

Jürgen Oelkers

Allgemeine Pädagogik und Sonderpädagogik *)

1. Die deutsche „Allgemeine Pädagogik“

Die Bezeichnung „Allgemeine Pädagogik“ geht bekanntlich zurück auf den Philosophen Johann Friedrich Herbart. Er veröffentlichte 1806 in Göttingen die begriffsprägende Schrift *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Zu diesem Zeitpunkt, ohne dass Herbart dies erwähnen würde, hatte sich die pädagogische Sichtweise von behinderten Kindern und Erwachsenen grundlegend verändert. Insbesondere der französische Sensualismus konnte im ausgehenden 18. Jahrhundert auf Erfahrungen mit Behinderten zurückgreifen, die von Annahmen des Lernens ausgingen und nicht auf eine alltagssprachliche Typisierung zurückgriffen, die mit rohen Abwertungen verbunden waren und schon deswegen den Blick verstellen mussten.

Blinde, Taube, Körperbehinderte und auch Geistigbehinderte sowie Findelkinder wurden im Anschluss vor allem an Diderot von ihren Lernpotentialen und so von ihrer möglichen Nützlichkeit für die Gesellschaft wahrgenommen, ohne einfach durch Regeln des christlichen Mitleids oder des sozialen Ausschlusses definiert zu werden. Noch in deutschen Rechtsspiegeln des 18. Jahrhunderts stehen „Krüppel-Kinder“ auf einer Stufe mit Aussätzigen. Sie können wohl Pflege erwarten, aber weder „Lehn noch Erbe“ (Ricci 1750, S. 66) und sind so schon rechtlich nicht vollwertig. Irgendeine Form von Anerkennung erfahren sie nicht. Für sie galten auch in der Hausökonomie Ausschlussregeln.

Der einflussreichste Fall sensualistischer Erziehung bezieht sich auf Jean Itard. Der Arzt und Taubstummlehrer hat das Findelkind Victor von Aveyron im Laufe von sechs Jahren nacherzogen und darüber in zwei berühmten Dokumenten ausführlich berichtet. Dieser Fall ist europaweit bekannt geworden, weil Itard bei allen Schwierigkeiten über Erfolge berichten konnte. Ähnliche Fälle sind auch in der Erziehung von körperlich oder geistig Behinderten zu verzeichnen gewesen. Von den Fällen her und den dabei erzielten Fortschritten konnte auf das Lernpotential geschlossen werden. Erst dann ist „Behinderung“ kein Schicksal mehr.

Der Sensualismus ist keine spezielle Psychologie für Behinderungen oder Retardierungen. Vielmehr handelt es sich um eine allgemeine Lerntheorie, die nicht länger von christlichen Seelenvorstellungen ausgeht, sondern Kinder als „tabula rasa“ betrachtet und so als unbelastet ansieht. Die Erziehung kann durch die Beeinflussung des Lernens Gewohnheiten aufbauen, ohne durch die Natur behindert zu werden. Die frühe französische Sonderpädagogik hat diese Idee, die auf John Locke, den Empirismus und die englische Assoziationspsychologie des 18. Jahrhunderts zurückgeht, auf mentale und physische Retardierungen ausgedehnt (Hofer-Sieber 2000, Hofer 2000).

*) Vortrag auf dem DGfE-Kongress am 13. März 2012 in der Universität Osnabrück.

Kinder mit Behinderungen waren dann nicht länger eine Strafe Gottes oder eine üble Laune der Natur, die mit einem Makel versehen werden konnten, sondern wurden von ihrer speziellen Lernfähigkeit her betrachtet, was vor allem durch den Wandel der Psychiatrie eingeleitet wurde. Die Alltagssprachlichen Bezeichnungen wie „Krüppel“, „Blödsinnige“ oder „Idioten“ blieben im deutschen Sprachraum lange erhalten, veränderten aber ihren praktischen Gehalt. Deutsche Beispiele aus dem frühen 19. Jahrhundert zeigen bereits ein neues Verhältnis von Erziehung und Therapie.

Den ersten Lehrstuhl für Psychische Heilkunde besetzte 1811 der Leipziger Arzt Johann Christian August Heinroth.¹ Er war am Waisen-Zucht- und Versorgungshaus zu St. Georgen in Leipzig tätig. Heinroth spricht im praktischen Teil seines *Lehrbuchs der Störungen des Seelenlebens* vom „Irrenhaus als Heilanstalt“ (Heinroth 1818, S. 317). Die Heilanstalt ist für ihn „eine Art von Erziehungsinstitut“, für das eigene Lehrpersonen angestellt werden müssen, die nicht medizinisch ausgebildet wurden und mit heutigen Worten sonderpädagogisch tätig sind.

In solche Anstalten sollen nur Kranke aufgenommen werden, „deren Heilung noch zu hoffen steht“ (ebd. S. 318), also nicht alle. Zu der Heilung müssen sowohl in somatischer als auch in psychischer Hinsicht alle nötigen Anstrengungen unternommen werden. Dazu gehören besonders die Einrichtungen „zur Beschäftigung (und) zur Erholung, Zerstreuung (sowie) zum Vergnügen der Kranken“. Eine Erziehungsanstalt dieser Art muss also mehr bieten als nur die medizinische Versorgung von Kranken.

Dieser Gedanke wird wie folgt erläutert:

„Es muss demnach nicht bloss für besondere Anmuth des Aufenthalts gesorgt sein, in Absicht auf Freundlichkeit der Gegend, heitere Spaziergänge, Gärten u.s.w., sondern es muss auch Einrichtungen zu Beschäftigungen der verschiedensten Art, für Gebildete und Ungebildete, Kranke und Genesende geben. Garten und Feldbau, Handwerke und Künste müssen betrieben werden können, ja die Wissenschaften selbst dürfen nicht leer ausgehen. Eine zweckmässige Bibliothek, physikalischer Apparat, ein Naturalienkabinet darf nicht fehlen, so wie Anstalten zu musikalischen Übungen und Unterhaltungen, zum Zeichnen und Mahlen vorhanden sein müssen“ (ebd.)

Heinroth plädiert aber nicht für eine eigene sonderpädagogische Einrichtung „avant la lettre“, sondern für eine pädagogisch-medizinische Anstalt unter der entschiedenen Leitung eines Arztes. Er sei, wie es heisst, „der wesentlichste Lehrer und Meister“ (ebd. S. 319). Zu dem Geschäft der Heil- und Erziehungsanstalt muss er aber ein eigens „qualifizierter und gebildeter Mann“ sein (ebd.). Die normale medizinische Ausbildung reicht dafür nicht aus und muss notwendig ergänzt werden.

Der Sensualismus ist als Psychologie in Deutschland eigentlich nur in der Medizin heimisch geworden. Die „Gymnastik der Sinnesorgane“ war in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts Teil der normalen Gesundheitserziehung und wurde auch zur Therapie von Geisteskrankheiten eingesetzt (Encyclopädisches Wörterbuch 1837, S. 174-192). Dagegen hat die pädagogische Literatur sich nur sehr beschränkt auf Locke und den Sensualismus des 18. Jahrhunderts bezogen, auch weil christliche Vorstellungen von „Seele“ und

¹Johann Christian August Heinroth (1773-1843) habilitierte sich 1806 an der Universität Leipzig und wurde 1811 als ausserordentlicher Professor für Medizin berufen. Er begründete eine ganzheitliche Psychiatrie, die von der Person des Patienten geprägt war.

„Erziehung“ lange dominant waren, wie sich an den Wörterbüchern und Enzyklopädien nachweisen lässt (Amberg 2004).

Hinzu kommt, dass die Philosophie des deutschen Idealismus eine grössere Rezeption nicht zugelassen hat. Anders als in Frankreich oder England sind auch die zeitgenössischen Erziehungstheorien kaum sensualistisch ausgerichtet gewesen. Zwar sind sensualistische Theorien in den Kreisen der deutschen Philanthropen beachtet worden, zu nennen sind etwa der Schuldirektor Ernst Christian Trapp und besonders der Berliner Philosoph und Gymnasialprofessor Peter Villaume. Aber ihnen folgte niemand nach, der Sensualismus blieb Episode.

Bestimmend für die Diskussion auch in der Pädagogik wurde die Erkenntnistheorie von Immanuel Kant, die als Umwälzung und Zertrümmerung der Schulphilosophie verstanden wurde. Aus ihr heraus entwickelten sich die verschiedenen Varianten des deutschen Idealismus. Der ohnehin nicht sehr starke Einfluss von Lockes Empirismus ging zurück, weil eine scheinbar überlegene Alternative vorhanden war, die der Frage nachging, was die Erfahrung bedingt und nicht, wie sie zum Vorteil des Lernenden beeinflusst werden kann.

Die *Allgemeine Pädagogik* hat sich aus der Lektüre eines Fichte-Schülers heraus entwickelt. Herbart hatte in Jena mit dem Jurastudium begonnen und wechselte dann zur Philosophie. Besonders Fichtes Vorlesungen zur Wissenschaftsphilosophie forderten ihn heraus, so sehr, dass er zwischenzeitlich die Universität verliess und Hauslehrer in der Schweiz wurde. Mit Fichte führte er eine Auseinandersetzung, die letztlich in eine eigene, realistische Philosophie einmündete. „Realistisch“ war gleichermassen Abwehr des Empirismus wie des Idealismus, es sollte weder nur um Erfahrung gehen noch um eine einheitliche Erkenntnis- oder Wissenschaftslehre. Herbart, anders gesagt, hat die Differenz stark gemacht - allerdings nicht in der Erziehung.

In der *Allgemeinen Pädagogik* unterscheidet Herbart den Zweck und die Mittel der Erziehung, die nicht einfach nur der Erfahrung entnommen sind, sondern durch die Ethik einerseits und die Psychologie andererseits bestimmt sein sollen. 1806 lagen die beiden allgemeinen Theorien Herbarts, die zur Ethik und die zur Psychologie, noch nicht ausgearbeitet vor, gleichwohl ist die Pädagogik als Vorgriff darauf zu verstehen. Der Zweck der Erziehung ist Sittlichkeit und die Mittel dazu leiten sich aus Herbarts Vorstellungspsychologie ab.

Das Objekt der Erziehung nannte Herbart „Zögling“, wie das zeitgenössisch und im ganzen 19. Jahrhundert üblich war. Der Ausdruck galt auch für Mädchen. Über pädagogische Erfahrungen verfügte Herbart seit seiner Hauslehrertätigkeit in der Familie des Altvogts von Steiger in Interlaken, die wenig mehr als drei Jahre dauerte.

- Den Ansatz seiner Erziehungstheorie gewann Herbart in der Auseinandersetzung mit Pestalozzis Methodenschrift.
- Die *Allgemeine Pädagogik* zeigt deutlich die Sichtweise des Hauslehrers und nicht des Schulmeisters.
- Es geht um einzelne Kinder und nicht um den Unterricht in einer Klasse.

Herbart weist Pestalozzis Psychologie der „Kräfte“ zurück, die durch das ersetzt wird, was Herbart später die „Mechanik des Geistes“ genannt hat. Der Geist besteht aus beweglichen Vorstellungen, die steigen oder sinken können. Daher kann Herbart auch

zwischen bewussten und unbewussten Vorstellungen unterscheiden; sein Konzept des „Unbewussten“ ist im ganzen 19. Jahrhundert bis hin zu Eduard von Hartmann und Sigmund Freud wirksam gewesen. Die Erziehungstheorie ist davon allerdings nicht beeinflusst worden. In ihrem Mittelpunkt stehen die *Interessen* des Zöglings, die durch den Erzieher beeinflusst und gelenkt werden sollen, ohne dass eine tabula-rasa-Idee ins Spiel käme.

Herbarts „Zögling“ hat weder eine Herkunft noch ein Milieu noch ein Geschlecht. Die Denkfigur ist ähnlich abstrakt wie das „Subjekt“ des deutschen Idealismus. Die Redeweise vom „Zögling“ ergibt sich aus der Herkunft des Wortes Erziehung. Das lateinische „educare“ lässt sich mit „herausführen“ übersetzen und bestimmte lange die pädagogische Sichtweise. Mit dem „Zögling“ wird etwas gemacht, was er selbst nicht besorgen kann und was zugleich seinem Vorteil dient, nämlich Bildung und Sittlichkeit.

- Anders als im französischen Sensualismus zur gleichen Zeit findet sich bei Herbart kein einziges Wort über den Umgang mit Abweichungen.
- Behinderungen gleich welcher Art kommen in der *Allgemeinen Pädagogik* nicht vor, die Redeweise vom „Zögling“ impliziert also eine Normalannahme und somit zugleich eine Ausschlussregel.
- Die Rede betrifft nicht alle „Zöglinge“, weil stillschweigend von einem „Normalkind“ ausgegangen wird, ohne dass dieses über konkrete Eigenschaften verfügen müsste.

Zugespitzt gesagt: Die Allgemeine Pädagogik gilt nur für die Kinder, die gesellschaftlich als normal und gesund angenommen werden. Alle anderen sind keine „Zöglinge“, sondern Sonderfälle. Sie müssen entsprechend von einer besonderen Pädagogik bearbeitet werden, die dann im 19. Jahrhundert auch tatsächlich entstanden ist, mit medizinischer Hilfe und zunehmender staatlicher Unterstützung. Von dieser stillschweigenden Beschränkung des „Allgemeinen“ hat sich die Allgemeine Pädagogik auch nach Herbart leiten lassen.

Herbarts Lehren waren bis Ende des 19. Jahrhunderts einflussreich und der „Herbartianismus“ gilt heute zu Recht als erstes internationales Paradigma der wissenschaftlichen Pädagogik. Im Mittelpunkt stand dabei der Volksschulunterricht und in diesem Zusammenhang die Methode sowie die Lehrerbildung. Das spätere Hilfsschulwesen wird in den zahlreichen Kompendien der Herbart-Schule wohl aufgenommen und registriert, aber nicht theoretisch wahrgenommen. Die Abweichung setzt das Normale voraus, und das erscheint nicht als Problem, auch weil die besondere Sorge für die Abweichung entlastend wirkte. Die zunehmend institutionalisierte Förderung der Behinderten war das beste Argument für die Aussonderung.

Dafür gab es mächtige Unterstützung. Die Aufmerksamkeit für körperliche und geistige Behinderungen von Kindern und Jugendlichen entwickelte sich vor allem in der Medizin des 19. Jahrhunderts, die den öffentlichen Diskurs über Erziehung massiv beeinflusste. Das gilt nicht nur für die Psychiatrie und ihre Anstalten, sondern gleichermassen für das sich entwickelnde staatliche Schulwesen und die damit anschwellende Schulkritik. Allerdings gab es keine Verknüpfung zwischen der medizinischen Aufmerksamkeit für Behinderungen und der für die Schule. Beides lief nebeneinander her. Auch die politischen Forderungen nach gleicher Beschulung für alle Kinder waren stets gedacht ohne die Behinderten.

2. Der Einfluss der Medizin

Von eigenen Erziehern für die „Blödsinnigen“ sprach der Leipziger Pathologe und Therapeut Hermann Julius Clarus² 1849 im 10. Band des „Archivs für die gesammte Medicin“ (Clarus 1849, S. 205). Clarus plädierte wiederum für Anstalten, „die sich die Erziehung blödsinniger Kinder zur ausschliesslichen Aufgabe machen“ (ebd. S. 208). Als Beispiel diente die seit Beginn des Jahres 1847 in Leipzig befindliche „Bildungsanstalt für Schwach- und Blödsinnige“, die zuerst in Eisenach begründet und von dem Taubstummenlehrer und späteren Humanmediziner Karl Ferdinand Kern³ geleitet wurde (ebd. S. 209).

Erneut ist von einer medizinischen *und* pädagogischen Behandlung die Rede (S. 211). Beide Seiten, so Clarus, bilden ein Ganzes und hängen unmittelbar zusammen, keine kann ohne die andere zum erwünschten Ziele führen (ebd. S. 222).

„Es begreift aber die pädagogische Behandlung ins Besondere in sich den eigentlichen Unterricht, wie derselbe in den täglichen Unterrichtsstunden von dem Direktor der Anstalt nach seiner eigenen Angabe ertheilt wird, und erstreckt sich vorzugsweise auf zwei Punkte: 1) auf Uebung der Sinne, 2) auf den eigentlichen geistigen Unterricht. Die erstere bahnt den Weg zur zweiten an.“ (ebd.)

Clarus zeigt, dass der Sensualismus in der Medizin und insbesondere in der Psychiatrie Mitte des 19. Jahrhunderts noch massgebend gewesen ist. Von Herbarts Psychologie und Pädagogik findet sich dagegen kaum eine Spur. Der Arzt Clarus geht wie selbstverständlich davon aus, dass ohne die Übung der Sinne der Geist nicht entwickelt werden kann, eine Idee, der später etwa Maria Montessori gefolgt ist.

Bei Clarus heisst es:

„Die Sinne sind das Auge des Geistes, die Sinnesorgane die Wege, durch welche die Eigenschaften äusserlich wahrnehmbarer Gegenstände zu unserm Bewusstseyn gelangen. Beim Blödsinnigen sind sie der einzige, auf dem er sich überhaupt Vorstellungen verschaffen kann, da rein geistiges Auffassen für ihn Anfangs eine Unmöglichkeit ist. Sie sind aber endlich für ihn auch ein Weg der Erkenntniss, den er sofort mit grösstem Nutzen betreten kann, vorausgesetzt dass der Lehrer es versteht, die Hindernisse zu beseitigen, die dem freien Walten der Sinnesthätigkeiten entgegenstehen.“ (ebd.)

Mitte des 19. Jahrhunderts gab es in der Medizin eine Diskussion, die von Rudolf Virchow angestossen wurde und in der die Frage im Mittelpunkt steht, wie weit der damals sogenannte „Kretinismus“ auch ohne besondere Heilstätten und mit normaler Erziehung behandelt bzw. „korrigiert“ werden kann. Dagegen wird in den einschlägigen Lehrwerken die besondere „pädagogisch-medizinische Einwirkung“ ins Feld geführt (Die Unterlagen, 1858, S. 15).

² Hermann Julius Clarus (1819-1863) habilitierte sich 1844 für Allgemeine Pathologie, Therapie und Arzneimittel lehre an der Universität Leipzig. Er wurde dort 1848 zum ausserordentlichen Professor für Medizin berufen.

³ Karl Ferdinand Kern (1814-1886) war zunächst an den Taubstummenanstalten in Weimar und Leipzig tätig. Er eröffnete 1839 in Eisenach das „Institut für abnorme Kinder“, dem 1842 eine Abteilung für Taubstumme und Schwachsinnige beigeordnet wurde. 1852 promovierte er in Medizin mit einer sonderpädagogischen Arbeit.

Die öffentliche Erziehung kann nicht einfach nur als Korrektiv angesehen werden, sondern muss einen vollständigen Heilerfolg in Aussicht haben (ebd.). Die Krankheitsursachen bei der Behandlung der „Kretinenkinder“ sind für die allgemeine und öffentliche Erziehung „übermächtig“ (ebd. S. 16). Wohl ist die öffentliche Erziehung das gründlichste „wenn auch langsam wirkende Mittel, um die physisch geistige Entartung einer Bevölkerung aufzuheben“, aber das steht in keinem Widerspruch zu der Strategie, besondere Erziehungsanstalten für „die Kretinen und Halbkretinen“ zu eröffnen (ebd. S. 16/17). Die Aussonderung würde in ihrem Sinne und zu ihrem Vorteil erfolgen.

Als „Krüppel“ galten körperversehrte Kinder und Jugendliche, die eine spezielle Erziehung erhalten sollten, mit der sie ein Handwerk oder ein Gewerbe ausüben konnten. Das wird in den Aufnahmebedingungen des „Königlich bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsinstitut für krüppelhafte Knaben“ in München von 1844 auch deutlich festgehalten. Es heisst dort:

„Die Aufnahme in die Anstalt bleibt vor der Hand auf 12 bis 14jährige Knaben beschränkt, welche sich in einem solchen Zustande der Krüppelhaftigkeit befinden, dass ihnen nach beendeter Werktagsschulpflichtigkeit der sofortige Eintritt in die Lehre bei Gewerbsleuten nicht wohl möglich ist. - Hierbei wird übrigens erfordert, dass die Aufzunehmenden nicht blödsinnig, noch mit ansteckenden oder eine chirurgische Operation erfordernden Leiden behaftet, und dass dieselben gehörig geimpft sind; ferner, dass sie des Sehvermögens und Gehörs nicht entbehren, und ohne Hilfe Anderer gehen können, endlich, dass die Hände derselben jene Bewegungsfähigkeit besitzen, welche zu den im Institute vorkommenden Arbeiten nötig ist“ (Siebenter Rechenschafts-Bericht 1854, S. 12).

Solche sogenannten „Krüppelheime“ gab es in vielen deutschen Städten bis weit ins 20. Jahrhundert. Zunächst waren diese Lokale klein und mussten aufwändig betrieben werden, so dass die meisten körperbehinderten Kinder und Jugendlichen keinen Platz fanden und so auch keine Hilfe erhielten. Die Aufnahmebedingungen zeigen, dass die Auswahl rigoros war, weil die Ausbildung in Richtung Arbeitsfähigkeit ging und „Krüppel“ den Gemeinden nicht zur Last fallen sollten. Die Abgrenzung zu den sogenannten „Blödsinnigen“ erfolgte nicht zufällig, weil diese Gruppe für keine Berufsausbildung geeignet zu sein schien. Für sie war die Medizin und ihre sensualistische Pädagogik zuständig.

Im 4. Band des Wiener „Jahrbuches für Kinderheilkunde und physische Erziehung“ aus dem Jahre 1861 definierte der österreichische Landgerichtsrat und Psychiatriedozent Ludwig Schlager,⁴ was unter „Blödsinnigkeit“ oder „Idiotie“ verstanden werden sollte. Schlager ging davon aus, dass „Idiotie“ verbreitet ist und in gewissen Gebieten auch endemisch sein kann (Schlager 1861, S. 10). Was mit „Idiotie“ begrifflich gemeint ist, wird so gefasst: Unter Idiotie im Allgemeinen versteht man jeden Fall von

- Beeinträchtigung,
- Mangelhaftigkeit,
- Hemmung,
- Unterbrechung oder gänzlicher Verhinderung

⁴ Ludwig Schlager (1828-1885) habilitierte sich 1858 in Wien für Psychiatrie und gerichtliche Medizin. 1878 wurde er ordentlicher Professor für Psychiatrie.

- der Entwicklung des kindlichen Geistes.

Doch mit dieser Definition wäre die Zahl der Fälle kaum zu begrenzen gewesen, so dass es zusätzlich heisst:

„Der Begriff kindlichen Schwach- und Blödsinns ist damit vollkommen gleichbedeutend, insoferne damit nicht willkürliche Zeitbestimmungen in Betreff des Ursprungs vor oder nach der Geburt verbunden werden, soferne jedem kindlichen Schwach- und Blödsinn das Merkmal ‚Bildungshemmung‘ anklebt und demselben jedenfalls der Blödsinn späterer Altersklassen, der keine Entwicklungshemmung genannt werden kann, entgegengesetzt ist“ (ebd.).

„Idiotie“ als Bildungshemmung wird als ein „pädagogischer Begriff“ verstanden, der sich wiederum medizinisch übersetzen lässt. Im ärztlichen Sinne ist „Idiotie“ jener „krankhafte Zustand des Cerebrospinalsystems, der notwendig mit einer Verhinderung oder Beeinträchtigung der Entwicklung der physischen Tätigkeit im kindlichen Organismus verbunden ist“ (ebd.; Sperrung im Text entfällt). Von der Übertragung in die Medizin soll der praktische Effekt einer möglichen Therapiekur abhängen.⁵

Medizinisch angeleitete Irren-, Heil- und Pflegeanstalten, die sich auch pädagogisch verstehen, sind im 19. Jahrhundert vielfach und durchgehend als Reformprojekte gegründet worden. In der Literatur finden sich zahlreiche Beispiele, die auch zeigen, dass die Berichterstattung ernst genommen wurde. Die Heilanstalt im Leipziger Stadtteil Thonberg ist ein Vierteljahrhundert nach Gründung von ihrem Direktor, Eduard Wilhelm Güntz (1861),⁶ ausführlich beschrieben worden. Der Medizinalrat Güntz war ein international renommierter Psychiater, der sich auch mit pädagogischen Fragen befasst hat.

Die verschiedenen Studien zeigen allerdings, wie begrenzt medizinische Kausalerklärungen tatsächlich gewesen sind. So hat Güntz in der Allgemeinen Zeitschrift für Psychiatrie im Jahre 1859 einen Aufsatz veröffentlicht, der dem Thema „Der Wahnsinn der Schulkinder“ gewidmet ist (Güntz 1859). Güntz bezieht sich auf die Jahrzehnte andauernde so genannte „Überbürdungsdebatte“, die zwischen Medizin und Pädagogik seit dem ersten Drittel des 19. Jahrhunderts eine zentrale Rolle spielte und mit scharfer Schulkritik verbunden war.

Güntz geht so weit, den Wahnsinn der Schulkinder als „diejenige Art der Seelenstörungen“ zu verstehen, „welche dem kindlichen Alter eigenthümlich und directe Folge des Unterrichts ist“ (ebd. S. 187). Güntz nimmt ernsthaft an, dass schulischer Unterricht in der Breite nicht nur zu seelischen Störungen führen kann, sondern in „Wahnsinn“ einmündet. Basis dieser Kausalität sind acht einschlägige Fälle in 20 Jahren, aus denen weitreichende Schlüsse gezogen werden, die nach heutigen Massstäben nicht zulässig sind. So wird behauptet, dass das charakteristische Merkmal von Wahnsinn bei Kindern aus unverarbeiteten Unterrichtserfahrungen besteht.

⁵ „Nur bei richtiger Auffassung des Wesens der Idiotie erscheint es möglich, jene krankhaften Zustände des Cerebrospinalsystems zu verhüten oder rechtzeitig und rationell zu behandeln, die in so vielen Fällen in ihrer Fortentwicklung den Zustand von Idiotie herbeiführen und von der richtigen Auffassung des Begriffs Idiotie bleibt es abhängig, die eben in den letzteren Jahren mehr in Vordergrund tretende Frage über die Errichtung und Einrichtung von Idioten- und Kretinanstalten in praktischer Weise zu lösen“ (Schlager 1861, S. 13).

⁶ Die private Heil- und Pflegeanstalt Thonberg ist 1836 von Eduard Wilhelm Güntz (1880-1888) eröffnet worden. Sie bestand bis 1920 und war für vermögende Patienten gedacht.

Güntz beschreibt Kinder, die mit kolossalen Zahlengrößen kämpfen und darüber den Verstand verlieren, andere leiden an religiösen Skrupeln und abergläubischer Furcht, wieder andere fürchten sich vor Giften, die sie in der Schule kennengelernt haben und nochmals andere werden prüfungsscheu und trauen sich nichts mehr zu. Die dramatische Aufladung mit einem Krankheitsbild lässt sich in vielen Texten feststellen, die mit der Normalform von Schule befasst sind. Viele Psychiater greifen diese Normalform an und definieren dort Störungen, wo in der Breite gar keine festzustellen sind.

Die Allgemeine Zeitschrift für Psychiatrie teilt in ihrem 19. Band des Jahres 1862 mit, wie man sich die zahlenmässige Verteilung des „Blödsinns“ Mitte des 19. Jahrhunderts vorstellen muss. Berichtet wird über eine Erhebung in der preussischen Provinz Pommern, die im Februar 1862 durchgeführt worden ist. Sie betrifft eine Zählung der „blödsinnigen Kinder“ im bildungsfähigen Alter, aus der Aufschluss gewonnen werden sollte, ob die Landeskirche Pommern eine „Idioten-Anstalt“ einrichten soll. Erfasst wurden 1.112.903 Kinder, wobei nicht alle berücksichtigt werden konnten. Von den erfassten Kindern waren 613 im Alter von fünf bis 16 Jahren, die als „blödsinnig“ bezeichnet wurden (Allgemeine Zeitschrift für Psychiatrie 1862, S. 345/346).

Der Anteil ist also verschwindend gering. Die Zeitschrift vertritt aber Interessen und bezweifelt die Zahl. Gesagt wird:

„Will man aus diesen Zahlen einen Schluss für die Gesamtzahl der Blödsinnigen aus der Provinz machen, so mussten auf 1.328.381 Seelen 731 blödsinnige Kinder in dem Alter von 5-16 Jahren gerechnet werden. Wie gross die Zahl der blödsinnigen Kinder im Alter bis 5 Jahren sei, darauf hat sich die Untersuchung nicht erstreckt, eben so wenig auf die blödsinnigen Nichtbildungsfähigen im Alter von mehr als 16 Jahren. Es würde gewiss eine erstaunlich hohe Zahl herauskommen“ (ebd., S. 346).

Nur mit hohen Zahlen und besser noch, mit einer hohen Dunkelziffer liess sich die Gründung von eigenen Heilanstalten rechtfertigen. Grosse Zahlen setzen Massenerfassung voraus und genau die entstand mit dem modernen Schulsystem, das nach und nach tatsächlich Kinder erreichte, wenngleich nicht alle gleich.

Das 19. Jahrhundert ist gekennzeichnet durch verschiedene pädagogische Bewegungen. Die vom Namen her bekannteste ist die sogenannte „Arbeitsschule“, die sich mit Bestrebungen verbindet, handwerkliche Tätigkeiten als Volksschulfach zu verankern. An vielen Schulstandorten wurden Werkstätten gegründet, in denen nicht wie später im Sonderschulbereich behinderte Kinder und Jugendliche arbeiteten. Das didaktische Programm war auf die Normalverschulung zugeschnitten und war gedacht zur besseren Vorbereitung auf spätere Berufe.

Eine weitere Bewegung war die des Turnens, worunter eine grosse gesellschaftliche Trägergruppe verstanden werden muss, die zunächst auf Vereinsbasis operierte und dann auch in den schulischen Raum vordringen konnte. Der Turnunterricht wurde in den verschiedenen deutschen Ländern obligatorisch, aber das Obligatorium und so die Kosten mussten gegen Widerstände in der Bevölkerung durchgesetzt werden. Das setzte massive Propaganda voraus, mit der die Meinungsmacht erobert werden sollte.

So erschien am 22. April 1860 in der Passauer Zeitung ein Artikel über das Turnen der Knaben. Hier trifft man auf ein Argument, das Turnen mit körperlicher Ertüchtigung von

Gesunden gleichsetzt. Die Eltern wurden ermahnt, die Jungen unbedingt turnen zu lassen, weil die Söhne zu Vaterlandsverteidigern werden sollten, die als „muthvoll, kräftig und begeistert“ bezeichnet wurden. Eltern, die sich diesem paramilitärischen Argument verschlossen zeigten, wurde gesagt, dass man offenbar die Söhne lieber schwindsüchtig und engbrüstig werden lässt, als sie körperlich zu ertüchtigen. Dadurch würden die Söhne engherzig und zu „feigen Memmen“, was gleichgesetzt wird mit einem „geistigen wie körperlichen Krüppel“ (Passauer Zeitung Nr. 111 vom 22. April 1860).

Die Drohung findet sich in verschiedenen Texten, so etwa in einer Freundschaftsgabe für die „turnende Jugend“ aus dem Jahre 1862. Es heisst hier: „Viele Menschen werden durch Unbeweglichkeit sieche, ja sogar Krüppel“ (Gruber 1862, S. 20). Nur derjenige, der in seiner Jugend turnt, hat Gewähr, seinem Körper für das Alter Halt zu geben. Dann werden Parolen ausgegeben, die sich auf den gesunden Körper beziehen. „F r i s c h und f r e i in der Jugend, steht im Alter nicht still. Darum Jüngling stähle deine Knochen, damit sie werden wie weicher Stahl, sich federn und nicht brechen.“ (ebd., S. 20)

Der populäre Diskurs über Körpererziehung ist ebenso paramilitärisch wie völkisch ausgerichtet gewesen, wurde von der Medizin mit Gesundheitspostulaten unterstützt und zielte auf die Verbreitung eines Regimes der gymnastischen Dressur. Behinderte waren davon ausgenommen, obwohl in der Literatur zur Körperschulung häufig darauf hingewiesen wurde, dass alle Kinder und Jugendliche sich körperlich auf eine normierte Art bewegen müssten. Kniebeugen, Armstrecken, Liegestütz, die Bewegung des Kopfes, Laufen oder Springen waren gedacht für normale Kinder. Die Behinderten wurden also nicht nur in der Schule ausgeschlossen, sondern mussten auch gesellschaftlichen Bewegungen fernbleiben, weil deren Kriterien nicht für sie gedacht waren.

Es gab im Blick auf geistig behinderte Kinder und Jugendliche immer auch Gegenstimmen. So veröffentlichte Julius Disselhoff,⁷ Pastor und später Leiter der Diakonissenanstalt in Kaiserswerth, eine Schrift über die gegenwärtige Lage der „Cretinen, Blödsinnigen und Idioten“ in den christlichen Ländern. Hier wird die Entwicklung eigener Anstalten vergleichend beschrieben und die Rückständigkeit in den deutschen Ländern festgestellt. Das Engagement der inneren Mission, zu der auch Disselhoff gehörte, richtete sich gegen die zeitgenössische Medizin, die im „Cretinismus“ noch Mitte des 19. Jahrhunderts eine „Entartung“ des menschlichen Geschlechts sehen wollte, die als reduzierbar angesehen wurde (Köstl 1855).⁸ Dennoch glaubten viele Ärzte, es mit Menschen und „doch keinen Menschen“ zu tun zu haben (Disselhoff 1857, S. 11).

Die Gegenbewegung wurde auch von pädagogischen Kräften getragen, die die betroffenen Kinder und Jugendlichen nicht einfach wegsperren, sondern ihnen wirksam helfen wollten. Einer dieser Lehrer war bekanntlich Gotthard Guggenmoos,⁹ der aus Schwaben stammte und lange als Privatlehrer tätig war. Er hatte im Salzbergwerk von Hallein Kinder von Bergwerksbeamten unterrichtet, die als „harthörig und schwerzüngig“ galten. 1829 wurde er nach Salzburg berufen und gründete eine erste heilpädagogische Schule, die im Dezember des Jahres eröffnet wurde. Nach anfänglichen Erfolgen ist die Schule 1835 geschlossen worden. Disselhoff erwähnt die Erfolge des Unterrichts wie der Erziehung und

⁷ Julius August Gottfried Disselhoff (1827-1896) studierte Theologie in Halle und wurde 1855 Pfarrer an der Diakonissenanstalt Kaiserswerth. Die Anstalt ist von Theodor Fliedner (1800-1864) gegründet worden. Disselhoff wurde 1865 sein Nachfolger als Direktor.

⁸ Franz Köstl (1811-1882) war seit 1852 Direktor und Primararzt der Prager Irrenanstalt. Er wurde 1864 ausserordentlicher Professor für Medizin an der Universität Prag.

⁹ Gotthard Guggenmoos (1775-1838) stammte aus Stötten am Auerberg in Bayern.

merkt auch an, dass die Schule an mangelnder finanzieller Unterstützung eingegangen ist (Disselhoff 1857, S. 19).

3. Volksschule und Aussonderung

Der Basisprozess hinter dieser Entwicklung hin zu zwei getrennten Pädagogiken waren keine pädagogischen Bewegungen, auch nicht einzelne, wie immer mutige Schulgründungen, sondern die Verstaatlichung und so die Entwicklung einer leistungsorientierten Volksschule. In allen deutschsprachigen Ländern gab der Staat die Lehrpläne vor und setzte so die Leistungsstandards fest. Der Elementarunterricht kannte noch zu Beginn des 19. Jahrhunderts keine standardisierten Anforderungen und Ziele, die für alle Schüler gleich gelten sollten. Erst die vollständige Subventionierung durch Steuermittel führte dazu, Schülerinnen und Schüler nach Leistungen zu sortieren.

- Damit wurde es möglich, nicht nur informell Lernschwache und Lernstarke zu unterscheiden.
- Für die Lernschwachen lag es dann schnell einmal nahe, eine Sonderbehandlung zu verlangen.
- Zuvor wurden die Unterschiede zwar registriert, aber sie blieben ohne institutionelle Konsequenzen.

Die Betonung der *öffentlichen* Erziehung auch in medizinischen Texten hängt so zusammen mit dem Aufbau einer allgemeinbildenden Volksschule im deutschen Sprachraum. Seit dem ersten Drittel des 19. Jahrhunderts entstand eine neue Schulform, die nach Fächern unterschieden wurde und nicht mehr nur Elementarunterricht erteilen sollte. Damit stiegen die Ansprüche an das Lernen stetig an und aus der Entwicklung in Richtung Fachunterricht ergab sich die Frage, wie mit denjenigen Kindern und Jugendlichen verfahren werden soll, die als „zurückgeblieben“ bezeichnet wurden. Sie wurden ausgesondert, nicht etwa wurde der Unterricht angepasst.

Die Volksschule entwickelt eine eigene Schulpädagogik, die von vornherein nicht für Behinderte gedacht war, obwohl es mangels Alternativen noch lange gemeinsame Formen der Verschulung gegeben hat. Das gilt besonders für einklassige, undifferenzierte Dorfschulen, die in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts an vielen Orten dominant waren. Erst mit dem Durchsetzen des Prinzips der gestuften Mehrklassigkeit in grösseren Schuleinheiten sowie der Verfeinerung der Leistungsdiagnose wurde es möglich, „Sonderklassen“ zu führen für die Kinder, die nicht imstande waren, den Lernanforderungen zu folgen.

Auf der anderen Seite konnten medizinische Heil- und Erziehungsanstalten schon aus Kostengründen nicht für eine umfassende Ersatzverschulung sorgen, so dass es nahe lag, besondere Klassen und am Ende auch besondere Schulen einzurichten (Hänsel/Schwager 2004). Psychiatrische Heilanstalten für Lernschwache entstanden nicht oder waren nicht von Dauer, dieses Problem musste im Schulsystem und so mit einer besonderen Pädagogik gelöst werden, die nur noch funktional und nicht mehr institutionell etwas mit der Medizin zu tun hatte.

In der Normalform der Volksschule blieben Kinder mit und ohne Behinderungen tatsächlich oft zurück, sie galten dann als „leistungsschwach“ und konnten den Lernanforderungen nicht standhalten, während sie zugleich der staatlichen Schulpflicht unterworfen waren. Auf dieses Problem reagierte die Volksschule mehr und mehr durch Aussonderung, die als pädagogisch verträgliche Lösung angesehen wurde. Das Problem schien damit gelöst. Im Zusammenhang mit den Sonderklassen und am Ende dann Sonderschulen entwickelte sich eine eigene Pädagogik, die sich sowohl von der deutschen Bildungsphilosophie als auch von der Schulpädagogik unterschied.

Die Leistungen dieser Pädagogik sind zu würdigen, wenn man vor Augen hat, wie die Praxis des Umgangs mit Behinderten zu Beginn des 19. Jahrhunderts ausgesehen hat. Von „Krüppelheimen“ und „Idiotenanstalten“ war nicht zufällig die Rede. Diese Etikettierungen waren gesellschaftlich weit verbreitet, ohne dass ein Sinn dafür vorhanden war, welche Lernpotentiale sich mit dieser Gruppe verbinden liessen. Insofern war die Entwicklung der Sonderpädagogik auch eine Reaktion auf eine Praxis der Vernachlässigung und Ausbeutung, gegen die sich die Kinder und Jugendlichen nicht zur Wehr setzen konnten (als Fallbeispiel etwa: Lakowski 2001).

Die deutsche Volksschule entwickelte sich zunehmend zu einer exklusiven Anstalt. Je mehr der Staat die Schule regierte und je weniger Einfluss die Gemeinden hatten, desto stärker wurde das System der sogenannten „Hilfsschulen“. Dorthin lagerte man die im Normalschulbetrieb nicht behandelbaren Fälle aus, für die allmählich ein differenziertes Angebot bereitgestellt wird. Mit der Ausweitung des Angebots nahmen auch die Behinderungsarten zu. „Lernschwache“ oder „verhaltensauffällige“ Kinder und Jugendliche gab es schon im Hilfsschulwesen des Deutschen Kaiserreichs. Sie wurden auch „schwachbegabt“ genannt (Frenzel 1903) und zunehmend in „Hilfsschulen“ untergebracht (Schlesinger 1913).¹⁰

Für die Auslagerung gab es seinerzeit angesichts der vorherrschenden Klassengrößen und der oft mangelhaften Ressourcen auch gute Gründe. Die Etablierung eines eigenen sonderpädagogischen Systems hat aber zur Folge gehabt, dass die Exklusion zum Normalfall wurde, der auch nach der Verbesserung der Ressourcen und dem allmählichen Absenken der Klassengrößen nicht aufgegeben wurde. Damit war zudem eine Möglichkeit gegeben, mit den schwierigen Fällen so fertig zu werden, dass grösstmögliche pädagogische Förderung in Aussicht gestellt wurde. Anders ist nicht zu erklären, dass Inklusion jahrzehntelang kein Thema war. Die Exklusion geschah in bester Absicht.

Das sich entwickelnde Hilfsschulwesen ist vor dem ersten Weltkrieg als Teil der sozialen Hygiene verstanden worden, etwa 1908 durch den sozialdemokratischen Arzt und späteren Eugeniker Alfred Grotjahn.¹¹ Er geht davon aus, dass besondere Anstalten für die Erziehung und Ausbildung von Behinderten unbedingt notwendig seien und seit Mitte des 19. Jahrhunderts auch die Entwicklung bestimmt haben (Grotjahn 1908, S. 346). Nicht ohne auf die ständig steigenden Kosten hinzuweisen (ebd. S. 348), hebt Grotjahn die „befriedigenden Resultate“ vor allem in den Anstalten hervor, in denen körperliche Gebrechen pädagogisch behandelt wurden (ebd. S. 349).

¹⁰ Der Autor Eugen Schlesinger war Schularzt in Strassburg. Er stellte später auch einen „Intelligenzdefekt“ bei schwachbegabten Schulkindern fest (Schlesinger 1913a). Schlesinger wurde später Städtischer Fürsorgearzt in Frankfurt (Main).

¹¹ Der Berliner praktische Arzt Alfred Grotjahn (1869-1931) wurde 1920 ordentlicher Professor für soziale Hygiene an der Universität Berlin. Grotjahn war von 1921 bis 1924 für die SPD Mitglied des Deutschen Reichstages.

Am Ende des 19. Jahrhunderts wurde der „Zögling“ durch das „Kind“ ersetzt. Damit verbunden war eine andere Sichtweise, die nicht mehr vom Gedanken der Führung oder Erziehung getragen wird, sondern das eigenständige Lernen des Kindes voraussetzt. Bis in die Schulpädagogik vor und nach dem ersten Weltkrieg hinein ist Unterricht mehr und mehr mit Aktivierung und eigenständigem Lernen in Verbindung gebracht worden. Die Versuchsschulen der Weimarer Republik lassen sich unter diesem Gesichtspunkt zusammenfassen, obwohl sie selbst ganz verschieden waren. Doch überall sollte aus dem passiven „Zögling“ das „aktive Kind“ werden, was sich als Kerngedanke der internationalen Reformpädagogik verstehen lässt.

In den einschlägigen Übersichten und Zusammenstellungen von Versuchsschulen nach dem ersten Weltkrieg fehlen stets Sonderschulen, die als „Hilfsschulen“ geführt und ausgebaut wurden. Bestimmte Hilfsschulen haben sich wohl für die kindzentrierten und aktivierenden Konzepte der Reformpädagogik und ihres Prinzips der „Arbeitsschule“ geöffnet, aber unter der Voraussetzung und der Bedingung des eigenen Systems. Die Sonderstellung ihrer Kinder und Jugendlichen blieb also erhalten, inklusive Konzepte in umgekehrter Richtung gab es kaum (Bundschuh/Heimlich/Krawitz 2007, S. 224-228).

Konkrete Resultate der Versuchsschulen fanden keinen oder nur einen partiellen und oft verspäteten Transfer in die „Hilfsschulen“, die zunächst gar keine Schulen waren, sondern nach Klassen gezählt wurden und von denen es in der Weimarer Republik rund 4.000 gab, die von knapp 72.000 Schülerinnen und Schülern besucht wurden. Für sie war die staatliche Schulreform nicht gedacht und auch die Theorie der Erziehung fand zu ihnen keinen Zugang, weil sie ja besonders versorgt waren. So entstand eine Arbeitsteilung, mit der Folge, dass das „Allgemeine“ der Pädagogik nicht wirklich allgemein war.

4. Die Reformpädagogik und das gesunde Kind

Ein Beispiel für die Wahrnehmung dieser Gruppe in der deutschen Reformpädagogik ist Otto Karstädt's Darstellung von Schulversuchen für das Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin. Karstädt,¹² der als Ministerialrat im Preussischen Kultusministerium tätig war, beschrieb 1923 „neuere Versuchsschulen und ihre Fragestellungen“ im gesamten Deutschen Reich. Er geht eingangs davon aus, dass in der Pädagogik die Kindheit neu gesehen wird und die Versuchsschulen aus dieser Sichtweise ihre Fragestellungen ableiten. Der Bezug auf Herbart und seine Schule scheint damit überwunden zu sein.

Das wird allgemein so gefasst:

„Neue Kindheitsanschauung und neue Kulturauffassung gingen vom selben Punkte aus, vom Kampf gegen den Intellektualismus, der sich nirgend so ins Ungemessene gesteigert und überschlagen hat wie im Herbartianismus der deutschen Schule. Die öffentliche Schule ist zunächst, weil an alte Formen staatlich gebunden, auf *Versuche*

¹² Otto Karstädt (1876-1947) war zunächst als Volksschullehrer in Magdeburg tätig. Er war dann Volksschulrektor in Bad Schmiedeburg und Nordhausen. Parallel dazu studierte er und schloss das Studium 1915 in Jena mit einer Promotion ab. Karstädt war von 1919 bis 1929 im Preussischen Kultusministerium tätig und wurde danach auf eine Professur an die Pädagogische Akademie nach Hannover berufen.

mit *Auswertung der neuen Kinderkenntnis* beschränkt. Die ‚freien Schulen‘ beginnen am andern Ende: sie wollen die neue Kultur in Schulversuchen als Keimzellen darstellen.“ (Karstädt 1924, S. 89; Hervorhebung J.O)

Diese Sichtweise der „neuen Kinderkenntnis“ gilt offenkundig nicht für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen. Auch in Karstädts Darstellung ist das „normale“ oder „gesunde“ Kind der Bezugspunkt, ohne dass das bemerkt worden wäre. Versuche in der öffentlichen Schule gelten dem normalen Kind und nicht auch den Behinderten, die gar nicht in den Blick kommen.

Karstädt führt in seiner Darstellung folgende Versuchsschulen auf:

- Die Berthold-Otto-Schule in Berlin-Lichterfelde, die als „Hauslehrerschule“ geführt wird,
- verschiedene Montessori-Kindergärten,
- zahlreiche Arbeitsschulversuche etwa in Dortmund, Augsburg, Dresden oder Leipzig,
- Versuche mit „freier geistiger Arbeit“ in Leipzig oder Kassel,
- die deutschen Landerziehungsheime,
- die Waldorfschulen in Stuttgart, Köln und Hamburg,
- verschiedene Kunst- oder Produktionsschulen und
- zahlreiche öffentliche Gemeinschaftsschulen.

Eine „Hilfsschule“ ist nicht darunter. Am Ende seiner Darstellung listet Karstädt einen Fragekatalog auf, der sich aus den Erfahrungen mit solchen Versuchsschulen ergeben hat. Unter anderem stellen sich die folgenden Fragen für die Realisierung eines innovativen Volksschulunterrichts.

„Ob das Sichhineinfragen in die Welt der Dinge und der Werte durch die Kinder (die ja bis zur Mechanisierung durch die Schule lebendige Fragezeichen sind) innerhalb einer Gemeinschaft ausreichender und sich planvoll entwickelnder Arbeitsanstoss sein kann, und ob die Gemeinschaftserlebnisse selbst besser als vorbedachte Organisation und Lehr- und Stundenplan emporentwickeln? Welcher Frageanreiz ist entscheidend, der des einzelnen Kindes oder nur der gemeinschaftlich sich entwickelnde? Was heisst hier: Vom Kinde aus? Ist die kindliche Entwicklungsstufe gemeint oder die Zufallsgruppe, in der die Kinder unter einem Lehrer zusammengefasst sind?“ (ebd. S. 130)

Bei diesen Fragen fehlt jeder Hinweis auf behinderte Kinder und Jugendliche. Es scheint sie in der Wahrnehmung der Volksschulreformer der Weimarer Republik nicht gegeben zu haben, was damit erklärt werden kann, dass durch Prozesse der Auslagerung für sie gut gesorgt zu sein schien. Die Hilfsschulen bildeten eine eigene Organisationsform und verfügten über eigene Medien, die sich von der allgemeinbildenden Schule abgrenzten. Damit sollte gewährleistet werden, dass auf das einzelne Kind anders reagiert werden konnte als in der Volksschule. Aber nicht „das Kind“ stand dann im Mittelpunkt, sondern „das behinderte Kind“.

An dieser Sichtweise ändert sich in der Reformpädagogik auch in theoretischer Hinsicht nichts. Aus heutiger Sicht ist es erstaunlich, dass alle grossen Entwürfe, von John Deweys *Democracy and Education* (1916) über die *child-centred education* bis hin zur Phasentheorie von Piaget, am normalen Kind orientiert sind, ohne diese Voraussetzung

wirklich zu thematisieren. Sie bestimmt die Sichtweise stillschweigend, das Ausgeschlossene wird nicht thematisiert. Insofern gibt es in der allgemeinen Pädagogik tatsächlich einen „blinden Fleck“ (Ellger-Rüttgardt 2004).

Eine besondere Rolle spielten eugenische Positionen, die etwa Ellen Keys Sicht des *Jahrhundert des Kindes* bestimmt haben. In der progressiven Sozialdemokratie waren solche Sichtweisen weit verbreitet und auch Mediziner wie etwa der englische Arzt und Schriftsteller Henry Havelock Ellis vertraten vehement eugenische Überzeugungen. Die „Pädagogik vom Kinde aus“ ist einfach nur auf das gesunde Kind hin ausgelegt gewesen. Die Verstrickung der deutschen Sonderpädagogik in den Nationalsozialismus ist inzwischen gut aufgearbeitet und zeigt auf ihre Weise, dass Gesundheit der Bezugspunkt war (Hänsel 2006).

Der „blinde Fleck“ lässt sich auch ohne Bezug auf eugenische Positionen erfassen. Ein Beispiel sind Einrichtungen für die „künstlerische Körperschulung“, die vor allem nach dem Ersten Weltkrieg entstanden sind und die 1925 in einem Sammelband dokumentiert wurden, den Ludwig Pallat,¹³ den der erste Leiter des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin zusammen mit dem Thüringer Oberschulrat Franz Hilker¹⁴ herausgegeben hat (Pallat /Hilker 1925). Der Hintergrund ist die Kunsterziehungsbewegung, die schon im Kaiserreich begonnen hat.

Es geht den Herausgebern darum, die sogenannten Leibesübungen „in den Kreis der künstlerischen Bewegung einzubeziehen“ (ebd. S. 7). Mit „Körperschulung“ wurde nach dem ersten Weltkrieg eine breite Bewegung bezeichnet, die von der rhythmischen Gymnastik über spezielle Methoden wie die „Loheland-Schule“ für Körperbildung bis hin zu Bewegungsspielen auf Schulbühnen und die Neubelebung der traditionellen Tänze der ländlichen Regionen reichte. Zur Begründung schrieb Franz Hilker:

„Einseitige Wissensbildung, hastender Geschäftsgeist und eine menschenmörderische Organisation der industriellen Arbeit hatten bereits die körperliche Gesundheit weiter Volkskreise bedenklich erschüttert, bevor noch die Hungerblockade des Krieges und die Ernährungsschwierigkeiten der Nachkriegszeit ihr furchtbares Zerstörungswerk am deutschen Volke begannen. Heute wächst ein Geschlecht heran, das die Anlagen körperlicher Minderwertigkeit bereits im Mutterleibe empfing und die Gefahr des Rassenverfalls schon für die nächste Zukunft riesengross emporsteigen lässt.“ (ebd. S. 9; Sperrung i.T. entfällt).

Diese Dekadenzannahme steht hinter einem Grossteil der reformpädagogischen Postulate in Deutschland, von denen die Behinderten immer ausgenommen waren. Mit „körperlicher Minderwertigkeit“ sind stets Defizite von normalen Kindern und Jugendlichen gemeint. Nur sie sind von „Rassenverfall“ bedroht. Alle anderen erfahren auch theoretisch eine Sonderbehandlung. Dass behinderte und nicht-behinderte Kinder gemeinsam verschult werden, kommt in der deutschen Reformpädagogik kaum einmal als Idee vor.

Die Grundidee hinter der „Körperschulung“ als Kunstform bezieht sich auf den Körperausdruck. Es geht um Expression durch Bewegung. Der Band von Pallat und Hilker

¹³ Ludwig Pallat (1867-1946) studierte Klassische Philologie und Archäologie. Er wurde 1898 als Gymnasiallehrer in das Preussische Kultusministerium berufen. 1915 wurde er Leiter des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. Er blieb in dieser Stellung bis 1938.

¹⁴ Franz Hilker (1881-1969) war Gymnasiallehrer und unterrichtete bis 1923 als Kunstlehrer in Berlin. 1923 wurde er in Thüringen Oberschulrat und 1925 wechselte er an das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin.

dokumentiert diese Absicht auch mit Fotografien. Man sieht tatsächlich neue Formen von individueller und kollektiver Bewegung, aber kein einziges Foto setzt irgendeine Art von Versehrtheit voraus. Nur gesunde Körper werden geschult und nur sie bestimmen die Ästhetik des Programms dieser „neuen Pädagogik“ des Körpers. Wenn es Gymnastik mit Behinderten gab, dann nicht in der „Öffentlichkeit“.

Der Grund dafür ist auch in den Zuschreibungen zu suchen, selbst wenn Begriffe wie „Kretins“, „Krüppel“ oder „Idioten“ aus dem Sprachgebrauch allmählich verschwinden. An der Wahrnehmung von Behinderung änderte sich damit zunächst nichts, weil der Wandel der Einstellung fehlte. Genauer: Die Anerkennung von Behinderungen gleich welcher Art fehlte, auch weil zwischen „normal“ und „abweichend“ normativ unterschieden wurde und Gleichberechtigung kein Thema war. Die pädagogische Sonderbehandlung setzte die Sonderstellung voraus.

5. Der Wandel des Diskurses

Die allgemeine Pädagogik hat auch nach dem zweiten Weltkrieg den Weg der selbstverständlichen, theoretisch unbemerkten Exklusion fortgesetzt. Wann immer von den allgemeinen Aufgaben und Zuständigkeiten der Erziehung die Rede war, egal ob im Blick auf das Kind, den Jugendlichen oder, abstrakter, das Subjekt, kamen Behinderte nicht vor. Allgemeine und Sonderpädagogik waren für verschiedene Themenfelder zuständig, und das „Allgemeine“ wurde so gefasst, dass bestimmte Gruppen nicht dazugehören, obwohl auf sie alle Merkmale einer guten Erziehung und Bildung auch zutreffen.

- Kein allgemeines Bildungsziel erlaubt einen Ausschluss oder eine institutionelle Sonderbehandlung, die sich einfach historisch eingebürgert hat.
- Man könnte nicht von einer „allgemeinbildenden“ Schule sprechen, wenn schon das Angebot gar nicht „allgemein“ ist.
- Die Besonderung von Schülerinnen und Schülern ist nie frei von einem Makel gewesen, der sich aus der Zuweisung ergibt.

Insofern stellt der Wandel des Diskurses über Erziehung auch den Wandel des pädagogischen Blickes dar. Der Blick überwindet seine historische Beschränkung, an die sich Generationen von Pädagoginnen und Pädagogen gewöhnt und mit der sich Arbeitsfelder pädagogischer Berufe verbunden haben.

Mitleid ist keine wirkliche Form der sozialen Anerkennung, so wichtig das Mitleiden bei der Wahrnehmung und Behandlung von unverschuldeten Benachteiligungen auch ist. Aber Mitleid setzt die Schwäche voraus und legt eine Abhängigkeit fest, nur dann wird etwas getan. Die Vollwertigkeit wird dadurch gerade nicht anerkannt, und die Erziehung orientiert sich am Defizit, das auch nach Abschluss der Erziehung nicht verschwindet. Es ist nicht einmal ausgeschlossen, dass die Erziehung das Defizit vergrößert, statt es zu verringern, eben weil ihm die ganze pädagogische Aufmerksamkeit gilt.

Das Aufkommen von Postulaten der Inklusion steht im Zusammenhang mit der Neubewertung von Heterogenität und ist als Wandel des Diskurses über Erziehung und Bildung zu verstehen. Differenz ist die Normalform der gesellschaftlichen wie der individuellen Entwicklung, was nur dann anders gesehen werden kann, wenn organische Metaphern verwendet werden, die tatsächlich für Prozesse von Inklusion und Exklusion lange

handlungsleitend waren. Man gehörte zu einem gewachsenen „Ganzen“ dazu oder nicht, egal ob das Volk oder die Bezugsgruppe gemeint war.

Der heutige Fortschritt liegt darin, in „Behinderungen“ Potenziale zu sehen und jeglichen Makel zu vermeiden. Das fällt der Gesellschaft immer noch schwer und lässt sich nur dann weiterentwickeln, wenn tatsächlich so weit wie möglich eine inklusive Form von Verschulung angestrebt wird. Der Sonderstatus „Behinderung“ ist damit aufgelöst oder zumindest nicht mehr theoretisch massgebend. Allerdings lässt sich das nicht auf dem Wege der semantischen Vermeidung erreichen, sondern verlangt eine Neugestaltung der Praxis und damit einhergehend überzeugende Lösungen.

Das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ der Uno kann zum Anlass genommen werden, diese Geschichte einer Teilung des Adressaten der Schulbildung zu korrigieren. Behinderungen gleich welcher Art sind mit einer Regelverschulung verträglich und auch dieser Ausdruck sollte der Vergangenheit angehören. Es gibt in der Bildung nicht die Regel und dann die Ausnahme. Verlangt sind nur besondere Massnahmen für bestimmte Fälle, aber nicht eine ständige Separierung und Aussonderung, wie gut sie auch immer gemeint sein mag.

Gerade wer die Allgemeine Pädagogik mit Themen wie Gleichheit oder Gerechtigkeit in Verbindung bringt, kann nicht auf historische Teilungen Rücksicht nehmen. Das Wort der „Bildungsgerechtigkeit“ kann nicht auf bestimmte Gruppen exklusiv bezogen werden. Was man im Gegenteil erklären müsste, ist der Tatbestand, dass die Inklusionsdebatte erst so spät eingesetzt hat und die selbstverständliche Richtung der Schulentwicklung lange eine ganz andere gewesen ist.

In der Folge dieser Einsicht ist die Geschichte von Schule und Pädagogik zu einer Korrektur gezwungen. Dahinter stehen nicht nur Postulate, sondern verbunden damit ist auch eine strukturelle Einsicht:

- Es kann letztlich nur *eine* Pädagogik geben, so wie es auch nur eine Erfahrungswelt geben kann.
- Die Aussonderung setzt eine legitime zweite Welt der „Sonderpädagogik“ voraus, die mit der Inklusion in Frage gestellt ist.
- Differenzierungen sind damit natürlich nicht ausgeschlossen.

Wenn in pädagogischer Hinsicht und in allgemeiner Absicht von Kindern und Jugendlichen gesprochen wird, dann sind auch tatsächlich *alle* gemeint. Diese Pädagogik kann sich nicht von den Bildungsinstitutionen und ihren Unterschieden her begründen, sondern muss sich auf die Anliegen der allgemeinen Bildung beziehen, die im Grundsatz nicht teilbar sind.

Es dauerte lange, bis aus „Krüppeln“ Körperbehinderte wurden und aus „Idioten“ Geistigbehinderte (Thomann 1995), und noch länger dauerte es, „Behinderung“ nicht als Defizit, sondern als Potenzial anzusehen, das nicht aus der Perspektive des Mitleids wahrgenommen und mit Aussonderung bedacht wird. Wenn die Pädagogik nicht vom Defizit ausgehen soll, dann gilt das ganz oder gar nicht. Die Geschichte der Allgemeinen Pädagogik sollte dieser Einsicht folgen.

Literatur

Quellen

Allgemeine Zeitschrift für Psychiatrie und psychisch-gerichtliche Medicin. Hrsg. v. H. Laehr. Neunzehnter Band. Berlin: Verlag von August Hirschwald 1862.

Clarus, J.: Die ärztliche und pädagogische Behandlung des angeborenen Blödsinns. In: Archiv für die gesammte Medicin. Hrsg. v. H. Haeser, H. Zehnter Band. Jena: Verlag von Friedrich Mauke 1849, S. 205-231.

Die Unterlagen für die Heilung und Erziehung der Idioten. Medicinisch-pädagogische Erfahrungen und Studien aus der Heilpflege- und Erziehungsanstalt ‚Levana‘ im Schlosse Liesing bei Wien. Erster Band. Wien: L.C. Zamarski/C. Dittmarsch & Comp. 1858.

Disselhoff, J.: Die gegenwärtige Lage der Cretinen, Blödsinnigen und Idioten in den christlichen Ländern. Ein Noth- und Hülfesruf für die Verlassensten unter den Elenden an die deutsche Nation. Herausgegeben von dem rheinischen Provinzial-Ausschuss für innere Mission. Bonn: Bey Adolph Marcus 1857.

Encyclopädisches Wörterbuch der medicinischen Wissenschaften. Herausgegeben von den Professoren der medicinischen Fakultät zu Berlin. Fünfzehnter Band: Giftbaum - Hecklinghausen. Berlin: Verlag von Veit et Comp. 1837.

Frenzel, F.: Die Hilfsschulen für schwachbegabte Kinder in ihrer Entwicklung, Bedeutung und Organisation. Hamburg/Leipzig: Leopold Voss 1903.

Grotjahn, A.: Krankenhauswesen und Heilstättenbewegung im Lichte der sozialen Hygiene. Leipzig: Vogel 1908.

Gruber, L.: Inhalt der Worte: Fromm, Frisch, Fröhlich und Frei! Der Turner und Feuerwehmann wie er sein soll. Das Turnen und sein Nutzen, für Eltern und Lehrer, besonders aber für jene, welche dem Turnen abhold sind, in Kürze erläutert. Eine Freundschaftsgabe für die Turner, den Feuerwehmann und die turnende Jugend. Regensburg: Commissions-Verlag von Fr. Pustet 1862.

Güntz, E.W.: Die Irren- Heil- und Pflege-Anstalt Thonberg im ersten Vierteljahrhundert ihrer Wirksamkeit dargestellt vom Begründer, Eigenthümer und Director. Leipzig: Philipp Reclam 1861.

Güntz, E.W.: Der Wahnsinn der Schulkinder, eine neue Art der Seelenstörungen. In: Allgemeine Zeitschrift für Psychiatrie und psychisch-gerichtliche Medicin. Hrsg. v. H. Laehr. Sechszehnter Band, Erste Heft. Berlin: Verlag von August Hirschwald 1862, S. 187-221.

Herbart, J. F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen: Johann Friedrich Röwer 1806.

Heinroth, J.C.A.: Lehrbuch der Störungen des Seelenlebens oder der Seelenstörungen und ihrer Behandlung. Vom rationalen Standpunkt aus entworfen. Zweiter oder praktischer Theil. Leipzig: Bey Fr. Chr. Wilh. Vogel, 1818.

Karstädt, O.: Neuere Versuchsschulen und ihre Fragestellungen. In: Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, Jg. 4 (1922/23), Berlin: E.S. Mittler, S. 87-133.

Köstl, F.: Der endemische Cretinismus als Gegenstand der öffentlichen Fürsorge. Denkschrift an Seine Excellenz den Herrn Minister des Innern, Dr. Alexander Freiherrn v. Bach. Wien: Aus der kaiserlich-königlichen Hof- und Staatsdruckerei 1855.

Pallat, L./ Hilker, F. (Hrsg.): Künstlerische Körperschulung. Zweite Auflage. Breslau: Ferdinand Hirt 1925.

Passauer Zeitung. Dreizehnter Jahrgang. 1860. Passau: Verlag von F.W. Keppler 1860.

Ricci, C.G.: Spicilegium Ivris Germanici ... Göttingen: I.Gvil. Schmid 1750.

Siebenter Rechenschafts-Bericht über den Zustand und das Wirken des königlich bayerischen Erziehungs- und Unterrichts-Instituts für krüppelhafte Knaben in München für das Schul-Jahr 1853/54, abgelegt bei der Jahres-Prüfung am 16. August... von Joseph G. Mayer, München M. Pössenbacher'sche Buchhandlung 1854.

Schlager, L.: Die neuesten Forschungen über Idiotie mit Hinblick auf Dr. Zillner's Werk: „über Idiotie mit besonderer Rücksicht auf das Stadtgebiet von Salzburg“; herausgegeben von der kaiserl. Leopoldin. –carol. Akademie der deutschen Naturforscher. In: Jahrbuch für Kinderheilkunde und physische Erziehung Vierter Band. Wien: L. C. Zamarski & C. Dittmarsch 1861, S. 9-30.

Schlesinger, L.: Das psychische Verhalten der schwachbegabten Kinder und ihre Charakterentwicklung. In: Zeitschrift für die gesamte Neurologie und Psychiatrie Band 17. Nr. 1 (1913), S. 10-22.

Schlesinger, L.: Der Intelligenzdefekt der Schwachbegabten Schulkinder. In: Zeitschrift für die gesamte Neurologie und Psychiatrie Band 17. Nr. 1 (1913a), S. 564-575.

Darstellungen

Amberg, L.: Wissenswerte Kindheit. Zur Konstruktion von Kindheit in deutschsprachigen Enzyklopädien des 18. Jahrhunderts. Bern et. al.: Peter Lang Verlag 2004. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrs. v. J. Oelkers, Band 42)

Bundschuh, K./Heimlich, U./Krawitz, R. (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. 3. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2007.

Ellger-Rüttgardt, S.: Sonderpädagogik - ein blinder Fleck der Allgemeinen Pädagogik? In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004), S. 416-429.

Hänsel, D.: Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag 2006.

Hänsel D./ Schwager H.-J.: Die Sonderschule als Armenschule: vom gemeinsamen Unterricht zur Sondererziehung nach Braunschweiger Muster. Bern: Peter Lang 2004.

Hofer, U.: Sensualismus als Grundlage erster sonderpädagogischer Unterrichtsversuche. Seine Bedeutung für die Frage nach der Bildbarkeit blinder Menschen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46 (2000) 2, S. 193-214.

Hofer-Sieber, U.: Bildbar und verwertbar: Utilitätsdenken und Vorstellungen der Bildbarkeit behinderter Menschen Ende 18. und Anfang 19. Jahrhunderts in Frankreich. Würzburg: Edition Bentheim 2000.

Lakowski, I.: Das Behinderten-Bildungswesen im Preussischen Osten. Ost-West-Gefälle, Germanisierung und das Wirken des Pädagogen Joseph Radomski.

Berlin/Münster/Wien/Zürich/London: LIT Verlag 2001. (= Forum Behindertenpädagogik Band 5)

Thomann, K.-D.: Das behinderte Kind: „Krüppelfürsorge“ und Orthopädie in Deutschland: 1886-1920. Stuttgart et. al.: Fischer 1995. (= Forschungen zur neueren Medizin- und Biologiegeschichte, Bd. 5)