

Hans Wocken

Allgemeine Sonderpädagogin oder Besondere Allgemeinpädagogin?

Vortrag auf dem Symposium des Instituts für Behindertenpädagogik an der Universität Hamburg am 22. Juni 2005

Der Vortrag wurde durch eine [PowerPoint-Präsentation](#) unterstützt. Die Nummerierungen der Absätze entsprechen den Folien-Nummern der Präsentation.

1. Allgemeine Sonderpädagogin oder Besondere Allgemeinpädagogin –so lautet das Thema meines Vortrages. Handelt es sich bei diesem Thema um ein bloßes Wortspiel oder um eine wirkliche Alternative? Ich will Sie nicht lange auf die Folter spannen und sage Ihnen meine Antwort gleich vorneweg. Die Antwort lautet: Allgemeine Sonderpädagogin und Besondere Allgemeinpädagogin, das Oder ist also durch ein Und zu ersetzen.

Zu jedem guten Vortrag gehört eine Vorbemerkung, ich mache gleich 2 Vorbemerkungen:

- Die Themenstellung macht nur dann Sinn, wenn der Arbeitsplatz des Sonderpädagogen die Integration ist.
- Die professionstheoretischen Überlegungen sind auf die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und Verhalten beschränkt.

Doch nun zur ersten Teilfrage: Brauchen wir eine Allgemeine Sonderpädagogin?

2. Die Differenz von Kindern mit Behinderungen gegenüber anderen Kindern ist der konstituierende Ursprung der Sonderpädagogik. Am Anfang eigenständiger sonderpädagogischer Fachrichtungen steht die Konstruktion von abgrenzbaren Störungsbildern und anthropologischen Sonderrollen. Es sind die besonderen Kinder, die die Sonderpädagogiken konstituieren. In den drei Fachrichtungen Lernen, Sprache Verhalten wird allerdings die Begründung eigenständiger wissenschaftlicher Disziplinen durch die Differenz der besonderen Kinder zunehmend fragwürdig.

3. Warum? Den allgemeinen Sonderpädagogiken sind die besonderen Kinder abhanden gekommen. Sie tun sich schwer, ihre eigene Klientel zu definieren und die Differenz der besonderen Kinder durch klare Kriterien zu belegen. Die ebenso langen wie erfolglosen Bemühungen der Lernbehindertenpädagogik sind hierfür ein besonders trauriges Beispiel. Auf die Frage, wer lernbehindert ist und was Lernbehinderung ist, erhält man doch erstaunliche Antworten. Bei Baier heißt es: „Lernbehinderte weisen kein eindeutiges gemeinsames Merkmal auf, das sie von Regelschülern unterscheiden und als homogene Gruppe identifizieren lässt“. Benkmann formuliert unmissverständlich: „Die Auffassung von Lernbehinderung als Persönlichkeitseigenschaft ist überholt.“ Und Ulrich Bleidick wird das Bonmot zugeschrieben: „Lernbehindert ist, wer die Schule für Lernbehinderte besucht.“ Wenn es keine Schule für Lernbehinderte gibt, dann gibt es auch keine Lernbehinderten mehr und auch keine Lernbehindertenpädagogik.

4. Es fehlen jedoch nicht nur die real existierenden besonderen Kinder, sondern es bestehen auch Zweifel an der Notwendigkeit und dem Nutzen kategorialer Einteilungen. In der internationalen Diskussion wird unter dem Stichwort „Dekategorisierung“ die Aufhebung klassifikatorischer Trennungen von besonderen Kindern angestrebt. In jüngster Zeit fordert insbesondere die Inklusive Pädagogik die Verabschiedung von der Zwei-Gruppen-Theorie. Der Hamburger Schulversuch Integrative Regelklasse ist ein exzellentes Beispiel für eine konsequenten Verzicht auf die Behinderungsetiketten. In einer Informationsschrift der

Schulbehörde heißt es: „Kinder mit Problemen im Bereich der Sprache, des Lernens und des Verhaltens müssen in der Grundschule nicht als behindert eingestuft werden“. In der theoretischen Grundlegung des inklusiven Praxis von IR habe ich selbst den Begriff „sonderpädagogischer Förderbedarf“ nicht als eine Eigenschaft von Personen, sondern von Systemen interpretiert.

5. Die Unmöglichkeit kategorialer Zuordnungen und Einteilungen ergibt sich auch aus dem Umstand, dass Lern-, Sprach- und Verhaltensprobleme nur in seltenen Fällen isolierte Störungen sind. Sog. Mehrfachbehinderungen sind der Regelfall. Grohnfeldt etwa schreibt: „Das Idealbild eines ausschließlich sprachgestörten Schülers ohne Intelligenzbeeinträchtigung oder Hörstörung erweist sich zunehmend als fiktiv. Überschneidungsbereiche sprachbezogener, kognitiver und psychosozialer Auffälligkeiten werden zunehmend beobachtet.“ Diese Vergesellschaftung und Überlappung verschiedener Störungsbilder wird in der aktuellen Literatur auch Komorbidität genannt.

6. Wenn es keine besonderen Kinder gibt, dann wundert es auch nicht, dass es mit der besonderen Pädagogik der Sonderpädagogik nicht weit her ist. Werning charakterisiert die Besonderheit der Lernbehindertenpädagogik mit folgenden Worten: „weniger als normal, konkreter als normal, kleinschrittiger als normal, langsamer als normal, intensiver als normal“. Es ist wohl unmittelbar einleuchtend, dass es zur Aneignung dieser lernbehindertenpädagogischen Kompetenzen kaum eines achtsemestrigen Studiums bedarfs. Das Besondere der Sonderpädagogik ist jedenfalls allemal geringer, als man es von eigenständigen wissenschaftlichen Disziplinen erwarten könnte; Sonderpädagogik ist vielfach nichts anderes als allfällige gute Pädagogik und zu einem guten Teil auch inhaltsleerer Mythos. (In Integrativen Klassen etwa machen die Regelpädagogen nicht selten die Erfahrung, dass die so genannten Sonderpädagogen auch nur „mit Wasser kochen“ und über wenig besondere Kompetenzen verfügen.) Einen bemerkenswerten Offenbarungseid hat jüngst die Schulbehörde geleistet. In den Reformentwürfen für die Einführung sog. Integrativer Förderzentren wird dem Sonderpädagogen in der Integration die Aufgabe zugewiesen, er solle „förderimmanenten“ Unterricht erteilen. Der Terminus „förderimmanent“ ist ein mystifizierender Pleonasmus. Jeder Unterricht – das dürfen wir trotz PISA doch wohl hoffen – fördert. Die Sonderpädagogik hat anscheinend zu einem integrativen Unterricht nichts Besonderes beizutragen und verschleiert das eigene Unvermögen durch begrifflichen Nebel.

7. Ich fasse mit Opp (2005, 161) zusammen: „Angesichts der vielfältigen Förderbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, der wachsenden Anzahl von Kindern mit Aufmerksamkeitsstörungen, Lese-, Rechtschreib- und Rechenschwächen, der Kinder und Jugendlichen mit gesundheitlichen Problemen, der ansteigenden Zahlen von Kindern mit fötalem Alkoholsyndrom, der Kinder, die Missbrauch und Misshandlungen ausgesetzt sind, erscheinen die Behinderungskategorien der Lern-, Sprach- und Verhaltensstörungen antiquiert.“ Der kategoriale Ausdifferenzierungsprozess der Sonderpädagogiken hat zu einer Fragmentierung des heilpädagogischen Denkens geführt. Dieser „Tunnelblick“ der speziellen Fachrichtungen gehört der Vergangenheit an. Der Arbeitsplatz Integration ist nicht kategorial strukturiert. Wir brauchen am Arbeitsplatz Integration eine Allgemeine Sonderpädagogin, die vor allem in den Förderschwerpunkten Sprache und Verhalten zuhause ist

Wie steht es um die Berufsrolle einer „Besonderen Allgemeinpädagogin“?

8. Konstitutive Grundlage der Sonderpädagogiken sind die besonderen Kinder. Entsprechend konstituiert sich Regelpädagogik durch die Existenz normaler Kinder. Das Arbeitsfeld der Regelpädagogik ist das Reich der Normalität. Alles, was außerhalb der Regel ist, alles, was in unerwünschter und unzumutbarer Weise negativ abweicht, wird als subnormal definiert und aus dem Reich der Normalität entfernt. Für subnormale Differenzen von besonderen Kindern ist in der Regelpädagogik kein Platz.

9. Sonderpädagogik und Regelpädagogik haben die gesamte Kinderwelt fein säuberlich getrennt: Meine Kinder, deine Kinder und einvernehmlich unter sich verteilt. An diesem unrühmlichen Deal waren Sonder- und Regelpädagogik gleichermaßen beteiligt. (Die wechselseitigen Schuldzuweisungen, die in der heftigen Kontroverse zwischen Hänsel als Stellvertreterin der Regelpädagogik und Ellger-Rüttgart als Anwältin der Sonderpädagogik zu vernehmen waren, können durchaus auch so gelesen werden, dass keine der beiden Pädagogiken gänzlich unschuldig ist.) Die eine, nämlich die Sonderpädagogik, hat „Entlastung“ von „Ballast“ angeboten, die andere, nämlich die Regelpädagogik, hat Entlastung angenommen und Ballast abgeworfen. Aus der Aufteilung der Kinder sind zwei getrennte pädagogische Imperien entstanden. Die Spaltung der einen Kinderwelt zieht als bittere Folge das Schisma der Pädagogik nach sich. Die Regelpädagogik entledigt sich der besonderen Kinder durch Selektion und delegiert die pädagogische Verantwortung ohne jegliche Einschränkung an die Sonderpädagogik. Die Sonderpädagogik antwortet mit einem Exodus aus den Revieren der allgemeinen Pädagogik und zieht sich in den Schonraum Sonderschule zurück.

Sonderpädagogik und Regelpädagogik gehen bis auf den heutigen über weite Strecken immer noch getrennte Wege. Sie leben nebeneinander, gleichsam in Scheidung. Getrennte Fachzeitschriften, getrennte Kongresse und Tagungen – die heute anwesenden Vertreter aus der allgemeinen Pädagogik sind deutlich in der Minderheit - getrennte Fakultäten und Institute, getrennte Berufsverbände und getrennte Besoldungen. Das Schisma hat wechselseitige Entfremdung und Abgrenzung zur Folge. Wer sich einmal unvoreingenommen vor Augen führt, welches Bild der Fachbereich vom Institut für Behindertenpädagogik hat, und natürlich auch umgekehrt, wird etwas von dem tiefen Graben spüren, der zwischen Sonder- und Regelpädagogik entstanden ist.

10. Die Folgen des pädagogischen Schismas können beispielhaft aufgezeigt werden an der Dichotomisierung der pädagogischen Professionalität. Die beiden Berufsgruppen fühlen sich exklusiv jeweils nur die eigenen Kinder zuständig. Die Zuständigkeiten werden exakt vermessen und rechtlich verankert. Die Sonderpädagogik sichert sich die Exklusivrechte für besondere Kinder durch das Konstrukt „Sonderschulbedürftigkeit“. Aus heutiger Sicht ist die Erfindung des Begriffs „Sonderschulbedürftigkeit“ eine zutiefst beschämende Fehlleistung der Sonderpädagogik in Theorie und Praxis. Die Differenz der besonderen Kinder wird benutzt, um daraus ein berufsständisches Fördermonopol abzuleiten und zugleich die Separierung in Sonderschulen zu legitimieren. – Auf der anderen Seite sichert die Regelpädagogik ihre Grenzen durch das nicht minder beschämendes Konstrukt „Schulreife“ ab. Laut Verfassung haben alle Kinder ein Recht auf Bildung. Die Schule erlaubt sich, die Einlösung dieses Verfassungsrechts an Voraussetzungen und Bedingungen zu knüpfen. Die Kinder müssen für die Schule tauglich sein. Die umgekehrte Frage, ob die Schule kindertauglich ist, spielt allenfalls eine marginale Nebenrolle. In diesem Sinne kann man ein Wort von Theodor Ballauf verstehen. Er schreibt im allerersten Satz seines Buches „Theorie der Schule“: „Die Geschichte der Schule ist ein Trauerspiel!“

11. Die Trennung von Sonder- und Regelpädagogik als Schisma zu kennzeichnen, bedarf der Rechtfertigung; sie ergibt sich aus dem Auftrag der Allgemeinen Pädagogik, die diesen Namen verdient. Der jüdische Philosoph Martin Buber hat am Beispiel des Lehrers die hohe Berufung aller Erziehung mit einem großartigen Bild beschrieben:

„Da betritt er den Schulraum zum ersten Mal, da sieht er sie in den Bänken hocken, wahllos durcheinander gewürfelt, mißratene und wohlbeschaffene Gestalten, tierische Gesichter, nichtige und edle – wahllos durcheinander. Und sein Blick, der Blick des Erziehers nimmt sie alle an und nimmt sie alle auf.“ In der Annahme und Aufnahme aller Kinder ohne Ansehung ihrer Person besteht der wahre Auftrag einer Allgemeinen Pädagogik. Eine allgemeine Schule ist nicht wählerisch. Sie verzichtet darauf, Kinder zu mustern und auszumustern, sie auszusuchen und sich anzupassen.

12. Gibt es Auswege aus dem Schisma der Pädagogik? Ich sehe sowohl bei der Sonder- wie bei der Regelpädagogik gute Anfänge, die zu Hoffnungen berechtigen. Ich belege die Erneuerung von Sonder- und Regelpädagogik im Sinne Bubers mit dem programmatischen Begriff „Re-Pädagogisierung“.

In der Sonderpädagogik markieren nach meinem Dafürhalten die Empfehlungen der Bildungskommission „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ eine kopernikanische Wende. Die viel zitierten Sätze aus der Einleitung haben Berühmtheit erlangt, eine kurze Erinnerung kann daher genügen: Die Bildungskommission plädiert für „...eine weitmögliche gemeinsame Unterrichtung von Behinderten und Nichtbehinderten. ... Damit stellt sie der bisher vorherrschenden schulischen Isolation Behinderter ihre schulische Integration entgegen.“

Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz aus dem Jahre 1994 nehmen in der Folge die gewendete Perspektive auf und formulieren bestimmt: „Sonderpädagogik ist subsidiär.“ Damit erteilt die KMK einer eigenständigen, abgespaltenen Sonderpädagogik eine klare Absage. Sonderpädagogik ist ein integraler Teil einer Allgemeinen Pädagogik.

13. Nun zum zweiten Hoffnungsträger. Was tut sich in der Regelpädagogik? Eine Repädagogisierung findet überall dort statt, wo Pädagogik sich nicht mehr von besonderen Kindern entlastet, sondern sich ihrer fürsorglich annimmt. Das geschieht beispielsweise durch Förderunterricht in der Schule. Förderunterricht ist in der Geschichte der Schule keineswegs eine Selbstverständlichkeit, sondern eine relativ neue Erscheinung. In den Stundentafeln der alten Schule war Förderunterricht nicht vorgesehen, und in älteren pädagogischen Lexika und Handbüchern kommt das Stichwort Förderunterricht nicht vor. Die Erfindung des Förderunterrichts ist meines Wissens der sog. „Legasthenie“ zu verdanken. Die alte Schule hat sich um „Leseversager“ nicht gekümmert. „Nachhilfe“ war in früheren Zeiten zuerst eine Angelegenheit der Eltern, nicht jedoch der Schule. Im Falle von Legasthenie hat sich der pädagogische Umgang mit Schulversagen radikal geändert. Bei „Legasthenikern“ verzichtete die Schule sowohl auf Fachzensuren als auch auf Sitzenbleiben. Eine nahezu unglaubliche Großtat einer Institution, die doch Noten und Sitzenbleiben zu ihren wichtigsten Herrschaftsinstrumenten zählt.

Förderunterricht ist Ausdruck einer Repädagogisierung der Schule. Die Schule nimmt sich fürsorglich und verantwortlich auch jener Kinder an, die anders und besonders sind. Auf dieser Linie einer Repädagogisierung liegen auch die jüngsten Reformen in der Hamburger Lehrerbildung. „Heterogenität“ wird nun in den Themenkatalog der allgemeinen Pädagogik aufgenommen und erhält im Rahmen der Lehrerausbildung den Rang eines Studienschwerpunktes.

14. In dem Maße, in dem sich die Entwicklungslinie der Repädagogisierung in der Allgemeinen Pädagogik durchsetzt und zur Geltung kommt, entsteht auch eine veränderte pädagogische Profession: die Besondere Allgemeinpädagogin. Die Besondere Allgemeinpädagogin beharrt nicht mehr auf die Erfüllung fragwürdiger Normalitätsstandards, sondern ist auf die Inklusion von Differenz eingestellt und vorbereitet. Weil die Besondere Allgemeinpädagogin sonderpädagogische Kompetenzen erworben hat, können die Sonderpädagogiken mit gutem Gewissen und begründetem Vertrauen wieder pädagogische Aufgaben relegieren, die bis dazumal ihr ureigenstes Geschäft waren. Wenn die Differenz von Kindern durchgängig in der Allgemeinen Pädagogik mit bedacht und mit bearbeitet wird, macht eine Besondere Allgemeinpädagogik auch eine eigenständige Lernbehindertenpädagogik überflüssig.

15. Auch in Zukunft werden die besonderen Kinder das primäre Aufgabenfeld der Allgemeinen Sonderpädagogin und die normalen Kinder das primäre Aufgabenfeld der Besonderen Allgemeinpädagogin sein und bleiben. Aber in dem Maße, in dem beide Professionen ihre halbierte Professionalität aufgeben und sich der pädagogischen Zuständigkeit für die jeweils andere Kinderwelt nicht verschließen, in gleichen Maße wird auch das Schisma der Pädagogik aufgehoben. Die beiden Berufsrollen sind keine sich ausschließende Alternativen, sondern komplementäre Professionen.

16. Der Komplementarität der Professionen ASP und BAP sollte nicht durch getrennte Studiengänge, sondern durch einen gestuften Studiengang entsprochen werden. Besondere Allgemeinpädagogik und Allgemeine Sonderpädagogik sind als Kompetenzstufen zu verstehen, die in einem integrierten Studium erworben werden können. Der Vorschlag ist keineswegs revolutionär neu, sondern entspricht im Grunde exakt dem Aufbaustudium alter Art.

17. So, nun kennen Sie die Antwort, und wissen auch, warum die Antwort so gegeben wurde.