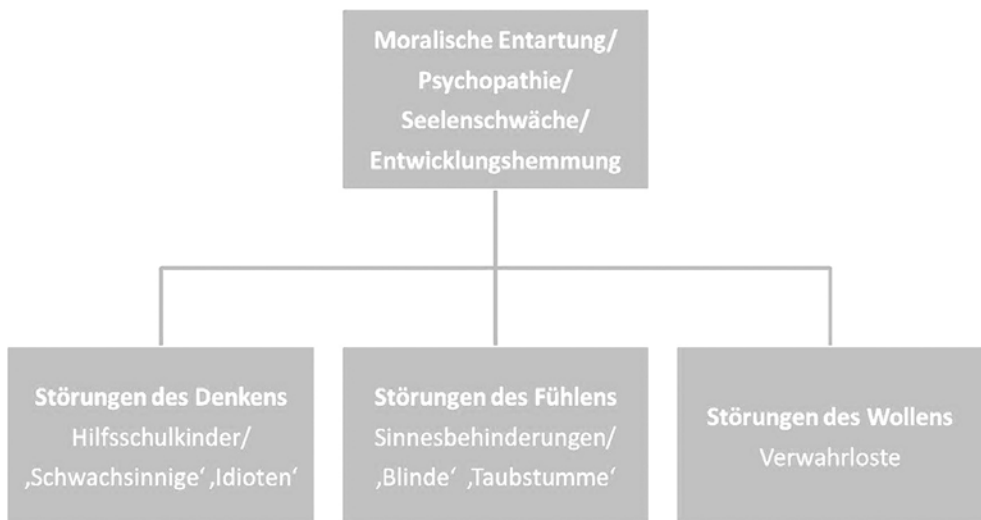


Abb. 1: Das Vermögenspsychologische Modell der Heilpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts

4. Heilpädagogik als ‚verspätete Profession‘

Für die Entwicklung heilpädagogischer Wissenschaft stellt die Hilfsschullehrerschaft den entscheidenden Motor dar. Sie hatte mit Ausgang des 19. Jahrhunderts einen eigenen Berufsverband gegründet und trat für eine akademische Ausbildung der Hilfsschullehrer ein und strebte daher nach wissenschaftlicher Fundierung ihres Faches. Die zeitgleichen professionsbezogenen Initiativen der Blinden- und Taubstummenlehrer waren für die Theoriebildung weniger einflussreich, da dieses Gebiet professionspolitisch unstrittiger war. So existierte in Deutschland bereits ab 1873 in Sachsen eine Schulpflicht für blinde und taubstumme Schüler, gefolgt von Braunschweig 1899, Baden 1903 und schließlich Preußen 1911. Die pädagogische Zuschneidung der hilfsschulpädagogischen Klientel erfolgte explizit über den Schwachsinnsterminus, der sich in großer Nähe zur Psychopathologie, zur ‚moral insanity‘, und damit zur damaligen Kinderfehlerlehre befand und sich damit auch widerspruchsfrei zum Seelenschwächekonstrukt erwies.

Im Jahr 1913 wurde in Preußen eine verbindliche Ausbildungsordnung für Hilfsschullehrer verabschiedet – zwei Jahre nach dem Erlassen von verbindlichen Prüfungsordnungen für Taubstummen- und Blindenlehrer in Preußen (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 189). 1917 verfasst der Hilfsschulfunktionär Eduard Schulze eine Schrift über „Die Berufsbildung des Hilfsschullehrers“, in welcher insbesondere die Bedeutung der Psychopathologie herausgestellt wird: „Die Psychopathologie ist für den Hilfsschullehrer, den Spezialisten des Schwachsinn, unbedingt notwendig“ (Schulze, 1917, S. 60). In der gleichen Schrift fordert Schulze eine dreijährige Seminausbildung in eigenen heilpädagogischen Seminaren (S. 18). Etwa zeitgleich erheben sich auch in der Schweiz zu Beginn des 20. Jahrhunderts Forderungen nach einer Akademisierung der Hilfsschullehrerausbildung – erste Hilfsschullehrerkurse beginnen in Zürich 1899.

Gegenüber den kommunalen und regionalen deutschen Initiativen zur Ausbreitung und gesetzlichen Etablierung der Hilfsschule wies die Schweiz eine Besonderheit auf: Ab 1896 erfolgte auf Initiative des Schweizerischen Lehrervereins im Kontext der Einführung der Schulpflicht 1874 die nationalweite statistische Erhebung schwachsinniger, körperlich gebrechlicher und sittlich verwahrloster schulpflichtiger Kinder, so dass im Jahr 1898 ein Hilfsschullehrerbedarf für 13.155 Schüler und Schülerinnen von insgesamt 470.000 Schulpflichtigen ermittelt werden konnte. Diese amtlichen Statistiken waren ein zentrales Professionalisierungsinstrument (Schriber, 1994, S. 43). Wolfisberg (2002) kommentiert: „Das Hilfsschulwesen war [...] der erste Zweig der heilpädagogischen Praxis, der von Beginn weg auf staatliche Finanzierung und Organisation, aber auch auf einen staatlich organisierten Bedarfsnachweis [...] zurückgreifen konnte“ (S. 70). In Folge des Inkrafttretens der Allgemeinen Schulpflicht wurde nunmehr auch die Frage der Bildungsfähigkeit ventiliert „und es entstand in den Jahren zwischen 1890 und 1910 ein, mit einem für heilpädagogische Entwicklungen in der Schweiz bemerkenswertes Tempo, vierteiliges Bildungs- und Erziehungssystem, das Kinder entsprechend den Schulen, die sie besuchten bzw. Institutionen, in die sie eingewiesen wurden, als normal (Volksschule), schwachbegabt oder schwachsinnig minderen Grades (Hilfsklasse), schwachsinnig höheren Grades (Erziehungsanstalten) bzw. blödsinnig (Pflegean-

stalten) etikettierte. Die zwischen Hilfsklassen und Erziehungsanstalten gesetzte Grenze der Bildungsfähigkeit markierte auch eine Grenze der Finanzierung. Für Volksschule und Hilfsklassen bestanden ein staatlicher Auftrag und eine entsprechende Finanzierung. Für Kinder, die nicht als bildungsfähig betrachtet wurden, kannten die verschiedenen kantonalen Volksschulgesetze weiterhin Dispensartikel, bzw. sie regelten die Finanzierungsfrage mit „kann“-Formulierungen“ (Strasser & Wolfisberg, 2011, S. 9).

5. Fürsorgeerziehung und Hilfsschulpädagogik – Der Fall Hanselmann

Der sozialhistorische und wissenschaftsgeschichtliche Kontext der Besetzung einer außerordentlichen Professur für Heilpädagogik an der Universität Zürich 1931 ist, wie angekündigt, eine aufschlussreiche Vignette, um die Strukturentscheidungen für die Etablierung der sonderpädagogischen Disziplin zu rekonstruieren. Anhand der detaillierten Untersuchungen von Susanne Schriber (1994) und Carlo Wolfisberg (2002) lässt sich zunächst Hanselmanns Herkunft als eingebunden in den Bereich der (protestantisch geprägten) Fürsorgeerziehung bestimmen: Hanselmann war zwischen 1917 und 1923 Zentralsekretär des 1912 gegründeten Fürsorgevereins ‚Pro Juventute‘ (vgl. Schriber, 1994, S. 36). Insofern ist für die Einrichtung der ersten heilpädagogischen Professur der im Zuge der Bearbeitung der ‚Sozialen Frage‘ entwickelte Sektor der Fürsorge von besonderer Bedeutung. ‚Pro Juventute‘ bildet neben der ‚Schweizerischen Vereinigung für Anormale‘ (SVfA), gegründet 1920, eine wichtige, zwar überkonfessionelle, aber in der Wahrnehmung doch eher protestantisch-liberale Wohlfahrtsorganisation, die an der Konstruktion eines übergreifenden Behinderungsbegriffes zentral beteiligt war: „Während die „Idiotenkonferenz“ in den ersten drei Jahrzehnten (seit ihrer Gründung 1889; d. Verf.) ihrer Existenz für die Entwicklung der Heilpädagogik federführend war, übernahm die Schweizerische Vereinigung für Anormale SVfA (die später ihren Namen zu „Pro Infirmis“ wechselte) zunehmend diese Funktion. Gegründet wurde sie von den wichtigsten heilpädagogischen Fachverbänden, die sich in den vergangenen 50 Jahren etabliert hatten: Vom Schweizerischen Zentralverein für das Blindenwesen, dem Schweizerischen Fürsorgeverein für Taubstumme, der Schweizerischen Gesellschaft für Erziehung und Pflege Geisteschwacher und dem Schweizerischen Verband für Krüppelhaftige. Der Zeitpunkt der Gründung bildet nicht nur die Entwicklung der früheren Jahrzehnte und den Bedarf nach einer Behinderungsart übergreifenden Koordination ab. Er ist auch im Zusammenhang mit den Geldnöten zu sehen, in der sich Institutionen und Verbände in der Zeit des Ersten Weltkrieges und unmittelbar danach befanden. Mit der Gründung der SVfA gelang es, eine kantonsübergreifende Plattform zu errichten. Dies wiederum erlaubte es dem Bund, den heilpädagogischen Institutionen und Verbänden, vermittelt über die SVfA, unter Wahrung der kantonalen Hoheit in Fragen der Bildung und Erziehung, dennoch Subventionen zu entrichten (Schawalder 1999; Strasser & Wolfisberg, 2011, S. 11)

Fürsorgeerziehung und Heilpädagogik waren spätestens seit der Verabschiedung des Bürgerlichen Gesetzbuches 1900 auch in Deutschland miteinander verknüpft, weil hier gesetzliche Grundlagen zur öffentlichen Erziehung geschaffen wurden, an denen insbe-

sondere die Anstalten Interesse hatten – es konnte jedoch zu keiner Zeit eine verpflichtende Anstaltseinweisung von Personen mit Behinderungen erzielt werden. Auch in der Schweiz verstehen sich die Vereinigungen des Idioten-, Blinden- und Taubstummenwesens (Konferenz für das Idiotenwesen (gegründet 1889), Zentralverein für das Blindenwesen (gegründet 1904), Schweizerischer Fürsorgeverein für Taubstumme (gegründet 1911)) als Teilgebiete der Fürsorge.

Die gesetzlich verankerte Fürsorgeerziehung war aber bekanntermaßen auch eine notwendige Folie zur Etablierung der Sozialpädagogik, insofern war die Verwissenschaftlichung der Heilpädagogik in den 1920er Jahren auch ein unverzichtbares Bestreben, um in einer Phase der starken Entwicklung der Sozialpädagogik ein eigenes Terrain abzustecken: „Nur durch Verwissenschaftlichung konnte die heilpädagogische Praxis hoffen, die nötige professionelle Kompetenz und ein genügendes gesellschaftliches Ansehen zu erlangen, um ihren Zuständigkeitsanspruch für die Geistesschwachen gegen neue und alte ‚Konkurrenzwissenschaften‘ durchsetzen zu können“ (Wolfisberg, 2002, S. 98). Alte Konkurrenzwissenschaften sind hier insbesondere die Theologie und Medizin, neue hingegen die Sozialpädagogik, Psychologie und Psychiatrie. Insofern erwies sich hier als erfolgreiche Differenzierungsstrategie der Ausbau eines Behinderungskonzepts gegenüber der sozialpädagogischen Beschreibung von Verwahrlosungsphänomenen (vgl. auch Moser, 2000).

Neben diesem umkämpften Terrain – auch die Sozialpädagogik schwankte zwischen wohlfahrtlich-caritativen, fürsorgeorientierten, ordnungspolitischen und reformpädagogisch-modernitätsskeptischen Perspektiven – musste bei der Verwissenschaftlichung der Heilpädagogik auch die bereits starke Etablierung der traditionellen heilpädagogischen Praxisfelder mit ihrer Meisterlehre berücksichtigt werden, die nicht rückwirkend als unwissenschaftlich diskreditiert werden konnten. Dies wurde bei der Einrichtung der heilpädagogischen Professur mit der Verknüpfung des Heilpädagogischen Seminars, welches 1924 unter der Leitung von Hanselmann privat gegründet wurde, erreicht (welches sich übrigens in der deutschsprachigen Schweiz explizit gegenüber der katholisch-theologischen Orientierung – repräsentiert durch Linus Bopp in Fribourg – positionierte). Das Heilpädagogische Seminar unterhielt zu Ausbildungszwecken ein Landerziehungsheim sowie ab 1927 eine Erziehungsberatungsstelle und finanzierte sich über Schul- und Stiftungsgelder sowie über Mitgliedsbeiträge (Schriber, 1994, S. 230). Insofern war die Ausbildung keineswegs eng auf die Hilfsschule ausgerichtet. Vielmehr setzte sie primär an Fragen der Entwicklung und Erziehung unter Berücksichtigung von behinderungsspezifischen Inhalten (Anatomie, Pathologie, Phonetik, Psychologie, Didaktik) an. Diese kompromisshaftige Doppelstrategie ‚Praxis plus Wissenschaft‘ und ‚Heilpädagogik plus Hilfsschulpädagogik‘ trug allerdings auch zu großer Skepsis gegenüber dem Projekt, Heilpädagogik als universitäres Fach einzurichten, bei: So enthält das Schreiben der Hochschulkommission der Universität Zürich betreffend der Einrichtung der außerordentlichen Professur die kritische Frage, ob die Vorlesungen „im Rahmen der Volkshochschule vielleicht noch besser untergebracht seien“ (Universität Zürich, Dokument in Heese, Jeltsch & Stoffel, 1990, S. 176).

Darüber hinaus war die Frage der Akademisierung der Lehrerbildung in der Schweiz in den 1920er Jahren noch ungelöst, und insofern sollte auch mit der Einrichtung einer Professur für Heilpädagogik kein Präzedenzfall geschaffen werden. Daher wurde die

Professur als außerordentliche eingerichtet und blieb bis in die 1980er Jahre an das Heilpädagogische Seminar angeschlossen. (Eine vergleichbare Entwicklung ist übrigens in Ungarn zu beobachten; auch dort wird die Lehrerbildungsanstalt für Heilpädagogen 1928 in eine Hochschule für Heilpädagogik transformiert, die erst 1999 in die Universität eingegliedert wird, vgl. Weinmann, 2003, S. 99). Die starke außerschulische Orientierung mag hier für die Einrichtung der Professur vor diesem Hintergrund zugleich förderlich wie hinderlich gewesen sein. Denn bis zur Emeritierung Hanselmans blieb die fakultäre Zuordnung der Professur unklar, die Ansiedelung an der Philosophischen Fakultät wurde nur als vorläufige erklärt. Überdies wurde Hanselmann 1956 auch die medizinische Ehrendoktorwürde der Universität Zürich verliehen (vgl. Hoyningen-Süess, 1992, S. 10). Diese breite Verankerung des Faches interpretiert Wolfgang Jantzen (1977) dahingehend, hier einen bedeutsamen heilpädagogischen Entwurf als synthetischer Wissenschaft im Sinne eines interdisziplinären humanwissenschaftlichen Konzepts vorzufinden (vgl. Jantzen, 1977, S. 57) – ein allerdings in funktional-differenzierteren Gesellschaften wenig aussichtsreiches Projekt.

Das heilpädagogische Selbstverständnis war somit eng an das Konzept der Fürsorge orientiert (vgl. auch Schriber, 1994, S. 80). Auch Hanselmans *venia legendi*, die ihm die Universität Zürich 1924 verlieh, umfasste Heilpädagogik und Jugendfürsorge (vgl. Wolfisberg, 2002, S. 106). Hanselmans *ad personam* berufener Nachfolger Paul Moor setzte diese Tradition in den 1950er und 60er Jahren ungebrochen fort und etablierte Heilpädagogik noch stärker im Feld der Erziehungsberatung.

Anhand dieser komplexen strukturellen Bedingungen kann sich das akademische Fach ‚Heilpädagogik‘ eher nur als schwacher Kompromiss verstehen. Insofern erweisen sich die Doppelstrategie ‚Heilpädagogik plus Hilfsschulpädagogik‘ und die enge Theorie-Praxis-Verknüpfung als Konstruktionsfehler, um das Fach ausreichend wissenschaftlich gegenüber den anderen Konkurrenzgebieten – vor allem auch der Sozialpädagogik – abgrenzen zu können.

6. Heilpädagogik als Kompromiss

Die Anfangssetzung der Sonderpädagogik mit der Einrichtung der ersten heilpädagogischen Professur beruht auf folgenden vier Strukturentscheidungen:

1. Der Konstruktion eines gemeinsamen Nenners der unterschiedlichen Behinderungsformen;
2. Der strategischen Kooperation mit den starken professionspolitischen Initiativen der Hilfsschullehrer;
3. Der Aufstellung des Faches auf einem breiten schulischen und außerschulischen Handlungsfeld im Modus der Fürsorgeerziehung in Kooperation mit den zeitgenössischen Wohltätigkeitsvereinen;
4. Der deutlichen Akzentuierung der Praxis.

Trotz dieser ersten heilpädagogischen Professur an der Universität Zürich 1931 gelingt eine Vollakademisierung der Heilpädagogik erst in den 1970er Jahren, und zwar – wenig überraschend – wiederum aufgrund der professionspolitischen Initiative der Sonderschullehrer. Das außerschulische sonderpädagogische Handlungsfeld bleibt – trotz oder gerade aufgrund der hier skizzierten Entwicklungen – uneindeutig und bis heute stark unprofessionalisiert – hier finden sich nach wie vor hohe Quoten an nicht einschlägig qualifiziertem Personal. Dies ist nicht nur als eine Folge der sozialdarwinistischen Politik zu sehen, sondern auch als eine Folge der breiten und daher eher unspezifischen Aufstellung von Heilpädagogik zwischen Fürsorgererziehung und Hilfsschule. Dieses breite Handlungsfeld hat es verhindert, ein von der Sozialpädagogik klar unterschiedenes, theoretisch reflektiertes Handlungskonzept zu entwerfen, welches für die akademische Etablierung einer pädagogischen Spezialdisziplin unerlässlich gewesen wäre. So verblieb als kleinster gemeinsamer Nenner eine starke Akzentuierung der Klientelkonstruktion, über die schließlich die Theorie-, Professions- und institutionelle Entwicklungen generiert wurden (vgl. auch Moser, 2000, S. 176). Damit hat sich das Teilsystem Sonderpädagogik allerdings eine eigene binäre Kodierung verschafft (behindert/nicht-behindert), die ihre Existenz inzwischen abgesichert und – wie gezeigt – auch eigene Sinnverarbeitungsregeln etabliert hat (vgl. Becker, 2004, S. 11; vgl. auch Moser, 2003). Dass es sich hierbei allerdings um einen ‚planvoll betriebenen Prozess‘ handelt, der im Jahr 1898 „seinen Anfang nimmt und der bis heute andauert“ (Hänsel, 2003, S. 595), darf jedoch bezweifelt werden.

Anhand der hier gewählten systemtheoretischen historiographischen Perspektive kann am Fall ‚Hanselmann‘ gezeigt werden, inwiefern kulturelle Ideen in institutionellen Kontexten – hier Heilpädagogik als Disziplin – autopoietisch entstehen – allerdings in Abhängigkeit von sozialen Entwicklungen, die mit ihrem Selektionsdruck schließlich aber „über den Erfolg oder Misserfolg von Semantiken“ entscheiden (Hänsel, 2003, S. 17). Der Erfolg der Semantik ‚Behinderung‘ als Erbe der ‚Seelenschwäche‘ stellt sich erst in den 1970er Jahren ein, dessen Erörterung den hier gesteckten Untersuchungsrahmen allerdings übersteigt.

Die hier vorgelegte Interpretation der Fallvignette Hanselmann, die weniger eine institutionelle Erfolgsgeschichte als vielmehr eine Erfolgsgeschichte der semantischen Konstruktion ‚Behinderung‘ darstellt, wäre eine mögliche Antwort auf die von Heinz-Elmar Tenorth (2010) aufgeworfene Frage, warum Sonderpädagogik auf ihre anfängliche ausdifferenzierte Technologie verzichtet hat zugunsten der Absteckung des Faches über einen insbesondere auch defizitären Klientelzuschnitt.

Literatur

- Becker, F. (2004). Einleitung. In Ders. (Hrsg.), *Geschichte und Systemtheorie* (S. 7-28). Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Bopp, L. (1930). *Allgemeine Heilpädagogik in systematischer Grundlegung und mit erziehungspraktischer Einstellung*. Freiburg: Herder Verlag.

- Dollinger, B. (2006). *Die Pädagogik der Sozialen Frage. (Sozial-)Pädagogische Theorie vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Weimarer Republik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2004). Sonderpädagogik – ein blinder Fleck der Allgemeinen Pädagogik? Eine Replik auf den Aufsatz von Dagmar Hänsel. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(2), 416-429.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2008). *Geschichte der Sonderpädagogik*. München: utb Verlag.
- Georgens, J. D. (1961), Deinhardt, H. M. (1963). *Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten* (2 Bde.). Leipzig: Zu beziehen vom Institut für Heil- und Sonderpädagogik in Giessen.
- Göppel, R. (1989). „Der Friederich, der Friederich ...“ *Das Bild des ‚schwierigen Kindes‘ in der Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts*. Würzburg: Ed. Bentheim.
- Greiling, J. Ch. (1793). *Ueber den Endzweck der Erziehung und über den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben*. Schneeberg: Arnold Verlag.
- Hänsel, D. (2003). Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(4), 591-609.
- Hanselmann, H. (1930). *Einführung in die Heilpädagogik*. Zürich: Rotapfel Verlag.
- Hanselmann, H. (1997). *Die Psychologischen Grundlagen der Heilpädagogik* (Reprint der Habilitationsschrift). Berlin: Wissenschaftsverlag Spiess.
- Heese, G., Jeltsch, B., & Stoffel, A.-M. (1990). *Über Hanselmann nachdenken*. Zürich: Rotapfel Verlag.
- Heller, Th. (1912). *Grundriß der Heilpädagogik* (2. Aufl.). Leipzig: Verlag von Wilhelm Engelmann.
- Hoyningen-Süess, U. (1992). *Heilpädagogik als Wissenschaft. Heinrich Hanselmanns Theorie der Sonderpädagogik*. Luzern: SZH.
- Jantzen, W. (1977). Erkenntnis und Mystifikation der Realität. Ein wissenschaftstheoretischer Vergleich der Heilpädagogik Heinrich Hanselmanns und der seiner vermeintlichen Nachfolger. In A. Bürli (Hrsg.), *Sonderpädagogische Theoriebildung – vergleichende Sonderpädagogik* (S. 57-71). Luzern: SZH.
- Luhmann, N. (1990). Die Homogenisierung des Anfangs. Zur Ausdifferenzierung der Schul-erziehung. In N. Luhmann & K.-E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik* (S. 73-111). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- May, J. F. (1765). *Die Kunst der vernünftigen Kinderzucht in den nöthigsten Grundsätzen* (2 Bde.). Helmstedt.
- Möckel, A. (2007). *Geschichte der Heilpädagogik* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Moser, V. (1995). *Die Ordnung des Schicksals. Zur ideengeschichtlichen Tradition der Sonderpädagogik*. Butzbach: AFRA-Verlag.
- Moser, V. (1998). Die wissenschaftliche Grundlegung der Heilpädagogik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. *Heilpädagogische Forschung*, 24, 289-295.
- Moser, V. (2000). Disziplinäre Verortungen. Zur historischen Ausdifferenzierung von Sonder- und Sozialpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46, 175-192.
- Moser, V. (2003). *Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin*. Opladen: Verlag Leske + Budrich.
- Schriber, S. (1994). *Das Heilpädagogische Seminar Zürich – eine Institutionsgeschichte* (unveröffentlichte Dissertation). Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft.
- Schulze, E. (1917). *Die Berufsbildung des Hilfsschullehrers*. Halle: Pädagogischer Verlag von Hermann Schroedel.
- Strasser, U., & Wolfisberg, C. (2011). Die Schweizer Heilpädagogik. *Online Enzyklopädie Erziehungswissenschaften*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Tenorth, H.-E. (2010). Sonderpädagogische Professionalität. Zur Geschichte ihrer Entwicklung. In S. Ellger-Rüttgardt & G. Wachtel (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Be-*

hinderung. *Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive* (S. 13-27). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Tenorth, H.-E. (2001). Bildsamkeit und Behinderung. Operativ-professionelle Konsequenzen eines pädagogischen Grundbegriffs. In G. Wachtel & S. Dietze (Hrsg.), *Heil- und Sonderpädagogik – auch im 21. Jahrhundert eine Herausforderung* (S. 51-63). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Tenorth, H.-E. (2006). Bildsamkeit und Behinderung. Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In L. Raphael & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft in Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte* (S. 497-520). München: Oldenbourg Verlag.

von Düring, E. (1925). *Grundlagen und Grundsätze der Heilpädagogik*. Zürich: Rotapfel Verlag.

Weinmann, U. (2003). *Normalität und Behindertenpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wolfsberg, C. (2002). *Heilpädagogik und Eugenik. Zur Geschichte der Heilpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz (1800-1950)*. Zürich: Chronos Verlag.

Abstract: Within the historiography of special education, the establishment of the first professorship for therapeutic pedagogy at the University of Zurich in 1931 is often described as the “birth of curative education”. From a system-theoretical perspective, the author explains the relevance of determining the point of inception in the formation of a system and uses this as the basis for reconstructing the inception of therapeutic pedagogy as a science. This reconstruction takes place on both the level of disciplinary semantics and the level of the socio-historical analysis of the institutionalization of Heinrich Hanselmann’s professorship within the context of welfare education and special education. In a highly competitive pedagogical field, therapeutic pedagogy appears to be a compromise in which the construction of the clientele is moved to the center of its own self-conception for purposes of distinction. The perspective chosen by the author consciously positions itself vis-à-vis ‘copious tales’ still common in the historiography of special pedagogy in which the discipline’s history is recounted either as a story of decline or as a story of success (e.g. Hänsel vs. Ellger-Rüttgardt, Möckel).

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Vera Moser, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV,
Institut für Rehabilitationswissenschaften, Georgenstr. 36, 10117 Berlin, Deutschland
E-Mail: vera.moser@hu-berlin.de