

# 1 Einleitung

## 1.1 Problemaufriss – Motivation und Fragestellung

Dass Sonderpädagogik Pädagogik ist (Moor 1965), gehört in der Sonderpädagogik<sup>1</sup> zu den unstrittigen Selbstverständlichkeiten. Nicht erst mit Paul Moor (1965), sondern seit dem ersten systematischen Entwurf einer Begründung der Sonderpädagogik in Georgens und Deinhardts „Grundlegung einer heilpädagogischen Gesamtwissenschaft“ (1861) versteht sich die Sonderpädagogik als Pädagogik oder wiederholt zumindest das Mantra, sie sei Pädagogik und nichts anderes. Dabei geht es der Sonderpädagogik nicht immer um die Darstellung und Entwicklung ihres pädagogischen Selbstverständnisses. Insbesondere in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts dient die Behauptung, Heilpädagogik sei Pädagogik, insbesondere der Bestimmung dessen, was sie nicht ist: Medizin und/oder Psychologie (vgl. Hanselmann 1941; Moor 1965). Bis heute finden sich immer wieder neue Versuche, das Pädagogische der Sonderpädagogik zu bestimmen (vgl. z.B. Löwisch 1969; Bleidick 1974, 1999a; Speck 1996; Lindmeier 1997, 2000, 2001; Moser 2003; Haerberlin 2005; Möckel 1979, 1984, 1986, 2007; Biewer 2009). Keine andere Teildisziplin der Pädagogik befasst sich in dieser Kontinuität mit der Frage, ob sie Pädagogik ist und auf welche Art und Weise sie als Pädagogik zu verstehen ist beziehungsweise, wie sie sich als Pädagogik darstellt. Die fortgesetzte Postulierung der Sonderpädagogik als Pädagogik verweist so auf ein ungeklärtes, fragliches und fragiles, pädagogisches Selbstverständnis und eine dauerhafte pädagogische Verunsicherung der Sonderpädagogik (vgl. Moser 2003; Kuhn 2011).

Auch in der Allgemeinen Pädagogik besteht keine Einigkeit über das Selbstverständliche der Pädagogik, auf das sich die Sonderpädagogik wiederholt beruft. Sowohl bezüglich der Unterschiedlichkeit der Bestimmung des Pädagogischen der Pädagogik als auch hinsichtlich der Frage, ob eine einheitliche, allgemeingültige Bestimmung des Pädagogischen angesichts der institutionellen, professionellen und disziplinären Ausdifferenzierung der Pädagogik überhaupt noch möglich oder auch nur wünschenswert ist, besteht keine Einigkeit (vgl. z.B. Lenzen 1987; Benner/Göstemeyer 1987; Krüger 1994; Winkler 1994; Mollenhauer 1996, 1998; Vogel 1998; Benner 2001a; Heitger 2003; Kraft 2012; Ricken 2012). Das Selbstverständliche, auf das sich die Sonderpädagogik beruft, scheint in der Pädagogik nicht ohne weiteres anzutreffen zu sein – d.h., sich eben gerade nicht von selbst zu verstehen. Vielmehr findet die pädagogische Verunsicherung der Sonderpädagogik ihre Entsprechung in einer Verunsicherung der Allgemeinen Pädagogik, entlang der Frage nach der Schwierigkeit, Möglichkeit und Notwendigkeit Allgemeiner

---

<sup>1</sup> Die Bezeichnungen Sonderpädagogik, Heilpädagogik, Rehabilitationspädagogik, Behindertenpädagogik werden im Folgenden synonym verwendet. Der nahezu durchgängigen Verwendung der Bezeichnung Sonderpädagogik liegt keine besondere Präferenz für diese zugrunde, vielmehr gibt es gute Gründe, auch diese in Frage zu stellen. Die Entscheidung erfolgte, da die verfügbaren Alternativen in ihren Konnotationen mindestens nicht unproblematisch sind (d.h. also mangels besserer Alternativen) und vor dem Hintergrund der vorliegenden Arbeit sogar unangemessen erscheinen.

Pädagogik (Benner 2001a). Was in der Allgemeinen Pädagogik jedoch gerade nicht dazu führt, sich auf die Selbstverständlichkeiten der Pädagogik zu berufen – was faktisch ihrem Ende gleichkäme –, sondern in die fortgesetzte, vielfältige und kontroverse Arbeit am Selbstverständnis der Pädagogik mündet (vgl. z.B. Mollenhauer 1998, Prange 2000, 2005; Benner 2001a; Heitger 2003; Winkler 2006).

Vor diesem Hintergrund scheint die Frage nach der Sonderpädagogik als Pädagogik, im Spannungsfeld der Fraglichkeit des Selbstverständlichen der Pädagogik und der pädagogischen Verunsicherung der Sonderpädagogik, in besonderer Art und Weise zu begründen, um nicht der Gefahr der Wiederholung des Mantras oder der fortgesetzten Verhandlung der pädagogischen Verunsicherung zu erliegen.

Die Sonderpädagogik weist in ihrer Verständigung der Frage nach der Pädagogik eine gewisse Eigentümlichkeit auf. Die pädagogische Begründung der Sonderpädagogik scheint von den Grenzen der Pädagogik her bestimmt. In vielen Fällen sogar von dem aus, was (sowohl der Pädagogik als auch der Sonderpädagogik) als Nicht-Pädagogik gilt, von dem also – so die Argumentation in der Sonderpädagogik –, was die Pädagogik vernachlässigt, nicht berücksichtigt oder explizit ausschließt (vgl. z.B. Georgens/Deinhardt 1861; Hanselmann 1941; Moor 1965; Bleidick 1974, 1999a; Feuser 1995; Speck 1996; Möckel 1979, 1984, 1986, 2007; Jantzen 2007). Es scheint deshalb nicht verwunderlich, dass die Sonderpädagogik in ihrer pädagogischen Selbstverständigung in vielen Fällen nahezu ohne Referenz auf die Selbstverständigung der Pädagogik auskommt (vgl. Moser 2003). Wenn nämlich Sonderpädagogik dort beginnt, wo Pädagogik aufhört, und nur deshalb als notwendig erachtet wird, weil die Pädagogik in gewisser Hinsicht als begrenzt erscheint, dann scheint eine Referenz auf die Verständigung, die über die rein negative Feststellung der Nicht-Anschlussfähigkeit sowie der Nicht-Berücksichtigung der besonderen pädagogischen Problemstellungen der Sonderpädagogik hinausgeht (vgl. Möckel 1979, 2007), nicht nur unangebracht, sondern überhaupt nicht möglich. In diesem Sinne erscheint das Besondere der Sonderpädagogik nicht (in erster Linie) als ein Spezielles oder eine Spezifikation eines Allgemeinen der Pädagogik, sondern als das nur der Sonderpädagogik eigene. Und das Pädagogische der Sonderpädagogik erscheint entweder als das Nicht-Pädagogische und das pädagogisch Unbestimmte der Pädagogik – der Pädagogik gewissermaßen abgeschnittene – oder als das unbekannte und nicht näher bestimmte Selbstverständliche der Pädagogik. In der sonderpädagogischen Unterscheidung von Sonderpädagogik und allgemeiner Pädagogik<sup>2</sup> endet das Allgemeine der Pädagogik dort wo das pädagogisch Besondere der Sonderpädagogik beginnt. Allgemeine Pädagogik oder auch Normalpädagogik bezeichnet im sonderpädagogischen Sprachgebrauch in diesem Sinne nahezu durchgängig nicht eine Teildisziplin oder einen bestimmten Problembereich der Pädagogik, sondern in erster Linie Nicht-Sonderpädagogik. Auch die Allgemeine Pädagogik, wie die meisten anderen pädagogischen Teildisziplinen, kommt in diesem Zusammenhang in der (Selbst-)Verständigung der Pädagogik wei-

---

<sup>2</sup> In der vorliegenden Arbeit werden zwei Begriffe von „Allgemeiner Pädagogik“ / „allgemeiner Pädagogik“ unterschieden. Zum einen ein sonderpädagogischer Begriff von „allgemeiner Pädagogik“ der allgemeine Pädagogik im wesentlichen durch ihre Unterscheidung von Sonderpädagogik als Nicht-Sonderpädagogik bestimmt. Zum anderen ein Begriff „Allgemeiner Pädagogik“ der diese sowohl als Teildisziplin sowie als Ort der Verständigung über eine Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns unter allen Disziplinen und Professionen einer ausdifferenzierten Erziehungswissenschaft versteht (Benner 2001a)

testgehend ohne Referenz auf die Sonderpädagogik aus. Das Feld der Pädagogik scheint so entlang der Unterscheidung von Pädagogik und Sonderpädagogik gegenständig und diskursiv geteilt.

Systematisch lassen sich zwei zusammenhängende Frage- und Problemstellungen ausmachen, welche die Grenzlinien der (sonderpädagogischen) Unterscheidung von allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik, seit den Anfängen der Sonderpädagogik, markieren. Zum einen die Frage nach Behinderung als dem außerpädagogisch bestimmten bzw. pädagogisch unbestimmten Besonderen der Sonderpädagogik (vgl. Bleidick 1974, 1999a; Jantzen 1974, 2007), insbesondere im Rahmen einer anthropologisierenden und individualisierenden Beschreibung der Klientel der Sonderpädagogik (vgl. Lindmeier 1993; Moser 1998, 2003; Zirfas 1998, 1999, 2004; Weisser 2005, 2009), zum anderen die Frage nach den Grenzen der Pädagogik, insbesondere hinsichtlich des Wirksamkeitsproblems der Pädagogik (vgl. Moor 1965; Lindmeier 1997, 2000; Möckel 1979, 1984, 1986, 2007; neuerdings auch Bleidick 1999a) oder – unter Berufung auf Luhmann – des Technologiedefizits der Pädagogik (vgl. Speck 1996) im Sinne der prinzipiellen Unverfügbarkeit pädagogischer Einwirkungen (vgl. Moser 2003). Die Begründung der Notwendigkeit der Sonderpädagogik als Pädagogik sowie ihre Legitimation als Teilbereich der Pädagogik und gleichzeitig ihre grundsätzliche Kritik sowie die Forderung nach ihrer Auflösung folgt durchweg einem, wenn auch unterschiedlich vorgestellten Zusammenhang dieser beiden Frage- und Problemstellungen (vgl. Moser 2003, 2009) in der grundsätzlichen Unterscheidung von Sonderpädagogik und allgemeiner Pädagogik. In einer, nicht zuletzt historisch abgesicherten, Koppelung von Klientel, Disziplin, Profession und Institution (vgl. Lindmeier 1993; Moser 2003) reklamiert die Sonderpädagogik in diesem Zusammenhang eine besondere und umfassende Zuständigkeit für die (pädagogische) Bearbeitung der Problemstellung Behinderung (vgl. Bleidick 1974, 1999a; Jantzen 2007; Dederich 2001, 2009; Ahrbeck 2011), während die Kritiker, insbesondere aus ihren eigenen Reihen, nicht müde werden, Behinderung als allgemeinpädagogische Problemstellung darzustellen (vgl. Möckel 1973, 1979; Eberwein 1995; Feuser 1995). Gleichzeitig gehört Behinderung in der Allgemeinen Pädagogik sowie in weiteren Teildisziplinen und Bereichen der Pädagogik zu den nur randständig bzw. gar nicht behandelten Frage- und Problemstellungen (vgl. Kuhn 2011). Behinderung zeigt sich so nicht zuletzt in ihrer allgemeinpädagogischen Nicht-Thematisierung als vor- und außerpädagogisch bestimmte Problemstellung und scheint darüber hinaus die pädagogische Begründung der Sonderpädagogik entlang des als Nicht-Pädagogik bestimmten zu stützen. Auch die Rekonstruktion der Geschichte der Sonderpädagogik folgt, spätestens seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts, dem Zusammenhang von Pädagogik und Behinderung in der Sonderpädagogik (vgl. Bleidick 1974; Möckel 1979, 2007; Ellger-Rüttgardt/Tenorth 1998; Ellger-Rüttgardt 2008; Tenorth 2006a), teilweise in sozialgeschichtlicher Manner mit Blick auf den allgemein gesellschaftlichen Umgang mit Behinderung (Jantzen 1974, 1982, 2007; Moser 1998, 2009). Vor diesem Hintergrund findet die Theorie- und Praxisgeschichte der Pädagogik nur insofern Berücksichtigung, als sie sich auf eine pädagogische Thematisierung und Bearbeitung von Behinderung hin auslegen lässt, gleichzeitig wird die pädagogische Nicht-Thematisierung von Behinderung auch historisch als Entstehungs- und Legitimationsgrund der Sonderpädagogik dargestellt.

In den Rekonstruktionen einer Geschichte der Sonderpädagogik finden sich regelmäßig in erster Linie solche Werke rezipiert, die sich explizit auf die Problemstellung Behinderung beziehen (lassen) oder zumindest ein Verständnis einer – durchaus im medizinischen Sinne verstandenen – heilenden oder auch heilen – dann eher im Sinne einer ganzheitlichen – Erziehung entwickeln.<sup>3</sup> Während die Nicht-Thematisierung von Behinderung scheinbar als Ausschlusskriterium der Rezeption fungiert.

Die Frage nach der Geschichte der Sonderpädagogik wird vorwiegend einerseits im Kontext einer Begründung und Legitimation der Sonderpädagogik verhandelt (vgl. Bleidick 1974; Möckel 1979, 2007; Speck 1996; Haeblerlin 2005; Ellger-Rüttgardt 2008; Biewer 2009)<sup>4</sup>, andererseits im Zusammenhang mit der Kritik und Delegitimation der Sonderpädagogik gestellt und bearbeitet (Jantzen 1974, 2007; Moser 1998, 2003; Hänsel/Schwager 2003, 2004). So finden sich seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts in Verbindung mit unterschiedlichsten, teilweise konkurrierenden Grundlegungsversuchen der Sonderpädagogik variierende, zum Teil eher knappe Darstellungen einer Geschichte der Sonderpädagogik im Sinne einer historischen Selbstvergewisserung.

Steht das historische Interesse der Sonderpädagogik, in seiner Anbindung an das Interesse der Selbstbegründung und Grundlegung, so meist im Kontext der Frage nach einer Theorie der Sonderpädagogik, sind doch die Arbeiten, die eine Theorie der Sonderpädagogik systematisch aus der historischen Verständigung entwickeln (vgl. Bleidick 1974; Moser 2003) oder die Theoriegeschichte selbst systematisierend problematisieren und betrachten (vgl. Müller 1991; Faust 2007; Moser/Sasse 2008; Moser 2009; Lindmeier 2012), eher rar. Auch liegen nur wenige Arbeiten vor, die sich monographisch einer Gesamtdarstellung der Geschichte der Sonderpädagogik widmen (Jantzen 1982; Möckel 2007; Ellger-Rüttgardt 2008), wobei auch diese eher eine Praxisgeschichte der Institutionalisierung und Etablierung der Sonderpädagogik rekonstruieren und, obgleich sie jeweils eigene systematische Perspektiven verfolgen, nicht auf die systematische Ausarbeitung einer Theorie der Sonderpädagogik zielen.

Die Geschichte der Sonderpädagogik erscheint so entweder als kontinuierliche Erfolgsgeschichte der pädagogischen Thematisierung und Bearbeitung von Behinderung, im Sinne der Ermöglichung der Teilhabe behinderter und benachteiligter Kinder an Erziehung und Bildung vor dem Hintergrund allgemeinpädagogischer Ausgrenzungs- und Entlastungsversuche (vgl. Möckel 2007; Ellger-Rüttgardt 2008), oder aber selbst als – ebenfalls kontinuierliche – Verfallsgeschichte der Ausgrenzung und Isolation behinderter und benachteiligter Menschen (Jantzen 1974, 1982, 2007; Haeblerlin 2005; Hänsel/Schwager 2003, 2004). Dabei gehen selbst aktuelle Darstellungen, die im Kontext der Diskussion um Inklusion in der Rekonstruktion unterschiedlicher historischer Paradigmen die Diskontinuitäten in der historischen Entwicklung der Sonderpädagogik betonen – und eher auf Differenz, denn auf Einheit abheben – von einer Kontinuität des Zusam-

---

<sup>3</sup> Das gilt auch für das sonderpädagogische Interesse an den in der vorliegenden Arbeit rekonstruierten Ansätzen von Comenius, Rousseau und Pestalozzi. Auch hier bleibt sonderpädagogische Lektüre im Wesentlichen auf den Zusammenhang von Pädagogik und Behinderung bezogen (siehe 2.1, 3.1, 4.1).

<sup>4</sup> Die erste knappe Darstellung einer Geschichte der Heilpädagogik als Geschichte pädagogischer Wohltätigkeit und Reform findet sich in dem allgemein als erstem Grundlegungsversuch bezeichneten Werk „Die Heilpädagogik“ von Georgens und Deinhardt (1861) – dort im zwölften Vortrag.

menhangs von Pädagogik und Behinderung aus (vgl. Tenorth 2006a; Moser 2009; Lindmeier 2012).

Auch die Geschichte der Pädagogik scheint hinsichtlich der Unterscheidung allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik geteilt. Die Frage nach der Geschichte der Sonderpädagogik gehört auch in der Pädagogik zu den eher randständigen Themengebieten. Wenn auch in den letzten Jahren, insbesondere seit Ende der 90er Jahre der 20. Jahrhunderts, ein zunehmendes Interesse zu verzeichnen ist.<sup>5</sup>

Nachdem der Zusammenhang von Pädagogik und Behinderung bis in 90er Jahre der 20. Jahrhunderts nicht nur das Selbstverständliche der Sonderpädagogik markiert, sondern auch die Selbstverständigung der Sonderpädagogik zwischen Legitimation und Aufhebung bestimmt, wird seit den 90er Jahren der Zusammenhang von Pädagogik und Behinderung in der Sonderpädagogik von unterschiedlicher Seite in Frage gestellt, ohne dabei zwangsläufig die Legitimation der Sonderpädagogik in Frage zu stellen (vgl. Lindmeier 1993, 2001; Zirfas 1998, 1999, 2004; Moser 2003; Weisser 2005). Während aus den Disability Studies insbesondere die verkürzte und eingeschränkte Thematisierung sowie die stellvertretende Bearbeitung von Behinderung in der Sonderpädagogik kritisiert und mit Blick auf die Vielfalt der Erscheinungsformen und Thematisierungen von Behinderung in ganz unterschiedlichen gesellschaftlichen Räumen und Zeiten sowie Teilbereichen erweitert wird (vgl. z.B. Eberwein/Sasse 1998; Waldschmidt 2003; Hermes/Rohrman 2005; Weisser 2005, 2009; Graf/Renggli/Weisser 2007; Waldschmidt/Schneider 2007; Bösl/Klein/Waldschmidt 2010), bezieht sich die allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Kritik auf die pädagogische Unzulänglichkeit der Kategorie der Behinderung in der Begründung der Sonderpädagogik als Pädagogik (Lindmeier 1993; Zirfas 1998, 1999, 2004; Tervooren 2001; Moser 2003) und markiert so nicht zuletzt die Verlegenheit der pädagogischen Begründung der Sonderpädagogik sowie die Notwendigkeit ihrer pädagogischen Verständigung (vgl. Kuhn 2011).

Dabei scheint im Kontext der aktuellen Diskussion um Inklusion, insbesondere forciert durch die Diskussion der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), das (allgemein-)pädagogische Interesse an der Sonderpädagogik zuzunehmen (vgl. Preuss-Lausitz 1993; Prengel 2006, 2012; Tenorth 2006a, 2011; Wenning 2008<sup>6</sup>; Oelkers 2012a, 2012b;

---

<sup>5</sup> So z.B. im Forschungsprojekt „Bildsamkeit und Behinderung“ (Ellger-Rüttgardt/Tenorth 1998; Hofer-Siebert 2000; Keller 2000; Wolff 2000a; 2000b, 2001; Tenorth u.a. 2001; Tenorth 2006a; Ellger-Rüttgardt 2008); in der Reihe „Studientexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik“ (Bleidick 1999b; Degenhardt/Rath 2001; Lindmeier/Lindmeier 2002; Ellger-Rüttgardt 2003; Stadler/Wilken 2004); in der Kontroverse zur Historiographie der Sonderpädagogik in der „Zeitschrift für Pädagogik“ (Hänsel 2003; Ellger-Rüttgardt 2004; Möckel 2004) sowie in diesem Zusammenhang zwei monographische Publikationen von Dagmar Hänsel und Hans-Joachim Schwager (2003, 2004); im Themenschwerpunkt „Allgemeine und Sonderpädagogik im historischen Diskurs“ in „Sonderpädagogische Förderung heute“ (Oelkers 2012; Lindmeier 2012; Musenberg 2012; Wininger 2012); sowie in einigen monographischen Einzelpublikationen (Moser 1998; Möckel 2007) und weiteren einzelnen Aufsätzen in Zeitschriften und Sammelbänden (Moser 1997, 1998, 2000, 2009, 2012; Lindmeier 2000; Hänsel 2005, 2012; Kuhn 2007, 2008; Möckel 2010; Ellger-Rüttgardt 2010).

<sup>6</sup> Wenning verweist in seiner Abhandlung darauf, dass es sich bei der Diskussion um Inklusion weitestgehend um einen Spezialdiskurs der „Integrationsinteressierten in der Sonderpädagogik“ (Wenning 2008, S. 384) handelt. Insbesondere vor dem Hintergrund der aktuellen insbesondere bildungspolitischen Diskussion um eine Reform der Lehrerbildung kann aktuell jedoch begründet von einem zunehmenden (allgemein-)pädagogischen Interesse an der Sonderpädagogik gesprochen werden (vgl. z.B. Senatsverwaltung für Bildung, Ju-

Klemm 2013). Die Forderung der Nicht-Diskriminierung behinderter Menschen, einer gleichberechtigten Teilhabe an allen Bereichen der Gesellschaft sowie einer barrierefreien Gestaltung aller Teilbereiche der Gesellschaft (Inklusion) irritiert die Unterscheidung von Sonderpädagogik und Pädagogik. Nicht in erster Linie durch die Delegitimation der Sonderpädagogik als Profession und Disziplin, sondern durch die Behauptung einer allgemeinen pädagogischen Zuständigkeit für Fragen der Behinderung im Sinne der Verpflichtung aller gesellschaftlichen Teilbereiche – auch der Pädagogik –, durch eine barrierefreie Gestaltung Teilhabemöglichkeiten für alle Menschen zu realisieren, was sich einerseits in der Einforderung sonderpädagogischer Expertise für die nunmehr inklusiv gedachte Pädagogik<sup>7</sup>, andererseits (dann doch) in der Infragestellung der Sonderpädagogik in der historisch herausgebildeten Form ihrer Institutionalisierung als Profession und Disziplin in Theorie und Praxis artikuliert. Dabei korrespondiert mit der letzten Behauptung (tendenziell) die Annahme, die Bearbeitung der Problemstellungen, welche die Sonderpädagogik für sich reklamiert, gehörten ohnehin zum allgemeinpädagogischen Bestand oder ließen sich zumindest (problemlos) dort verorten (vgl. Hinz 1993, 2002, 2004, 2009; Preuss-Lausitz 1993; Eberwein 1995; Hänsel 2003; Prengel 2006), während die erstere in der fortgesetzten Unterscheidung von Pädagogik und Sonderpädagogik weiterhin von der Annahme einer, entlang der Zuständigkeit für Fragen der Behinderung, geteilten Pädagogik ausgeht (vgl. Bleidick 1999a; Dederich 2001, 2009; Ahrbeck 2011).

In diesem Zusammenhang erweisen sich die Problemstellungen **Gleichheit und Ungleichheit, Teilhabe und Ausschluss sowie Inklusion und Exklusion** in dem Sinne als anschlussfähig, als dass sie aktuell in unterschiedlichen Professionen und Teildisziplinen der Pädagogik diskutiert werden (Preuss-Lausitz 1993; Hinz 1993; Moser 2003; Wansing 2005; Weisser 2005; Georg 2006; Prengel 2006; Trautmann/Wischer 2011; Budde 2013; Emmerich/Hormel 2013) und sich gleichzeitig als grundlegende Problemstellungen moderner Pädagogik darstellen und rekonstruieren lassen (vgl. Benner 2001a, b; Lindmeier 2001, 2012; Moser 1998, 2009; Tenorth 2006a, 2011; siehe 1.3). In der Sonderpädagogik treten diese Problemstellungen systematisch an die Stelle von Behinderung (vgl. Lindmeier 2001, 2004, 2012; Moser 2003; Weisser 2005; siehe 1.3).

Gerade im Kontext der aktuellen Diskussion um Inklusion in der Pädagogik scheinen diese (teil-)disziplinäre Unbestimmtheit und die vielfältige Anschlussfähigkeit der Problemstellungen geeignet, die unterschiedlichen Teilbereiche der Pädagogik ins Gespräch zu bringen. Liegt doch in der Begrenztheit und Unterschiedlichkeit der Zugänge und Bearbeitungen der Teildisziplinen und Professionen der Pädagogik, im Kontext der eben nur scheinbar eindeutigen und selbstverständlichen Bestimmtheit und Bestimmung der Pädagogik, die Provokation und Herausforderung der pädagogischen Rede von Inklusion.

Was vor diesem Hintergrund in der vorliegenden Arbeit interessiert, ist weder ein weiterer Versuch der Legitimation und Begründung der Notwendigkeit der Sonderpädagogik oder ihrer Delegitimation und Auflösung noch die Rekonstruktion von Identität und Dif-

---

gend und Wissenschaft 2012; Ministerium für Forschung, Wissenschaft und Kunst Baden-Württemberg 2013).

<sup>7</sup> Im Wesentlichen fokussiert die Diskussion den schulischen Bereich und tendiert dazu, weitere Bereiche der Pädagogik auszublenden oder zumindest unterzubelichten.

ferenz der disziplinären Selbstverständigung der Sonderpädagogik entlang der Frage, ob oder inwiefern – d.h. wie genau – sie sich als Pädagogik begreift. Vielmehr soll ausgehend von ihrem nach wie vor ungeklärten pädagogischen Selbstverständnis (vgl. Moser 1997, 2003), wie es sich gerade aktuell in der Inklusionsdebatte wieder zeigt, der Frage nach dem Pädagogischen der Sonderpädagogik selbst nachgegangen werden. Es soll versucht werden, diese eigentümliche Frage nach der Unbestimmtheit der Pädagogik, die sich immer gleichsam an der Grenze zwischen Pädagogik und Nicht-Pädagogik bewegt – diese chronische Verunsicherung – in der Verständigung der Pädagogik als eigenständiger, von anderen Bereichen menschlichen Denkens und Handelns unterscheidbarer Theorie und Praxis, entlang der pädagogischen Bearbeitung der Problemstellungen von Gleichheit und Ungleichheit, Teilhabe und Ausschluss, Inklusion und Exklusion, selbst aufzusuchen und zu verorten, um von dort aus das Pädagogische der Sonderpädagogik näher zu bestimmen.

Entlang der Rekonstruktion des Zusammenhangs von Inklusion und Exklusion in der pädagogischen Bearbeitung der Problemstellungen von Gleichheit und Ungleichheit sowie Teilhabe und Ausschluss, im Rahmen der Selbstverständigung moderner Pädagogik, lässt sich, so die zentrale Annahme der vorliegenden Arbeit, die Sonderpädagogik pädagogisch verorten und als Pädagogik begründen und legitimieren<sup>8</sup>.

Das schließt eine Bearbeitung der Fragestellung entlang der Problemstellung Behinderung aus. Während nämlich einerseits die Begründung der Sonderpädagogik ausgehend von einer vor- und außerpädagogisch bestimmten Vorstellung von Behinderung selbst die pädagogische Verunsicherung der Sonderpädagogik markiert, setzt andererseits eine pädagogische Bestimmung der Problemstellung Behinderung die Verständigung der Frage nach der Pädagogik voraus (Kuhn 2011).

In diesem Sinne versucht die vorliegende Arbeit in der historischen Rekonstruktion und Verortung der Anfänge der Sonderpädagogik in den Anfängen moderner Pädagogik, noch vor der Begründung einer eigenständigen Sonderpädagogik und somit vor der Unterscheidung von Pädagogik und Sonderpädagogik, darauf hinzuweisen, dass die Frage nach der Möglichkeit und Notwendigkeit der Sonderpädagogik sich nicht neben oder außerhalb der Verständigung der Frage nach der Möglichkeit und Notwendigkeit einer eigenständigen Pädagogik klären lässt.

Vielmehr stellt sich das *pädagogische* Problem der Sonderpädagogik erst mit der historischen Frage nach einer eigenständigen, autonomen und einheitlichen Pädagogik und ist in seiner weiteren Entwicklung bis heute aufs Engste mit der Bearbeitung dieser Frage verbunden, die keineswegs als beantwortet gelten kann, sondern sich als grundlegende und fortwährend zu bearbeitende Frage der pädagogischen Selbstverständigung moderner Pädagogik herausstellt (vgl. Benner 2001a). Die Ausbildung und Differenzierung der Sonderpädagogik als pädagogische Praxis, Theorie und Forschung ist Teil dieser Selbstverständigung und ist außerhalb dieser, etwa als Geschichte des Umgangs mit Behinderung oder der Historisierung der Unterscheidung von allgemeiner Pädagogik oder Normalpädagogik und Sonderpädagogik, nicht begreifbar, darstellbar und rekonstruierbar.

---

<sup>8</sup> Zum Zusammenhang von Inklusion und Exklusion im Kontext von Gleichheit und Ungleichheit im Rahmen einer eigenständig Institutionalisierung der Pädagogik vgl. Kraft 1999; Prange 2001; Tenorth 2006a; Winkler 2006.

Das pädagogische Problem der Sonderpädagogik entsteht also, so die grundlegende Annahme der vorliegenden Arbeit, im Kontext einer zunehmenden Eigenständigkeit der Pädagogik, mit der zunehmenden Bedeutung künstlich veranstalteter, methodisch und inhaltlich gestalteter, eigenständig institutionalisierter Erziehungs- und Bildungsprozesse. In diesem Sinne ist die sonderpädagogische Problemstellung moderner Pädagogik in der Frage nach einer eigenständigen, von anderen Bereichen menschlichen Zusammenlebens abgrenzbaren und unterscheidbaren Pädagogik aufgehoben.

Dieser Zusammenhang soll nun im Folgenden, entlang der pädagogischen Arbeiten von Comenius, Rousseau und Pestalozzi rekonstruiert und entwickelt werden.

Dazu werden die zentralen Annahmen der vorliegenden Arbeit in fünf Thesen zusammengefasst, unter 1.3 und 1.4 ausgeführt und der weiteren Arbeit zugrunde gelegt.

**These 1:** Sonderpädagogik lässt sich nicht entlang der Problemstellung Behinderung als Pädagogik entwickeln, rekonstruieren und begründen (Lindmeier 1993; Zirfas 1998, 1999, 2004; Moser 2003). Vielmehr verdeckt der Ausgang vom Problem der Behinderung die Frage nach dem *pädagogischen* Problem der Sonderpädagogik und in diesem Zusammenhang die pädagogische Verständigung der Sonderpädagogik (Kuhn 2011) (siehe 1.3).<sup>9</sup>

**These 2:** Die *pädagogischen* Anfänge der Sonderpädagogik lassen sich (nur) entlang der Selbstverständigung und -begrenzung moderner Pädagogik als eigenständige Praxis, Theorie und Forschung entwickeln, darstellen und rekonstruieren (vgl. Tenorth 2006a) (siehe 1.4).

**These 3:** Die Selbstverständigung und -begrenzung moderner Pädagogik verläuft zum einen über die handlungstheoretische Verständigung und technologische Gestaltung pädagogischer Praxis entlang der Frage, wie pädagogische Praxis einzurichten und zu gestalten sei, dass sie nicht mehr lediglich eine als gegeben angenommene Bestimmung von Individuum und Gesellschaft entwickelt (→ Gleichheit/Ungleichheit), sondern Übergänge in eine selbsttätige Hervorbringung der individuellen Bestimmung sowie in eine mit-tätige Gestaltung von Welt und Gesellschaft für alle Menschen vorbereitet, unterstützt und ermöglicht (→ Teilhabe/Ausschluss) (vgl. Benner 2001a, 2001b). Zum anderen verläuft sie über die gegenstands- und wissenschaftstheoretische Frage nach der Eigenständigkeit und Einheit der Pädagogik in Praxis, Theorie und Forschung (→ Inklusion/Exklusion) (vgl. Benner 2001a, 2001b) (siehe 1.3 und 1.4).

**These 4:** Die Selbstverständigung moderner Pädagogik lässt sich entlang Kontinuität der handlungstheoretischen Verständigung und technologischen Gestaltung pädagogischer Praxis mit Blick auf die Diskontinuität der pädagogischen Bearbeitung der Problemstellungen Gleichheit/Ungleichheit, Teilhabe/Ausschluss und Inklusion/Exklusion<sup>10</sup> entwi-

---

<sup>9</sup> Im Übrigen erschwert die Entwicklung der Sonderpädagogik entlang der Problemstellung der Behinderung eine pädagogische Bearbeitung von Behinderung als pädagogische Problemstellung (vgl. Kuhn 2011).

<sup>10</sup> Inklusion/Exklusion werden hier nicht als Effekte einer evolutionären Entwicklung im Sinne der luhmannschen Vorstellung der funktionalen Differenzierung gesellschaftlicher Teilsysteme begriffen, wenn auch die hier zugrunde gelegte Unterscheidung in Auseinandersetzung mit systemtheoretischen Überlegungen erfolg-

ckeln, darstellen und rekonstruieren (vgl. Lindmeier 2001, 2012; Moser 2003, 2009; Tenorth 2011). Bezüglich der handlungstheoretischen Verständigung der Pädagogik lassen sich die Fragen nach einer Theorie der Erziehung, einer Theorie der Bildung sowie einer Theorie pädagogischer Institutionen unterscheiden (vgl. Benner 2001a, 2001b). Hinsichtlich der technologischen Gestaltung der Pädagogik können methodische, inhaltliche und institutionelle Aspekte unterschieden werden (vgl. Benner 2001a, 2001b) (siehe 1.3 und 1.4).

**These 5:** Die Frage nach der handlungstheoretischen Verständigung und technologischen Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an Pädagogik, als Vorbereitung der selbst- und mittätigen Teilhabe an Welt und Gesellschaft (trotz der Ungleichheit der Zöglinge), angesichts pädagogisch hervorgebrachter Ungleichheit sowie des Ausschlusses aus pädagogischer Praxis und gesellschaftlicher Teilhabe, markiert entlang der Problemstellung pädagogischer Inklusion und Exklusion die *pädagogische* Problemstellung der Sonderpädagogik bzw. die sonderpädagogische Problemstellung moderner Pädagogik (siehe 1.4).<sup>11</sup>

Die Frage nach der pädagogischen Problemstellung der Sonderpädagogik bzw. nach der sonderpädagogischen Problemstellung moderner Pädagogik ist nicht in dem Sinne zu verstehen, dass es dabei um die Suche nach einer Problemstellung ginge, deren Bearbeitung alleinig oder auch nur im Besonderen Aufgabe der Sonderpädagogik ist. Vielmehr zielt die Frage auf die Rekonstruktion einer Problemstellung, deren Bearbeitung sich zwar mit einer hohen Kontinuität in Werken wiederfindet, die der Sonderpädagogik zugerechnet werden (können), und deren Bearbeitung die Sonderpädagogik, zumindest teilweise, für sich reklamiert, die sich jedoch, in ihrer Rekonstruktion in den Anfängen der Selbstverständigung moderner Pädagogik vor und neben der Ausdifferenzierung und Unterscheidung von Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik, als konstitutive Problemstellung moderner Pädagogik ausweisen lässt.

Die so verstandene Rekonstruktion systematischer Anfänge der Sonderpädagogik reicht nicht zu um die Notwendigkeit einer (professionell, institutionell und disziplinar) eigenständigen Sonderpädagogik zu begründen, was die vorliegende Arbeit auch nicht intendiert. Sie reicht jedoch ebenfalls nicht aus, um die (professionelle institutionelle und disziplinäre) Ausdifferenzierung der Sonderpädagogik innerhalb der Pädagogik grundsätzlich zu delegitimieren, was ebenfalls nicht Ziel der Arbeit ist. Sie verweist allerdings darauf, dass die Frage, wie und ob sich Sonderpädagogik heute als Pädagogik begründen lässt, nicht abseits und getrennt von – und d.h. nicht in Differenz zu – der Frage nach der

---

te und sich auch weiterhin als anschlussfähig an diese erweist (Luhmann/Schorr 1988; Baecker 1994; Kraft 1999; Prange 2001; Luhmann 2002; Lenzen 2004; Moser 2003; Merten/Scherr 2004; Stichweh 2005; Farzin 2006). In der vorliegenden Arbeit beziehen sich Inklusion und Exklusion auf reflexiv vermittelte und praktisch gestaltete Bestimmungen und Begrenzungen (hier) von Pädagogik, im Sinne der Verständigung der Unterscheidung von Pädagogik/Nicht-Pädagogik, im Kontext der Selbstverständigung und Gestaltung der Pädagogik in Theorie und Praxis.

<sup>11</sup> Entgegen der systemtheoretischen Annahme eines prinzipiellen „Technologiedefizits“ der Pädagogik geht die vorliegende Arbeit mit Tenorth von einem „Technologieproblem“ (1999, S. 255) als spezifischer Problemstellung moderner Pädagogik aus.

Pädagogik bearbeiten lässt, sondern nur im Rahmen der – und d.h. unter Referenz auf die – Selbstverständigung moderner Pädagogik. Unabhängig davon, ob es also um die Begründung der Möglichkeit und Notwendigkeit der Sonderpädagogik sowie ihre Legitimation gehen soll oder um eine Begründung deren Unmöglichkeit, Verzichtbarkeit und Illegitimität, geht dies nicht ohne die Verständigung der Frage nach der Pädagogik. Und diese kann dann nicht auf der Grundlage der sonderpädagogischen Unterscheidung von allgemeiner Pädagogik oder Normalpädagogik und Sonderpädagogik diskutiert werden, sondern lässt sich nur entlang der Frage nach Einheit und Differenz moderner Pädagogik bearbeiten.

Der vorliegende Entwurf unterscheidet sich insofern von der Tradition der Selbstverständigung der Sonderpädagogik, von der er ausgeht, indem er einerseits die Begrenztheit der Pädagogik nicht entlang der vor- und außerpädagogisch bestimmten Problemstellung Behinderung, mit Blick auf ihre Klientel, verhandelt und bearbeitet und so entweder zu dem Schluss kommt, für eine bestimmte Klientel sei auch eine besondere Pädagogik vonnöten, oder versucht die Pädagogik insgesamt entlang der Problemstellung Behinderung zu bestimmen, andererseits, indem er, in direktem Zusammenhang damit, die systematische Unterscheidung von Normal- und Sonderpädagogik aufgibt und stattdessen die Frage nach der Begrenztheit und Bestimmtheit der Pädagogik im Sinne ihrer fortgesetzten Selbstverständigung – das ist ihre Selbst-Bestimmung und -Begrenzung als Pädagogik – als Grundproblem moderner Pädagogik (d.h. auch der Sonderpädagogik) überhaupt begreift, um von dort aus – im Anschluss an die allgemeinpädagogische Verständigung der Frage nach der Pädagogik – das Pädagogische der Sonderpädagogik bestimmen zu können.

Das zentrale Thema der vorliegenden Arbeit wird es demnach sein, die grundlegenden Frage- und Problemstellungen in den Anfängen moderner Pädagogik zu markieren, entlang deren Bearbeitung sich der Grenzdiskurs moderner Pädagogik bis heute vollzieht und in deren Zusammenhang – so die zentrale These der vorliegenden Arbeit – Frage- und Problemstellungen, mit denen sich die Sonderpädagogik bis heute befasst, eine mögliche pädagogische Begründung finden und Bearbeitung erfahren können, aus der gerade nicht eine Begründung der Notwendigkeit einer disziplinär, professionell und institutionell eigenständigen Sonderpädagogik folgt, möglicherweise jedoch ihre pädagogische Legitimation.

Im Folgenden werden einige methodische Überlegungen zum Zusammenhang von Systematik und Geschichte angestellt (1.2), um anschließend die vorliegende Untersuchung im aktuellen Forschungsstand systematisch zu verorten (1.3) und, die Einleitung abschließend, den Aufbau und Verlauf (der Argumentation) der vorliegenden Darstellung mit Blick auf ihren Gegenstand – die historischen Anfänge der Sonderpädagogik als pädagogische Theorie und Praxis – zu skizzieren und zu konkretisieren.

## **1.2 Methodische Überlegungen – Systematik und Geschichte**

Die Frage nach den systematischen Anfängen der Sonderpädagogik verweist in einem dreifachen Sinne auf den Zusammenhang von Systematik und Geschichte (vgl. Benner 1969; Benner 1989; Rösen 1983; Wehner 2003; Bellmann 2004; Bellmann/Ehrenspeck

2006; Kuhn 2007). Einerseits setzt die Rede von systematischen Anfängen – hier von den Anfängen der Sonderpädagogik als pädagogische Theorie und Praxis – immer bereits gemachte, zeitlich frühere, historische Anfänge voraus. Andererseits verweist die Bestimmtheit der Frage selbst auf ein systematisches Anfängen als Ausgangspunkt der Fragestellung. Darüber hinaus zeigt sich in der Auseinandersetzung mit den systematischen Anfängen der Sonderpädagogik als pädagogische Theorie und Praxis der Anspruch der vorliegenden Arbeit, die Sonderpädagogik in ihrer Verortung in den Anfängen moderner Pädagogik systematisch als Pädagogik auszuweisen.

Im Zusammenhang bereits gemachter, zeitlich früherer Anfänge und dem systematischen Ausgangspunkt der Fragestellung erweist sich die Frage nach den systematischen Anfängen in doppelter Weise als begrenzte und bestimmte (Wehner 2003). In diesem Sinne sind die historischen Anfänge grundsätzlich nicht als absolute Anfänge rekonstruierbar und darstellbar, vielmehr bleibt ihre Rekonstruktion in der Arbeit mit den Quellen an eine systematisch bestimmte Fragestellung gebunden, die dann wiederum die Darstellung der historischen Anfänge nicht nur leitet, sondern in spezifischer Art und Weise bestimmt und begrenzt. Gleichzeitig markiert das Anheben der Frage keinen absoluten (Neu-)Anfang, sondern die spezifische Fragestellung der Arbeit erweist sich selbst als historisch bestimmte, d.h., (auch) durch vorgängige Anfänge (Wehner 2003) und Darstellungen bestimmte. In diesem Sinne unterscheiden Bellmann und Ehrenspeck ein systematisches Moment pädagogischer Historiographie und ein historisches Moment der Systematik (Bellmann/Ehrenspeck 2006; vgl. Ricoeur 2002, 2004; Kuhn 2007). Wulf bezeichnet diesen Zusammenhang als „doppelte Historizität“ (1994, S. 14), in der sich nicht nur der Gegenstand der geschichtlichen Betrachtung als historischer darstellt, sondern sich die Beschäftigung mit der Geschichte und die Erzählung derselben als historisch bestimmte erweisen (vgl. Bellmann/Ehrenspeck 2006; Kuhn 2007; Musenberg 2012).

Der Zusammenhang von Systematik und Geschichte ist folglich gerade nicht in dem Sinne zu verstehen, dass die Systematik der Geschichte folgt, quasi aus ihr abgeleitet, entwickelt oder herausgelesen werden kann, oder umgekehrt die Darstellung der Geschichte einer allgemeingültigen Systematik folgt. Die Darstellung der Anfänge der Sonderpädagogik als pädagogische Theorie und Praxis verweist vielmehr auf beide Seiten, auf die Geschichte als Geschehene sowie auf die Geschichte als Erzählte und systematisch Dargestellte (vgl. Bellmann 2004). Genauso wie nicht *die* Geschichte erzählt werden kann, sondern immer nur *Geschichten* der Pädagogik, kann aus der Rekonstruktion von Geschichte nicht *die* Systematik der Pädagogik begründet werden. Vielmehr hängt es vom jeweils spezifischen Zusammenhang von Systematik und Geschichte ab, was in der Rekonstruktion von Geschichte erinnert werden kann und was dem Vergessen anheimgestellt wird (vgl. Kuhn 2007). Demgemäß ist die vorliegende Arbeit Teil der Problemgeschichte der Pädagogik, indem sie ausgehend von heutigen Orientierungsbedürfnissen, in einer Dialektik von Erinnern und Vergessen, im Hinblick auf die pädagogischen Anfänge der Sonderpädagogik eine bestimmte und nicht *die* Geschichte der Pädagogik erzählt. Ein derart verstandener Zusammenhang von Systematik und Geschichte hat Folgen für den Geltungsanspruch der vorliegenden Arbeit. Dieser lässt sich weder aus der historiographischen Rekonstruktion, gewissermaßen aus der hermeneutischen Analyse der Quellen (im Rekurs auf die scheinbar gegebenen historischen Fakten), ableiten und begrün-

den, noch lässt er sich mit Blick auf eine allgemeingültige und überhistorische Systematik begründen (vgl. Bellmann/Ehrenspeck 2006; Ricoeur 2002; Kuhn 2007). Vielmehr ist der Geltungsanspruch der vorliegenden Arbeit nur in Bezug auf die historische und aktuelle Verständigung der Frage nach der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis selbst begründbar. Einerseits, indem die Darstellung keinen absoluten Geltungsanspruch erhebt, sondern sich bezüglich der Anerkennung ihrer Bedeutung in den pädagogischen Diskurs zurückstellt (vgl. Benner 2001a). Andererseits, indem die Bedeutsamkeit der Fragestellung und die Bestimmtheit ihrer Bearbeitung im Umgang mit den Quellen im Anschluss an den aktuellen und historischen Diskurs der Pädagogik systematisch entwickelt und in der Darstellung reflektiert werden (vgl. Bellmann/Ehrenspeck 2006). In diesem Sinne konstatieren Bellmann und Ehrenspeck:

„Es ist die Ordnungsarbeit die aus dem Geschehenen Geschichte macht. Dies verlangt eine Darstellung der Fakten im Modus der Kontinuität, ohne dass die Fakten selbst für die Plausibilität dieser Kontinuität hinreichend Sorge tragen könnten. Geschichte wird damit nicht zur Fiktion, enthält jedoch unvermeidlich ein rhetorisches Moment. Sie bleibt notwendig auf Fakten bezogen, aber der Hinweis auf Fakten ist nur die notwendige Bedingung ihrer Plausibilität. Geschichte schafft Übergänge zwischen Fakten, und für die Plausibilität dieser Übergänge muss sie stets auch werben.“ (Bellmann/Ehrenspeck 2006, S. 245)

Die Darstellung einer Geschichte der Pädagogik muss als *eine* mögliche unter anderen transparent und begründet werden, indem die Vermittlungsleistung zwischen dem historischen Material und der Systematik als solche ausgewiesen wird (vgl. Kuhn 2007). Bellmann und Ehrenspeck begreifen das in der Forderung einer „Historiographie als Darstellung und Darstellungsreflexion“ (Bellmann/Ehrenspeck 2006, S. 257).

Im Folgenden sollen daher die systematischen Ausgangspunkte der vorliegenden Arbeit aus der aktuellen pädagogischen und sonderpädagogischen, historischen und systematischen Verständigung der Frage nach der Pädagogik selbst entwickelt werden, um von dort aus nach den systematischen Anfängen der Sonderpädagogik als pädagogische Theorie und Praxis im Kontext der Selbstverständigung moderner Pädagogik zu fragen.

### **1.3 Forschungsstand – Grundlegung der Arbeit im Kontext der aktuellen Verständigung**

Im Kontext der grundlegenden Infragestellung des Zusammenhangs von Pädagogik und Behinderung in der Selbstbegründung und Legitimation der Sonderpädagogik finden sich seit den 90er Jahren Arbeiten, die eine neue und veränderte Perspektive auf die pädagogische Verständigung der Sonderpädagogik eröffnen und sich nicht nur als anschlussfähig an die allgemeinpädagogische und historische Verständigung der Pädagogik erweisen, sondern (zum Teil) selbst aus selbiger entwickelt werden (vgl. Lindmeier 1993, 2000, 2001, 2004, 2012; Moser 2003; Weisser 2005, Tenorth 2011, 2006a; Kuhn 2007, 2008, 2011). Anschließend an diese Arbeiten sollen im Weiteren die grundlegenden systematischen Gesichtspunkte der vorliegenden Arbeit skizziert werden.

Im Anschluss an die grundlegende Unterscheidung von Pädagogik und Behinderung in seiner Dissertation „Behinderung – Phänomen oder Faktum“ (1993) versucht Lindmeier in mehreren Aufsätzen den systematischen Ort der „Heilpädagogik als konstitutives Mo-

ment jeglicher Pädagogik“ (1997) zu bestimmen (vgl. Möckel 1979, 1984, 1986, 2007). Dabei erhält die Heilpädagogik ihre Bestimmung gerade nicht von der Behinderung, vielmehr erscheint Behinderung relational betrachtet als, in ihren verschiedenen Dimensionen, pädagogisch bestimmte und zu bestimmende (vgl. Möckel 1973, 1979). Heilpädagogik als Erziehung trotz Behinderung erhält ihre Bestimmung nach Lindmeier erst im Gegenzug gegen das Scheitern der Erziehung im Sinne einer Rekonstitution (Lindmeier 1997). Das heißt, gerade nicht aus der Erfahrung der Behinderung, sondern aus der Erfahrung ihrer eigenen, d.h. pädagogischen Grenzen. Die Genese heilpädagogischer Theorie und Praxis vollzieht sich nach Lindmeier wesentlich in der Spannung zwischen Misslingen und Gelingen pädagogischer Praxis als Auseinandersetzung und Überwindung der „Misslingsformen der Erziehung“ (Lindmeier 1997, S. 294; vgl. Lindmeier 2000). Die Heilpädagogik erfährt dabei, wie Lindmeier historisch im Anschluss an Georgens und Deinhardt herausarbeitet, eine vierdimensionale Legitimation als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin und pädagogische Profession (Lindmeier 2001, 2004). In ihrer individualpädagogischen Dimension trägt sie durch eine „Spezialisierung der Erziehungs- und Unterrichtsmaßnahmen“ (Lindmeier 2001, S. 6) zur Verwirklichung des Rechts auf und der Teilhabe an Erziehung und Bildung auch unter erschwerenden Bedingungen bei. Als subsidiäre Sozialpädagogik verfolgt sie, in der Aufhebung sozialer Isolierung und Exklusion, einen Inklusionsauftrag. Als Reformpädagogik ist sie bezüglich weiterer pädagogischer Disziplinen und Professionen um einen Wissenstransfer der Erkenntnisse einer Pädagogik unter erschwerten Bedingungen in die weiteren pädagogischen Teildisziplinen und Professionen bemüht (Lindmeier 2004; vgl. Lindmeier 2001). Wenn Lindmeiers Überlegungen auch nur zum Teil aus der allgemeinpädagogischen Verständigung entwickelt werden und ihre systematischen Referenzen eher in der Sonderpädagogik (und philosophischen Anthropologie) finden, erweist sich insbesondere die Unterscheidung von Pädagogik und Behinderung als systematischer Ausgangspunkt einer pädagogischen Verständigung der Sonderpädagogik entlang der Grenzen der Pädagogik. Der Blick auf das Misslingen und Wiedergelingen pädagogischer Prozesse im Kontext anthropologischer Überlegungen verstellt jedoch auch bei Lindmeier die Betrachtung der Selbstverständigung und -begrenzung moderner Pädagogik. Misslingen und Gelingen der Pädagogik erscheinen in diesem Sinne gerade nicht als pädagogisch bestimmt, sondern bleiben als Grenzerfahrung im Kontext eines prinzipiellen (anthropologisch begründeten) Wirksamkeitsproblems der Pädagogik pädagogisch transzendent und unverfügbar. Die Grenzen der Pädagogik kommen so als pädagogisch bestimmte nicht in den Blick (vgl. Kuhn 2008, 2011).

Vera Moser versucht in ihrer Habilitationsschrift „Konstruktion und Kritik“ explizit den aktuellen „Selbstvergewisserungsdiskurs“ der Sonderpädagogik an die „erziehungswissenschaftliche Debatte um Struktur und ‚Identität‘ pädagogischer Disziplinen“ (Moser 2003, S. 7) anzuschließen. In einer systemtheoretisch inspirierten Rekonstruktion und Kritik zeigt Moser, wie im Zusammenhang mit einem anthropologisierenden und individualisierenden Behinderungsbegriff zentrale Begründungsfiguren der Sonderpädagogik immer wieder auf eine Besonderung der Klientel abheben (vgl. Lindmeier 1993; Moser 1998; Zirfas 1998, 1999, 2004), wobei für Moser fraglich bleibt, „inwiefern sich Sonderpädagogik überhaupt als Erziehungswissenschaft versteht“ (Moser 2003, S. 157). Ausgehend von einer systemtheoretischen Analyse der Struktur und Funktion des Erziehungs-

und Bildungssystems entwickelt Moser eine Perspektive auf ein handlungs- und bildungstheoretisch fundiertes Selbstverständnis einer subsidiär verstandenen Sonderpädagogik. Dabei erscheint insbesondere die Bildungssemantik, entlang eines revidierten Bildungsverständnisses, geeignet die Sonderpädagogik sowohl an die aktuelle allgemeinpädagogische Selbstverständigung anzuschließen, als auch eine neue Perspektive auf ihre historische Entwicklung innerhalb der Pädagogik zu eröffnen. Bezüglich der Subjektseite wäre der Bildungsbegriff demnach in Richtung einer Perspektive auf Intersubjektivität und Differenz zu entwickeln (vgl. Hinz 1993; Preuss-Lausitz 1993; Prengel 2006), hinsichtlich seiner gesellschaftlichen Seite wäre eine Perspektive auf das Problem von Inklusion und Exklusion in funktional differenzierten Gesellschaften zu gewinnen (vgl. Baecker 1994; Kraft 1999; Prange 2001; Merten/Scherr 2004; Stichweh 2005; Farzin 2006). Gerade entlang der Problemstellung von Gleichheit und Differenz, in ihrem Verhältnis zur Problemstellung von Inklusion und Exklusion, lassen sich auf diese Weise zentrale Probleme moderner Pädagogik entwickeln und begreifen. Erstmals seit der Einführung der Kategorie der Behinderung in die sonderpädagogische Selbstverständigung gelingt es Moser, gerade durch den Verzicht auf diese die Sonderpädagogik an die aktuelle Selbstverständigung der Pädagogik anzuschließen. Mosers Verknüpfung systemtheoretischer Analysen und handlungstheoretischer Überlegungen verweist auf die Möglichkeit und Notwendigkeit, die Sonderpädagogik insbesondere gegenstandstheoretisch innerhalb der Pädagogik zu verorten. Auch bei Moser bleibt jedoch der Blick auf die Selbstverständigung und -begrenzung der Pädagogik und die damit einhergehenden Formen einer pädagogischen Konstitution der Ungleichheitsproblematik sowie der Problematik von Inklusion und Exklusion verstellt, wenn sie diese in der Betrachtung der Dualität Gleichheit/Differenz sowie Inklusion/Exklusion als reine Systemeffekte systemtheoretisch verkürzt. Die verschiedenen Erziehungs- und Bildungsbegriffe wie auch der Behinderungsbegriff, die Moser in ihrer Arbeit kritisiert, geraten so als jeweils historisch spezifische Formen der pädagogischen Bearbeitung von Gleichheit/Ungleichheit und Exklusion/Inklusion, als pädagogische Problemstellungen moderner Pädagogik, eben mit jeweils spezifischen Ungleichheits- sowie Exklusions- und Inklusionsfolgen im Kontext ihrer (historischen) Selbstverständigung nicht in den Blick (vgl. Kuhn 2009, 2011).

Aus allgemeinpädagogischer und (wissenschafts-)historiographischer Perspektive entwickelt Tenorth in seiner Darstellung der Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Bildsamkeit und Behinderung“ die „Gleichzeitigkeit von Universalisierung und Partikularisierung“ (Tenorth 2006a, S. 504) der Idee der Bildsamkeit, insbesondere mit Blick auf die Entstehungsphase moderner Pädagogik, am Beispiel der ersten Versuche einer Taubstummen-, Blinden- und Idiotenerziehung. Die Idee der Bildsamkeit erweist sich dabei in dem Sinne als „praxisregulierendes Konzept“ (Tenorth 2006a, S. 515), als dass sie in ihrem Verständnis als „hypothetische Anthropologie“ (Benner/Brüggen 1996, S.12; vgl. Tenorth 2006a; Benner 2001a; Benner/Brüggen 2004; Mollenhauer 1996) mit der (universellen) Unterstellung der Bildsamkeit für immer neue Gruppen bisher von Erziehung und Bildung ausgeschlossener Kinder und Jugendlicher über die scheinbar gegebene Natur des Kindes, in scheinbar ausweglosen Praxissituationen, hinausgeht und die pädagogische Erfindungskraft durch „antizipierende Technologie“ (Tenorth 2006a, S. 517) zu immer neuen praktischen Experimenten treibt. Diese belegen die Bildsamkeitshypothese empirisch immer wieder aufs Neue und machen auf diesem Weg Bildsamkeit vielfach

aktualisierbar und diskutierbar (vgl. Möckel 2007; Ellger-Rüttgardt 2008; Moser 2009; Lindmeier 2012). Tenorth verweist an anderer Stelle zu Recht darauf, dass es sich im Hinblick auf die Bildsamkeitshypothese bei der Frage- und Problemstellung der Inklusion in der Pädagogik keineswegs um eine neue und lediglich aktuelle Problemstellung handle, sondern „dass damit vielmehr das Grundproblem aller Pädagogik, ihre genuine Aufgabe im pädagogischen Umgang mit Menschen aufgeworfen ist“ (Tenorth 2011, S. 2). Gleichzeitig werden jedoch über jeweils konkrete Vorstellungen der Bildsamkeit sowie konkrete pädagogische Technologien Teilhabe an und Ausschluss von Erziehung und Bildung selbst reguliert, „denn hier wird mit Kriterien der Bildsamkeit z.B. ein Unterschied zwischen ‚Normalen‘ und ‚Behinderten‘ begründet und über diese Differenz sogar Inklusion oder Exklusion in das Bildungswesen definiert“ (Tenorth 2006a, S. 503; vgl. auch Zirfas 1998, 1999, 2004; Moser 1998, 2003; Kraft 1999; Prange 2001; Kuhn 2011). In Anlehnung an Tenorths Rekonstruktion der Gleichzeitigkeit von Universalisierung und Partikularisierung der Idee der Bildsamkeit durch jeweils konkrete und unterschiedliche Formen ihrer pädagogischen Methodisierung und, im Zusammenhang damit, ihrer Professionalisierung und Institutionalisierung werden Inklusion und Exklusion als pädagogisch bearbeitete und zu bearbeitende Problemstellung begreifbar, wenn auch bei Tenorth der Fokus nicht auf der systematischen Rekonstruktion der Problemstellung von Inklusion und Exklusion liegt und die Fragestellungen der Ungleichheit und Teilhabe nicht systematisch ausgeführt werden.

Den hier skizzierten Arbeiten ist gemeinsam, dass sie, statt einer fortgesetzten Begründung der Notwendigkeit der Sonderpädagogik entlang des Zusammenhangs von Pädagogik und Behinderung, auf eine pädagogische Verständigung der Sonderpädagogik entlang der Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis abheben. Während Lindmeier im Misslingen der Pädagogik das konstitutive Moment einer Heilpädagogik erkennt, um diese in der Erfahrung der Grenzen der Pädagogik mit Blick auf die Ermöglichung von Teilhabe an Pädagogik sowie sozialer Teilhabe und pädagogischer Reform auszurichten, Moser hingegen entlang der Problemstellung von Gleichheit und Differenz stärker auf Fragen des pädagogischen Umgangs mit Heterogenität abhebt, fokussiert Tenorth die Bedeutung des Zusammenhangs von Idee und Praxis in den konkreten Praktiken der Herstellung von Bildsamkeit.

Ausgehend von den Überlegungen in den skizzierten Arbeiten werden im Folgenden drei zusammenhängende **gegenstandstheoretische Frage- und Problemstellungen moderner Pädagogik** unterschieden, die den weiteren Überlegungen zugrunde gelegt werden und die sich als anschlussfähig an die aktuelle und historische Selbstverständigung der Sonderpädagogik erweisen:

- **Gleichheit/Ungleichheit**

Die Frage nach Gleichheit und Ungleichheit der Menschen bezieht sich auf die Konstitution der Ungleichheit der Menschen als vor- und außerpädagogisch gegebene Problemstellung im Zusammenhang mit der Problemstellung der pädagogischen Bearbeitung von Ungleichheit, vermittelt über die Verständigung und Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an Pädagogik.

- **Teilhabe/Ausschluss**

Die Frage nach Teilhabe und Ausschluss bezieht sich auf die Frage nach Teilhabe an und Ausschluss von Pädagogik, entlang der Verständigung und Gestaltung der Bedin-

gungen der Möglichkeit von Teilhabe an Pädagogik als eigenständiger Theorie und Praxis sowie auf die Frage der (pädagogisch) dadurch vermittelten Möglichkeit der Teilhabe an weiteren ausdifferenzierten Bereichen gesellschaftlicher Praxis im Sinne der individuellen Realisierung von Teilhabemöglichkeiten.

- **Inklusion/Exklusion**

Die Frage nach Inklusion und Exklusion bezieht sich, entlang der Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis, auf die Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik im Sinne der Verständigung und Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Pädagogik als von weiteren Bereichen menschlicher Praxis unterscheidbarer und zu unterscheidender.

Entlang der unterschiedenen Problemstellungen erweist sich die Frage nach der pädagogischen Verständigung der Sonderpädagogik als anschlussfähig sowohl an die aktuelle und historische Verständigung der Frage nach der Pädagogik als auch an die Verständigung in unterschiedlichen Teilbereichen der Gesellschaft (sowie der entsprechenden Wissenschaften). Die Problemstellungen von Gleichheit/Ungleichheit, Teilhabe/Ausschluss, Inklusion/Exklusion stellen sich nämlich nicht nur der Pädagogik, sondern auch in weiteren ausdifferenzierten Teilbereichen gesellschaftlicher Praxis, z.B. der Ökonomie, Politik und Ethik (vgl. Benner 2001a). Das bedeutet, dass die unterschiedenen Problemstellungen mit Blick auf ihre pädagogische Thematisierung und Bearbeitung spezifiziert werden müssen. In diesem Sinne macht Benner darauf aufmerksam, dass in die historischen Rekonstruktionen der Pädagogik handlungstheoretisch begründete, systematische Überlegungen eingehen müssen, damit sie in ihren ideen- und sozialgeschichtlichen Untersuchungen ihren Gegenstand, „die historisch-gesellschaftliche Entwicklung pädagogischen Denkens und Handelns“ (Benner 1989, S. 364), nicht aus den Augen verliert (vgl. Kuhn 2007).<sup>12</sup>

Dietrich Benner entwickelt in seinen „Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft“ (2001b) und in der Arbeit an seiner „Allgemeinen Pädagogik“ (2001a) aus der historischen Verständigung der Pädagogik die Frage nach einer Theorie der Erziehung, nach einer Theorie der Bildung und nach einer Theorie pädagogischer Institutionen als drei unterscheidbare **handlungstheoretische Fragestellungen der Pädagogik** (vgl. auch Benner/Kemper 2003). Diese dienen der systematischen Eingrenzung der Pädagogik als grundlegende Problemstellung menschlichen Zusammenlebens und orientieren somit die Fragestellung der Arbeit auf ihren Gegenstand hin. Dabei fragt die **Theorie der Erziehung** nach der spezifischen Kausalität pädagogischen Wirkens, die **Theorie der Bildung** nach der Bestimmung des Menschen, und somit nach Aufgabe und Zweck pädagogischen Handelns, und die **Theorie pädagogischer Institutionen** nach einer angemessenen Institutionalisierung pädagogischer Praxis im Verhältnis der Generationen sowie zwischen Individuum und Gesellschaft (vgl. Benner 2001a,b; Benner/Kemper 2003).

Die Problemstellungen von Gleichheit/Ungleichheit, Teilhabe/Ausschluss sowie Inklusion/Exklusion lassen sich auf einer individuellen Ebene, einer gesellschaftlichen Ebene und einer Ebene der Pädagogik als eigenständige Praxis, Theorie und Forschung quer liegend zu den handlungstheoretischen Fragestellungen als grundlegende Problemstel-

---

<sup>12</sup> Zur Notwendigkeit explizit pädagogischer Argumentationen im Kontext der Rekonstruktion von Inklusion als pädagogischer Problemstellung siehe Tenorth (2011).

lungen moderner Pädagogik verorten und historisch rekonstruieren (vgl. Benner 2001a,b; Lindmeier 2001, 2004).

In diesem Sinne lässt sich entlang der Unterscheidung einer Theorie der Erziehung, einer Theorie der Bildung und einer Theorie pädagogischer Institutionen die pädagogische Bearbeitung der Problemstellungen von Gleichheit und Ungleichheit sowie Teilhabe und Ausschluss und in diesem Zusammenhang die Verständigung der Unterscheidung von Pädagogik und Nicht-Pädagogik – das ist der Grenzdiskurs der Pädagogik – mit Blick auf Inklusion und Exklusion rekonstruieren.

Zusammenfassend lassen sich die unterschiedenen Problemstellungen in ihrem Zusammenhang wie folgt darstellen:

**Tabelle 1:** Frage- und Problemstellungen moderner Pädagogik, dargestellt auf zwei systematischen Achsen (vgl. Benner 2001a, b; Benner/Kemper 2003)

		<b>Handlungstheoretische Fragestellungen der Pädagogik</b>		
		<b>Theorie der Erziehung</b>	<b>Theorie der Bildung</b>	<b>Theorie pädagogischer Institutionen</b>
<b>Gegenstands- theoretische Frage- stellungen</b>	<b>Gleichheit/Ungleichheit INDIVIDUUM</b>			
	<b>Teilhabe/Ausschluss GESELLSCHAFT</b>			
<b>moderner Pädagogik</b>	<b>Inklusion/Exklusion (Theorie der) PÄDAGOGIK als eigenständige Praxis, Theorie und Forschung</b>			

An diese systematischen Perspektiven soll im Folgenden angeschlossen werden, um die Anfänge der Sonderpädagogik als pädagogische Theorie und Praxis historisch zu entwickeln (siehe 1.4). Dabei liegt der Fokus auf der Rekonstruktion der grundlegenden Veränderungen in der gegenstands- und handlungstheoretischen Verständigung der Pädagogik im Kontext der für die moderne Pädagogik konstitutiven Veränderungen in der Über-

gangsstruktur von Erziehung und Bildung durch die eigenständige Institutionalisierung pädagogischer Praxis sowie, in diesem Zusammenhang, der Verständigung und Gestaltung der Pädagogik als eigenständige, von weiteren Bereichen menschlichen Denkens und Handelns unterscheidbare und zu unterscheidende Theorie und Praxis.

#### **1.4 Begründung und Verlauf der Darstellung – systematische Anfänge der Sonderpädagogik im Kontext der historischen Anfänge der Selbstverständigung moderner Pädagogik**

Die hier zu entwickelnde und im Folgenden zugrunde liegende These dieser Arbeit, dass die Pädagogik im Rahmen ihrer Ausdifferenzierung als eigenständige Theorie und Praxis, in der Bearbeitung der Problemstellungen Gleichheit und Ungleichheit sowie Teilhabe und Ausschluss, nicht nur Inklusion, sondern gleichzeitig (und notwendig) immer auch Exklusion hervorbringt – dass Pädagogik in ihrer historisch und situativ konkreten Verständigung und Gestaltung immer eine bestimmte und begrenzte ist –, beansprucht keine Originalität, vielmehr ist sie in den letzten Jahrzehnten in unterschiedlicher Weise (gerade auch in der Sonderpädagogik) diskutiert und entwickelt worden (vgl. Luhmann/Schorr 1988; Kraft 1999; Prange 2001; Luhmann 2002; Moser 2003; Wansing 2005, 2007; Weisser 2005; Winkler 2006; Tenorth 2006a, 2011).

Was in der vorliegenden Arbeit erinnert und rekonstruiert werden soll ist: dass die Entstehung dieser Problemstellung untrennbar mit der Selbstverständigung und Gestaltung moderner Pädagogik als eigenständige Praxis, Theorie und Forschung zusammenhängt und in diesem Sinne nicht nur ein grundlegendes konstitutives Problem moderner Pädagogik darstellt, sondern sich insbesondere in ihrem Entstehungskontext in den Anfängen moderner Pädagogik reflektiert, dargestellt und bearbeitet findet.

Das Vergessen dieser Problemstellung als pädagogisch konstituierte und zu bearbeitende läuft in der Sonderpädagogik über die Annahme und Behauptung der Selbstverständlichkeit des Pädagogischen und die Vernachlässigung ihrer pädagogischen Selbstverständigung und -begründung zugunsten ihrer Legitimation entlang der Problemstellung Behinderung (siehe 1.1). Dies verdeckt und verstellt bis heute das Problem pädagogischer Inklusion/Exklusion als Problem der Selbstverständigung und praktischen Gestaltung der Pädagogik, indem die Grenzen der Pädagogik ganz im Sinne Luhmanns am Zögling bearbeitet werden (Luhmann 2002) oder aber in einem prinzipiellen Technologiedefizit (Luhmann/Schorr 1988) oder Wirksamkeitsproblem der Pädagogik verortet werden (vgl. Tenorth 1999; Zirfas 1998, 1999, 2004; Moser 2003; Weisser 2005; Kuhn 2011).

In der Allgemeinen Pädagogik sowie in weiteren pädagogischen Teildisziplinen vollzieht sich das Vergessen dieser Problemstellung über die Vernachlässigung oder auch die Behauptung der Unmöglichkeit und Verzichtbarkeit einer fortgesetzten allgemeinpädagogischen Selbstverständigung der Pädagogik, im Sinne der Verständigung der Frage nach dem Pädagogischen der Pädagogik, sowie über deren Fokussierung und Verkürzung auf eine positive Bestimmung der Pädagogik und die Vernachlässigung der Frage der negativen Bestimmung der Pädagogik als Frage nach dem als Nicht-Pädagogik bestimmten, pädagogisch Ausgeschlossenem sowie pädagogisch Unbestimmtem und nicht Berücksichtigtem (siehe 1.1).

Ausgehend einerseits von der Annahme, dass die Entstehung der sonderpädagogischen Problemstellung moderner Pädagogik untrennbar mit der Verständigung und Gestaltung einer eigenständigen Pädagogik zusammenhängt, andererseits von der Vergessenheit der Möglichkeit und Notwendigkeit einer fortgesetzten Verständigung und Gestaltung der Pädagogik als eigenständiger Theorie und Praxis in der aktuellen Diskussion der Sonderpädagogik sowie weiterer Teildisziplinen der Pädagogik, folgt die Rekonstruktion und Darstellung der sonderpädagogischen Problemstellung moderner Pädagogik der Erinnerung der Selbstverständigung und Gestaltung moderner Pädagogik in ihrer Konstitutionsphase im 17. und 18. Jahrhundert.

Im Folgenden werden die vorausgehend entwickelten, systematischen Überlegungen der vorliegenden Arbeit mit Blick auf die historischen Anfänge moderner Pädagogik ausgeführt.

Der Begriff der modernen Pädagogik wird gemeinhin benutzt, um die noch andauernde historische Entwicklung der Pädagogik seit Mitte des 18. Jahrhunderts zu beschreiben (vgl. Musolff/Göing 2003). Selten wird dabei näher erläutert, was damit genau begriffen wird, was folglich das Moderne der Pädagogik dieser Zeit ausmacht (vgl. Benner/Göstemeyer 1987).

In der vorliegenden Arbeit dient der Begriff der modernen Pädagogik, bzw. der Entstehung der modernen Pädagogik, der Beschreibung eines Prozesses, in dem sich die Pädagogik aus ihrer Einbindung in teleologische Ordnungsvorstellungen und aus einer ständischen Erziehungspraxis löst und sich im Rahmen einer – pädagogischen – Selbstverständigung bezüglich der Fragen, wie sie zu wirken hat (Theorie der Erziehung), was ihre Aufgabe und ihr Zweck (Theorie der Bildung) und was die geeigneten Orte pädagogischer Praxis sind (Theorie pädagogischer Institutionen) als *eigenständige* Theorie und Praxis bestimmt (Benner 2001a, b).

Während im Mittelalter die Erziehung der nachwachsenden Generationen als Erlangung der Bestimmung des Einzelnen in einer bestehenden gesellschaftlichen Ordnung der Reproduktion dieser Ordnung folgte, durch die auch die pädagogische Praxis bestimmt war, wird in der modernen Pädagogik mit einer sich öffnenden Zukunft die Bestimmung von Individuum und Gesellschaft sowie ihre eigene Bestimmung als Pädagogik zum Problem.<sup>13</sup> Gesellschaftliche Teilhabe und Ausschluss werden nicht mehr (ausschließlich) über die Struktur ständischer Ungleichheit organisiert, vielmehr wird mit der Forderung, dass alle Menschen Zugang zu allen Bereichen der Gesellschaft haben sollen, die Ungleichheit der Menschen zum zu gestaltenden Problem.

In diesem Prozess kommt es zu einem grundlegenden Wandel pädagogischer Übergangsstrukturen.

War der Übergang vom Kind zum Erwachsenen im Mittelalter noch überwiegend umgänglich im Vor- und Mittun der nachwachsenden Generation gestaltet und folgte der Reproduktion einer gegebenen Ordnung, wird er mit dem Aufbrechen der mittelalterli-

---

<sup>13</sup> Nicht nur der Pädagogik stellt sich zu dieser Zeit dieses Problem. Im Rahmen einer zunehmenden gesellschaftlichen Differenzierung entstehen z.B. Ökonomie, Politik, Religion, Ethik als unterscheidbare Handlungsbereiche, die sich jeweils (theoretisch und praktisch) selbst bestimmen sowie von grundlegender Bedeutung für die (Selbst-)Bestimmung von Individuum und Gesellschaft sind (vgl. Benner 2001a).

chen Ordnung zunehmend als künstlich und kunstvoll zu gestaltender, methodisch und inhaltlich eigenständig institutionalisiert.

In dem Maße jedoch, wie die Pädagogik eine selbstständige wird, d.h., indem der Übergang vom Kind zum Erwachsenen als zeitlich begrenzter, methodisch und inhaltlich zu gestaltender eigenständig institutionalisiert wird, werden die Übergänge in pädagogische Praxis, d.h. das Anfangen der Pädagogik, sowie das Enden der Pädagogik im Übergang in Selbst- und Mittätigkeit, selbst zum pädagogisch zu bestimmenden und zu gestaltenden Problem.

Seither stellt sich zum einen die handlungstheoretische und technologische Frage, wie die pädagogische Praxis so einzurichten ist, dass sie nicht mehr lediglich eine als gegeben angenommene Bestimmung von Individuum und Gesellschaft entwickelt, sondern Übergänge in eine selbsttätige Hervorbringung der individuellen Bestimmung sowie in eine mittätige Gestaltung von Welt und Gesellschaft für alle Menschen vorbereitet, unterstützt und ermöglicht. Zum anderen wird die gegenstands- und wissenschaftstheoretische Frage nach einer Theorie der Pädagogik als eigenständige Praxis, Theorie und Forschung aufgeworfen (vgl. Benner 2001a, b).

In diesem Zusammenhang werden angesichts des Anspruchs allgemeiner Menschenbildung, insbesondere an den neuen Übergängen, Teilhabe und Ausschluss sowie Gleichheit und Ungleichheit der Menschen zu pädagogischen Problemen, die über die handlungstheoretische Verständigung der Pädagogik und die technologische, d.h. methodische, inhaltliche und institutionelle Gestaltung pädagogischer Praxis bearbeitet werden. Entlang der pädagogischen Verständigung und Bearbeitung der Problemstellungen von Gleichheit und Ungleichheit sowie Teilhabe und Ausschluss lässt sich die Entstehung moderner Pädagogik in ihrem spezifischen Übergangscharakter begreifen. Dabei zeigt sich, wie sich die Pädagogik, gleichsam aus dem Übergang heraus, als eigenständige Theorie und Praxis bestimmt. Diese Perspektive richtet ihren Blick insbesondere auf die Unbestimmtheit und Offenheit des Übergangs, der sich in seiner Modernität weder von seinem *Nicht-mehr* noch von seinem *Noch-nicht* her begreifen lässt. Denn eben in dieser Unbestimmtheit als fortgesetzte Möglichkeit und Notwendigkeit einer pädagogischen Selbstverständigung und -bestimmung gründet die sonderpädagogische Problemstellung moderner Pädagogik bzw. das pädagogische Problem der Sonderpädagogik.

In diesem Sinne wird die Schwierigkeit, Möglichkeit und Notwendigkeit der Selbstverständigung der Pädagogik, bezüglich der pädagogischen Bearbeitung der Problemstellungen von Gleichheit und Ungleichheit, Teilhabe und Ausschluss, und in diesem Zusammenhang, ihrer Bestimmung und Begrenzung als eigenständige Theorie und Praxis (Inklusion und Exklusion), als grundlegendes und konstitutives Problem moderner Pädagogik angesehen, während sich erziehungs-, bildungs- und institutionstheoretische Überlegungen im Rahmen theologischer, politischer und anderer Ordnungsvorstellungen bis in die Antike zurückverfolgen lassen (vgl. Benner 2001a).

Ausgehend von dem für die moderne Pädagogik selbst konstitutiven Inklusionsbestreben kommt es jedoch im Rahmen pädagogischer Selbstverständigung, durch die handlungstheoretische Bestimmung der Pädagogik sowie durch die technologische Gestaltung pädagogischer Praxis, zu einer fortgesetzten und immer neuen Exklusionsproduktion und, in diesem Zusammenhang, zu pädagogisch hervorgebrachten Formen der Ungleichheit und des Ausschlusses aus Pädagogik, die es im Rahmen einer fortgesetzten Verständigung

gung und Gestaltung der Pädagogik, durch weitere handlungstheoretische Reflexionen und technologische Innovationen, im Sinne einer „Re-Inklusion“ (Prange 2001, S. 41; vgl. Baecker 1994; Kraft 1999; Moser 2003) zu reflektieren und zu bearbeiten gilt. Als spezifisches Übergangsproblem markiert die Problemstellung von Inklusion und Exklusion die sonderpädagogische Problemstellung moderner Pädagogik. In diesem Sinne wären der, im Kontext der handlungstheoretischen Selbstverständigung der Pädagogik sowie ihrer technologischen Gestaltung, selbst erzeugte Ausschluss aus Pädagogik sowie die pädagogisch hervorgebrachten Formen der Ungleichheit auf die theoretische Verständigung und praktische Gestaltung der Pädagogik zu beziehen und entlang einer fortgesetzten Verständigung und veränderten Gestaltung der Pädagogik zu bearbeiten.

In den folgenden Kapiteln soll die Entstehung der sonderpädagogischen Problemstellung moderner Pädagogik im Kontext ihrer frühen Selbstverständigung und Begrenzung (exemplarisch) an den Werken von Comenius, Rousseau und Pestalozzi, in erster Linie bezüglich ihrer theorie- und problemgeschichtlichen Bedeutung, verdeutlicht und entwickelt werden.

Bei den drei ausgewählten Werken handelt es sich um Arbeiten, die sich sowohl mit Blick auf ihre Entstehung im Kontext der Anfänge moderner Pädagogik, gewissermaßen vor der Unterscheidung von Pädagogik und Sonderpädagogik, als auch hinsichtlich ihrer historischen Rezeption sowie ihrer historiographischen Darstellung in Pädagogik und Sonderpädagogik weder eindeutig einer Geschichte der Pädagogik noch einer Geschichte der Sonderpädagogik zuordnen lassen (siehe 2.1, 3.1, 4.1), und sich somit als Ausgangspunkt der Verständigung der Frage nach der pädagogischen Problemstellung der Sonderpädagogik im Verhältnis von Pädagogik und Sonderpädagogik im Besonderen anbieten.

Ausgehend von den angestellten systematischen Überlegungen (siehe 1.3) werden die leitenden Fragen der Rekonstruktion und Darstellung wie folgt lauten (→ siehe Tabelle 2):

- Wie stellen sich Ungleichheit und Teilhabe als Problemstellungen moderner Pädagogik dar? (→ Tabelle 2 hellgrau)
- Wie können die Problemstellungen von Ungleichheit und Teilhabe pädagogisch bearbeitet werden? (→ Tabelle 2 mittelgrau)
- Was wird als Pädagogik bestimmt und wie stellen sich Inklusion und Exklusion mit Blick auf die Bestimmung der Grenzen der Pädagogik dar? (→ Tabelle 2 dunkelgrau)

Diese Fragestellungen münden in die sonderpädagogische Frage- und Problemstellung moderner Pädagogik:

- Wie lassen sich die im Rahmen der Verständigung und Gestaltung der Pädagogik als eigenständige Theorie und Praxis pädagogisch hervorgebrachten Formen der Ungleichheit, des Ausschlusses aus Pädagogik sowie der pädagogischen Exklusion, wiederum mit Blick auf die Verständigung und Gestaltung der Pädagogik, bearbeiten?

**Tabelle 2:** Verortung der Fragestellung der Arbeit innerhalb der systematischen Darstellung der Frage- und Problemstellungen moderner Pädagogik (vgl. Benner 2001a, b)

		<b>Handlungstheoretische Fragestellungen der Pädagogik</b>		
		<b>Theorie der Erziehung</b>	<b>Theorie der Bildung</b>	<b>Theorie pädagogischer Institutionen</b>
<b>Gegenstands- theoretische Frage- stellungen moderner Pädagogik</b>	<b>Gleichheit/Ungleichheit INDIVIDUUM</b>			
	<b>Teilhabe/Ausschluss GESELLSCHAFT</b>			
	<b>Inklusion/Exklusion (Theorie der) PÄDAGOGIK als eigenständige Praxis, Theorie und Forschung</b>			

Die Arbeiten von Comenius, Pestalozzi und Rousseau verweisen in ihrer Bearbeitung der Problemstellungen von Gleichheit und Ungleichheit, Teilhabe und Ausschluss sowie Inklusion und Exklusion auf jeweils unterschiedliche Aspekte im Rahmen der Thematisierung der sonderpädagogischen Problemstellung moderner Pädagogik.

Die Rekonstruktion fokussiert bei Comenius die personalen, sachlichen, räumlichen und zeitlichen Übergangsprobleme einer eigenständigen Institutionalisierung pädagogischer Praxis vor dem Hintergrund der Anerkennung vor- und außerpädagogisch gegebener Formen der Ungleichheit, als mit Blick auf die Gestaltung der Bedingungen der Möglichkeit von Teilhabe an einer eigenständig institutionalisierten pädagogisch Praxis zu bearbeitender.

Bei Rousseau steht die prinzipielle Begründung pädagogischer Praxis als eigenständige, von weiteren Bereichen menschlichen Handelns unterscheidbare, mit Blick auf die Verständigung und Gestaltung der pädagogischen (verfügbaren) Bedingungen der Möglichkeit der Teilhabe an einer künstlich veranstalteten pädagogischen Praxis, im Zentrum des Interesses.

Bezüglich der Arbeiten Pestalozzis fokussiert die Darstellung auf die Frage einer Transformation der Pädagogik vor dem Hintergrund der Anerkennung pädagogisch hervorgebrachter Formen der Ungleichheit sowie des Ausschlusses aus pädagogischer Praxis, als mit Blick auf die Verständigung und Gestaltung der Pädagogik als eigenständiger Theorie und Praxis fortgesetzt zu bearbeitender.

Im Folgenden ist der Darstellung und Rekonstruktion der einzelnen Ansätze jeweils ein Kapitel gewidmet (2 bis 4). Dabei folgen die einzelnen Kapitel der hier entwickelten systematischen Struktur:

Einleitend in die Auseinandersetzung mit den einzelnen Werken wird, jeweils aus dem pädagogisch historiographischen Diskurs zu den Arbeiten von Comenius, Rousseau und Pestalozzi, die Relevanz der ausgewählten Ansätze mit Blick auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit entwickelt (2.1, 3.1, 4.1) (vgl. 1.2).

Anschließend folgt jeweils eine Analyse und Rekonstruktion von Teilhabe und Ungleichheit als vor- und außerpädagogisch gegebene pädagogisch zu bearbeitende Problemstellungen in den einzelnen Werken (2.2, 3.2, 4.2).

Sodann folgt eine Analyse und Rekonstruktion der pädagogischen Bearbeitung der Problemstellungen von Ungleichheit und Teilhabe im Rahmen der handlungstheoretischen Verständigung und technologischen Gestaltung der Pädagogik in den jeweiligen Arbeiten (2.3, 3.3, 4.3).

Jedes Kapitel endet mit der Entwicklung und der Diskussion der Frage nach Inklusion und Exklusion mit Blick auf die jeweilige Bestimmtheit von Pädagogik in den einzelnen Ansätzen sowie mit der Analyse und Rekonstruktion der Bedeutung der einzelnen Ansätze für die Bearbeitung der sonderpädagogischen Problemstellung moderner Pädagogik (2.4, 3.4, 4.4).

In Kapitel 5 werden die Ergebnisse der Rekonstruktion der Ansätze von Comenius, Rousseau und Pestalozzi hinsichtlich der systematischen Fragestellungen der Arbeit zusammenfassend diskutiert (5.1) und auf die aktuelle Diskussion der sonderpädagogischen Problemstellung in der Pädagogik bezogen (5.2), um von dort aus eine Perspektive auf ein revidiertes Verhältnis von Pädagogik und Sonderpädagogik (5.3) sowie die Bearbeitung der sonderpädagogischen Problemstellung moderner Pädagogik im Verhältnis der unterschiedlichen Teildisziplinen und Professionen der Pädagogik zu entwickeln (5.4). Dabei werden die Problemstellungen von Eigenständigkeit und Anerkennung, Legitimation und Verantwortung sowie pädagogischer Transformation und Transformation der Pädagogik als Problemstellungen moderner Pädagogik entwickelt und mit Blick auf eine Neubestimmung des Verhältnisses von Sonderpädagogik, Allgemeiner Pädagogik sowie den weiteren Teildisziplinen der Pädagogik diskutiert.