

Einleitung

Vom 15.–17. November 2007 fand an der Humboldt-Universität zu Berlin der Internationale Kongress „Pädagogische Professionalität und sonderpädagogische Kompetenz vor neuen Herausforderungen“ statt. Historiografischer Anlass für diese Veranstaltung war der Beginn der akademischen Lehrerbildung für Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen an der Humboldt-Universität zu Berlin im Wintersemester 1947/1948.

Die Berliner Region repräsentiert – neben Sachsen – die ältesten Traditionen sonderpädagogischer Professionalität in Deutschland. Hier entstand vor 200 Jahren (1806) die erste Blindenschule auf deutschem Boden und nach Leipziger Vorbild war hier im Jahr 1788 bereits eine Gehörlosenschule eingerichtet worden. Kein geringer als Wilhelm von Humboldt, Gründer der Berliner Universität und für kurze Zeit preußischer Unterrichtsminister, förderte die Unterrichtung blinder und gehörloser Kinder. Dies war zum damaligen Zeitpunkt eine revolutionäre Tat, denn Blinde und Gehörlose waren, sofern sie nicht vermögend waren, von jeder Bildung ausgeschlossen. Die Idee der allgemeinen Menschenbildung, am Anfang nur eine abstrakte Idee, trat ungeachtet aller reaktionären Gegenangriffe im 19. Jahrhundert ihren Siegeszug an. Aber es sollten mehr als 200 Jahre vergehen, bis wirklich für alle behinderten Kinder und Jugendlichen ein Bildungsrecht anerkannt und durchgesetzt wurde.

Eine erfolgreiche Unterrichtung blinder, gehörloser, geistig behinderter Kinder war abhängig von der Entdeckung und Erprobung spezifischer Methoden. Damit zugleich traten pädagogische Spezialisten auf den Plan, die sich dieser neuen Aufgabe zuwandten. Schon Georgens und Deinhardt, die Begründer der Heilpädagogik, beklagten 1860 die „Schwierigkeit geeignete Hilfskräfte zu finden“, und die Klage über ihren Mangel war unisono. Was war also naheliegender, als eine besondere Ausbildung für diese Gruppe von Pädagogen zu fordern?

Als die Akademisierung der Lehrerbildung in der Weimarer Republik in greifbare Nähe gerückt war, schlug erneut die Stunde der Heilpädagogen. In Berlin existierte seit 1925 das Heilpädagogische Seminar Berlin-Brandenburg, das als einzige Ausbildungsstätte in Deutschland in einem 4-semesterigen Studiengang Lehrer zu Sonderpädagogen ausbildete. Die wissenschaftliche Ausbildung erfolgte an der Berliner Wilhelms-Universität, die fachwissenschaftliche und methodisch-praktische Ausbildung hingegen an der Diesterweg-Hochschule. Im Mai 1927 veranstaltete der Magistrat der Stadt Berlin eine Heilpädagogische Woche. Über 1000 Besucher waren nach Berlin gekommen, um die Vorträge von Universitätsprofessoren, Schulpraktikern, Schulräten, Medizinern zu hören und durch Hospitationen die zahlreichen heilpädagogischen Bildungsangebote des Großraums Berlin kennen zu lernen – den Eröffnungsvortrag hielt übrigens Eduard Spranger. Die Veranstalter hatten dabei keineswegs nur die Fachpädagogen im Auge, sondern richteten ihre Einladungen auch an „Normalschulpädagogen, Schulräte, Psychologen, Volkswirtschaftler, Juris-

ten, staatliche und städtische Schulaufsichts- und Verwaltungsbeamte, Fürsorger, Eltern und Menschenfreunde“ (Fuchs 1927, 2).

Die hoffnungsvollen Anfänge der Sonderpädagogenausbildung, aber auch die engen Verbindungen zwischen Allgemeiner und Sonderpädagogik, kamen mit Machtantritt der Nazis zum Erliegen. Eine Pädagogik, die sich der Schwachen und Benachteiligten annimmt, genoss wenig Sympathie bei den neuen Machthabern und damit fanden alle Anstrengungen sonderpädagogischer Professionalität ihr schnelles Ende im Dritten Reich.

Als heimgekehrte Pädagogen mit dem Aufbau des weitgehend zerstörten Schulwesens in der sowjetisch besetzten Zone begannen, vereinte sie mehrheitlich der Wille, an einer Demokratisierung des Bildungswesens tatkräftig mitzuwirken. Die verheerenden Folgen nationalsozialistischer Politik gerade für den Personenkreis der Behinderten waren offenbar bewusstseinsprägend für jene Sonderpädagogen der „ersten Stunde“, die wie Reinhold Dahmann und Max Staubesand in Berlin am Aufbau des Sonderschulwesens beteiligt waren. Nur zwei Jahre nach Kriegsende wurden Maßnahmen zur Ausbildung von Sonderpädagogen an den Universitäten von Berlin (1947/48) und Halle (1949) eingeleitet. In Anknüpfung an Reformbestrebungen der Weimarer Republik wurde für alle Gruppen von Sonderpädagogen die akademische Ausbildung eingerichtet. Die ersten Studienstätten in Westdeutschland hingegen entstanden nahezu zeitgleich in Marburg und Köln, allerdings deutlich später, nämlich erst im Wintersemester 1955/56.

Der Kongress von 2007 hatte eine vierfache Zielsetzung. Er wollte zum ersten die Anschlussfähigkeit der gegenwärtigen Professionalisierungsdebatte thematisieren, indem er die historische Dimension beleuchtet, um daran anschließend sich der gegenwärtigen Debatte um (sonder)pädagogischer Professionalität zuzuwenden. Das dritte Anliegen bezieht sich auf die Einbeziehung der internationalen Perspektive, die schließlich viertens durch einen Ausblick auf zukünftige Herausforderungen pädagogischer Professionen erweitert wird.

Den Anfang machen Heinz-Elmar Tenorth und Sieglind Luise Ellger-Rüttgardt, die aus dem Blickwinkel der Erziehungshistorie bzw. der behindertenpädagogischen Historiografie grundlegende Fragen sonderpädagogischer Professionalität erörtern. Andrea Erdélyi und Katalin Radványi verfolgen einen historisch-vergleichenden Ansatz, indem sie die Entwicklungslinien sonderpädagogischer Professionalität in Ungarn nachzeichnen. Eine historisch-vergleichende Zugangsweise wird auch von Ursula Hoyningen-Süess und Csilla Schiffer verfolgt, die die Theoriebildung von Zoltan Toth (Ungarn) und Heinrich Hanselmann (Schweiz) einer komparatistischen Analyse unterziehen. Christian Stöger wendet sich der Frage zu, welche Ursachen für das Scheitern der berühmten Erziehungsanstalt „Levana“ in Baden bei Wien zu identifizieren sind und untersucht hierbei die von der Anstalt selbst verbreitete „Levana“-Belletristik. Thomas Barow schließlich beschließt den historischen Teil des Bandes, indem er sich den reformpädagogischen Traditionen der Sonderpädagogenausbildung in dem schwedischen Lehrerseminar Slagsta zuwendet.

Den Auftakt zur gegenwärtigen Debatte um pädagogische Professionalität in Deutschland eröffnet Ewald Terhart, dessen Beitrag auf das zentrale Verhältnis von

Heterogenität der Schülerschaft und Professionalität der Lehrerschaft rekurriert, und zwar unter Beachtung zukünftiger Aufgaben sonderpädagogischer Profession. Vera Moser wiederum widmet sich dem zentralen Thema der Heterogenität, das sie in ihrer historischen Dimension bis hin zu aktuellen Debatten reflektiert und problematisiert. Bernd Ahrbeck widmet sich den Fragen von Professionalität unter dem Aspekt der Verhaltensstörungen, und auch Fritz Hoppe geht von den Besonderheiten einer heilpädagogischen Fachrichtung, der Sprachbehindertenpädagogik, aus und diskutiert professionelle Anforderungen vor dem Hintergrund veränderter Gegebenheiten. Karl-Ernst Ackermann schließlich stellt neue Formen sonderpädagogischer Studiengänge im Rahmen einer konsekutiven Lehrerbildung vor.

Die internationale Perspektive wird eingeleitet durch den Beitrag von Florian Kippis, Lisa Pfahl und Justin Powell zum Einfluss der internationalen Klassifikation von Behinderung auf die sonderpädagogische Professionalität sowohl in Deutschland als auch den USA. Jerry Rosenqvist aus Schweden problematisiert das Verhältnis von allgemeiner und spezieller Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung des Personenkreises der sogenannten geistig Behinderten. Gottfried Biewer greift erneut Ausbildungsfragen auf, indem er die aktuelle Problemlage der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Sonderpädagogen und allgemeinen Pädagogen in Österreich beleuchtet. Es folgen Analysen aus zwei osteuropäischen Ländern, wobei die Autoren Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk und Danuta Kopeć die gegenwärtigen Herausforderungen der Sonderpädagogenausbildung in Polen reflektieren und Gabriela Papp sowohl historische als auch aktuelle Linien sonderpädagogischer Professionalität in Ungarn nachzeichnet. Denis Poizat aus Frankreich schließlich verlässt die eurozentrische Perspektive und verfolgt unter dem Aspekt einer inklusiven Erziehung die These, dass die reichen Länder des Nordens von den armen des Südens lernen können.

Das vierte Kapitel des Sammelbandes vereint Beiträge, die den Ausblick auf zukünftige Entwicklungen wagen. Unter Rückgriff auf Verlautbarungen von UNESCO und Vereinten Nationen stellt Christian Lindmeier die Frage, welche Pädagogik eine inklusive Schule braucht, und Reto Luder, Kai Felkendorff, Peter Diezi-Duplain und André Kunz gehen der Frage nach, welchen Beitrag die ICF-Klassifikation der WHO bei der Gestaltung einer inklusiven Schule spielen kann. Bettina Lindmeier wendet sich erneut der Situation in der Bundesrepublik Deutschland zu und erörtert, welche sonderpädagogischen Kompetenzen zukünftig im Rahmen einer inklusiven Beschulung erforderlich sind. Beendet wird dieses Kapitel durch den Beitrag von Birgit Werner, in dessen Mittelpunkt didaktisch-methodische Innovationen eines an dem Grundkonzept Literacy/Grundbildung orientierten Unterrichts stehen.

Die für einen Sammelband charakteristische Breite der behandelten Themen belegt die Lebendigkeit und Vielfalt der Diskussion um pädagogische und sonderpädagogische Professionalität. In der Vergangenheit galt die Trias von Sonderpädagogik, Sonderschule und sonderpädagogischer Professionalität unangefochten; dies ist vorbei, denn die Institution Sonderschule steht auf dem Prüfstand. „Das traditionelle Modell des separierten Sonderschulwesens für die pädagogische Förderung behinderter Schülerinnen und Schüler gehört der Vergangenheit an. Es ist davon

auszugehen, dass auch in Deutschland das Verhältnis von speziellen zu integrativen Beschulungsformen sich weiter in Richtung einer inklusiven Schule entwickeln wird“ (Bleidick & Ellger-Rüttgardt 2008, 246). Sonderpädagogische Professionalität hingegen gilt auch im internationalen Diskurs als unverzichtbar für die Einlösung des Bildungsrechts eines jeden behinderten Schülers, auch in einer inklusiven Schule.

Wir danken allen, die zum Gelingen des Buches beigetragen haben. Dieser Dank richtet sich vor allem an die Beiträger, die Geduld und Ausdauer bewiesen haben. Wir haben die Hoffnung und den Wunsch, dass der Dreiklang von Historie, Gegenwart und Internationalität die Behindertenpädagogik der Zukunft bereichern und beflügeln möge und einen Beitrag leisten kann zu einer identifikationsstiftenden Diskussion um pädagogische und sonderpädagogische Professionalität.

Berlin, im Mai 2010

Siegling Luise Ellger-Rüttgardt

Grit Wachtel

Literatur

- Becker, K.-P. & Große, K.-D. (2007): Sechzig Jahre Pädagogik für Behinderte an der Humboldt-Universität zu Berlin 1947–2007. Münster
- Bleidick, U. & Ellger-Rüttgardt, S. L. (2008): Behindertenpädagogik – eine Bilanz. Bildungspolitik und Theorieentwicklung von 1950 bis zur Gegenwart. Stuttgart
- Bleidick, U. (1998): Die deutsche Sonderschullehrerbildung im Rückblick. In: Die neue Sonderschule 42, 336–361
- Ellger-Rüttgardt, S. (1996): Berliner Rehabilitationspädagogik: Eine pädagogische Disziplin auf der Suche nach neuer Identität. In: Die neue Sonderschule 41, 3–20
- Ellger-Rüttgardt, S. (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung. München
- Helsper, W. (2004): Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, 303–308
- Horster, D.; Hoyningen-Süess, U. & Liesen, C. (Hrsg.) (2005): Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession. Wiesbaden
- Möckel, A. (Hrsg.) (1998): Erfolg, Niedergang, Neuanfang. 100 Jahre Verband Deutscher Sonderschulen – Fachverband für Behindertenpädagogik. München

I Historische Perspektiven

Sonderpädagogische Professionalität – Zur Geschichte ihrer Entwicklung¹

Heinz-Elmar Tenorth

Vorbemerkung

Die folgenden Überlegungen zum Status der sonderpädagogischen Professionalität haben eher systematische als historiographische Ambitionen, jedenfalls ist eine detaillierte Geschichte weder möglich noch angezielt. Die systematischen Überlegungen beruhen allerdings auf einer umfassenden historischen Analyse im Kontext von Forschungen zum Zusammenhang von „Bildsamkeit und Behinderung“.² Dabei standen historische Studien zur Institutionalisierung und Verberuflichung der Sonderpädagogik³ einerseits und zur langfristigen Geschichte des Diskurses über Bildsamkeit und Behinderung⁴ andererseits gleichgewichtig nebeneinander.

1 Verschriftlichung des Vortrags vom 16. 11. 2007 beim Internationalen Kongress „Pädagogische Professionalität und sonderpädagogische Kompetenz vor neuen Herausforderungen“, Humboldt-Universität zu Berlin. Der Vortragsstil ist im Wesentlichen belassen worden, auf eine umfassende Bibliographie zum Thema wurde verzichtet.

2 Ein Projekt unter dem Titel „Bildsamkeit und Behinderung. Die Erweiterung von Idee und Praxis der Bildsamkeit durch die Entdeckung der Bildbarkeit Behinderter“ (EL 133/7-1/2) habe ich gemeinsam mit Sieglind Ellger-Rüttgardt im Kontext des DFG-Schwerpunktprogramms „Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit – Ansätze zu einer neuen ‚Geistesgeschichte‘“ von 1997–2003 bearbeitet. Die Veröffentlichungen aus diesem Projekt, die unpublizierten Arbeitsberichte der Beteiligten und mein mehr als 200-seitiger Zwischenbericht zur Diskursgeschichte von „Bildsamkeit und Behinderung“ (Berlin 2000) bilden die materiale Referenz meiner Überlegungen.

3 Hier sind aus dem Projektkontext vor allem zu nennen: Sieglind Ellger-Rüttgardt (Hrsg.): Lernbehindertenpädagogik. Weinheim/Basel/Berlin 2003; dies.: Geschichte der Sonderpädagogik. München/Basel 2008; Ute Keller: Bildungsfähigkeit von Kindern mit geistiger Behinderung. Theoretischer Kontext und Muster der Praxis in den Berlinischen Anfängen der pädagogischen Arbeit mit „Blödsinnigen“. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 6/2000, 45–70; Ursula Hofer-Sieber: Bildbar und verwertbar. Utilitätsdenken und Vorstellungen der Bildbarkeit behinderter Menschen Ende 18. und Anfang 19. Jahrhundert in Frankreich. Würzburg 2000.

4 Hier sind aus dem Projektkontext vor allem zu nennen: Ursula Hofer: Sensualismus als Grundlage erster sonderpädagogischer Unterrichtsversuche. Seine Bedeutung für die Frage nach der Bildbarkeit blinder Menschen. In: Zeitschrift für Pädagogik 2000/2, 193–214; Heinz-Elmar Tenorth: Die Erweiterung von Idee und Praxis der Bildsamkeit durch die Entdeckung der Bildbarkeit Behinderter. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 49 (1998), 438–441 (mit S. Ellger-Rüttgardt); ders.: Natur als Argument in der Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts. In: M. S. Baader & J. Jacobi & S. Andresen (Hrsg.): Ellen Keys reformpädagogische Vision. „Das Jahrhundert des Kindes“ und seine Wirkung. Weinheim 2000, 301–322; ders.: „Bildsamkeit“ als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. Überlegungen zur Arbeit der Allgemeinen Pädagogik. In: S. Helle-

Neben der Intention und Materialgrundlage bedarf auch die theoretische Referenz der folgenden Überlegungen einiger expliziter Hinweise, schon weil hier ein Fremder innerhalb der Sonderpädagogik nicht nur zu ihrer Geschichte, sondern auch zur sonderpädagogischen Professionalität argumentiert. Beide Titel, und das macht die Vorbemerkungen notwendig, sowohl Sonderpädagogik als auch Professionalität, sind als theoretische Konzepte nicht unstrittig im Konsens der beteiligten Forscher verfügbar. Im Blick auf die „Sonderpädagogik“ verrät das schon der erst relativ spät auftretende Begriff in der Geschichte für das zur Rede stehenden Thema selbst. Der Historiker trifft früh viel eher auf den Titel der „Heilpädagogik“, ihrer Geschichte gilt noch die jüngst in zweiter Auflage erschienene prominenteste Gesamtdarstellung des Faches⁵; die aktuellen Kontroversen im Fach gelten dagegen der „Sonderpädagogik“, ihrer Theorie, ihrer Schultheorie und ihrer jüngeren Geschichte, zumal ihren politischen Verstrickungen im 20. Jahrhundert⁶, in dem sich der Begriff auch zuerst deutlich genutzt findet.⁷ Sie wird meist zusammen mit der „Behindertenpädagogik“ und dem Begriff der „Behinderung“ attackiert, aber dabei wird nicht sel-

kamps & O. Kos & H. Sladek (Hrsg.): Bildung, Wissenschaft, Kritik. Festschrift für Dietrich Benner zum 60. Geburtstag. Weinheim 2001, 190–201; ders.: Bildsamkeit und Behinderung – Operativ-professionelle Konsequenzen eines pädagogischen Grundbegriffs. In: G. Wachtel & S. Dietze (Hrsg.): Heil- und Sonderpädagogik – auch im 21. Jahrhundert eine Herausforderung. Aktuelle Denkansätze in der Heilpädagogik und ihre historischen Wurzeln. Weinheim 2001, 51–63 (gemeinsam mit Ute Keller, Monika Sonke und Sylvia Wolff); ders.: Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: L. Raphael & H.-E. Tenorth (Hrsg.): Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte. München 2006, 497–520; ders.: Eugenik im pädagogischen Denken des nationalsozialistischen Deutschland oder: Rassismus als Grenzbegriff der Pädagogik. In: K.-P. Horn u. a. (Hrsg.): Pädagogik im Militarismus und im Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich. Bad Heilbrunn 2006, 33–44; ders.: Anthropologie als Thema und Problem in der Erziehungswissenschaft. Vielfalt der Methoden, Desiderat des Pädagogischen. In: U. Mietzner & H.-E. Tenorth & N. Welter (Hrsg.): Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis. Weinheim 2007, 7–19 (52. Beiheft der ZfPaed) (gemeinsam mit Ulrike Mietzner); ders.: Begabung – eine Kontroverse zwischen Wissenschaft und Politik. In: D. Lemmermöhle & M. Hasselhorn (Hrsg.): Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse. Göttingen 2007, 117–145.

5 Andreas Möckel: Geschichte der Heilpädagogik oder Macht und Ohnmacht der Erziehung. Stuttgart 2007 (zuerst, damals noch ohne den zweiten Teil des Titels Stuttgart 1988). Von Heilpädagogik spricht aber z. B. auch Urs Haeberlin in seinen Arbeiten (vor allem Urs Haeberlin: Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. Bern 1996), und natürlich gibt es immer wieder die Referenz auf Georgens und Deinhardt, wenn man die Ursprungssituation sucht.

6 Nach meinem Vortrag erschien z. B. in radikal zuspitzender Thesenhaftigkeit Dagmar Hänsel: Karl Tornow als Wegebereiter der sonderpädagogischen Profession. Die Grundlegung des Bestehenden in der NS-Zeit. Bad Heilbrunn 2008.

7 Vor allem die Arbeiten von Dagmar Hänsel haben diese Kontroversen angestoßen, vgl. u. a. D. H. & Hans-J. Schwager: Sonderpädagogische Schultheorie. Weinheim 2003, dies.: Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003), 591–609; für die historische und theoretische Apologie der Sonderpädagogik u. a. Siegfried Ellger-Rüttgardt: Sonderpädagogik – ein blinder Fleck in der Allgemeinen Pädagogik? Eine Replik auf den Aufsatz von Dagmar Hänsel. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004), 416–429; Andreas Möckel: Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung? In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004), 406–415.

ten die Differenz zwischen Sonderschule und Sonderpädagogik verwischt, die Institution, meist dann auch nur mit den Folgeeinrichtungen der Hilfsschultradition präsent, und ihre Praxis und Legitimation werden der Profession und ihrem Selbstverständnis gleich geordnet und mit der Institution wird dann auch die Profession und ihr Wissen kritisiert.

Sonderpädagogik kann also heute schwerlich als Begriff gelten, in dem die institutionelle Wirklichkeit und die Dimensionen der beruflichen Arbeit in diesem Feld unstrittig bezeichnet würden. Andere Leitbegriffe, von denen in jüngerer Zeit in paralleler oder alternativer Argumentation Gebrauch gemacht wird, haben nicht ohne Grund Karriere, „inclusive Pädagogik“ z. B., aber gleich auch wieder die „inclusive Schule“, womit erkennbar auch die Verwendung des in zahllosen Kontroversen politisch belasteten Begriffs der „Integration“ vermieden wird. Aber neben „Inklusion“ und seinem Oppositionsbegriff, der „Exklusion“, sind auch andere Begriffstraditionen im Gebrauch: „Heterogenität“ wird für das Thema und die berufliche Herausforderung benutzt, aber damit ist die Referenz auf den Sonderpädagogen so wenig geschwunden wie die auf die Sonderpädagogik, und was wäre hier der Gegenbegriff im binären Gefüge: Homogenität? Und gehört zu „Integration“ dann „Separation“, zu „Differenzierung“ entsprechend „Universalisierung“ oder vielleicht doch „Individualisierung“, gekoppelt an den Gegenpol der „Vergesellschaftung“ – und auf welcher Seite steht die Sonderpädagogik, wo die Pädagogik, wo die Erziehungswissenschaft? Fach und Disziplin sind wohl doch nicht so einfach bestimmbar.

Von Profession und Professionalität zu sprechen, scheint demgegenüber einfacher und vielleicht sogar risikofrei; denn zumindest die Referenz auf die beruflich im Feld Tätigen ist dann eindeutig und unstrittig. Aber man muss nur – gleich ob von innen⁸ oder von außen, z. B. aus der Geschichtswissenschaft oder aus der Soziologie – auf die erziehungswissenschaftliche Debatte über Professionalität und Professionalisierung und auf die Entwicklung pädagogischer Berufe schauen, um die Fülle der offenen Fragen zu sehen. Nicht allein die Leichtigkeit, mit der die Begriffe zur Charakterisierung der beruflichen Praxis von Pädagogen und ihrer Geschichte und aktuellen Dynamik genutzt werden, wird dabei problematisch, man kann mit guten Gründen fragen, ob hier wirklich von einem Prozess der Professionalisierung gesprochen werden kann, nur weil Universitäts-Ausbildung erreicht ist, und man kann auch fragen, ob man schon auf Professionalität trifft, wenn man „sonderpädagogische Kompetenz“ diskutiert oder ob „Kompetenz“ nicht doch nur eine Dimension der Professionalität betrifft und meint, deren notwendiges Komplementärstück im „Ethos“ zu suchen ist?

Vollends problematisch wird die Koppelung, wenn gefragt wird, ob es nicht allein die Relation von Pädagogik und Sonderpädagogik gibt, sondern auch die Notwendigkeit, allgemeine und besondere Sonderpädagogik zu unterscheiden und von hier

8 In H. 4/2004 der Zeitschrift für Pädagogik wird diese Diskussion geführt, hier wie in meinem Beitrag Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006), 580–597, finden sich weitere Hinweise auf die inzwischen breit ausgefächerte Debatte.

aus das Problem der Professionalität zu diskutieren, vielleicht sogar mit der scharfen These, dass sich in dem Versuch der Verallgemeinerung von Kompetenzdimensionen, z. B. aktuell in „Basiskompetenzen“, und in der Konstruktion eines „sonderpädagogischen Generalisten“ nichts anderes als ein Prozess der „Deprofessionalisierung“ dokumentiere.⁹

Ganz offenkundig, das Problem ist verwickelt, jenseits der Definitionen kann ich dann nur historisch argumentieren, aber auch dann nur in scharfer Zuspitzung der Themen und der Beweisführung. Ich gehe in den folgenden Überlegungen von der Prämisse aus, dass die Vielfalt der Begriffe und die Stabilität der Kontroversen selbst Teil des Problems sind, das der Historiker aufklären muss, und frage deshalb, erstens, nach den historisch-gesellschaftlichen Konstellationen, in denen die spezifische Form der pädagogischen Arbeit konstituiert wurde, für die wir heute die konkurrierenden Begriffe benutzen, und ich suche, ferner, die gesellschaftliche Aufgabe, die zu ihrer Bewältigung das Muster der spezialisierenden Verberuflichung von pädagogischer Arbeit herausgefordert hat. In den Analysen soll deshalb zunächst sowohl der Begriff der Sonderpädagogik als auch der von Profession und Professionalisierung vermieden werden, allerdings ohne den pädagogischen Kontext zu verlassen; denn im Zentrum der Überlegungen stehen spezifische pädagogische Aufgaben und Muster ihrer Bearbeitung. Für diesen Komplex von Aufgaben und Mustern ihrer Bearbeitung wird unterstellt, dass sie selbst soziale Konstrukte darstellen, sich also der pragmatischen und reflexiven Konstruktion historischer Akteure verdanken – die Sonderpädagogik genauso wie die Professionalität, deren Dynamik und Status sich mithin nur historisch erschließt.

Die nachstehenden Überlegungen konzentrieren sich im Wesentlichen auf drei Etappen: erstens, eine Ursprungsphase, die hier, anders als in manchen jüngeren Darstellungen, nicht auf die Zeit um 1900 datiert wird¹⁰, sondern auf das ausgehende 18. Jahrhundert; zweitens auf die Etappe der Transformation des Ursprungsproblems, die um 1900 vollzogen ist, und drittens auf die aktuelle Situation. Die historisch-sozialen Referenzen sind im Wesentlichen mitteleuropäisch, seit 1900 zunehmend allein deutschsprachig – und selbstverständlich, das ist angesichts des eher systematischen Interesses vorab einzuräumen, ist es unvermeidbar, stark zu stilisieren und z. T. ohne Rücksicht auf Details zu argumentieren, um die leitenden Thesen plausibel zu machen – und der Kritik ihr Feld zu eröffnen.

Die leitende These ist: Sonderpädagogik (oder wie immer wir unsere Referenz nennen wollen, auch Heil- oder Behindertenpädagogik) gewinnt historisch in ausgehenden 18. Jahrhundert auf der Basis eigener anthropologischer Zuschreibungen und in

9 So argumentiert jedenfalls in kritischer Wendung gegen aktuelle Professionalisierungsbestrebungen Hans-Joachim Motsch: Deprofessionalisierung der (Sprach-)Heilpädagogik – internationalisiert, inkompetent, wegrationalisiert. Erscheint in: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 79 (2008) 1 – ich danke Urs Haeblerin für die Überlassung einer Manuskriptfassung dieses Beitrags.

10 Vera Moser: Disziplinäre Verortungen. Zur historischen Ausdifferenzierung von Sonder- und Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000), 175–192 datiert die „Gründungsphase“ (ebd., 175) ihrer disziplinären Referenzen ausdrücklich auf die Zeit um 1900.

der Erfindung aufgabenspezifischer Praktiken ihre eigene Form und die Abgrenzung gegenüber Pädagogik, Medizin oder Psychologie. Es gelingt ihr bis heute aber nur begrenzt, Beruflichkeit zu monopolisieren und die Spezifik ihres Arbeitsvollzugs in der Expansion von Ansprüchen und Aufgaben zu bewahren und zu einer aufgabenspezifischen Methodik auszuarbeiten, jedenfalls bis heute nicht in einer Einheitsform, die Verwissenschaftlichung und Professionalisierung autonom integriert und damit zugleich die eigenen Ziele, Wissensbestände und Überzeugungen, Handlungsschemata und Routinen zur Einheit einer reflektierten Praxis zu bündeln vermag – also Professionalität signalisiert.

1 Die Ursprungsphase: „Bildsamkeit“, klienteläre Differenzierung und pädagogische „Erfindungskraft“ – Professionalität ohne Profession

Für die Beschreibung der Ursprungsphase kann ich in keiner Weise Originalität beanspruchen. Ich bin nicht der erste, der in den in Paris ausgetragenen Auseinandersetzungen über die Lebensperspektiven des wilden Jungen von Aveyron¹¹ oder in den ersten Einrichtungen des Unterrichts für Blinde oder Taubstumme, jetzt auch in Berlin oder Wien, den Beginn einer eigenständigen Praxis entdeckt, die dann später als Ursprung der Heilpädagogik beansprucht wird. Fasziniert von den konkreten Projekten, wird aber nur selten die Frage gestellt, wie und ob sich diese Ereignisse in den Kontext der Fachgeschichte der Sonderpädagogik einordnen, also als pädagogisch zu interpretierende Phänomene auffassen lassen, oder nicht doch eher als medizinische, psychiatrische, juristische oder therapeutische, und noch kaum hat man geprüft, was sie zur Analyse der Geschichte sonderpädagogischer Professionalität beitragen.

Die Standardantwort für die Zurechnung in die Sonderpädagogik ist eindeutig: Wir treffen auf die Erfindung spezifischer „Methoden“, sei es des Taubstumm- oder des Blindenunterrichts im ausgehenden 18. Jahrhundert¹² oder der Arbeit mit Geistigbehinderten seit dem frühen 19. Jahrhundert in der Schweiz oder in Württemberg. In der Regel werden dann Praktiken beschrieben, von denen diese Praxis anscheinend bestimmt war, und man muss so vorsichtig formulieren, weil es zu den Eigentümlichkeiten der beteiligten Akteure gehört, ihr Wissen z. T. als „Arcanum“ zu behandeln, als ihren eigenen Besitz, den sie vor der Öffentlichkeit geheim halten, schon weil er das Pfund ist, mit dem sie dauerhaft wuchern wollen, auch um sich materiell zu reproduzieren.

11 Dessen Geschichte wird selbst intensiv thematisiert, vgl. jüngst u. a. Birgit Werner: Die Erziehung des Wilden von Aveyron. Ein Experiment auf der Schwelle zur Moderne. Frankfurt a. M. 2004 sowie für die lange Dauer des Phänomens, wenn auch nahezu vollständig ohne die pädagogische Perspektive, Hansjörg Bruland: Wilde Kinder in der Frühen Neuzeit. Geschichten von der Natur des Menschen. Stuttgart 2008.

12 So erneut Möckel 1988/2007, 39 ff., 50 ff.