

»Zeitenwende Inklusion«

Steht die Allgemeine Sonderpädagogik am Ausgang ihrer Epoche?

Marc Willmann

Vorbemerkung

Beginnen möchte ich meine Überlegungen mit einer kurzen biographischen Notiz: Als ich mich vor rund 30 Jahren in das Studium für Sonderpädagogik eingeschrieben habe, war das Fachgebiet breit aufgestellt. Neben den einzelnen sonderpädagogischen Fachrichtungen waren die Soziologie und die Psychologie der Behinderten, so lauteten damals die Denominationen, bundesweit professoral vertreten und an fast allen Studienstätten existierten Lehrstühle für die Allgemeine Sonderpädagogik.

Ganz anders sieht es in der Gegenwart aus: Die sonderpädagogischen Fachrichtungen sind natürlich noch vorhanden, sie vermehren sich sogar (siehe Autismus) – das gesamte sonderpädagogische Lehramt fußt ja schließlich auf einer kategorialen Logik, nach der unterschiedliche Behinderungsarten (oder neudeutsch: sonderpädagogische Förderbedarfe) einer speziellen fachwissenschaftlichen Unterweisung in der Kunst spezieller Erziehungsmethoden und Bildungspraktiken bedürften.

Und auch die sonderpädagogische Psychologie, wie sie heute heißt, ist im Wesentlichen erhalten geblieben. Auch das ist einfach erklärt: Die Psychologie bietet einen bunten Strauß an Methoden und Techniken, mit denen die ausgeprägte Interventionsmentalität im Fachgebiet – man könnte kritisch von der sonderpädagogischen Fördermaschinerie sprechen – gut bedient wird.

Gleiches gilt nun gerade *nicht* für die Soziologie; sie ist über den Zeitraum der letzten 30 Jahre wegrationalisiert worden, nicht nur in der Sonderpädagogik, sondern in der Lehrer:innenbildung insgesamt. Und ihre Beseitigung hinterlässt eine gewaltige Lücke an einer historischen und theoretisch fundierten

Kultur- und Gesellschaftsanalyse. Ein Schelm, wer dahinter mehr vermutet und etwa behauptete, dass gesellschaftskritisches Denken für den Lehrer:innenberuf nicht mehr opportun erscheint.

Und schließlich die Allgemeine Sonderpädagogik. Auch sie hat einen schweren Stand, wie es scheint, denn auch hier sind die Professuren mittlerweile sehr rar gesät. Das Fachgebiet hat nicht nur mit Blick auf die Denominationskultur erhebliche Konkurrenz erhalten durch, ich nenne sie einmal so: »pädagogische Inklusionsprofessuren«.

Bereits der kursorische Blick auf diese Entwicklungen an den sonderpädagogischen Studienstätten scheint eine »Zeitenwende« zu offenbaren. Allerdings sind diese Entwicklungen weniger durch den fachwissenschaftlichen Diskurs angetrieben, sondern gerade auch bildungspolitisch forciert worden.

Die gegenwärtig vielerorts zu beobachtende Denominationspraxis, bei der »Inklusion« wie ein Heilsversprechen an sonderpädagogische Fachrichtungen angeheftet wird oder eben gleich die Allgemeine Sonderpädagogik vollends verdrängt, erscheint hierbei wie eine bloße »Ersetzungsformel« (Feuser 2006, S. 279) und weniger als inhaltliche Innovation – »Inklusion liegt im Trend«, wie es sich mit Alfred Sander (2006) lapidar auf den Punkt bringen lässt.

Ein neuralgischer Punkt liegt nun genau darin, dass die Sonderpädagogik den Inklusionsbegriff unkritisch übernommen und popularisiert hat. Er dient ihr als eine willkommene Projektionsfläche, um das eigene Fachprofil in ein neues sprachliches Gewand zu kleiden und so die Legitimation als eigenständige Disziplin abzusichern. *Inclusive Special Education*, das Programm des neuseeländischen Pädagogikprofessors Garry Hornby (2014), verspricht, was sich strukturell auszuschließen scheint.

In ihrem weitestgehend ungeklärten Verhältnis zur Inklusion wird die Sonderpädagogik rückverwiesen auf die – theoretisch ebenfalls kaum bearbeitete – Frage nach ihrem Selbstverständnis als pädagogische (Sub-)Disziplin. Die Sonderpädagogik wäre daher gut beraten, an einer genaueren Verhältnisbestimmung zwischen Allgemeiner (Sonder-)Pädagogik und inklusiver Erziehung und Bildung zu arbeiten.¹

1 Diese Frage wurde von einigen sonderpädagogischen Fachvertreter:innen (Feuser, Jantzen, Prengel, Eberwein, Reiser; vgl. dazu Willmann & Bärmig 2020) immer wieder zum Anlass einer disziplinären Selbsthinterfragung genommen. Diese kritische Tradition wird im vorliegenden Sammelband durch aktuelle Beiträge fortgeführt und um

Die »Dauerkrisen« der pädagogischen Grundwissenschaften

Eine offensichtliche Gemeinsamkeit zwischen der Allgemeinen Sonderpädagogik und der Allgemeinen Pädagogik sowie der Allgemeinen Didaktik liegt nicht zuletzt in ihrer Aufgabe und Funktion einer Vermittlung zwischen dem Allgemeinen und Universellen in Erziehung, Bildung und Unterricht auf der einen sowie dem Besonderen und Partikularen auf der anderen Seite (Vogel 1998; Tervooren 2017).

Diese Aufgabenstellung klingt ein wenig nach dem Stein des Sisyphos und von daher ist es wenig verwunderlich, wenn diese Fachgebiete – ich bezeichne sie hier einmal als *pädagogische Grundwissenschaften* – immer wieder kritisch beäugt und von einer allgegenwärtigen Krisenrhetorik begleitet werden.²

Dabei kann die diagnostizierte »Dauerkrise« der Allgemeinen Pädagogik (Kauder 2010) und der Allgemeinen Didaktik (Besa 2021) auch als dialektische Grundfigur dieser Fächer beschrieben werden, die auf die antinomische Struktur des Pädagogischen selbst zurückverweist (Winkel 1986; Helsper 1996; Schlömerkemper 2017).

Auch die Allgemeine Sonderpädagogik steckt in einer solchen – wenn man es so nennen will – Dauerkrise; ihr wird ein »schleichender Bedeutungsschwund« (Lindmeier 2004, S. 510) attestiert und mit der Frage nach ihrer Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit steht gar die Legitimation des Faches generell zur Disposition (z.B. Tent 1985; Reiser 2002).

Vor gut 20 Jahren beschrieb der Schweizer Kollege Hannes Dohrenbuch (2000, S. 26) geradezu apodiktisch die Gefahr, »dass die ›Allgemeine Sonderpädagogik‹ [...] bald einmal an vielen Orten abgeschafft sein könnte«.

Danach sieht es gegenwärtig tatsächlich aus, denn professoral vertreten ist das Fach mittlerweile nur noch an zehn der insgesamt 29 Studienstätten, die ein sonderpädagogisches Lehramtsstudium anbieten. Wenn auf Grundlage des aktuellen Datenreports zur Erziehungswissenschaft (vgl. Abs, Kuper & Martini 2020) argumentiert werden kann, dass die Anzahl der ausgeschriebenen Sonderpädagogik-Professuren im Berichtszeitraum von 2015 bis 2018 deutlich einen »Spitzenplatz« einnimmt (Gerecht 2020, S. 137), dann gilt das

einige Überlegungen ergänzt, die sich aus einer »nicht-sonderpädagogischen« Außenperspektive ergeben.

- 2 Prominentes Beispiel ist der Abgesang auf die Allgemeine Pädagogik und der mit diesem ausgerufenen Epochenwechsel zur Erziehungswissenschaft (Krüger & Rauschenbach 1994; kritisch dazu etwa Mollenhauer 1996).

in erster Linie für Professuren in den sonderpädagogischen Fachrichtungen und zum Teil auch für neu eingerichtete »Inklusionsprofessuren« – aber eben nicht für die Allgemeine Sonderpädagogik.

Nicht erst mit dem Aufkommen der Inklusionsdiskussion sieht sich die Sonderpädagogik in ihrem Status als erziehungswissenschaftliche Subdisziplin grundlegend in Frage gestellt. Forderungen nach einer De-Institutionalisierung (gemeint ist vor allem der Rückbau bzw. die Abschaffung des Sonderschulwesens) und nach einer De-Kategorisierung (die Aufhebung der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte) wurden bereits durch die Integrationspädagogik erhoben. Die Aufhebung des Sonderpädagogischen in der Allgemeinen Pädagogik (Eberwein 1988) und in einer Allgemeinen integrativen Didaktik (Feuser 1999) nehmen also zentrale Argumente vorweg, die jetzt unter dem Inklusionslabel firmieren.

Wie wir unlängst in einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Theorie- und Forschungsstand festgestellt haben, führt die »Inklusionspädagogik« gegenüber der »Integrationspädagogik« allerdings nicht zu grundlegend neuen Erkenntnissen (vgl. Willmann & Bärmig 2020); sie zeigt sich eher als eine (politische) Radikalisierung der Integrationsidee und weniger als ein neues Modell oder Konzept gemeinsamer Erziehung und Bildung.

Vor dem Hintergrund des Desiderats einer erziehungs- und bildungstheoretischen Durchdringung der Inklusionsfrage macht der euphemistische Gebrauch der Inklusionsformel auch die die Sonderpädagogik anfällig für eine politische Instrumentalisierung (Willmann 2017), und die »Inklusionspädagogik« gerät zwangsläufig unter Ideologieverdacht (Bernhard 2012; Jantzen 2012; Kluge, Liesner & Weiß 2015).

Zugleich liegt in der atheoretischen Inklusionierung der Sonderpädagogik die große Gefahr, dass die Disziplin noch weit mehr als zuvor von einer kritischen Reflexion über das eigene fachliche Selbstverständnis abgelenkt wird. Inklusion als Leerformel stellt für die Sonderpädagogik einen Attraktor dar, weil so das eigene Versäumnis kaschiert werden kann, nämlich sich selbst kaum jemals als eine *pädagogische* Fachwissenschaft definiert zu haben (vgl. Moser 1994; 2003).

Die Krise der Sonderpädagogik in der Inklusion

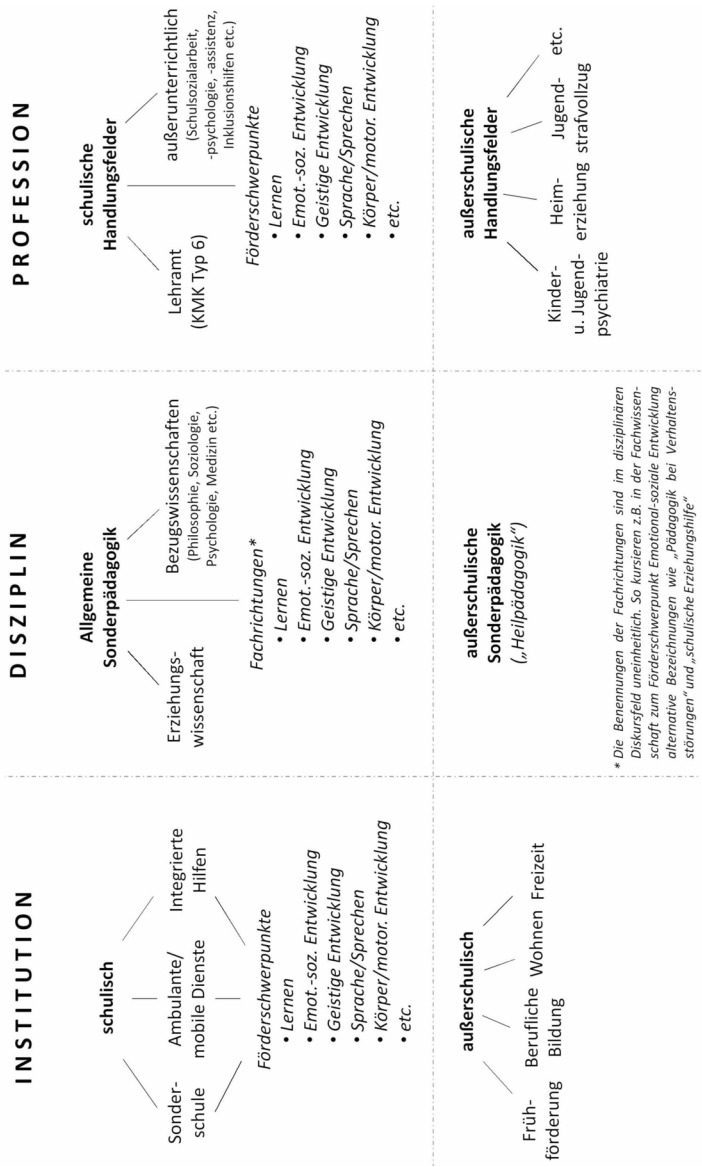
Die Reformagenda der schulischen Inklusion wird getragen von der Vision einer »Schule für alle Kinder«, deren Grundvoraussetzung in einem freien und gleichberechtigten Zugang zum öffentlichen Schulwesen gesehen wird. Die sonderpädagogischen Selektionspraktiken, die Kategorisierung von Schüler:innen nach speziellen Förderbedarfen und ihre Unterrichtung in separaten Lernumgebungen an Sonderschulen und in Sonderklassen werden als diskriminierende Verbesonderung gesehen, die der Idee schulischer Inklusion diametral entgegenstehen. Die (sub-)disziplinäre Abspaltung der auf diese Praktiken bezogenen Diskurse und die Beibehaltung eines speziellen Lehramtes zementieren die sonderpädagogische »Exklusivität« des Inklusionsthemas im Kontext von Behinderung.

Die inklusionspädagogische Kritik geht davon aus, dass die Reform zu einem inklusiven Schulsystem *nicht* gelingen kann, solange

- Sonderschulen existieren,
- sonderpädagogische Förderung als eine spezielle, von den regelhaften Erziehungs- und Bildungspraktiken getrennte Praxis vollzogen wird,
- die Praxisausbildung in getrennten Lehrämtern erfolgt und
- die Themen wissenschaftlich an eine Spezialdisziplin delegiert werden.

Es geht daher um weitaus mehr als »nur« die Frage eines separierenden Schulsystems; die Kritik zielt vielmehr auf die *Trias von Institution, Profession und Disziplin*, die ich als das *System Sonderpädagogik* bezeichne (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Das System Sonderpädagogik als Trias von Institution, Profession und Disziplin (eigene Darstellung)



Die Fachsystematik der Allgemeinen Sonderpädagogik habe ich in das Zentrum der Trias gestellt, da sie den Bezugspunkt meiner Ausführungen markiert. Charakteristisch ist die *dreifache Aspektierung des Faches* in seiner Bezugnahme auf

- 1) die Erziehungswissenschaft und ihre weiteren Subdisziplinen;
- 2) die sonderpädagogischen Fachrichtungen;
- 3) die pädagogischen Bezugs- oder »Hilfs«-Wissenschaften.³

Nun ließe sich bereits auf dieser Ebene der Betrachtung allerlei Wichtiges feststellen, etwa mit Blick auf die Entwicklungen der behinderungsspezifischen Fachrichtungsbezeichnungen oder auch hinsichtlich der besonderen Bedeutung, die der Medizin als Bezugswissenschaft der Sonderpädagogik traditionell zugeschrieben wurde und gegenwärtig immer noch zugeschrieben wird. Mir kommt es an dieser Stelle vor allem darauf an, die Ausdifferenzierung in verschiedene sonderpädagogische Fachrichtungen herauszustellen, die nun gerade nicht das Ergebnis einer wissenschaftstheoretischen Entwicklung ist, sondern unmittelbares Produkt der Implementation eines nach Behinderungsarten gegliederten Sonderschulwesens – und somit zuvörderst das Ergebnis bildungspolitischer Planungen.

In der linken Spalte der Abbildung ist die institutionelle Linie der Sonderpädagogik dargestellt. Auch wenn die Entwicklung des Sonderschulwesens in Deutschland als Transformationsprozess beschrieben werden kann, der drei

3 Die schematische Trennung dient hier rein heuristischen Zwecken. Tatsächlich haben sich durch die Exponierung ausgewählter Problembereiche aus dem weiten Themenfeld in den einzelnen sonderpädagogischen Fachrichtungen zum Teil sehr unterschiedliche Wissenschaftskulturen herausgebildet, die wiederum ein sehr eigenlogisches Geflecht an diskursiven Vernetzungen mit den erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen und auch mit den Bezugswissenschaften aufweisen. Für mein eigenes Fachgebiet, die Pädagogik in der schulischen Erziehungshilfe (oder auch »Pädagogik bei Verhaltensstörungen«) beispielsweise ist die Nähe zu einer der anderen Bindestrichpädagogiken, der Sozialpädagogik, auf der einen Seite eigentümlich wie auf der anderen Seite eine ausgeprägte Affinität zu den Psychotherapiewissenschaften einschließlich der psychiatrischen Nosologie, bei gleichzeitig bemerkenswerter Abstinenz gegenüber den erziehungs- und bildungstheoretischen oder auch didaktischen Diskursen in der Allgemeinen Pädagogik und Schulpädagogik sowie der Unterrichtstheorie.

Säulen hervorgebracht hat – neben den Sonderschulen wurden auch ambulante bzw. mobile Dienste und integrierte Formen der sonderpädagogischen Unterstützung institutionalisiert – ist die fachkategoriale Logik als sonderpädagogisches Diagnose- und Selektionsprinzip erhalten geblieben.

Mit der Folge eines entsprechenden Ausbildungsbedarfs (rechte Spalte der Abbildung), der sich in einem eigenen sonderpädagogischen Lehramt (»Typ 6«; vgl. KMK 1997/2018) ausdrückt und gemäß der verwaltungstechnischen Unterscheidung nach verschiedenen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten in der Schulpraxis auch in der Ausbildung eine entsprechende fachkategoriale Ausrichtung einfordert, die wiederum durch die sonderpädagogischen Fachrichtungen bedient wird (mittlere Spalte der Abbildung).

Wir kommen hier also in eine zirkuläre Begründungslogik, bei der die pädagogische Differenzbildung (»behindert/nicht-behindert«) zur Emergenz eines selbstbezüglichen sonderpädagogischen Systems (der Trias aus Institutionen, Profession und Disziplin) geführt hat, wobei das disziplinäre Spaltprodukt auch und gerne von Seiten der Allgemeinen Pädagogik aufrechterhalten wird. Selbst mit der Hinwendung zum Inklusionsthema – und das ist wirklich bemerkenswert – bleibt die Differenzkategorie der Behinderung ein Ausschlusskriterium, denn für die Inklusionsfrage im Kontext behinderter Erziehungs- und Bildungsprozesse bleibt weiterhin die Sonderpädagogik zuständig, darin sind sich beide Seiten größtenteils einig.

Dabei ist es nicht nur fraglich, wie das System Sonderpädagogik den Inklusionsbegriff mit sich führt (also beispielsweise wie inklusive Erziehung und Bildung im Kontext sonderpädagogischer Förderpraktiken theoretisiert und realisiert wird), sondern bereits die Abspaltung des Sonderpädagogischen vom Pädagogischen erzeugt eine Exklusionslinie, durch die sonderpädagogische Fragestellungen nicht mehr im allgemeinen pädagogischen Diskursfeld inkludiert sind.

Allgemeine Pädagogik, Sonderpädagogik und »Inklusionspädagogik«: disziplinäre Arbeitsteilung und die Abspaltung der Diskurse

Die Forderung nach einer *inklusionsorientierten Erziehungswissenschaft* wird vor allem von Seiten der Sonderpädagogik artikuliert (exemplarisch: Lindmeier & Lütje-Klose 2015). In der Allgemeinen Erziehungswissenschaft – samt Schulpädagogik und Allgemeiner Didaktik – wird das Inklusionsthema weitaus zu-

rückhaltender aufgegriffen.⁴ Inklusion wird wie Behinderung in spezielle Diskurse ausgelagert und damit an eine Spezialdisziplin überantwortet. Womit sich einmal mehr die Frage geradezu aufdrängt, inwieweit das bereits gefährdete Projekt einer allgemeinen Bildungstheorie (vgl. Guschka 2006; Pongratz 2010) in der großflächigen und anscheinend systematischen Vermeidung der Inklusionsthematik weitergehend delegitimiert wird (vgl. dazu auch den Beitrag von Marion Pollmanns in diesem Band).

Für die Sonderpädagogik ist die Annahme der Delegation der speziellen Themen (Behinderung, Inklusion) konstitutiv, denn das Fach legitimiert sich über die stellvertretende Bearbeitung dieser Themen und beansprucht dabei fatalerweise die Deutungshoheit. Nur so lässt sich erklären, dass auch der sonderpädagogische Fachdiskurs (als Gesamtheit der Diskurse im Feld der Allgemeinen Sonderpädagogik und der fachrichtungsspezifischen Diskurse) kaum Anknüpfungspunkte an die Erziehungswissenschaft herstellt. Die Ordnung des Sonderpädagogischen wird von der Disziplin (analog zur sonderpädagogischen Profession und ihren Institutionen) als ein exklusives Projekt gedacht. Das zeigt sich unter anderem in der ausgeprägten Selbstbezüglichkeit der fachwissenschaftlichen Rezeptionskultur in der deutsch-

-
- 4 Bereits die Auslagerung sonderpädagogischer Themen und Fragestellungen in ein subdisziplinäres Diskursfeld begründet eine Abspaltung des Besonderen vom Allgemeinen und erzeugt so diskursive Exklusionslinien. So wie das Thema Behinderung traditionell in den disziplinären Zuständigkeitsbereich der Sonderpädagogik delegiert wird (und der Delegationsauftrag wurde von der Sonderpädagogik selbstlegitimiert dankend angenommen), ist auch das Inklusionsthema zumindest in seiner sonderpädagogischen Wendung vorzugsweise ausgelagert. Inklusion wird in der erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion gerne in die Heterogenitätsformel übersetzt, vielleicht gerade auch weil der Inklusionsbegriff von der Sonderpädagogik für das Differenzkriterium Behinderung besetzt worden ist. Erkennen lässt sich die weitläufige Vermeidung des Themas unter anderem daran, dass Inklusion bis dato nicht in das Lehrbuchwissen kanonisiert worden ist. In vielen neueren Einführungswerken zur Erziehungswissenschaft wird Inklusion kaum und Behinderung so gut wie gar nicht behandelt (exemplarisch: Coriand 2017; Zirfas 2018; Thompson 2020; Koller 2021; Kiel 2022; gleiches gilt auch für die Pädagogik als Handbuchwissenschaft; vgl. etwa Arnold, Sandfuchs & Wiechmann 2009; Blömeke et al. 2009). Bezeichnend ist auch die in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft seit längerem geführte GrundsatzeDebatte zum fachwissenschaftlichen Stellenwert von Inklusion (vgl. DGfE 2017; Budde, Hackbarth & Tervooren 2023). Auch hierin liegt ein Politikum: Der DGfE-Vorstand hat im Jahr 2016 der Gründung einer Arbeitsgemeinschaft Inklusionsforschung zugestimmt, aber dem Inklusionsthema wird bislang die Anerkennung als eigenständige Sektion oder Kommission innerhalb der DGfE verweigert.

sprachigen Sonderpädagogik⁵ und auch in dem Versäumnis, eine *pädagogische* Theorie der Behinderung von Erziehungs- und Bildungsprozessen als Kern des sonderpädagogischen Grundgedankens zu entfalten.

Das Allgemeine im Besonderen: Zur (Re-)Formulierung eines sonderpädagogischen Grundgedankens

Die aufgezeigte Interdependenz in den Entwicklungszusammenhängen zwischen Institution, Profession und Disziplin im System Sonderpädagogik erzwingt geradezu eine kritische Selbstreflexion. Nicht ungeteilt scheint mir aber die Schlussfolgerung, denn die Forderung nach einer Auflösung des sonderpädagogischen Systems als Ermöglichungsbedingung für ein inklusives Schulsystem greift meines Erachtens zu kurz und ich möchte dieser radikalen Scheinlösung eine andere Schlussfolgerung entgegenstellen, obwohl und gerade, weil ich die Systemkritik inhaltlich teile.

Aber ich denke, dass die wissenschaftliche Bearbeitung sonderpädagogischer Themen und Fragestellungen eines institutionalisierten Diskursraumes bedarf, da ohne einen solchen die Gefahr bestünde, dass diese Themen im erziehungswissenschaftlichen Heterogenitätsdiskurs untergehen und auch das von der Sonderpädagogik in Theorie und Praxis generierte Wissen verloren gehen könnte.

Es scheint naheliegend, der Allgemeinen Sonderpädagogik die Rolle als Gastgeberin und Moderation eines solchen Diskursraumes zusprechen zu

5 Wie anders wäre es zu erklären, dass zahlreiche wichtige pädagogische, aber eben »nicht sonderpädagogische« Beiträge im Diskursfeld von Behinderung und Pädagogik von der sonderpädagogischen Fachcommunity kaum zur Kenntnis genommen werden? Zur Beweisführung muss nicht erst auf die Schulpädagogin Dagmar Hänsel verwiesen werden, die mit ihren kritischen und auch streitbaren Schriften zur sonderpädagogischen Geschichtsschreibung (z.B. Hänsel 2006) regelmäßig den Zorn fast der gesamten sonderpädagogischen Zunft auf sich gezogen hat. Angeführt werden kann beispielsweise auch die kommunikative Didaktik, die Rainer Winkel (1986) auf Grundlage einer antinomischen Pädagogik entwickelt hat und deren gehaltvolle Theorie der Unterrichtsstörungen (erstmal: Winkel 1976) wohl in der Schulpädagogik und Didaktik, kaum aber in der Sonderpädagogik rezipiert wurde. Selbst zu den Themen der nahegelegenen Sozialpädagogik stellt die Sonderpädagogik kaum einen Rezeptionsbezug her, trotz gewichtiger Schriften etwa von Klaus Mollenhauer (1968) oder Heinrich Kupfer (1974) und Bernd Dollinger (2006), um nur drei Werke zu nennen.

wollen, womit zugleich unterstellt wäre, dass es eine solche Fachwissenschaft – aller Vorbehalte und Kritik zum Trotz – überhaupt gibt oder geben kann und sollte.

Die disziplinäre Matrix der Sonderpädagogik

Lösen wir uns zu analytischen Zwecken für den Moment von den Wirkungszusammenhängen im System Sonderpädagogik und fokussieren wir die *Disziplinstruktur* als einen Teilaspekt, dann drängt sich die Frage auf, was die Sonderpädagogik disziplinär zusammenhält. Mit Blick auf die Ausdifferenzierung in einzelne sonderpädagogische Fachrichtungen, die höchst unterschiedliche Theorie- und Forschungskulturen hervorgebracht haben, ergibt sich nämlich kein einheitliches Bild *der* Sonderpädagogik als erziehungswissenschaftlicher Subdisziplin.

Aus wissenschaftssystematischer Perspektive drängt sich die Frage nach der »disziplinären Matrix« der Sonderpädagogik auf – und diese scheint höchst widersprüchlich, da das Fach in seiner »Projektion als Disziplin« zwar eine Ganzheitsvorstellung mit sich führt, sich aber vorrangig definiert »als Spezialistin für das Besondere *am Besonderen*«, wie es mit Jan Weisser (2008, S. 27; kursiv i. O.) auf den Punkt gebracht werden kann.

Folgt man Peter Kauder und Peter Vogel (2015), so kann davon ausgegangen werden, dass Lehrbücher der Erziehungswissenschaft wie Spiegel der Disziplin zu lesen sind. Überträgt man diese Annahme auf unser Thema, sollte also auch die disziplinäre Matrix der Sonderpädagogik im Fundus ihres Lehrbuch- und Handbuchwissens aufscheinen.

Dazu liegen nur wenige Versuche vor, etwa in Form diskursanalytischer Studien für einzelne sonderpädagogische Fachrichtungen (exemplarisch für die Lernhilfe vgl. Pfahl 2011; und für das Fachgebiet »Pädagogik bei Verhaltensstörungen«, das ich lieber als »Pädagogik der Erziehungshilfe« bezeichne, sei auf meine eigenen Arbeiten verwiesen: Willmann 2012; 2018; 2019). Eine systematische Untersuchung von Lehr- und Handbüchern der Allgemeinen Sonderpädagogik steht indes noch aus.

Tab. 1: Sonderpädagogik als Lehr- und Handbuchwissenschaft – Ersterscheinungen als Entwicklungsetappen

1861/63	erstes Lehrbuch »Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten« (Johann Daniel Georgens und Heinrich Marianus Deinhardt)
1911	erste Enzyklopädie »Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik« (Adolf Dannemann et al.)
1967	erstes Handbuch »Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe« (Heribert Jussen)
1971	erstes Forschungshandbuch »Die Sonderpädagogik als Forschungsproblem in Deutschland« (Anton Reinartz und Karl-Josef Kluge)
1978–1991	erste Handbuchreihe »Handbuch der Sonderpädagogik«, in 12 Bänden (Heinz Bach, Ulrich Bleidick et al.)

Tabelle 1 zeigt die Ersterscheinungen im Publikationssektor des Lehr-, Handbuch- sowie enzyklopädischen Fachwissens auf, das sich auf der Zeitachse über mehr als 100 Jahre erstreckt, aber bis dato noch nicht zum Gegenstand einer kritischen fachlichen Selbstreflexion erhoben wurde. Hier besteht also ein dringender Forschungsbedarf.

Zu den wenigen heuristisch wertvollen Untersuchungen zählen zweifelsohne die Arbeiten von Vera Moser zur ideengeschichtlichen Tradition (Moser 1994) und zum disziplinären Selbstverständnis der Sonderpädagogik (Moser 2003), die sich traditionell schwer damit tut, über die einheimischen Begriffe wie Erziehung und Bildung eine Selbstverortung als pädagogische Fachdisziplin innerhalb der Erziehungswissenschaften vorzunehmen.

Die Auswertung der frühen Lehrbücher des Faches – Moser (2012) bezieht sich auf die vier im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts erschienen Werke von Theodor Heller (1912), Ernst von Düring (1925), Linus Bopp (1930) und Heinrich

Hanselmann (1930) – lassen ein verbindendes Grundmotiv der sich konstituierenden Heilpädagogik erkennen, das sich – auch in Abgrenzung zur aufkommenden Sozialpädagogik – über einen *Klient:innenbezug* legitimiert. Das Konzept der »Seelenschwäche« dient der Disziplin »als Folie zur Konstruktion der heilpädagogischen Klientel« (Moser 2012, S. 265).

Diese Grundfigur wird in der weiteren Disziplinentwicklung fortgeschrieben, wobei andere Begriffskonzepte – zunächst »Behinderung«, später dann »sonderpädagogischer Förderbedarf«, die Funktion disziplinärer Leitbegriffe übernehmen.

Die nach dem Zweiten Weltkrieg verbands- und bildungspolitisch vorangetriebene Expansion des Sonderschulwesens führt zum Auf- und Ausbau eines nach Behinderungsarten gegliederten Systems und zieht einen entsprechenden Ausbildungsbedarf nach sich. Die Einrichtung einer universitären Sonderpädagogik ab Ende der 1960er Jahre ist eine direkte Antwort auf diesen Bedarf. Schulrechtlich wird Behinderung in dieser Zeit gleichgesetzt mit einer »Sonderschulbedürftigkeit«. Der Aufbau der sonderpädagogischen Fachrichtungen ist also gerahmt von der Expansion des Sonderschulwesens und diese enge Verzahnung erschwert eine kritische Diskussion der disziplinären Leitkategorien und verstellt somit auch eine kritische Auseinandersetzung mit der Frage nach dem sonderpädagogischen Grundgedanken.

Die Folgewirkungen können bis in die Gegenwart nachgezeichnet werden, denn die Dynamik der fachkategorialen Ausdifferenzierung in den sonderpädagogischen Fachrichtungen führt zu der bereits angedeuteten *Zergliederung der Disziplin*.

Das spiegelt sich entsprechend in den Lehrbüchern wider. Nimmt man die neueren Werke in Augenschein – dargestellt sind in Tabelle 2 die Lehrbücher seit der Vollakademisierung der Sonderpädagogik Ende der 1960er Jahre –, so zeigen sich zwei divergierende Ausrichtungen: Ein Großteil der Lehrbücher bietet eine bloße Aneinanderreihung der einzelnen sonderpädagogischen Fachrichtungen; nur wenige der Lehrbuchautor:innen begeben sich auf die Suche nach einem übergreifenden und verbindenden Motiv und fragen nach der Entwicklung eines sonderpädagogischen Grundgedankens.

Tab. 2: Lehrbücher der Allgemeinen Sonderpädagogik (nur Erstauflagen)

<i>Frühe Schriften zur Konstitution des Fachs</i>		
Ersterscheinung	Autor	Titel
1912	Theodor Heller	»Grundriß der Heilpädagogik«
1925	Ernst von Düring	»Grundlagen und Grundsätze der Heilpädagogik«
1930	Linus Bopp	»Allgemeine Heilpädagogik«
1930	Heinrich Hanselmann	»Einführung in die Heilpädagogik«
<i>Implementierung als Fachwissenschaft an den Hochschulen und Universitäten</i>		
Ersterscheinung	Autor	Titel
1962	Friedrich Meinertz	»Heilpädagogik«
1972	Ulrich Bleidick	»Pädagogik der Behinderten«
1972	Emil E. Kobi	»Grundfragen der Heilpädagogik«
1979	Klaus-Peter Becker	»Rehabilitationspädagogik«
1979	Ulrich Hensle	»Einführung in die Arbeit mit Behinderten«
1985	Urs Haeberlin	»Allgemeine Heilpädagogik«
1987/89	Wolfgang Janzten	»Allgemeine Behindertenpädagogik«
1988	Otto Speck	»System Heilpädagogik«
1992	Heinz Gruber & Viktor Ledl	»Allgemeine Sonderpädagogik«
1999	Heinz Bach	»Grundlagen der Sonderpädagogik«
2004	Winfried Baudisch, Marion Schulze & Ernst Wüllenweber	»Einführung in die Rehabilitationspädagogik«
2008	Monika Vernooij	»Erziehung und Bildung beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher« (in Fortführung von Hensle 1979)

2005	Adrienne Biermann & Herbert Goetze	»Sonderpädagogik«
2005	Günther Opp, Wolfram Kulig & Kirsten Puhr	»Einführung in die Sonderpädagogik«
2009	Heinrich Greving & Petr Ondracek	»Heilpädagogisches Denken und Handeln«
2009	Gottfried Biewer	»Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik«
2010	Konrad Bundschuh	»Allgemeine Sonderpädagogik«
2010	Rolf Werning, Rolf Balgo, Winfried Palmowski & Martin Sassenroth	»Sonderpädagogik«
2012	Bettina Lindmeier & Christian Lindmeier	»Pädagogik bei Behinderung und Beeinträchtigung«
2019	Andreas Möckel	»Das Paradigma der Heilpädagogik«

Aus dem Textkorpus lassen sich zwei divergierende Positionen rekonstruieren, die ein jeweils differentes Grundverständnis einer Allgemeinen Sonderpädagogik hervorbringen:

Position 1:	Allgemeine Sonderpädagogik ist die Summe ihrer sonderpädagogischen Fachrichtungen (<i>additiv-kumulatives Modell</i>).
Position 2:	Allgemeine Sonderpädagogik betreibt die Suche nach Gemeinsamkeiten und übergeordneten Aspekten der sonderpädagogischen Fachrichtungen (<i>integrativ-synthetisches Modell</i>).

Mit der ersten Position wird der analytische Auftrag, der sich an eine pädagogische Grundwissenschaft stellt, kaum erfüllt und das additiv-kumulative Modell bietet meines Erachtens keine Argumente für die Notwendigkeit des Fachgebietes einer Allgemeinen Sonderpädagogik. Im integrativ-synthetischen Modell hingegen werden Positionen erkennbar, die auf die Frage nach dem Kern des Sonderpädagogischen ausgerichtet sind. Dabei unterscheiden sich die in diesen Lehrbüchern mehr oder weniger explizit gegebenen Antwort-

ten auf die Frage nach dem sonderpädagogischen Grundgedanken deutlich voneinander.

Während Bleidick (1972) in seiner Pädagogik der Behinderten vor allem die Nomenklatur einer fachkategorialen Sonderpädagogik entfaltet und diese durch eine sonderpädagogische Anthropologie zu begründen versucht, zielen die Lehrbücher von Emil Kobi (1972) und Urs Haeberlin (1985) in der Tradition der von Hanselmann und Moor begründeten geisteswissenschaftlichen Linie auf die Entwicklung einer wertbasierten Heilpädagogik auf philosophischer Grundlage.

Den umfassendsten Gesamtentwurf hat Wolfgang Jantzen (1987/89) vorgelegt, der den sozialen Tatbestand von Behinderung herausstellt und auf materialistischer Grundlage das fachliche Selbstverständnis der Behindertenpädagogik im Sinne einer synthetischen Humanwissenschaft ausdeutet.

In den zitierten Lehrbüchern zeigen sich also Variationen zum sonderpädagogischen Grundgedanken, die sich in ihrer Letztbegründung auf unterschiedliche wissenschaftstheoretische Positionierungen zurückführen lassen (vgl. dazu auch Moser & Sasse 2008), und zwar im Sinne eines ...

- hermeneutischen Zugangs in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (Kobi; Haeberlin);
- positivistisch-empirischen Zugangs in der Traditionslinie des kritischen Rationalismus (Bleidick);
- dialektisch-materialistischen Zugangs in der Tradition der kulturhistorischen Schule und der Kritischen Theorie (Jantzen).

Es ist natürlich kein Zufall, wenn sich hierin zugleich die drei Richtungen widerspiegeln, die den Kern der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft ausgemacht haben (vgl. Benner et al. 1990).

Gemeinsam ist allen drei Sichtweisen die Grundannahme, dass sich die Sonderpädagogik mit einem speziellen Problem der Pädagogik beschäftigt – es geht, allgemein gesprochen, um »Behinderungen« und »Störungen« im Erziehungs- und Bildungsprozess. Grundverschieden hingegen sind die jeweiligen »Störungstheorien« und die theoretischen Modellvorstellungen von Behinderung, aus denen das Sonderpädagogische abgeleitet wird.

Diese Behinderungsmodelle – mit Anne Waldschmidt (2005) können wir unterscheiden zwischen dem individuellen, dem sozialen und dem kulturellen Modell – bedingen zum einen unterschiedliche disziplinären Standortbe-

stimmungen des Faches, und sie führen zum anderen zugleich unterschiedliche handlungspraktische Implikationen mit sich.

Wir können zunächst also festhalten: Der *sonderpädagogische Grundgedanke* variiert je nach der zugrundeliegenden Störungstheorie und der Modellvorstellung von Behinderung und damit schließt sich die Frage an, wie sich diese verschiedenen Variationen des Sonderpädagogischen jeweils *zum pädagogischen Grundgedanken* verhalten.

Das Sonderpädagogische als Vertiefung des Pädagogischen

Geht man von Paul Moors Diktum aus – »Heilpädagogik ist Pädagogik und nicht anderes« (Moor 1951) –, dann folgt daraus, dass auch die Sonderpädagogik einem *pädagogischen Grundgedanken* folgt. Damit verschiebt sich die Perspektive der Frage darauf, was das Sonderpädagogische zum pädagogischen Grundgedanken beitragen kann.

Die bereits skizzierte Grundfigur, bei der Behinderung als individuelle defizitäre Eigenschaft verstanden wird, entfaltet sich über einen remedialen Begründungszusammenhang und sie folgt darin ganz explizit der Logik des medizinischen Modells: Behinderungen des Subjektes führen zu Störungen im Erziehungs- und Bildungsprozess, deren Behebung einhergeht mit der »Heilung« oder zumindest Linderung der Behinderung, die durch spezifische Methoden und Techniken behandelt werden soll.

Dabei nimmt die Sonderpädagogik die pädagogischen Grundbegriffe (Erziehung und Bildung) zwar zum Ausgangspunkt, übersetzt sie aber – dem sonderpädagogischen Grundgedanken folgend – in ein medizinisches Vokabular: »Diagnostik« statt »Didaktik«, »Förderung« und »Therapie« statt »Erziehung« und »Bildung«. Im Zuge dieser Transformation hin zu einer Spezialisierung des pädagogischen Auftrages werden pädagogische und didaktische Prinzipien wie das der »Individualisierung« und »Differenzierung« methodisch überbetont. Das daraus resultierende Problem einer Vereinseitigung hat Georg Feuser (1989) in seiner entwicklungslogischen Didaktik dazu veranlasst, den Kooperationsgedanken – »Lernen am gemeinsamen Gegenstand« – als dialektisches Gegengewicht herauszustellen.

Ihre Spezialisierung und disziplinäre Legitimation sucht die Sonderpädagogik bis in die Gegenwart durch eine spezifische methodische Ausrichtung zu begründen und als Vehikel dient ihr dazu nun ein gewandeltes Sprachspiel, nämlich das der speziellen, eben »sonderpädagogischen« Förderung. Wie ich an anderer Stelle weiter ausgeführt habe (vgl. Willmann 2012), ist die Sonder-

pädagogik, die sich ja selbst zunehmend auch als »Förderpädagogik« bezeichnet, ihrem eigenen Selbstverständnis nach vorrangig eine »Interventions- und Kontrollpädagogik«.

Vor diesem Hintergrund liegt es also nahe, die erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmung des Sonderpädagogischen zum Pädagogischen auch entlang der *Handlungsdimension* weiterzuverfolgen.

Dazu bieten sich etwa die Überlegungen von Dietrich Benner (2010; Erstauflage: 1987) an, der in seiner Allgemeinen Pädagogik bekanntlich »vier Grundprinzipien pädagogischen Denkens und Handelns« entfaltet, wobei zwischen konstitutiven und regulativen Prinzipien unterschieden wird.

Konstitutiv und dialektisch verschränkt sind die *Bildsamkeit* und die *Aufforderung zur Selbsttätigkeit*. Unter Bildsamkeit versteht Benner (2010, S. 70f.) das »Bestimmtheitssein des Menschen zur Mitwirkung an der menschlichen Gesamtpraxis und [...] zur rezeptiven und spontanen Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprache menschlicher Praxis«. Bildsamkeit ist aber keine »Eigenschaft der Zu-Erziehenden« (S. 71), sondern »vielmehr eine Verhältnisbestimmung der pädagogischen Interaktion selbst und bezieht sich auf die Möglichkeit der Mitwirkung der Zu-Erziehenden an der pädagogischen Interaktion« (S. 77).

Nach diesem Verständnis verweist Bildsamkeit unmittelbar auf das zweite konstitutive Prinzip pädagogischen Denkens und Handelns: die Aufforderung zur Selbsttätigkeit, die den:die Zu-Erziehende:n als handelndes Subjekt adressiert, das »durch die pädagogische Interaktion zur selbsttätigen Mitwirkung an seinem Bildungsprozess« aufgefordert wird (S. 78f.). Die Aufforderung zur Selbsttätigkeit ist allerdings »nur möglich, sofern sie die pädagogische Interaktion von der Kategorie der Bildsamkeit her begreift« (S. 79). Die Dialektik dieser beiden konstitutiven Grundprinzipien verweist auf die »Grundparadoxie pädagogischen Denkens und Handelns, den Zu-Erziehenden zu etwas aufzufordern, das er noch nicht kann, und ihn als jemanden zu achten, der er noch nicht ist, sondern allererst vermittels eigener Selbsttätigkeit wird« (S. 90).

Die beiden konstitutiven Prinzipien werden verstanden als Relationskategorien; sie »formulieren Grundaussagen zur Eigenstruktur einer pädagogischen Interaktion, die darum weiß, dass die pädagogische Praxis konstitutiv für die Menschwerdung des Menschen ist« (S. 124).

Die regulativen Prinzipien relationieren die konstitutiven Prinzipien auf die menschliche Gesamtpraxis: Sie formulieren daher »Grundaussagen über die Möglichkeit einer ihrer konstitutiven Prinzipien beachtenden pädagogischen Interaktion« (S. 124). Als Regulativ benennt Benner das Prinzip der

pädagogischen Transformation und jenes der *Nicht-Hierarchizität* der ausdifferenzierten Praxisbereiche.

Das erste regulative Prinzip beschreibt die Notwendigkeit der pädagogischen Transformation⁶, das heißt, die Überführung »gesellschaftlicher Anforderungen und Einwirkungen in pädagogisch legitimierte« (S. 104). Damit ist aber »keineswegs eine Pädagogisierung aller Bereiche menschlichen Handelns« impliziert (S. 115), sondern es zeigt sich gerade die notwendige Abhängigkeit pädagogischer Praxis von anderen gesellschaftlichen Praxen, die zugleich eine Verkürzung des pädagogischen Bezugs auf die Interaktion vermeidet: Das Transformationsprinzip »leugnet nicht die gesellschaftlichen Bedingungen, Voraussetzungen, Anforderungen und Einwirkungen auf die pädagogische Praxis. Es formuliert jedoch die Aufgabe, diese einer dem Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit verpflichteten Prüfung zu unterziehen und sicherzustellen, dass die pädagogische Praxis nicht zu einem Erfüllungsgehilfen gesellschaftlicher Erwartungen an die im Erziehungs- und Bildungssystem zu erbringenden Leistungen verkümmern« (Benner 2010, S. 125f.).

Diese Abhängigkeit und Verpflichtung der pädagogischen Praxis wird im zweiten Regulativum – dem Prinzip der »nicht-hierarchischen Ordnung menschlicher Gesamtpraxis« – noch einmal näher bestimmt. Dieses regulative Prinzip »formuliert den Grundsatz, dass keine der menschlichen Praxen gegenüber den anderen einen Primat beanspruchen kann und dass alle sich als gleichbedeutend und als gleichgewichtig gegenseitig anerkennen müssen« (S. 126).

Die beiden regulativen Prinzipien »erkennen ausdrücklich an, dass das pädagogische Handeln real niemals nur als eine besondere Form individueller Interaktion möglich ist, sondern eine gesellschaftliche Praxisform darstellt, die in mannigfaltiger Wechselwirkung mit den anderen Bereichen menschlicher Praxis steht« (Benner 2010, S. 125).

Aber erst in der Anerkennung des Grundsatzes der Nichthierarchizität liegt die Voraussetzung als Bedingungsmöglichkeit der drei weiteren Grundprinzipien (Bildsamkeit, Selbsttätigkeit, Transformation) begründet (ebd.).

Sonderpädagogische Fragestellungen oder gar die Kategorie der »Behinderung« werden in den Ausführungen Benners nicht explizit adressiert,

6 Der pädagogischen Transformation widmet sich Benner (2010, Kap. 5.2, 5.3) ausführlich, wobei zwei Aspekte herausgearbeitet werden: die didaktische und die gesellschaftspädagogische Transformation.

aber dem Modell liegen implizite Störungsannahmen zugrunde. Störungen und Behinderungen werden als Prozesskategorien mitgeführt: pädagogisches Denken und Handeln werden behindert, wenn es zu Störungen der Grundprinzipien kommt.

Die Übersetzung der Benner'schen Theorie des Pädagogischen in den Fokus sonderpädagogischer Fragestellungen schließt daher an ein soziales Behinderungsmodell an. Demgegenüber kann festgestellt werden, dass sich das Sonderpädagogische in seiner tradierten und immer noch vorherrschenden Version in einen doppelten Widerspruch zum pädagogischen Grundgedanken setzt, da sie das Konstitutivum selbst in Frage stellt und hierbei zugleich auch die pädagogische Transformationsaufgabe missdeutet.

Letztere gerät in der Sonderpädagogik sogar ins Zentrum der Aufmerksamkeit – das Fach hat eine ausgeprägte Tradition, sich über die Technologiefrage behaupten zu wollen. Was heute unter der Entwicklung förderpädagogischer Interventionsprogramme verhandelt und dabei gerne auch mit dem Zusatz »inklusiv« ausgestellt wird, hat seinen Ursprung in dem Vorhaben, auf der Klassifikation einzelner Behinderungsarten beruhende Spezial- und Sonderschuldidaktiken entwickeln zu wollen (siehe exemplarisch die Sammlung fachrichtungsspezifischer Spezialdidaktiken, die in dem Sammelband von Karl-Josef Kluge 1976 zusammengestellt wurden).

Zwar liegen die Wurzeln aller Sonderpädagogik in der »Entdeckung der Bildbarkeit Behinderter«, die als eine »Erweiterung von Idee und Praxis der Bildsamkeit« interpretierbar ist (vgl. Ellger-Rüttgardt & Tenorth 1998)⁷ – aber

7 Es ist lohnenswert, Kontext und Subskript dieser Aussage genauer zu betrachten. Die Formulierung stellt eine untersuchungsleitende Hypothese für ein Forschungsvorhaben an der Humboldt-Universität zu Berlin dar, das unter dem Titel »Die Erweiterung von Idee und Praxis der Bildsamkeit durch die Entdeckung der Bildbarkeit Behinderter« als ein Teilprojekt im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms »Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit« (DFG-Projektnummer 5467666) gemeinsam von Heinz-Elmar Tenorth (Historische Erziehungswissenschaft) und Sieglind Ellger-Rüttgardt (Allgemeine Rehabilitationspädagogik und Lernbehindertenpädagogik) beantragt wurde. Eine gemeinsame Publikation zu den Forschungsergebnissen ist allerdings nicht erschienen. Wohl aber haben die beiden beteiligten Projektleitungspersonen die bereits im Projekttitlel formulierte Forschungshypothese in jeweils eigenständigen Veröffentlichungen aufgegriffen – mit höchst unterschiedlichen Implikationen. Und die Blickrichtungen, die sich hierbei nachzeichnen lassen, stehen womöglich prototypisch für die verengte und auch eher unkritische Binnenperspektive der sonderpädagogischen Argumentation. Denn während in der sonderpädagogischen Lesart Bildsamkeit in einem Atemzug mit »Bildbarkeit« gesetzt wird (Ell-

in dieser Formulierung wird die Grundfigur von Bildsamkeit, die ja nach Benner stets in ihrer didaktischen Verschränkung mit der Aufforderung zur Selbsttätigkeit als handlungsleitend zu denken ist, bereits destruiert. Die Behinderung wird nämlich als Eigenschaft des Subjekts ausgewiesen (»der:die Behinderte«) und diese Zuschreibung zieht in ihrer Eigenlogik ein Methodenproblem nach sich: Entweder muss die Behinderung beseitigt, der:die Behinderte geheilt, werden, oder aber die Aufforderung zur Selbsttätigkeit bleibt notgedrungen fortwährend dem Wesen nach eine *Fremdaufforderung*, die aufgrund der Irreversibilität von Behinderung eine spezielle und persistierende Erziehungsmaßnahme nach sich zieht.

Dieses Grundmotiv des Sonderpädagogischen hintergeht somit die Finalität der Erziehungspraxis, die ja stets darauf abzielt, sich selbst überflüssig zu machen, und in dieser Lesart erweist sich der sonderpädagogische Grundgedanke als zutiefst apädagogisch, denn eine pädagogische Praxis, die nicht ihr Ende anstrebt, »pervertiert« die pädagogische Idee, so erfahren wir bei Benner (2015, S. 90). »Bildsamkeit abzusprechen« unterläuft nach Benner (2015, S. 77) das »Recht zur Mitwirkung an der menschlichen Gesamtpraxis« und kommt also der »Aberkennung der Menschlichkeit« gleich.

Wenn diese Schlussfolgerung allgemeine Gültigkeit beanspruchen soll, dann kann *Bildsamkeit* nicht relativiert und auch nicht reformuliert werden,

ger-Rüttgardt 2008, S. 20ff.), worunter genau genommen eigentlich die Frage der »Bildungs(un)fähigkeit« verhandelt wird – in einer zeitgleich mit Ulrich Bleidick veröffentlichten Bilanzierung der sonderpädagogischen Theorieentwicklung ist dann auch die Rede von einem für die Erziehung notwendiger »Vorschuss an Bildbarkeit« (Bleidick & Ellger-Rüttgardt 2008, S. 136) – kommt Tenorth (2006) in seiner Analyse genau zu dem neuralgischen Punkt, nämlich dass in der sonderpädagogische Rezeption die Bildsamkeitsidee eine technologische Zäsur erfährt und in eine »Deformation« führt, »die sich als Selbstdestruktion des ursprünglichen Anspruchs von Bildsamkeit darstellt« (S. 511). Zeitlich wird diese Zäsur mit dem Aufkommen der Lehre von den Kinderfehlern (Psychopathielehre) verortet, also dem Gründungsdatum der wissenschaftlichen Heilpädagogik. Hier erst komme es zu einem folgenschweren Wechsel der »wissenschaftlichen Referenzsysteme [...] von der eigenen hypothetischen Anthropologie hin zu Medizin, Psychologie und Psychopathologie«. Womit sich »auch die Vorstellungswelt verändert« (S. 513). Die Ersetzung des »Dispositionsbegriff[s] der Bildsamkeit [...] durch den Beobachtungsbegriff der Begabung« (S. 516) führt weg von der eigentlichen pädagogischen Idee, denn »[w]ie immer die Details dieser neuen pädagogischen Lehre vom Menschen aussehen [...], nicht mehr die universale Idee der Bildsamkeit regiert jetzt, sondern erneut ein Mechanismus, in dem Bildsamkeit nicht generell unterstellt, sondern klientypisch zu- oder abgesprochen wird« (S. 517).

denn sie verweist auf ein pädagogisches Grundprinzip und also *nicht* auf eine Eigenschaft des Subjekts. Und hierin liegt eine Gemeinsamkeit mit einem kritischen Behinderungsbegriff, wie er beispielsweise der performativen Theorie der Behinderung von Jan Weisser (2005) zugrunde liegt. Die Unterscheidung »behindert/nicht-behindert« wird nach diesem Modell erst in den sozialen und kulturellen Praktiken hervorgebracht.

Diese Betrachtung bringt eine Variation des sonderpädagogischen Grundgedankens hervor, die sich nahtlos einfügt in Benners konstitutive Grundprinzipien: Die Behinderung liegt nicht im Subjekt begründet, sondern ist das Ergebnis sozialer Handlungs- und kultureller Deutungspraktiken – und in Bezugnahme auf die pädagogischen Praktiken verweist Behinderung also auf die Beschränkungen des Pädagogischen, das die Behinderung seiner selbst nicht mitdenkt.

So betrachtet kann das eingangs zitierte Moorsche Diktum auf Grundlage der Ausführungen Dietrich Benners sogar umgekehrt werden: *Pädagogik ist Heilpädagogik und nichts anderes!* So hatte es Andreas Möckel (1986) im Übrigen bereits vor vierzig Jahren ganz allgemein herausgearbeitet. In diesem Sinne ist auch jede Pädagogik »inklusiv« zu verstehen, denn es gelten »Inklusion und Dekolonisierung als Prinzipien jeglicher Pädagogik« (Jantzen 2019).

Allgemeine Sonderpädagogik am Ausgang ihrer Epoche?

Abschließend möchte ich zu der im Titel formulierte Ausgangsfragestellung zurückkehren und diese mit einem eindeutigen »Ja« beantworten.

Der inklusive Erziehungs- und Bildungsauftrag führt das sich auf ein individuelles Behinderungsmodell gründende sonderpädagogische Selbstverständnis an sein epochales Ende. Und er begleitet ein kritisch gewendetes Selbstverständnis von Sonderpädagogik womöglich auf den Weg in eine neue Zeitrechnung.

Inklusion führt eben nicht nur zu grundlegender Systemkritik, sondern sie schafft auch Perspektiven für Veränderung. Sie ist eine *Einladung* nicht nur zu einer Revision und Weiterentwicklung des sonderpädagogischen Grundgedankens, wie ich versucht habe auszuführen, sondern Inklusion ist auch eine *Verführung* zu disziplinären Grenzüberschreitungen, etwa zwischen Pädagogik und Sonderpädagogik, was weiter auszuführen mir an dieser Stelle aus offensichtlichen Gründen verwehrt bleibt.

Ich komme am Ende meiner Ausführungen zu einer Aufgabenbestimmung der Allgemeinen Sonderpädagogik, die ich in einer *doppelten Brückenfunktion* sehe (vgl. Kasten 1): Sie hat zum einen die Aufgabe, das Gemeinsame und Verbindende zwischen den sonderpädagogischen Fachrichtungen herauszuarbeiten, gleichsam einen sonderpädagogischen Grundgedanken zu entfalten, und diesen Grundgedanken zum anderen an die Allgemeine Pädagogik samt ihrer Teildisziplinen und an die Bezugswissenschaften zu vermitteln.

Kasten 1: Doppelte Brückenfunktion der Allgemeinen Sonderpädagogik

Die Allgemeine Sonderpädagogik hat die Funktion einer

- 1) *intrafachlichen* Vermittlung zwischen ihren Teilgebieten (den sonderpädagogischen Fachrichtungen) mit dem Ziel der Schärfung des sonderpädagogischen Grundgedankens;
- 2) *interdisziplinären* Vermittlung des sonderpädagogischen Grundgedankens und seiner fachrichtungsspezifischen Variationen zur Allgemeinen Pädagogik und ihren anderen Teilgebieten sowie zu den Bezugswissenschaften.

In dieser Doppelfunktion eingeschrieben ist notwendigerweise ein auf *Transdisziplinarität* angelegtes Selbstverständnis der Allgemeinen (Sonder-)Pädagogik als eine *pädagogische* Grundwissenschaft.

Diese Aufgabenbestimmung geht von der Tatsache aus, dass es eine Allgemeine Sonderpädagogik (derzeit) gibt, und sie stellt einen Versuch dar, das Fachgebiet inhaltlich und vor allem pädagogisch auszudeuten. Ob und inwieweit sich die disziplinäre Arbeitsteilung zwischen Pädagogik und Sonderpädagogik unter den Vorzeichen des inklusiven Erziehungs- und Bildungsauftrages aufrechterhalten lässt, ist damit nicht ausgesagt. Vielmehr wird das Fachgebiet in Anerkennung seiner Existenz wissenschaftssystematisch vermessen, aber nicht wissenschaftstheoretisch legitimiert. Denn ganz im Gegenteil legt es die hier ausgezeichnete transdisziplinäre Ausrichtung nahe, die Allgemeine Sonderpädagogik (und mit ihr auch die sonderpädagogischen Fachrichtungen) als ein Übergangsprojekt zu betrachten, das bei erfolgter Rücküberführung der sonderpädagogischen Themen und Fragestellungen in die Allgemeine Pädagogik, in die Erziehungs- und Bildungstheorie und in die Didaktik(en) seinen disziplinären Eigenstatus überwunden hätte.

Auch die Fachbezeichnung einer »Allgemeinen Sonderpädagogik« als interdisziplinäres Übergangsprojekt ist damit nicht festgeschrieben, denn wenn die Repädagogisierung des Sonderpädagogischen als Kern dieses Pro-

jekts identifiziert werden kann, dann spricht einiges dafür, diesem auch in der disziplinären Selbstbezeichnung Ausdruck zu verleihen: Es geht um Störungen und Behinderungen in Erziehungs- und Bildungsprozessen. Die Zielsetzung einer Beseitigung von störenden und behindernden Barrieren impliziert weniger die Begründung einer »speziellen« Pädagogik, Didaktik und Methodik, sondern vielmehr die »Ent-Störung« (Thiemann 1976) und »Ent-Hinderung« (Danz 2023) des Pädagogischen.

Der vorliegende Versuch zur Reformulierung des (Sonder-)Pädagogischen unter expliziter Bezugnahme auf einen *pädagogischen Begründungszusammenhang* ist ausbaufähig, die Denkrichtung aber klar: Es geht um eine dialektische Aufhebung des Sonderpädagogischen im Pädagogischen als notwendige Voraussetzung für die Rückgewinnung einer Pädagogik, die das Allgemeine denkt, ohne das Besondere auszugrenzen. Inklusion ist eben nicht nur eine Frage der Schulorganisation und ihrer Unterrichtspraktiken, sie beginnt bereits vorgelagert – in den disziplinären Diskursen.

Literatur

- Abs, Hermann Josef; Kuper, Harm & Martini, Renate (2020). *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. Opladen: Budrich.
- Arnold, Karl-Heinz; Sandfuchs, Uwe & Wiechmann, Jürgen (Hg.) (2009). *Handbuch Unterricht*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Benner, Dietrich (2010). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 6. Aufl. Weinheim: Juventa.
- Benner, Dietrich; Hermann, Ulrich; König, Eckart; Oelkers, Jürgen; Peukert, Helmut; Ruhloff, Jörg; Schäfer, Alfred; Tenorth, Heinz-Elmar & Vogel, Peter (1990). Symposion 1. Bilanz der Paradigmendiskussion. In: Dietrich Benner, Volker Lenhart & Hans-Uwe Otto (Hg.), *Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 25)* (S. 71–92). Weinheim: Beltz.
- Bernhard, Armin (2012). Inklusion – ein importiertes erziehungswissenschaftliches Zauberwort und seine Tücken. In: *Behindertenpädagogik*, 51 (4), 342–351.

- Besa, Kris-Stephen (2021). Zum Stellenwert der Allgemeinen Didaktik in der (aktuellen) Lehrer*innenbildung. In: *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (1), 253–265.
- Bleidick, Ulrich (1972). *Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher*. Berlin: Marhold.
- Bleidick, Ulrich & Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise (2008). *Behindertenpädagogik – eine Bilanz. Bildungspolitik und Theorieentwicklung von 1950 bis zur Gegenwart*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Blömeke, Sigrid; Bohl, Thorsten; Haag, Ludwig; Lang-Wojtasik, Gregor & Sacher, Werner (Hg.) (2009). *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, Jürgen; Hackbarth, Anja & Tervooren, Anja (2023). Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre. Diskussionspapier der Arbeitsgruppe Inklusionsforschung. In: *Erziehungswissenschaft*, 34 (1), 105–114.
- Coriand, Rotraud (2017). *Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss*. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Danz, Simone (2023). *Ent-hinderung. Ein Leitfaden*. Weinheim: Beltz.
- Dohrenbusch, Hannes (2000). Was ist denn Allgemeine Heilpädagogik? In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 30 (1), 23–27.
- Dollinger, Bernd (2006). *Die Pädagogik der Sozialen Frage. (Sozial-)Pädagogische Theorie vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Weimarer Republik*. Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.
- Eberwein, Hans (1988). Zur dialektischen Aufhebung der Sonderpädagogik. In: Hans Eberwein (Hg.), *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik* (S. 343–345). Weinheim: Beltz.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2008). *Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung*. München: Reinhardt.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind & Tenorth, Heinz-Elmar (1998). Die Erweiterung von Idee und Praxis der Bildsamkeit durch die Entdeckung der Bildbarkeit Behinderter. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49 (10), 438–441.
- Feuser, Georg (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: *Behindertenpädagogik*, 28 (1), 4–48.
- Feuser, Georg (1999). Integration – eine Frage der Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 22 (1), 39–49.
- Feuser, Georg (2006). Inklusion und Qualitätssicherung – oder: Der Tanz ums goldene Kalb. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 75 (4), 278–284.

- Georgens, Johann Daniel & Deinhardt, Heinrich Marianus (1861; 1863). *Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten*. 2 Bände. Leipzig: Fleischer.
- Gerecht, Marius; Krüger, Heinz-Hermann; Sauerwein, Markus & Schultheiß, Johanna (2020). Personal. In: Hermann Josef Abs, Harm Kuper & Renate Martini, *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (S. 115–145). Opladen: Budrich.
- Haeblerlin, Urs (1985). *Allgemeine Heilpädagogik*. Bern: Haupt.
- Hänsel, Dagmar (2006). *Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Welten. In: Arno Combe & Werner Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–570). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hornby, Garry (2014). *Inclusive Special Education. Evidence-based Practices for Children with Special Needs and Disabilities*. New York: Springer.
- Jantzen, Wolfgang (1987/89). *Allgemeine Behindertenpädagogik*. 2 Bände. Weinheim: Beltz.
- Jantzen, Wolfgang (2012). Behindertenpädagogik in Zeiten der Heiligen Inklusion. In: *Behindertenpädagogik*, 51 (1), 35–53.
- Jantzen, Wolfgang (2019). Inklusion und Dekolonisierung als Prinzipien jeglicher Pädagogik. In: Markus Dederich, Stephan Ellinger & Désirée Laubenstein (Hg.), *Sonderpädagogik als Erfahrungs- und Praxiswissenschaft. Geistes-, sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven* (S. 315–338). Opladen: Budrich.
- Kauder, Peter (2010). *Niedergang der Allgemeinen Pädagogik? Die Lage am Ende der 1990er Jahre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kauder, Peter & Vogel, Peter (Hg.) (2015). *Lehrbücher der Erziehungswissenschaft – ein Spiegel der Disziplin?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiel, Ewald (2022). *Schulpädagogik. Normen – Theorie – Empirie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kluge, Karl-Josef (Hg.) (1976). *Einführung in die Sonderschuldidaktik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kluge, Sven; Liesner, Andrea & Weiß, Edgar (Hg.) (2015). *Inklusion als Ideologie. Jahrbuch für Pädagogik 2015*. Frankfurt a.M.: Lang.
- KMK (1997/2018). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein sonderpädagogisches Lehramt (Lehramtstyp 6)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz.

- renz vom 28.02.1997, in der Fassung vom 13.09.2018. Bonn: Kultusministerkonferenz.
- Krüger, Heinz-Hermann; Rauschenbach, Thomas (Hg.) (1994). *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Weinheim: Juventa.
- Kobi, Emil E. (1972). *Grundfragen der Heilpädagogik und der Heilerziehung*. Bern: Haupt.
- Koller, Hans-Christoph (2021). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. 9. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kupffer, Heinrich (1974). *Jugend und Herrschaft. Eine Analyse der pädagogischen Entfremdung*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Lindmeier, Christian (2004). Status, Funktion und Leistungsfähigkeit einer allgemeinen Theorie der Heilpädagogik in Studium und Wissenschaft – eine Profilierung aus aktuellem Anlass. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55 (12), 510–524.
- Mollenhauer, Klaus (1968). *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. München: Juventa.
- Mollenhauer, Klaus (1996). Über Mutmaßungen zum »Niedergang« der Allgemeinen Pädagogik. Eine Glosse. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 42 (2), 277–285.
- Moor, Paul (1951). *Heilpädagogische Psychologie*. 2 Bände. Bern: Huber.
- Moser, Vera (1994). *Die Ordnung des Schicksals. Zur ideengeschichtlichen Tradition der Sonderpädagogik*. Butzbach-Griedel: AFRA.
- Moser, Vera (2003). *Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin*. Opladen: Leske und Budrich.
- Moser, Vera (2012). Gründungsmythen der Heilpädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (2), 262–274.
- Moser, Vera & Sasse, Ada (2008). *Theorien der Behindertenpädagogik*. München: Reinhardt.
- Pfahl, Lisa (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript.
- Reiser, Helmut (2002). Der Beitrag der Sonderpädagogik zu einer Schule für alle Kinder. In: *Behindertenpädagogik*, 41 (4), 402–416.
- Sander, Alfred (2006). Liegt Inklusion im Trend? In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 75 (1), 51–53.
- Schlömerkemper, Jörg (2017). *Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung. Begriffliche Klärungen und Entwürfe für Lernen und Lehren*. Weinheim: Beltz.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006). Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: Lutz Raphael & Heinz-

- Elmar Tenorth (Hg.), *Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte* (S. 497–520). München: Oldenbourg.
- Tent, Lothar (1985). Grundlagen und Funktion einer Allgemeinen Theorie der Behindertenpädagogik. In: *Heilpädagogische Forschung*, 12 (2), 131–150.
- Tervooren, Anja (2017). Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Das Thema der Inklusion als Herausforderung. In: Ingrid Miethe, Anja Tervooren & Norbert Ricken (Hg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsförderung und Exklusionsdrohung* (S. 11–27). Wiesbaden: Springer VS.
- Thiemann, Friedrich (1976). *Versuche zu einer Entstörung der Schule*. Essen: Neue-Deutsche-Schule-Verlagsgesellschaft.
- Thompson, Christiane (2020). *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Waldschmidt, Anne (2005). Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29 (1), 9–31.
- Weisser, Jan (2005). *Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung*. Bielefeld: transcript.
- Weisser, Jan (2008). Wissensentwicklung in der Sonderpädagogik zwischen 1950 und 2000 oder die Projektion einer Disziplin. In: Wilfried Schley (Hg.), *Systemische Sonderpädagogik. Empirische Beiträge und reflexiv-kritische Perspektiven* (S. 11–34). Bern: Haupt.
- Willmann, Marc (2012). *De-Psychologisierung und Professionalisierung der Sonderpädagogik. Kritik und Perspektiven einer Pädagogik für »schwierige« Kinder*. München: Reinhardt.
- Willmann, Marc (2017). Pädagogik der Inklusion? – Konstitutionsprobleme inklusiver Bildung aus Sicht der Erziehungstheorie. In: Pierre-Carl Link & Roland Stein (Hg.), *Schulische Inklusion und Übergänge* (S. 91–104). Berlin: Frank & Timme.
- Willmann, Marc (2018). Erziehungsschwierigkeiten im Fokus der Disziplin: der Fachdiskurs an den Universitätslehrstühlen in Deutschland von der Gründung bis in die Gegenwart. In: Thomas Müller & Roland Stein (Hg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 193–208). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Willmann, Marc (2019). 50 Jahre »Pädagogik bei Verhaltensstörungen« – eine Geburtstagslaudatio mit kritischem Blick auf das Selbstverständnis der

- Disziplin. In: *Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1 (1), 74–91.
- Willmann, Marc & Bärmig, Sven (2020). *Inklusionshilfe – Exklusionsrisiko. Sonderpädagogische Bildungspraktiken zwischen Ideologie und Wirklichkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Winkel, Rainer (1976). *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten*. Bochum: Kamp.
- Winkel, Rainer (1986). *Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik. Studien zu den Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule*. Düsseldorf: Schwann.
- Zirfas, Jörg (2018). *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Paderborn: Schöningh.

Quellenübersicht zu den Lehr- und Handbüchern der Allgemeinen Sonderpädagogik (vgl. Tab. 1 und 2)

- Bach, Heinz (1999). *Grundlagen der Sonderpädagogik*. Bern: Haupt.
- Bach, Heinz (Hg.) (1978–91). *Handbuch der Sonderpädagogik*. 12 Bände. Berlin: Spiess/Edition Marhold.
- Baudisch, Winfried; Schulze, Marion & Wüllenweber, Ernst (2004). *Einführung in die Rehabilitationspädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Becker, Klaus-Peter (1979). *Rehabilitationspädagogik*. Berlin: Volk und Gesundheit.
- Biermann, Adrienne & Goetze, Herbert (2005). *Sonderpädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Biewer, Gottfried (2009). *Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bleidick, Ulrich (1972). *Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher*. Berlin: Marhold.
- Bopp, Linus (1930). *Allgemeine Heilpädagogik in systematischer Grundlegung und mit erziehungspraktischer Einstellung*. Freiburg i.Br.: Herder & Co.
- Bundschuh, Konrad (2010). *Allgemeine Heilpädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dannemann, Adolf (Hg.) (1911). *Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik*. Halle an der Saale: Marhold.
- Düring, Ernst von (1925). *Grundlagen und Grundsätze der Heilpädagogik. Vorlesungen für Lehrer, Erzieher und Studierende aller Fakultäten*. Erlenbach: Rotapfel.

- Georgens, Jan-Daniel & Deinhardt, Heinrich Marianus (1861/63). *Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten*. 2 Bände. Leipzig: Fleischer.
- Greving, Heinrich & Ondracek, Petr (2008). *Heilpädagogisches Denken und Handeln. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik der Heilpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gruber, Heinz & Ledl, Viktor (1992). *Allgemeine Sonderpädagogik. Grundlagen des Unterrichts für Schüler mit Schulschwierigkeiten und Behinderungen*. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Wien: Jugend und Volk.
- Haerberlin, Urs (1985). *Allgemeine Heilpädagogik*. Bern: Haupt.
- Hanselmann, Heinrich (1930). *Einführung in die Heilpädagogik. Praktischer Teil, für Eltern, Lehrer, Anstaltserzieher, Jugendfürsorger, Richter und Ärzte*. Erlenbach: Rotapfel.
- Heller, Theodor (1912). *Grundriß der Heilpädagogik*. Leipzig: Engelmann.
- Hensle, Ulrich (1979). *Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen*. Wiebelsheim: Quelle und Meyer.
- Jantzen, Wolfgang (1987/89). *Allgemeine Behindertenpädagogik*. 2 Bände. Weinheim: Beltz.
- Jussen, Heribert (Hg.) (1967). *Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe*. München: Kösel.
- Kobi, Emil E. (1972). *Grundfragen der Heilpädagogik und der Heilerziehung*. Bern: Haupt.
- Lindmeier, Bettina & Lindmeier, Christian (2012). *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Meinertz, Friedrich (1962). *Heilpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Möckel, Andreas (2019). *Das Paradigma der Heilpädagogik*. Würzburg: Edition Bentheim.
- Opp, Günther; Kulig, Wolfram & Puhr, Kirsten (2005). *Einführung in die Sonderpädagogik*. Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.
- Reinartz, Anton & Kluge, Karl-Josef (Hg.) (1971). *Die Sonderpädagogik als Forschungsproblem in Deutschland*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Speck, Otto (1988). *System Heilpädagogik. Eine ökologisch-reflexive Grundlegung*. München: Reinhardt.
- Vernooij, Monika A. (2005). *Erziehung und Bildung beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher*. Paderborn: Schöningh.

Werning, Rolf; Balgo, Rolf; Palmowski, Winfried & Sassenroth, Martin (2002).
Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung.
München: Oldenbourg.

