



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit:

„Diskurse zur Bildsamkeit von Kindern mit Lernauffälligkeiten zwischen 1780 und 1880“

Vefasserin:

Monika Mrugowska

angestrebter akademischer Grad
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: Ass. Prof. Mag. Dr. Johannes Gstach

Kurzfassung

In der vorliegenden Diplomarbeit wird der Frage nachgegangen, wie sich allgemeinpädagogische Diskurse des Zeitraums 1780 bis 1880 zur Bildsamkeit lernauffälliger Kinder entfaltet haben und welche Überlegungen zu schulischer Inklusion und Exklusion daraus resultierten. Zur Beantwortung der leitenden Forschungsfrage, *„Wie haben sich „allgemein“-pädagogische Diskurse zwischen 1780 und 1880 zur Bildsamkeit lernauffälliger Kinder entfaltet und welche Überlegungen zu schulischer Inklusion und Exklusion resultieren daraus“*, wurden im theoretischen Teil der vorliegenden Diplomarbeit die schulischen, sozialen, wissenschaftlichen und theologischen Hintergründe erarbeitet und im empirischen Teil die Diskurse zur Bildsamkeit lernauffälliger Kinder von acht Allgemeinpädagogen mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) untersucht. Die Auswertung bzw. Interpretation der Diskurse ergibt, dass die Bildsamkeit lernauffälliger Kinder größtenteils bejaht wurde und die Pädagogen infolgedessen die schulische Bildung solcher Kinder befürworteten. Allerdings unterscheiden sich die zugrundeliegenden pädagogischen Konzepte in der Umsetzung der schulischen Bildung für lernauffällige Kinder.

Abstract

The aim of this diploma thesis is to highlight how pedagogical discourses unfolded on the educability of children with learning disabilities between 1780 and 1880 and which thoughts resulted in the educational inclusion or exclusion. To answer the research question, *“How did the pedagogical discourses on the educability of children with learning disabilities unfold between 1780 and 1880 and which thoughts resulted in the educational inclusion or exclusion?”*, the educational, social, scientific and theological background was worked out in the theoretical part of this diploma thesis and the discourses on the educability of children with learning disabilities by eight pedagogues were evaluated with the assistance of qualitative content analysis (Mayring 2008) in the empirical part. An interpretation of the discourses shows, that the educability of children with learning disabilities was largely approved and therefore the pedagogues supported the school education of these children. However, the respective pedagogical concepts are differing in the realization of the school education for children with learning disabilities.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die mich während der Diplomarbeitsphase unterstützt, angeregt und motiviert haben.

Zunächst möchte ich mich bei meinem Betreuer, Herrn Mag. Dr. Johannes Gstach, für die Unterstützung und die wertvollen Anregungen bedanken. Desweiteren danke ich meiner Kollegin und Gegenleserin Alexandra für ihre tatkräftige Unterstützung und die positiven Rückmeldungen.

Ein großer Dank gebührt meinem Ehemann, der mir in dieser Phase eine große Stütze war und mich mit seiner positiven und optimistischen Einstellung immer wieder aufgemuntert und motiviert hat. Zudem danke ich meinen Eltern die mich während meines ganzen Studiums finanziert und unterstützt und mich nie gedrängt haben mein Studium abzuschließen. Vielen Dank an Alle für die Unterstützung, das Verständnis und die Anregungen!

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Forschungsstand und Forschungsvorhaben	5
2.1 Publikationen zur heilpädagogischen Geschichte	5
2.2 Quellensammlungen zur Geschichte der Heilpädagogik	7
2.3 Publikationen zur Geschichte der Geistig- und Lernbehindertenpädagogik	7
2.4 Ältere Werke zur Geschichte der Heilpädagogik und ihren Subdisziplinen	8
2.5 Forschungslücke und Forschungsfrage	9
2.6 Disziplinäre Anbindung	11
A THEORETISCHER TEIL	13
3. Geschichte der Bildung von Kindern mit Auffälligkeiten	13
3.1 Die Idee der Bildsamkeit	17
3.2 Veränderungen des allgemeinen Schulwesens	20
3.3 Bildung lernauffälliger Kinder vor der Gründung eigener Bildungsinstitutionen	23
3.4 Hilfsschulpädagogik	27
3.5 Kritik an der Hilfsschule	29
4. Ideologische Hintergründe der Anstaltsgründungen	31
4.1 Wissenschaftliche Wende	31
4.2 Christliche Nächstenliebe und Humanität	33
4.3 Veredlung des Menschengeschlechts und die Erfüllung seiner Bestimmung	35
4.4 Bürgerliche Brauchbarkeit	36
4.5 Zusammenfassung	39
5. Theorien über Entstehung und Ursachen von Krankheiten und Behinderungen	41
5.1 Psychiker und Somatiker	42
5.2 Geistige Behinderung	43
5.2.1 Der Kretinismus	45
5.2.2 Bildungsfähige und bildungsunfähige Menschen	46
5.2.3 Ursachen	48
5.2.3.1 Vererbung	48
5.2.3.2 Erwerb	50
5.2.3.3 Anomalien des Gehirns	51
5.2.4 Behandlungsformen	53
5.2.5 Die Idee pädagogischen Heilens	55
5.2.6 Die Lehre von den Kinderfehlern	56

6. Zusammenfassung der bisherigen Ergebnisse unter dem Aspekt der Inklusion und Exklusion.....	60
B EMPIRISCHER TEIL	66
7. Forschungsdesign	66
7.1 Auswahl des Untersuchungsmaterials.....	66
7.2 Darstellung der Untersuchungsmethode	67
7.3 Fragestellung und Vorgehen der Analyse	68
7.4 Darstellung der Auswertungsmethode	72
7.4.1 Definitionen, Kodierregeln und Beispiele der Kategorien.....	73
7.4.1.1 Kategorie „Begrifflichkeiten“	73
7.4.1.2 Kategorie „Beschreibung“	73
7.4.1.3 Kategorie „Ursachen“.....	74
7.4.1.4 Kategorie „Behandlungsvorschläge und Maßnahmen“	76
7.4.1.5 Kategorie „Bildsamkeit“	78
7.4.1.6 Kategorie „Inklusion und Exklusion“	80
7.4.2 Inhaltliche Strukturierung	82
8. Auswertung und Interpretation	83
8.1 Auswertung und Interpretation der Kategorie „Begrifflichkeiten“	83
8.2 Auswertung und Interpretation der Kategorie „Beschreibung“	84
8.3 Auswertung und Interpretation der Kategorie „Ursachen“	88
8.4 Auswertung und Interpretation der Kategorie „Behandlungsvorschläge und Maßnahmen“	92
8.5 Auswertung und Interpretation der Kategorie „Bildsamkeit“	98
8.6 Auswertung und Interpretation der Kategorie „Inklusion und Exklusion“	101
9. Diskussion und Forschungsausblick.....	105
9.1 Beantwortung der Forschungsfrage.....	105
9.2 Diskussion der Ergebnisse	107
9.3 Forschungsausblick	109
Literaturverzeichnis.....	110
Anhang	117

Abkürzungsverzeichnis

Bd. = Band

bspw. = beispielsweise

d.h. = das heißt

etc. = et cetera (und so weiter)

f = die angegebene und die folgende Seite

ff = die angegebene und die folgenden Seiten

Hrsg. = HerausgeberIn

o. A. = ohne Autor

u.a. = unter anderem

usw. = und so weiter

u.v.m = und viele(s) mehr

z.B. = zum Beispiel

1. Einleitung

Kinder mit Auffälligkeiten sind konfrontiert mit Barrieren, die gesellschaftliche und schulische Teilhabe erschweren (Michel, Riedel, Häußler-Sczepan 2004, 189-193). Das Thema der Inklusion und Exklusion lernauffälliger Kinder in der Regelschule reicht weit in die Vergangenheit zurück. Da dieses Gebiet noch relativ wenig erforscht ist, ist daher das Anliegen der vorliegenden Arbeit eine historische Aufarbeitung pädagogischer Überlegungen zu Kindern mit Lernauffälligkeiten zwischen 1780 und 1880. Obwohl es im 18. und 19. Jahrhundert die Begriffe der Inklusion und Exklusion nicht gab, lassen sich aus heutiger Sicht pädagogische und heilpädagogische Überlegungen, Theorien und Maßnahmen aus dieser Zeit mit diesen Begriffen in Zusammenhang bringen. Im Zuge der Diplomarbeit soll geklärt werden, ob sich Allgemeinpädagogen aus dem genannten Zeitraum mit der Frage der Bildung und Erziehung lernauffälliger Kinder auseinandergesetzt haben. Sprachten sie diesen Kindern die Fähigkeit zur Bildung, also ihre Bildsamkeit, ab oder entwarfen sie Bildungskonzeptionen, die diese Kinder in das schulische Lernen einbezogen?

Die vorliegende Diplomarbeit besteht aus einem theoretischen und einem empirischen Teil. Im theoretischen Teil dieser Arbeit, der als Einführung in das Themengebiet „Bildsamkeit lernauffälliger Kinder und Inklusion und Exklusion“ dient, werden die Geschichte der Bildung lernauffälliger bzw. lernbehinderter Kinder und damit in Zusammenhang stehende ideologische Hintergründe und Krankheitstheorien vorgestellt. Zunächst wird in Kapitel 3 „Geschichte der Bildung von Kindern mit Auffälligkeiten“ auf die Entwicklung der schulischen Berücksichtigung von Kindern mit (Lern-)Auffälligkeiten bis zur Gründung der Hilfsschule eingegangen. Schwerpunkt des 4. Kapitels bildet die Auseinandersetzung mit relevanten ideologischen Hintergründen der Anstaltsgründungen. Es werden die Hinwendung zur Wissenschaftlichkeit, christlichen Nächstenliebe und Humanität, aber auch das Wiederentdecken metaphysischer Ideen und die Betonung der bürgerlichen Brauchbarkeit des Menschen untersucht. Anschließend werden Theorien zur Entstehung und den Ursachen von Krankheiten und Behinderungen vorgestellt. Zudem wird auf die Frage eingegangen, welche Behandlungsformen vorgeschlagen wurden, wie sich die Idee des pädagogischen Heilens entwickelte und welchen Stellenwert die Kinderfehlerlehre in dieser einnahm. Im abschließenden Kapitel wird das Erarbeitete in Hinblick auf die Thematik „Inklusion und Exklusion“ untersucht werden. Im Folgenden werden Begriffe erläutert, die für den theoretischen und empirischen Teil relevant sind.

Der in dieser Arbeit verwendete Begriff der „Lernauffälligkeiten“ oder „lernauffälligen Kinder“ bezieht sich auf Lernbehinderungen bzw. Lernschwierigkeiten vorrangig in der Volksschule. Bundschuh (1999, 119-122) vermutet, dass Lernbehinderungen bzw. Lernschwierigkeiten als Folge personenbezogener (z.B. Intelligenz- und Teilleistungsschwächen; emotionale, motivationale, sensorische und sprachliche Störungen) und sozialer Beeinträchtigungen entstehen. Da angenommen wird, dass externe Faktoren bei der Entstehung von Lernschwierigkeiten eine Rolle spielen, sind multidimensionale Diagnosen notwendig (Bundschuh 1999, 119-122). Die bis dahin geltenden Thesen eines „Lern- und Leistungsversagen(s)“ (Bundschuh 1999, 121) als Folge von Persönlichkeitsmerkmalen (z.B. Schwachsinn, Intelligenzschwäche) wurden durch multidimensionale Erklärungsmodelle abgelöst, in welchen externe Faktoren bei der Entstehung von Lernauffälligkeiten eine Rolle spielen. Seit einiger Zeit wird von Kindern mit „besonderem pädagogischen Förderbedarf“ gesprochen, welcher Kinder und Jugendliche betrifft, „die in ihrem Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können“ (Bundschuh 1999, 121f). Anhand individueller Förderungsmaßnahmen sollen die betroffenen Kinder, soweit es möglich ist, gefördert werden (Bundschuh 1999, 122ff). Die historischen Begrifflichkeiten für Kinder mit Lernauffälligkeiten waren zwischen 1780 und 1880 nicht eindeutig (Störmer 2006, 12). Man verwendete viele Begriffe, die heute sehr fremd erscheinen: u.a. idiotische, imbezille, stumpfe, dumme, schwerfällige, schwachbefähigte, schwachsinnige, schlechtfähigte, geistesarme, verstandesschwache, stumpfsinnige, zurückgebliebene oder kranke Kinder (Bösbauer 1905, 1; Bundschuh 1999, 120; Petersen 2003, 17; Störmer 2006, 17f;). Aufgrund der unzähligen Begrifflichkeiten und Unterscheidungen geistig behinderter Menschen herrschte eine „grenzenlose Begriffsverwirrung“ (Bösbauer 1905, 1). Zudem verwendete jeder Autor eigene Einteilungen und Termini, die von anderen Autoren und Lesern nur schwer nachzuvollziehen waren (Bösbauer 1905, 1). Trotz der Bemühungen gelang es nicht, eindeutige Begrifflichkeiten für Kinder mit Lernbehinderungen bzw. Lernschwierigkeiten festzulegen, daher „blieb auch oft unscharf, ob bei vielen Diskussionen und Überlegungen nach den heutigen Begrifflichkeiten eher von ‘Lernbehinderung’ oder von ‘geistiger Behinderung’ gesprochen wurde“ (Störmer 2006, 12). Auch heute noch sind die Begrifflichkeiten und Definitionen unklar, da Lernbehinderungen auch als geistige Behinderungen verstanden werden (Bundschuh 1999, 110; Störmer 2006, 12). Frühere Formulierungen, die aus heutiger Sicht abwertend erscheinen, wie z.B. „Idiotie“, „Schwachsinn“ waren zwischen 1780 und 1880 medizinische Fachausdrücke, werden heute aber kaum noch verwendet (Eberwein 1995, 42f). 1958 wurden sie größtenteils

durch die Begriffe der geistigen Behinderung bzw. Lernbehinderung abgelöst, da diese als weniger wertend erschienen (Bundschuh 1999, 110). Mit der Gründung spezieller Bildungs- und Erziehungsanstalten (sogenannter Hilfsschulen) für „schulversagende Kinder und Jugendliche“ (Bundschuh 1999, 120), die als schwachsinnig bzw. schwachbegabt galten, entstand der Terminus der „Hilfsschulpädagogik“ (Bundschuh 1999, 120). In der vorliegenden Arbeit werden teils die im Zeitraum von 1780 bis 1880 gängigen Bezeichnungen beibehalten, da die vielen Bezeichnungen nicht identisch mit den Begriffen geistige Auffälligkeiten oder Lernauffälligkeiten zu übersetzten sind. Der Begriff geistige Behinderung wird als Überbegriff für geistige Auffälligkeiten und Lernauffälligkeiten verwendet.

Im Zusammenhang mit der Beschulung lernauffälliger Kinder sind die Begriffe der Bildsamkeit und Bildung von großer Bedeutung. Diese Begriffe setzten sich laut Benner und Brüggén (2004, 174) in der Mitte des 18. Jahrhunderts durch. Bildung bezeichnete „den Prozess der Formung eines Menschen als auch die Bestimmung, das Ziel und den Zweck menschlichen Daseins“ (Benner, Brüggén, 174). Bildsamkeit verstand man als Voraussetzung für die Möglichkeit von Bildung und daher bezeichnete dieser Begriff die „Erziehbarkeit und Selbstbestimmungsfähigkeit des Menschen“ (Benner, Brüggén 2004, 174). Die deutsche Aufklärungspädagogik definierte Bildsamkeit „als eine Potenz von anfangs noch unbestimmten Kräften, die je nach individuellen Fähigkeiten und gesellschaftlicher Lage als im Prinzip unendlich entwicklungsfähig gedacht wurden“ (Benner, Brüggén 2004, 190). Im 19. Jahrhundert standen sich verschiedene Konzepte zur Bildsamkeit gegenüber: Während die Einen an die Bedeutung angeborener individueller Anlagen glaubten, wurden Bildsamkeit und Bildung von den Anderen unter dem Einfluss sozialer und gesellschaftlicher Umstände gesehen. (Benner, Brüggén 2004, 197f) Im 18. und 19. Jahrhundert wurde die Theorie der Bildsamkeit auf einen größeren Gesellschaftskreis ausgeweitet (Ellger-Rüttgardt 2008, 33). So kam es Hofer (2004, 887) zufolge zu einem wachsenden „Bemühen um die Bildbarkeit behinderter Menschen“ (Hofer 2004, 887), sodass Bildung für behinderte Menschen aufgrund des Engagements einzelner Pioniere möglich wurde (Hofer 2004, 887).

Der empirische Teil der Arbeit widmet sich der Untersuchung allgemein- und schulpädagogischer Autoren zwischen 1780 und 1880, die sich zur Bildungsfähigkeit lernbehinderter Kinder äußerten. In diesem Abschnitt soll ebenfalls untersucht werden, ob sie sich in ihren Überlegungen mit schulischer Inklusion und Exklusion beschäftigt haben. Schulische Inklusion wird von Boban und Hinz (2003, 10f) als ein Prozess definiert, dem das Ziel der Reduzierung aller „Barrieren in Bildung und Erziehung für *alle* [Hervorhebung im Original; Anm. M. M.] Schü-

lerInnen“ (Boban, Hinz 2003, 10f) zugrunde liegt. Bedeutsame Schwerpunkte schulischer Inklusion stellen die Teilhabe an gemeinsamen Lernprozessen, der Kultur und Gemeinschaft der Schule dar (Boban, Hinz 2003, 10). Laut Eberwein (1995, 38) sei Integration bzw. Inklusion immer „mit der Forderung nach mehr sozialer Gerechtigkeit verknüpft“ (Eberwein 1995, 38) und zielen auf die „Überwindung von sozialer Benachteiligung“ (Eberwein 1995, 38). Der Begriff „Exklusion“ wird für die Beschreibung von Phänomenen wie „Ausgrenzung, Marginalisierung (...) Ausschluss aus gesellschaftlichen Funktionssystemen“ (Dederich 2006, 14) verwendet. Im Bildungsbereich steht Exklusion für die Ausgrenzung aus der Regelschule, die als ein gesellschaftliches Funktionssystem zu verstehen ist (Waldschmidt 2007, 321).

Bevor in Kapitel 3 der theoretische Rahmen der Arbeit dargestellt wird, sollen in Kapitel 2 der aktuelle Forschungsstand zum Bereich der Geistigbehinderten- und Lernbehindertenpädagogik, als auch zur Geschichte der Heilpädagogik vorgestellt werden. Aus diesem ergeben sich sodann eine Forschungslücke und eine hieraus resultierende Forschungsfrage, die in Kapitel 2.4 vorgestellt wird. Kapitel 2.5 dient letztendlich der Diskussion der Frage, inwiefern die Bearbeitung der Forschungsfrage Relevanz für die heil- und allgemeinpädagogische Disziplin besitzt.

2. Forschungsstand und Forschungsvorhaben

In Folge der Recherche zeigte sich, dass die Geschichte der Bildung und Erziehung lernauffälliger Kinder in der historiographischen Literatur der Allgemeinen Pädagogik wenig Beachtung fand (Rechtmann 1969; Tenorth 2000; Böhm 2007; Dilthey 2008). Rechtmann (1969) beschreibt in „Geschichte der Pädagogik“ zwar die Geschichte von Erziehung und Bildung seit der Antike, erwähnt jedoch die Erziehung behinderter Kinder nur am Rande. Ähnlich sieht es bei Tenorth (2000) und Böhm (2004) aus. Aktuelle Forschungen zur Geschichte der Erziehung und Bildung behinderter Menschen aus heilpädagogischer Sicht lassen sich u.a. bei Solarová (1983), Speck (2003), Möckel (1997, 2007), Ellger-Rüttgardt (1995, 2008), Moser (1998), Bleidick (1999, 2009), Lindmeier und Lindmeier (2002) finden. Dabei handelt es sich bei Bleidick (1999), Möckel (1997) und Ellger-Rüttgardt (2008) um Quellensammlungen zur Heilpädagogik und ihren Vorläufern. Mit der Geschichte der Geistigbehindertenpädagogik setzen sich Lindmeier und Lindmeier (2002) und Meyer (1973) auseinander. Die Geschichte der Lernbehindertenpädagogik ist noch relativ wenig erforscht: Einige Monographien (Werning, Lütje-Klose 2003; Schröder 2005) behandeln die geschichtlichen Entwicklungen der Lernbehindertenpädagogik in einigen Kapiteln, allerdings erst seit der Gründung der Sonderschule (früher Hilfsschule genannt). Möckel (2001) behandelt ebenfalls die Geschichte der Hilfsschule. In Ihrer Publikation „Die Sonderschule als Armenschule“ (2004) setzten sich Hänsel und Schwager mit der Entstehungsgeschichte separater Schulen für behinderte Kinder auseinander. Im Zuge der Recherche konnte nur eine Quellensammlung (Ellger-Rüttgardt 2003) zum Bereich der Lernbehindertenpädagogik gefunden werden. In dieser schränkt sich der Zeitraum auf 1820 bis 1940 ein.

2.1 Publikationen zur heilpädagogischen Geschichte

Solarová (1983) arbeitet in ihrem Buch „Geschichte der Sonderpädagogik“ die Geschichte der heilpädagogischen Teildisziplinen auf und forscht nach den „komplexen Zusammenhängen“ (Solarová 1983, 7) der historischen Entwicklung der Bildung und Erziehung behinderter Menschen. Solarová (1983, 8) versucht diese Entwicklungen der heilpädagogischen Betätigungsfelder systematisch darzustellen. Die Autorin (1983) ordnet die Beiträge nach der Entstehungsgeschichte der Teildisziplinen: Zunächst werden Entwicklungen der Gehörlosen-, Blinden- und Geistigbehindertenbildung dargestellt. Anschließend folgt die Aufarbeitung der Lernbehinderten-, Verwahrlosten-, Körperbehinderten- und Sprachbehindertenbildung. Zuletzt wird die Geschichte der Schwerhörigen- und Sehbehindertenbildung rekonstruiert.

Solarová (1983) beschreibt die frühen Methoden und Anstalten der einzelnen Teilbereiche einer sich entwickelnden Sonderpädagogik in Deutschland, berücksichtigt aber auch die Entwicklungen in anderen Ländern Europas und den USA.

Speck (2003) verfolgt mit seiner Veröffentlichung „System Heilpädagogik“ das Ziel, eine wissenschaftliche Aufarbeitung heilpädagogischer Problemfelder zu leisten, die angesichts gegenwärtiger Anforderungen neu definiert werden müssen. Dafür scheint es notwendig nach den historischen Zusammenhängen zu fragen, die Speck in dem Kapitel „Heilpädagogik – ein System im Wandel“ aufarbeitet. Im Zentrum der geschichtlichen Aufarbeitung steht bei Speck (2003) das gespannte Verhältnis zwischen allgemeiner und spezieller Pädagogik.

In dem Buch „Geschichte der Heilpädagogik“ beschreibt Möckel (2007) die Anfänge der Heilpädagogik und ihre Entwicklung bis heute. Möckel (2007) beginnt die geschichtliche Aufarbeitung bereits vor der Errichtung spezieller Anstalten und forscht somit nach den Anfängen der Beschulung behinderter Kinder. Der Autor (2007, 23) fragt nach den „*notwendigen* und *zureichenden* Bedingungen“ (Möckel 2007, 23; Hervorhebung i. O.) der Gründung entsprechender Anstalten. Entsprechend der zeitlichen Entstehung der Institutionen für behinderte Kinder gliedert Möckel (2007) den Aufbau seines Buches: Zeitalter der Aufklärung: Taubstummen- und Blindenunterricht; Zeitalter der Revolutionskriege: Erziehung Verwahrloster; Vormärz: Schulen für geistig- und körperbehinderte Kinder; vor dem ersten Weltkrieg: Sonderschulen für schwachbegabte, schwerhörige, sehschwache und sprachbehinderte Kinder. Anschließend geht der Autor (2007) auch auf die Entwicklung der Heilpädagogik im 20. Jahrhundert ein.

Ein umfassendes Werk zur Geschichte der Bildung und Erziehung behinderter Kinder erschien von Ellger-Rüttgardt (2008). In „Geschichte der Sonderpädagogik“ arbeitet die Autorin die Geschichte der sonderpädagogischen Bildungsbemühungen seit dem späten 18. Jahrhundert bis heute auf. Da Ellger-Rüttgardt (2008) in der Auseinandersetzung mit heilpädagogischer Geschichte großen Wert auf die Arbeit mit den Originalquellen legt, sind in der Publikation immer wieder relevante Auszüge der Originaltexte abgedruckt.

2.2 Quellensammlungen zur Geschichte der Heilpädagogik

Die Quellensammlung „Allgemeine Behindertenpädagogik“ (1999), welche von Bleidick herausgegeben wurde, ist wie die Publikation von Lindmeier und Lindmeier (2002) nach Themenschwerpunkten (Lehre von den Kinderfehlern, Heilende Erziehung und Pädagogische Heilkunde, Begriff der Sonderpädagogik, Begriffs- und Gegenstandsanalysen, Euthanasie in Antike und Mittelalter, Tradition von Eugenik und Euthanasie, Lebens- und Bildungsrecht behinderter Kinder, Bedeutung der Erziehung behinderter Kinder für die Pädagogik) gegliedert. Diese beginnen jeweils mit einer Einleitung, in welcher historische Zusammenhänge und die Bedeutung des Themenbereiches und der ausgewählten Quellentexte dargelegt werden.

2.3 Publikationen zur Geschichte der Geistig- und Lernbehindertpädagogik

Meyer (1973) veröffentlichte die Publikation „Erforschung und Therapie der Oligophrenien in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts“, in welcher die Autorin nach den Anfängen der Behandlung Schwachsinniger und der Schwachsinnforschung sucht, wobei sie sich auf die „angeborenen oder frühzeitig erworbenen Intelligenzdefekte“ (Meyer 1973, 10), die sogenannten „Oligophrenien“, beschränkt. Schwerpunkt der Publikation ist die Aufarbeitung des medizinisch-naturwissenschaftlichen Standpunktes und Beitrags, sodass die Arbeit größtenteils auf den medizinischen Aspekt beschränkt ist.

Möckels (2001) Veröffentlichung „Geschichte der besonderen Grund- und Hauptschule“ thematisiert die Hintergründe und den Ausbau der Hilfsschule und heutigen Sonderschule, wobei der Schwerpunkt auf der Entwicklung der besonderen Grund- und Hauptschule während und nach der NS-Zeit liegt. Möckel (2001) zeichnet in seiner Publikation die ständige Legitimationskrise der besonderen Grund- und Hauptschule nach, in der sie sich auch heute noch befindet.

Bei der von Lindmeier und Lindmeier (2002) veröffentlichten Publikation „Geistig-behindertenpädagogik“ handelt es sich um eine Quellensammlung mit Studientexten zum Bereich der Behindertenpädagogik von den Anfängen bis zum Nationalsozialismus. Die Autoren (2002) möchten aufzeigen, dass die Hinwendung zu Menschen mit geistigen Behinderungen eine „humane Errungenschaft“ des 19. Jahrhunderts war. Lindmeier und Lindmeier (2002) spannen den Bogen von den ersten Bemühungen um eine humanere Behandlung geistig behinderter Menschen bis zum Aufkommen „eugenischer und rassenhygienischer Bestrebun-

gen“ (Lindmeier, Lindmeier 2002, 11) und ihrem Höhepunkt im Nationalsozialismus. Die Quellentexte sind nach folgenden Themenschwerpunkten gegliedert: Entdeckung der Erziehbarkeit und Bildbarkeit, Definitionen und Klassifikationen geistiger Behinderung, Recht auf Bildung – Recht auf Leben, Geistigbehindertenpädagogik im politischen Diskurs, Geistigbehindertenpädagogik als Anstaltspädagogik, Methoden der Erziehung und des Unterrichts, Sammelklassen an Hilfsschulen.

Hänsel und Schwager (2004) befassen sich in ihrem Buch „Die Sonderschule als Armenschule“ mit verschiedenen Theorien und Ansätzen zur Bildung von armen, kranken und behinderten Kindern im 19. Jahrhundert. Die Autoren setzen sich mit den theoretischen Grundlagen zur Lernbehindertenpädagogik wie etwa jenen von Frenzel, Beschel, Georgens und Deinhardt, Sengelmann und Kielhorn auseinander und thematisieren die Legitimation eines separaten Bildungswesens für Kinder mit Behinderung. Zwar handelt es sich bei der Publikation um keine Quellensammlung, die Autoren legen jedoch eindeutig ihren Schwerpunkt auf die Erarbeitung der Originalquellen, sodass relevante Passagen der Pädagogen des 19. Jahrhunderts abgedruckt wurden.

Im Zuge der Literaturrecherche zum Bereich der Lernbehindertenpädagogik konnte nur eine Quellensammlung ausfindig gemacht werden. Die Quellensammlung „Lernbehindertenpädagogik“ wurde von Ellger-Rüttgardt (2003) herausgegeben und beschränkt sich auf den Zeitraum 1820-1942, vom Beginn des Hilfsschulgedankens bis zum Ende des zweiten Weltkriegs. Neben den „repräsentativen, geschichtswirksamen Texten“ (Ellger-Rüttgardt 2003, 16) bedeutender Hilfsschulvertreter, wie Weise, Stötzner, Kielhorn, Fuchs usw. wurden auch schwer zugängliche Texte und Dokumente veröffentlicht.

2.4 Ältere Werke zur Geschichte der Heilpädagogik und ihren Subdisziplinen

Neben den aktuellen Publikationen zur Geschichte der Heilpädagogik und ihren Subdisziplinen gibt es zu diesem Thema auch eine Reihe älterer Werke. Das von Heller erschienene Werk „Grundriss der Heilpädagogik“ erschien bereits 1904. Obwohl es sich nicht explizit um ein historisches Werk handelt, werden die historischen Wurzeln und Traditionen der heilpädagogischen Bemühungen aufgearbeitet. Ebenso 1904 erschien ein Werk zur Geschichte der Geistigbehindertenpädagogik, welches von Gerhardt unter dem Titel „Zur Geschichte und Literatur des Idiotenwesens in Deutschland“ veröffentlicht wurde. Gerhardt (1904, VII) betont, dass er mit dieser Publikation „das Andenken an die Pioniere und Bahnbrecher auf dem

Gebiete der Idiotenfürsorge in Deutschland“ (Gerhardt 1904, VII) lebendig halten wollte. Ebenfalls mit der Geschichte der Geistigbehindertenpädagogik befasst sich Hilscher (1930) in seiner Publikation „Geschichte der Schwachsinnigenfürsorge, des Schwachsinnigenbildungswesens und der Hilfsschule“. Hilscher (1930, 14) untersucht die Situation geistigbehinderter Menschen seit den Anfängen „schulmäßiger Behandlung der Schwachsinnigen“ (Hilscher 1930, 14), welche er im 16. Jahrhundert festmacht. Einen Schwerpunkt dieser Arbeit macht die Geschichte der Hilfsschule in Österreich aus.

2.5 Forschungslücke und Forschungsfrage

Wie im vorherigen Kapitel gezeigt werden konnte, gibt es zwar viele Werke in denen die Geschichte der Bildung und Erziehung behinderter Kinder aufgearbeitet wird, explizit zur Geschichte der Bildungsbemühungen um lernauffällige bzw. lernbehinderte Kinder gibt es allerdings wenig. Als einzige Quellensammlung zum Bereich der Lernbehindertenpädagogik konnte nur jene von Ellger-Rüttgardt (2003) ausfindig gemacht werden. Da es folglich zur Geschichte lernauffälliger Kinder zwischen 1780 und 1880 noch keine Untersuchungen gibt, sollen in der vorliegenden Diplomarbeit allgemeinpädagogische Konzepte zur Bildsamkeit lernauffälliger Kinder für diesen Zeitraum untersucht werden. Es ergibt sich aus diesem Grund folgende Forschungsfrage:

Wie haben sich „allgemein“-pädagogische Diskurse zwischen 1780 und 1880 zur Bildsamkeit lernauffälliger Kinder entfaltet und welche Überlegungen zu schulischer Inklusion und Exklusion resultieren daraus?

Unter allgemeinpädagogischen Diskursen, sind erziehungswissenschaftliche und schulpädagogische Diskurse zu verstehen. Der Schwerpunkt der Untersuchung von Diskursen zur Bildsamkeit lernauffälliger Kinder liegt nicht bei heilpädagogischen Autoren bzw. den Vorläufern der Heilpädagogik, sondern bei erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Publikationen. Für eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Material, also den Texten, sind Unterfragen nötig. Diese werden unterteilt in kontextuelle und inhaltliche Subfragen. Die Einbeziehung kontextueller Fragen stützt sich auf Mayring (2010, 52f) welcher dieses Vorgehen als „Quellenkunde oder Quellenkritik“ bezeichnet, die die „Analyse der Entstehungssituation“ mit einbezieht. Es ergeben sich somit folgende Unterfragen:

1. Kontextuell:

- Welche schulpolitischen, gesellschaftlichen und sozialen Umstände ermöglichten die Berücksichtigung des Bildungsanspruchs lernauffälliger Kinder?
- Unter dem Einfluss welcher Ideologien und Menschenbilder entwickelten sich die Bildungsbemühungen?
- Welche Krankheitslehren und auch Theorien über Behinderung herrschten vor?
- Welche Auswirkungen hatten diese Entwicklungen auf die Überlegungen zu Inklusion bzw. Exklusion lernauffälliger Kinder?

2. Inhaltlich:

- *Welche Bezeichnungen wurden für lernauffällige Kinder gebraucht? Welche Begriffe haben die Autoren verwendet um die Kinder als lernauffällig zu beschreiben? Lassen sich aus heutiger Sicht negative, neutrale oder positive Konnotationen der Begriffe feststellen?*
- *Wie haben sich die Autoren zur Frage der Bildsamkeit lernauffälliger Kinder geäußert? Wurde lernauffälligen Kindern Bildsamkeit zugesprochen? Welche Vorstellungen über die Bildungsfähigkeit lernauffälliger Kinder entwickeln die Autoren?*
- *Wie wurden die betroffenen Kinder als lernauffällig erkannt und was waren die schulischen und gesellschaftlichen Folgen? Wie wurden die lernauffälligen Kinder beschrieben? Welche Fähigkeiten und Eigenschaften wurden ihnen zugesprochen und welche abgesprochen?*
- *Welche Ursachen vermuteten die Autoren für die Lernauffälligkeit? Welche Ursachen wurden von den verschiedenen Autoren vermutet? Wem oder was wurde die Schuld für die Auffälligkeiten der Kinder zugesprochen?*
- *Welche Behandlungen und Maßnahmen schlugen die Autoren vor? Wie sollte mit den Kindern nach der Feststellung einer Auffälligkeit umgegangen werden? Welche Behandlungen schlugen die Autoren vor?*
- *Lassen sich ihre Überlegungen in Zusammenhang zu Fragen der Inklusion und Exklusion setzen? Welche Überlegungen zur schulischen und gesellschaftlichen Inklusion bzw. Exklusion lernauffälliger Kinder lassen sich bei den Autoren finden?*

2.6 Disziplinäre Anbindung

Die vorliegende Diplomarbeit soll eine Erweiterung des Themas der Bildsamkeit und Beschulung von Kindern mit Auffälligkeiten darstellen. Der theoretische Teil dieser Arbeit widmet sich der Aufarbeitung der Geschichte der Bildung und Erziehung geistig behinderter und lernauffälliger Kinder und in diesem Zusammenhang relevanter gesellschaftlicher, schulpolitischer, ideologischer und medizinischer Entwicklungen. Wie bereits in der Einleitung erläutert, lassen sich die Bereiche geistige Behinderung und Lernbehinderung in den Publikationen des Zeitraumes 1780 bis 1880 nicht eindeutig abgrenzen (Bösbauer 1905, 1; Bundschuh 1999, 120; 17; Störmer 2006, 17f). Dies stellt für das geplante Forschungsvorhaben eine besondere Herausforderung dar, die mit einem intensiven Quellenstudium einhergehen muss. Die historischen Entwicklungen und Bildungstheorien des genannten Zeitraumes sollen dargestellt aber auch kritisch beleuchtet werden. Desweiteren ist der Zusammenhang dieser Entwicklungen mit Theorien zu Inklusion und Exklusion von Bedeutung für eine objektivere Beurteilung des separaten Bildungswegs. Ellger-Rüttgardt (1995, 12) zufolge würde die „Suche nach den historischen Wurzeln der Integrationsbewegung“ (Ellger-Rüttgardt 1995, 12) zur aktuellen Diskussion über allgemeine Schule und Sonderschule beitragen:

„Die Suche nach den historischen Wurzeln der Integrationsbewegung würde gedachte und gelebte Alternativen aufdecken, die angesiedelt sind in der pädagogisch und politisch motivierten Kritik an der allgemeinen Schule, aber auch an der Sonderschule der Vergangenheit. Eine Aufarbeitung der verschütteten, unwirksam gebliebenen historischen Tatbestände würde zugleich den Blick schärfen für die grundlegenden Probleme, die bei der gemeinsamen Beschulung Behinderter und Nichtbehinderter entstehen und damit auch vor falschen Illusionen bewahren helfen.“ (Ellger-Rüttgardt 1995, 12)

In aktuellen Diskussionen um die gesellschaftliche und schulische Integration bzw. Inklusion von Menschen mit Behinderungen wird die Legitimität eines abgesonderten Bildungssystems thematisiert (Möckel 2001, 250; Thümmel 2003, 15; Ellger-Rüttgardt 2008, 13). In anderen Ländern Europas hat das „pädagogische Hilfe- und Fördersystem eine andere Richtung eingeschlagen“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 13) als im deutschsprachigen Raum, wodurch sich die Frage nach dem besten Weg zur gesellschaftlichen Teilhabe stellte (Ellger-Rüttgardt 2008, 13). Die Spezialisierung der heilpädagogischen Praxisfelder und die damit einhergehende Abspaltung von anderen (heil-)pädagogischen Teildisziplinen stellt für die Kritiker des heilpädagogischen Sonderwegs einen Gegensatz zum Integrationsgedanken und ein Hindernis für (teil-)disziplinübergreifende Zusammenarbeit dar (Speck 2003, 34f). Angesichts der zunehmenden Kritik an der Sonderschule und der mit ihr einhergehenden Absonderung und Ausgrenzung

scheint die historische Aufarbeitung dieser Thematik für die Heilpädagogik bedeutsam (Speck 2003, 33f; Ellger-Rüttgardt 2008, 13; Hänsel, Schwager 2004, 19). Laut Ellger-Rüttgardt (1995, 12) spielten historische Untersuchungen in bisherigen Debatten um einen gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder eine untergeordnete Rolle, seien aber für ein tiefergehendes Verständnis der „Motive und Interessen, die zur Herausbildung gegenwärtiger Strukturen geführt haben“ (Ellger-Rüttgardt 1995, 12) besonders wichtig, da damit aufgeklärt werden könnte, warum sich „bestimmte Ideen und Entwicklungen (...) letztlich nicht durchzusetzen vermochten“ (Ellger-Rüttgardt 1995, 12). In Zusammenhang damit steht auch die Frage nach dem Verhältnis zwischen dem Allgemeinen und dem Speziellen und somit zwischen der Allgemeinen Pädagogik und der Heilpädagogik, welches, so Ellger-Rüttgardt (1995, 12), noch kaum erforscht sei. Die Beziehung der Allgemeinen Pädagogik und der Heilpädagogik soll u.a. in der vorliegenden Arbeit historisch untersucht werden, indem das Phänomen der Lernauffälligkeit zwischen 1780 und 1880 aus dem Blickwinkel der Allgemeinen Pädagogik aufgearbeitet wird.

A Theoretischer Teil

3. Geschichte der Bildung von Kindern mit Auffälligkeiten

Störmer (2006, 12) sieht den Ursprung erster Bemühungen um die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Lernauffälligkeiten in der Pädagogik der Aufklärung. Diese Annahme lässt sich auch bei Hofer (2004, 891f) finden, die den „Ursprung von Sonderpädagogik“ (Hofer 2004, 891) in der Zeit der Aufklärung festmacht. Diese Epoche sei eine „so genannte Sattelzeit, welche durch den Übergang von vormoderner, autarker Hausgemeinschaft hin zu einer kapitalistischen Wirtschaft charakterisierbar ist, die infolge neuer Formen der Arbeit eine gesellschaftliche Differenzierung notwendig macht“ (Hofer 2004, 891). Moser (1995, 121) sieht die Notwendigkeit einer modernen Pädagogik in der Entstehung einer bürgerlichen Gesellschaft als Folge gesellschaftlicher und politischer Umbrüche. Das „autonome Subjekt“ sollte mittels Bildung zum Bürger erzogen werden (Moser 1995, 121).

Zwar gab es auch vor der Aufklärungszeit Anstalten, welche Menschen mit Behinderungen aufnahmen, jedoch waren dies keine pädagogischen Institutionen (Hofer 2004, 892). Bis auf wenige Erziehungsversuche, wie z.B. dem Unterricht von Hörgeschädigten durch Pedro Ponce de Leon (1510-1584) im 16. Jahrhundert oder die Bildungsversuche an „verwahrlosten, wilden, geistig zurückgebliebenen ‘Wolfskindern’“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 21f), war Bildung für behinderte Menschen¹ wenn überhaupt nur dann möglich, wenn sie einer wohlhabenden Schicht angehörten (Haeberlin 2005, 111). Unter den ersten Erziehungsversuchen auffälliger Menschen fand Itards Bemühung um die Erziehung des sogenannten Wildkindes von Aveyron besondere Beachtung (Lindmeier, Lindmeier 2002, 23). Itard nahm an, dass der Junge idiotisch sei und entwickelte ein „basales Sinnesschulungsprogramm, das die grundsätzliche Entwicklungsfähigkeit des Menschen voraussetzte und das Phänomen von geistiger Retardierung als primär pädagogisches erkannte“ (Vojtová, Bloemers, Johnstone 2006, 31).

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts entstanden zunächst Bildungsinstitutionen für sinnesbehinderte Menschen (Hofer 2004, 893). Bildungsbemühungen geistig behinderter Menschen entstanden Pfleger (1882, 3), Störmer (2006, 14) und Lindmeier, Lindmeier (2002, 23)

¹ Aber auch für die nicht-behinderte Bevölkerung gab es noch kaum Möglichkeiten zur Bildung: „Lesen und Schreiben blieb ja auch Tausenden von Sehenden unbekannt; Zahlenverhältnisse dagegen, religiöse Erkenntnisse, die Poesie, vor Allem die einfachere Musikübung ihrer Zeit dürfte ihnen schwerlich fremd geblieben sein.“ (Wagner 1859, 706) Die „Entwicklung (...) der Volksschule für alle Kinder“ (Hänsel, Schwager 2004, 13) setzte erst um 1800 ein (Hänsel, Schwager 2004, 13).

zufolge mit der sich Ende des 18. Jahrhunderts entwickelnden Kretinismusforschung und der sich daraus ergebenden „Diskussion um die ‘Heilbarkeit’ des Kretinismus bzw. der Idiotie“ (Lindmeier, Lindmeier 2002, 23). Lindmeier und Lindmeier (2002, 22) nehmen an, dass geistige Behinderung zunächst vor allem dann auffiel, „wenn sie überdurchschnittlich häufig vorkam; wie der so genannte ‘endemische Kretinismus’ in den Alpen“ (Lindmeier, Lindmeier 2002, 22). Es wurde vermutet, dass vor allem klimatische Bedingungen zur Entstehung des Kretinismus beitrugen. Präventive Maßnahmen, wie etwa „gesündere Lebensbedingungen, Umsiedlung und diätetische Maßnahmen (wie Jodgaben)“ (Lindmeier, Lindmeier 2002, 22) sollten den Ausbruch des Kretinismus verhindern. (Lindmeier, Lindmeier 2002, 22) Guggenbühl, der durch seine 1841 in Interlaken gegründete „Heilanstalt für Kretinen² und blödsinnige Kinder“ große Beachtung fand (Wendt 2008, 255), behauptete sogar, er könne den „Schwachsinn“ heilen (Haeberlin 2005, 23, 126). Gänzliche Heilung hielt er aber nur bei „noch bildungsfähigen Cretinen“ (Guggenbühl 1853, 37) für möglich. Auch Rösch (1844, 229) vermutete, dass der Kretinismus bei einer frühzeitigen Behandlung der Kinder heilbar sei:

„Man hielt lange den Kretinismus für unheilbar. Nachdem man jedoch bemerkt hatte, dass die Entartung nur in gewissen Bezirken und Lagen und namentlich in den tiefen Thälern vorkomme, so versuchte man, zuerst in Wallis, die Entartung der Kinder zu verhüten oder selbst zu heilen dadurch, dass man dieselben sehr früh auf die Berge schickte, und hier in gute Pflege gab, und man hat die Erfahrung gemacht, dass auf diese Weise im Thal geborne Kinder, bei denen die Entartung schon begonnen hatte, nach mehrjährigem Aufenthalte auf den Bergen besser wurden und zu ganz gedeihlicher, körperlicher und geistiger Entwicklung gelangten.“ (Rösch 1844, 229)

Es erwachte somit das Interesse der Gesellschaft für Menschen mit geistiger Behinderung. Laut Meyer (1973, 6f) war dieses Interesse eine Folge der objektiven und subjektiven Zunahme der Zahl geistig behinderter Kinder. Auf objektiver Ebene kam es infolge besserer medizinischer Versorgung, der Entwicklung neuer Behandlungsmöglichkeiten und neuer Medikamente zu einer Zunahme, da man dadurch „auch schwache und geschädigte Kinder am Leben“ (Meyer 1973, 6) erhalten konnte. Subjektiv fiel die Gruppe der geistig behinderten Menschen durch die veränderten sozialen Bedingungen mehr auf, als es noch im Mittelalter der Fall war. (Meyer 1973, 6f) Petersen (2003, 53) berichtet, dass im Mittelalter behinderte Menschen höchstwahrscheinlich größtenteils in „normalen sozialen Verhältnissen“ (Petersen 2003, 53), d.h. in ihrer Familie, lebten. Dies war in der modernen Industriegesellschaft, in der

² Kretinismus ist eine geistige „Behinderung“, die mit „körperlichen Anomalien und Funktionsstörungen“ (Guggenbühl 1853, 7) einhergeht (Guggenbühl 1835, 7).

sich die Großfamilie zusehends auflöste fast nicht mehr möglich, da entsprechende Betreuungspersonen fehlten (Meyer 1973, 7).

Die Einstellungen der Gesellschaft zu Menschen mit Behinderungen waren schon immer zwiespältig. Im Mittelalter wuchsen behinderte Menschen größtenteils in ihren Familien auf und gleichzeitig gab es, laut Petersen (2003, 53; 56f), auch einige Fälle von Kindstötungen. Diese wurden jedoch kaum bestraft, da einige Behinderungen (je nach Schwere und Art) durch den Einfluss heidnischer, abergläubischer oder christlicher Überzeugungen als Werke von Dämonen und des Teufels angesehen wurden (Petersen 2003, 56f). So glaubte Luther (Lindmeier, Lindmeier 2002, 20), dass es sich bei geistig behinderten Kindern um sogenannte „Wechselbälger“ handle, die vom Teufel gezeugt oder ausgetauscht worden waren:

„Darum so müßens gestohlene Kinder sein, wie denn der Teufel wol Kinder stehlen kann; wie man bisweilen wol Kinder in Sechswochen verleuret, oder müssen supposititii³ sein, Wechselkinder, die denn die Sachsen nennen Kielkropf.“ (Luther 1846, 69)

Des Weiteren beschreibt er ein solches Kind, welches aufgrund der beschriebenen Merkmale an den Kretinismus erinnert:

„Vor acht Jahren war zu Dessau eines (...) welches zwölf Jahr alt war, seine Augen und alle Sinne hatte, daß man meinete, es wäre ein recht Kind. Dasselbige that nichts, denn daß es nur fraß und zwar so viel als irgends vier Bauern oder Drescher. Es fraß, schië und seichte, und wenn mans angriff, so schrie es. Wenns ubel im Hause zuing, daß Schaden geschah, so lachete es und war fröhlich; gings aber wol zu, so weinete es. Diese zwo Tugend hatte es an sich. Da sagte ich zu den Fürsten zu Anhalt: Wenn ich da Fürst oder Herr wäre, so wollte ich mit diesem Kinde in das Wasser, in die Molda, so bei Dessau fleußt, und wollte das homicidium⁴ dran wagen! Aber der Kurfürst zu Sachsen, so mit zu Dessau war, und die Fürsten zu Anhalt wollten mir nicht folgen. Da sprach ich: So sollten sie in der Kirchen die Christen ein Vater Unser beten lassen, daß der liebe Gott den Teufel wegnehme. Das thate man täglich zu Dessau; da starb dasselbige Wechselkind im andern Jahre darnach. Also muß es da auch sein (...) [Luther rechtfertigte dies damit; Anmerkung M. M.], daß solche Kinder nur ein Stück Fleisch, eine massa carnis, sein, da keine Seele innen ist.“ (Luther 1846, 69f)

Vorstellungen wie diese führten zu der Annahme, dass behinderte Menschen seelenlos und infolgedessen auch nicht bildbar seien (Lindmeier, Lindmeier 2002, 20). Dies hatte Auswirkungen auf den Umgang mit geisteskranken und geistig behinderten Menschen. Ende des 18. Jahrhunderts wurden Menschen mit körperlichen und geistigen Behinderungen in Zuchthäuser, Gefängnisse, Narren- oder Arbeitshäuser weggesperrt (Petersen 2003, 71ff; Lindmeier,

³ suppositicius: untergeschoben, unecht; suppositio: Unterschlebung eines Kindes (o. A. Pons [2011])

⁴ homicidium: Mord, Totschlag (o. A. Pons [2011])

Lindmeier 2002, 20). Reil (1803, 14) beschreibt die Zustände in den Verwahranstalten folgendermaßen:

„Dennoch perenniert die Barbarey, wie sie aus der rohen Vorzeit auf uns übertragen ist. Wir sperren diese unglücklichen Geschöpfe gleich Verbrechern in Tollkoben, ausgestorbene Gefängnisse, neben den Schlupflöchern der Eulen in öde Klüfte über den Stadthoren, oder in die feuchten Kellergeschosse der Zuchthäuser ein, wohin nie ein mitleidiger Blick des Menschenfreundes dringt, und lassen sie daselbst, angeschmiedet an Ketten, in ihrem eigenen Unrath verfaulen. Ihre Fesseln haben ihr Fleisch bis auf die Knochen angerieben, und ihre hohlen und bleichen Gesichter harren des nahen Grabes, das ihren Jammer und unsere Schande zudeckt. Man giebt sie der Neugierde des Pöbels Preis, und der gewinn-süchtige Wärter zerrt sie, wie seltene Bestien, um den müssigen Zuschauer zu belustigen (...) Fallsüchtige, Blödsinnige, Schwätzer und düstre Milanthropen schwimmen in der schönsten Verwirrung durch einander. Die Erhaltung der Ruhe und Ordnung beruht auf terroristischen Principien. Peitschen, Ketten und Gefängnisse sind an der Tagesordnung.“ (Reil 1803, 14)

Aufgrund der dramatischen Zustände in den Verwahranstalten („Irranstalten“, „Tollhäuser“) zieht Reil (1803, 16) den Schluss, dass der Zustand in den Anstalten „nicht dem Zweck der erträglichen Aufbewahrung; und noch weniger der Heilung der Irrenden“ dient. Menschen mit geistiger Behinderung galten ebenso wie die „Irren“ als nicht bildbar und nicht erziehbar und wurden zusammen in den „Irrenanstalten“ verwahrt. Langsam änderte sich das Bild über die „Schwachsinnigen“ und die „Irren“, sodass man allmählich an ihre Bildbarkeit und Erziehbarkeit glaubte. (Lindmeier, Lindmeier 2002, 20f) Trotzdem waren Menschen mit geistiger Behinderung laut Petersen (2003, 73) widersprüchlichen und unterschiedlichen Einstellungen der Gesellschaft ausgesetzt: „Alte Vorstellungen des Aberglaubens und der Religion stehen neben rationalistischen Anschauungen der Aufklärung.“ (Petersen 2003, 73) Während einerseits Vorstellungen vorherrschten, die „Behinderung als Schicksal in einer gottgewollten Weltordnung“ (Hofer 2004, 892) definierten, war andererseits eine Hinwendung zu „wissenschaftlicher Theoriebildung mit Rationalismus und Aufklärung“ (Hofer 2004, 892) beobachtbar. Innerhalb dieser widersprüchlichen gesellschaftlichen Zustände entstanden in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts Bemühungen um die Bildung behinderter Menschen. Die Bemühungen um behinderte Menschen fanden interdisziplinär und disziplinübergreifend statt. Neben Medizinern, waren es auch Psychiater, die zur Theorie und Praxis der Geistigbehindertpädagogik beitrugen. (Lindmeier, Lindmeier 2002, 20ff) Zu Beginn des 19. Jahrhunderts lieferten Lindmeier und Lindmeier (2002, 20f) zufolge vor allem französische Psychiater theoretische Grundlagen zur geistigen Behinderung, wie Pinel (1745-1826) oder Esquirol (1772-1840). Diese setzten sich für eine „Verbesserung der Lebensbedingungen der Geisteskranken ein“ (Lindmeier, Lindmeier 2002, 20f).

Für ein besseres Verständnis der Rahmenbedingungen einer Epoche, in der sich zunehmend Bemühungen um die Bildung und Erziehung behinderter Menschen entfalteten, werden zunächst relevant erscheinende Veränderungen der Idee der Bildsamkeit und des allgemeinen Schulwesens skizziert. Anschließend wird auf die Möglichkeiten und Bedingungen der Bildung lernauffälliger Kinder vor und nach der Gründung eigener Bildungsanstalten eingegangen.

3.1 Die Idee der Bildsamkeit

„Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings (...) Von der Bildsamkeit des Willens zeigen sich Spuren in den Seelen der edlern Tiere. Aber Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit kennen wir nur beim Menschen.“ (Herbart 1835, 1)

Am Anfang aller Bildungsbemühungen um behinderte Kinder stand die „Entdeckung“ der Bildungsfähigkeit von Menschen mit Behinderung (Ellger-Rüttgardt 1995, 12). Der Ausdruck der „Entdeckung“ ist etwas wagemutig, da schon sehr wohl vor dem 18. Jahrhundert Menschen mit Auffälligkeiten Zugang zu Bildung hatten, allerdings war dies meist nur der wohlhabenden Schicht möglich und war abhängig von der Art der Behinderung oder Auffälligkeit (Haeberlin 2005, 111). Der Zugang zu Bildung war aufgrund der gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderungen einer ereignisreichen Epoche einer breiteren Schicht der Gesellschaft möglich geworden und so hat auch die Tradition „pädagogischen Heilens“ von sogenannten „Kinderfehlern“ (Haeberlin 2005, 22) ihren Ursprung in dieser Zeit. Diese Veränderungen entfalteten sich Ende des 18. Jahrhunderts als Folge der Französischen Revolution und der Aufklärung. Hettner (1864, 314) vermutet in den Ideen und Theorien der englischen und französischen Aufklärer die Ursache für die Entstehung einer neuen Bildung. Aber auch die Philanthropie, zu deren Vertreter Basedow und sein Schüler Campe gehörten, hatte Auswirkungen auf die Bildungs- und Schullandschaft. Campe, von Kant sehr geschätzt, veränderte als Anhänger der Philanthropie und Schüler Basedows die Konzeption der schulischen Erziehung. Bildung sollte nicht mehr etwas weltfremdes sein, sondern sollte sich an dem Ideal der Brauchbarkeit und Nützlichkeit für die Gesellschaft orientieren. (Hettner 1864, 322) Rousseaus Idee einer „Pädagogik vom Kinde aus“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 31), welche sich durch eine natürliche Erziehung, eine kritische Haltung gegenüber Gesellschaft und Kultur, die Anerkennung einer „eigenständigen kindlichen Entwicklung“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 31) und die „Entdeckung des Eigenrechts des Kindes“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 31) auszeichnete, fand in der Epoche der deutschen Aufklärung große Beachtung (Ellger-Rüttgardt 2008, 31). Obwohl Rousseaus zweifelhafte Ansicht, dass für seinen Erziehungsversuch nur „ein gesundes und starkes Kind“

(Ellger-Rüttgardt 2008, 31) in Frage käme, heute seitens der Heilpädagogik kritische Fragen aufwirft, so kamen doch mit den aufklärerischen Bestrebungen „die Ideen der allgemeinen Menschen- und Bildungsrechte in die Welt“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 33). Der „Anspruch einer Bildung für alle“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 33) erweiterte den Rahmen „angenommener menschlicher Bildbarkeit“ (Hofer-Sieber 2000, 211), sodass auch für „behinderte, benachteiligte und arme Kinder das Recht auf Bildung und Erziehung eingefordert werden konnte“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 33). Laut Hofer-Sieber (2000, 211) wurden die Vorstellungen zur Bildsamkeit neu definiert und von „Grenzen und Beschränkungen“ (Hofer-Sieber 2000, 211) befreit.

Nicht nur die Auffassung darüber, wer bildsam sei, sondern auch das Verständnis von Bildsamkeit selbst veränderte sich: „Unter Bildsamkeit wird nun eine solche Entwicklung menschlicher Kräfte verstanden, die auf eine Erziehung und Bildung des Menschen zum Bürger ausgerichtet ist.“ (Benner, Brüggem 2004, 190) In Anlehnung an Rousseaus Bildungskonzept entwickelte sich die Vorstellung, dass Kinder mit unbestimmten und unbeschränkten Kräften auf die Welt kommen würden, und daher mittels Erziehung wie Wachs geformt werden könnten (Benner, Brüggem 2004, 190f). Benner und Brüggem (2004, 191) bezeichnen dies als eine „Umdeutung der rousseauschen Perfektibilität⁵“ (Benner, Brüggem 2004, 191) von einer „Theorie und Konzeption der Fähigkeitsentwicklung zu einer Theorie der Kräftebildung“ (Benner, Brüggem 2004, 191), durch die das Verhältnis zwischen Mensch und Bürger neu definiert wird: Bildung und Erziehung sollten auf die Formung eines „‘merkantilistischen’ Menschen zielen, welcher aus ‘Erwerbungsbegierde’ alle Anstrengungen auf sich nimmt, für sich und andere nützliche Fertigkeiten erlernt und durch eigene Leistung seine Stellung im Jenseits herauszufinden und zu sichern sucht“ (Benner, Brüggem 2004, 191). Unbestimmtheit blieb in weiteren Theorien zur menschlichen Bildsamkeit ein zentrales Element. So schreibt Fichte (1796, 86f):

„Kurz also Thiere sind vollendet, und fertig, der Mensch ist nur angedeutet und entworfen (...) Jedes Thier ist, was es ist: der Mensch allein ist ursprünglich gar nichts. Was er seyn soll muß er werden: und da er doch ein Wesen für sich seyn soll, durch sich selbst werden. Die Natur hat alle ihre Werke vollendet, nur von dem Menschen zog sie die Hand ab, und übergab ihn gerade dadurch an sich selbst. Bildsamkeit, als solche, ist der Charakter der Menschheit“ (Fichte 1796, 86f)

⁵ Perfektibilität ist ein ambivalentes Konzept welches, so Meyer (2010, 61), einerseits das Potenzial des Menschen zur stetigen Vervollkommnung und andererseits die Gefahr des Verfalls bezeichnet. Da die Perfektibilität unbestimmt sei, eröffne sie die „Möglichkeit sowohl für die Veredelung des Individuums und der Gattung als auch für deren Entartung“ (Musolff, Hellekamps 2006, 45).

Benner und Brüggem (2004, 197) zufolge verlief die weitere Diskussion um die Bildsamkeit in unterschiedlichen Richtungen. Bei der Institutionalisierung der Volksschule und der Ausbildung entsprechender Lehrer hatten die Überlegungen Herbarts besondere Relevanz (Benner, Brüggem 2004, 197). Herbart (1835, 1) formulierte den Begriff der Bildsamkeit als Grundbegriff der Pädagogik, welchen er als „Uebergehen von der Unbestimmtheit zur Vestigkeit“ (Herbart 1835, 2) versteht. Mit Herbart setzt sich in der Institutionalisierung der Schule ein Denken durch, welches „feststehende individuelle Anlagen und Entwicklungsmöglichkeiten unterstellt“ (Benner, Brüggem 2004, 198). Herbart (1835, 2) drückt dies selbst so aus:

„Die Pädagogik darf jedoch auch keine unbegrenzte Bildsamkeit voraussetzen. Die Unbestimmtheit des Kindes ist beschränkt durch dessen Individualität. Die Bestimmbarkeit durch Erziehung wird überdies beschränkt durch Umstände der Lage und der Zeit (...) Indem nun die Erziehung Anfangs an die Natur, später an den eigenen Entschluss des Zöglings anzustossen scheint (...). Der Erzieher soll versuchen, wieviel er zu erreichen im Stande sey; aber stets darauf sich gefasst halten, durch Beobachtung des Erfolgs auf die Grenzen vernünftiger Versuche zurückgewiesen zu werden.“ (Herbart 1835, 2ff)

Die Unbestimmtheit der Bildsamkeit des Kindes werde, so auch Ziller (1856, 41f) und Niemeyer (1824/1882¹, 37) durch die individuelle Anlage beschränkt. Die individuelle Anlage selbst sei stark von der Beschaffenheit des „körperlichen Organismus“ (Ziller 1856, 38) abhängig, da sich die „Zustände des Leibes“ (Ziller 1856, 38) auf die Seele übertragen würden. Da die „Seele des Kindes einen abnormen Zustand des Leibes in sich abbildet und eine entsprechende bestimmte Eigenheit davon abnimmt, wird die Unbestimmtheit beschränkt. Dadurch wird alsdann zugleich ihre Bildsamkeit in engere Grenzen eingeschlossen“ (Ziller 1856, 41f). Für die Ausbildung der angeborenen Anlagen des Individuums durch „Aufregung, Veranlassung, Richtung, so wie durch Wegräumung dessen, was ihre freie Wirksamkeit hindern könnte“ (Niemeyer 1824/1882¹, 37) bedürfe es der planmäßigen Erziehung (Niemeyer 1824/1882¹, 37). Fichte (1796, 86f) und Niemeyer (1824/1882, 37) betonen die Notwendigkeit des Menschen zu Bildung und Erziehung. Die Perfektibilität, d. h. die Fähigkeiten zur Vollkommenheit des Menschen durch Bildung und Erziehung, könne zwar durch „äußere Verhältnisse, Lagen und Umstände“ (Niemeyer 1824/1882¹, 273) beschränkt werden, sei aber in „gewissem Grade keinem versagt“ (Niemeyer 1824/1882¹, 273).

Wie bei Niemeyer (1824/1882¹, 273f) festzustellen ist, weitete sich das Konzept der Bildsamkeit bzw. der Perfektibilität auf die unteren Gesellschaftsschichten aus, zu denen die „Geistesarmen und Niedriggeborenen“ (Niemeyer 1824/1882¹, 273) gezählt wurden: „Bei der Unmöglichkeit, die Anlagen und Fähigkeiten im voraus ganz berechnen zu können, darf der Erzie-

hung des Bauersohnes kein anderes Prinzip zum Grunde liegen, als der Erziehung des Fürstenkindes.“ (Niemeyer 1824/1882¹, 274) Zudem verbreitete sich der Gedanke, dass „Armut ein Problem von Bildungsmangel sei“ (Moser 1998, 109) und man dieses durch Volksbildung bekämpfen könne (Moser 1998, 109). Aus „dem versäumten Unterrichte der untern Volksschulen“ (Niemeyer 1810, 423) entstünde das Elend des Volkes (Niemeyer 1810, 423). Auf Bildung hätten alle, „der Arme wie der Reiche, der beschränkte Mensch so gut wie der geniale“ (Gleim 1810, 52) denselben Anspruch (Gleim 1810, 51f). Zusammenfassend fand eine Ausweitung des Gedankens der Bildungsfähigkeit statt, der sich „auf eine jeweils neue, bis dahin unbeachtet gebliebene Gruppe von Kindern“ (Möckel 2001, 10) ausweitete (Möckel 2001, 10). Die Volksbildung sollte bislang „sozial und pädagogisch ausgegrenzte Menschen“ (Vojtová, Bloemers, Johnstone 2006, 34) erfassen (Vojtová, Bloemers, Johnstone 2006, 34).

Diese Veränderungen sind für die Bildung lernauffälliger Kinder dahingehend von Bedeutung, dass sich erstens Erziehung und Bildung allgemein auf einen größeren Gesellschaftskreis ausweitete und sich zweitens das Verständnis von Erziehung und Bildung selbst änderte. Die Idee der Bildsamkeit erreichte immer größere Kreise der Gesellschaft. (Hofer 2004, 887; Tenorth 2006, 505; Ellger-Rüttgardt 2008, 33) Tenorth (2006, 505) zufolge ist die „Erweiterung der Idee der Bildsamkeit auch auf die Gruppe derjenigen Menschen, die als nicht bildungsfähig galten (...) eine Errungenschaft des ausgehenden 18. Jahrhunderts“ (Tenorth 2006, 505). Bedeutsam hierfür ist auch die Entwicklung der Schule und der Volksbildung, welche im folgenden Kapitel skizziert wird.

3.2 Veränderungen des allgemeinen Schulwesens

Der Begriff der „Volksschule“ wurde im 18. und 19. Jahrhundert nicht einheitlich gebraucht. Teilweise wurden die Begriffe Elementarschule und Volksschule synonym verwendet (Hein 1816, 1; Schmid 1860, 82): „Die Elementarschule oder allgemeine Volksschule heißt darum also, weil sie sich mit den Elementen der Menschenbildung (...) zu beschäftigen hat.“ (Hein 1816, 1) Laut Schmidt (1860, 83) ist die Elementarschule allerdings eine vorbereitende „Schule der Anfänger“ (Schmidt 1860, 83) und bereitet daher auf die Volksschule als auch höhere Schulen vor. Kuhlemann (1992, 145 zit. n. Hänsel, Schwager 2004, 24) unterscheidet vier Typen des Volksschulwesens: a) kostenfreie Armenschule (für unterbürgerliche Schichten), b) mittlere kostenpflichtige Volksschulen, c) höhere kostenpflichtige Volksschulen zur Vorbereitung auf die weiterführenden Schulen und d) privaten Volksschulen.

Anfang des 18. Jahrhunderts war das Schulwesen kaum um die Bildung und Erziehung der „untersten Volksschichten“ (Fischer 1892, 219) bemüht, da Bildung der wohlhabenden adligen Schicht vorbehalten war (Fischer 1892, 219f). Laut Fischer (1892, 222f) wurden durch die Anregungen weniger Geistlicher und Adeliger vereinzelt Schulen gegründet, während der Staat vorerst zurückhaltend blieb. Als 1736 vom preußischen König ein Erlass über die allgemeine Schulpflicht, jedoch ohne Schulzwang, verabschiedet wurde, regte sich seitens der Adligen und Geistlichen Widerstand (Fischer 1892, 224f). Fischer (1892, 225) führt dies auf die Annahme zurück, dass „ein Volk in Dummheit und Unwissenheit leichter zu lenken und zu regieren sei als ein geschultes Volk“ (Fischer 1892, 225). Man fürchtete also um den Verlust der Vormachtstellung, wenn sich das Volk bilde. Trotz dieses Widerstandes seitens der wohlhabenden Schicht kam es zu relevanten Veränderungen der Bildungslandschaft.

Der Zustand einiger Schulen⁶ war Anfang des 19. Jahrhunderts sehr schlecht, so schreibt auch Hein (1816, IVf) von katastrophalen Bedingungen in manchen Schulen: „Die Gemeinde (...) hatte nicht lange vor meinem Abgange für beynahe 500 Schüler, welche bis dahin in zwey Classen hineingepfercht waren und drey Lehrer hatten, doch auch nur vier Classen und Einen neuen Lehrer erhalten.“ (Hein 1818, IVf) Neben dieser hohen Schüleranzahl in den Klassen, bemängelt Hein (1816, V) das Fehlen einer planmäßigen Erziehung, entsprechendem Schulmaterial und ausgebildeten Lehrern. Gleichzeitig schien aber auch eine Verbesserung des öffentlichen Schulwesens und eine stetig steigende Zahl an Schulbesuchern beobachtbar zu sein: „Die größere Theilnahme, welche überhaupt jetzt das Schulwesen findet, gehört zu den glücklichen Ereignissen in der Geschichte unseres Vaterlandes.“ (Hein 1816, XIV)

Für Österreich berichtet Holczabek (1876, 4) von bedeutenden schulpolitischen Veränderungen des 19. Jahrhunderts, so auch von der Ausweitung der „frühern vierjährigen oder eigentlich garnicht so streng bestimmten Schulpflichtigkeit“ (Holczabek 1876, 4) auf eine achtjährige Schulpflicht. Zudem konnten sich die Bildungsanstalten zunehmend von der Kirche emanzipieren: „Was bisher als Bleigewicht den Aufschwung der deutschen Schule hinderte, die Abhängigkeit derselben von der Kirche, verschwindet immer mehr.“ (o. A. 1869, 343) Darüber hinaus wurden neue Forderungen an die schulische Bildung und Erziehung in der Volksschule gestellt: Nicht nur höhere Stände sollten für ihre zukünftigen Berufe gebildet werden, sondern Bildung und Erziehung sollte sich auch nach den Notwendigkeiten des Gewerbs- und

⁶ Hänsel und Schwager (2004, 24) vermuten in diesem Zusammenhang, dass sich die frühe Kritik an der Volksschule sehr wahrscheinlich auf die Armenschule bezieht. In dieser stieg aufgrund der stetig wachsenden Bevölkerung der Städte die Anzahl der Schüler in den Klassen zunehmend an (Hänsel, Schwager 2004, 24).

Handwerksstandes orientieren (Romershausen 1829, 577). Da „die arbeitende Classe ohne Unterweisung für den eigentlichen Lebensberuf“ (Romershausen 1829, 577) blieb, gingen mühsam erworbene Erkenntnisse wie das Schreiben und Rechnen verloren:

„Es ist nämlich erwiesen, daß jetzt von hundert jungen Leuten, welche im 14. Jahre die Schule wohl unterrichtet verlassen, nach zehn Jahren, welche unter fortdauernd anstrengender, bloß mechanischer Handarbeit verlebt werden, kaum 18 bis 20 derselben noch nothdürftig schreiben und rechnen können. Während alle anderen Stände durch überhäufte Bildungsanstalten zu ihrem künftigen Beruf vorgebildet werden, überläßt man gerade diese zahlreiche und wichtigste Volksclasse einer völligen geistigen und sittlichen Verwilderung, welche selbst den Sinn und die Fähigkeit für spätere Fortbildung völlig vernichtet.“ (Romershausen 1829, 577)

Romershausen (1829, 578) fordert deshalb einen „hülfreich in das Leben eingreifenden Unterricht“, welcher nicht mehr nur eine allgemeine Menschenbildung bezwecken, sondern auch „Rücksicht auf einen bestimmten Beruf“ (Romershausen 1828 zit. n. Trommsdorff 1829, 579) nehmen soll. In einem von Helfert (1861, 2) erschienenen Buch zur österreichischen Volksschule wird die Aufgabe dieser beschrieben:

„Im allgemeinen hat die Volksschule die Bestimmung die gemein-menschliche, besonders die religiös-sittliche Bildung in dem heranwachsenden Geschlechte zu begründen und dasselbe mit den für das Leben nothwendigsten und wünschenswertesten Kenntnissen und Geschicklichkeiten auszurüsten, dabei Liebe zur Heimat, Sinn für gemeinsame bürgerliche und staatliche Angelegenheiten, Ehrfurcht gegen den Landesfürsten und Begeisterung für des Gesamtvaterlandes Ruhm und Größe zu wecken.“

Deutlich wird in diesem Entwurf der Bezug den die Schule zum Leben haben soll: Sie soll, so Helfert (1861, 2), Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln, die für das gesellschaftliche Leben als notwendig erachtet werden. Zunehmend geriet die „Theorie der ‘sozialen Begabung’“ (Oelkers 2008, 24), durch die nur adelige, geistliche und wohlhabende Schichten Zugang zu Bildung hatten, ins Wanken. Darüber hinaus wurde über eine „einheitliche Verstaatlichung der Volksschule“⁷ (Oelkers 2008, 24) diskutiert. 1812 forderte Jachmann (98; zit. n. Oelkers 2008, 25) eine Schule für ein Volk:

„Hinweg also mit den verschiedenartigen Schulen für Stände und Berufsgeschäfte, die in einem Volke den Geist der Zwietracht nähren! Hinweg mit den sogenannten gelehrten und ungelehrten Schulen, mit den Gymnasien, höhern und niedern Bürgerschulen und wie sonst ihr Name seyn mag! Es ist nur Eine Menschheit! Es ist nur Eine deutsche Nation! Es muss auch nur Eine Nationalschule seyn.“ (Jachmann 1812, 98; zit. n. Oelkers 2008, 25)

⁷ Dies hätte in der Umsetzung eine Abschaffung der kostenpflichtigen Privatschulen bedeutet. Da das Schulwesen sehr stark „ständisch“ geregelt war, hätte, so Oelkers (2008, 24), nur der Staat „den weitgehend unregelmäßigen Bildungsmarkt und damit ebenso ungleiche wie ungerechte Verhältnisse“ (Oelkers 2008, 24) beseitigen können.

Insgesamt zeigte sich in den Entwicklungen und Theorien der Schule ein verändertes Denken: Erziehung und Bildung sollte nun allen Bürgern zugutekommen. Laut Bundschuh (1999, 110) fielen als Folge der eingeführten allgemeinen Schulpflicht zunehmend Kinder „mit gravierenden Lern-, Leistungs- und Verhaltensproblemen“ (Bundschuh 1999, 110) auf. Wie aus den Beschreibungen von Hein (1816, IVf) hervorgeht waren die Zustände an den öffentlichen Schulen (hauptsächlich Armenschulen) teilweise sehr schlecht. Aufgrund der hohen Schülerfrequenz in den Klassen, konnte die Schule den neuen Problemen nicht gerecht werden (Bundschuh 1999, 120).

Der Untersuchung einer „Entwicklung von der Volksschule für alle Kinder (um 1800) zu der besonderen Schule für bestimmte Kinder (ab 1881)“ (Hänsel, Schwager 2004, 13) widmen sich die nächsten Kapitel. So soll geklärt werden, welchen Zugang zu Bildung geistig behinderte Kinder hatten und wie mit ihnen umgegangen wurde.

3.3 Bildung lernauffälliger Kinder vor der Gründung eigener Bildungsinstitutionen

Die Institutionalisierung der Beschulung auffälliger Kinder entwickelte sich nicht einheitlich (Möckel 2007, 13). Es entstanden zunächst Einrichtungen für Blinde und Gehörlose, erst dann kam es allmählich zur Errichtung von Erziehungsanstalten für Verwahrloste, körperlich und geistig behinderte Menschen (Eberwein 1995, 39). Möckel (2007, 13) verwendet aufgrund der Entstehung separater Bildungs- und Erziehungseinrichtungen den Begriff „Sonderpädagogiken“, da die jeweiligen Teilbereiche mit eigenen spezifischen Theorien, Modellen und Methoden arbeiteten. Separate Schulen für z. B. blinde, taubstumme oder verhaltensgestörte Kinder wurden gegründet und „gaben den bis dahin stummen Anklagen gegenüber einem Schulsystem, das sie ausschloss, einen Ausdruck, der nicht mehr überhört und übersehen werden konnte“ (Möckel 2007, 13). Auffälligen Kindern wurden allmählich die Möglichkeiten für schulische Bildung und Erziehung geschaffen (Möckel 2007, 24).

Für Kinder mit Lernauffälligkeiten entstanden erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts eigene Bildungsinstitutionen (Ellger-Rüttgardt 2003, 19). Da zuvor keine eigenen Schulen für diese Kinder existierten, wurden diese entweder im Rahmen der normalen Volksschule unterrichtet (Ellger-Rüttgardt 2003, 18), in Heilerziehungs- und Pflegeanstalten (Bundschuh 1999, 110) oder „zusammen mit ‘Geisteskranken’ in ‘Irrenanstalten’ untergebracht“ (Lindmeier, Lindmeier 2002, 20). Teilweise wurden geistig behinderte Kinder auch in Taubstummenanstalten unterrichtet (Ellger-Rüttgardt 2008, 94). Kern, welcher die Taubstummenanstalt in

Eisenach leitete, nahm auch „schwach- und blödsinnige Kinder“ (Kern [1847], [1]) auf. Anzeichen dafür, dass die Geistigbehindertenpädagogik Impulse aus der Taubstummenpädagogik erhielt, lassen sich auch bei Guggenbühl finden. Guggenbühl (zit. n. Rösch 1844, 230) bezeichnet den Unterricht mit kretinischen Kindern als „verwandt mit dem der Taubstummen“ (Guggenbühl zit. n. Rösch 1844, 230). Im Rahmen der allgemeinen Volksschule stellten diese Kinder oft eine „Last“ für die Schule dar:

„Die Schwachsinnigen aber, welche die allgemeine Volksschule besuchen, bilden eine Qual für die Lehrer und einen Hemmschuh für die normalen Schüler. Sie hindern den Lehrer in dem Hasten nach Erreichung des Lehrzieles, und sie geben als ‘ewige Sitzenbleiber’ oder als ‘Altershalber Aufgestiegene’ nur zu häufig Gelegenheit zur Erschütterung der Disziplin in der Klasse.“ (Bösbauer 1905, 3)

Auch in der Gesellschaft wurden Kinder mit geistiger Behinderung oftmals als „Last“ empfunden (Bösbauer 1905, 10). Neben der Ansicht, dass Menschen mit geistiger Behinderung eine Last für Schule und Gesellschaft darstellten, entwickelte sich vereinzelt das Bewusstsein, dass diesen Menschen geholfen werden müsse (Meyer 1973, 69). Einige Ärzte, Pädagogen und Theologen waren überzeugt, dass selbst Menschen mit geistiger Behinderung bildbar seien und gründeten Anstalten, um eine geeignete Behandlung dieser Menschen gewährleisten zu können (Meyer 1973, 69). Oschkinis (1972, 5) zufolge, geht die Gründung erster Anstalten für Schwachsinnige auf „private Initiative zurück und erfolgte aus religiös-caritativen, pädagogisch-sozialen und medizinischen Motiven“ (Oschkinis 1972, 5). Auch Lindmeier und Lindmeier (2002, 11) sehen dies ähnlich und beschreiben die Gründung privater und kirchlicher Idiotenanstalten als „Wohltätigkeitsvereinigungen“ (Lindmeier, Lindmeier 2002, 11). Henze (1912, 242) beschreibt den Zeitraum zwischen Ende des 18. Jahrhunderts bis Ende des 19. Jahrhundert als „Jahrhundert(s) des Kindes“ (Henze 1912, 242). Aufgrund pädagogischer, medizinischer und technischer Fortschritte weitete sich die Bildung und Erziehung auf größere Gesellschaftskreise und „neue Betätigungsgebiete“ (Henze 1912, 242) aus. Man wagte sich, so Henze (1912, 242) an „immer größere Schwierigkeiten“ (Henze 1912, 242). Wagner (1859, 706) nennt folgende Gründe für die Anerkennung der Bildungsfähigkeit bisher ausgeschlossener Gruppen: „Das Widererwachen der Wissenschaften, wichtige Erfindungen, besonders die der Buchdruckkunst (...) gaben auch den Erziehungs- und Unterrichtswesen einen immer größeren Aufschwung und weiteren Umfang.“ (Wagner 1859, 706) Möckel (2001, 9) betont, dass die Integration in das öffentliche Schulwesen weder bewusst noch systematisch geschah, sondern die schwierigen Situationen, so z.B. häufig große Armut, in denen sich be-

hinderte Kinder befanden, bewogen einzelne Personen zur „Gründung von Schulen und zur Erziehung behinderter Kinder“ (Möckel 2001, 9).

Henze (1912, 243) zufolge begann die „erzieherisch-unterrichtliche Versorgung der Geistes-schwachen“ (Henze 1912, 243) zu Beginn des 19. Jahrhunderts. In diesem Zusammenhang erwähnt Henze (1912, 243) die ersten Pioniere auf dem Gebiet der Schwachsinnigenfürsorge: Dr. Vering („Psychische Heilkunde“ 1817-1821), Guggenmoos als Lehrer an der „‘Kretinen’schule“ in Hallein und Salzburg (1816-1835) und der Lehrer Weise, welcher schwachen Kindern der Armenschule half. Zu den „Schwachsinnigen leichteren Grades“ (Henze 1912, 243) zählten Kinder, die aus heutiger Sicht als lernbehindert bzw. besonders förderbedürftig gelten. Besonders interessant erscheint der Aspekt, den Henze (1912, 243) in Bezug zu den veränderten „Erwerbs- und Lebensverhältnissen“ (Henze 1912, 243) aufwirft:

„Das Bedürfnis nach geeigneter Unterbringung und Versorgung der Schwachsinnigen leichteren Grades machte sich eben erst mit dem allmählichen Übergange Deutschlands vom Agrar- zum Industriestaat dringender bemerklich, während sie früher bei den einfacheren Erwerbs- und Lebensverhältnissen fast gar nicht als minderwertig aufgefallen waren. Wir dürfen daher ruhig sagen, daß eine eigentliche Hilfsschulbewegung erst aus der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts datiert.“ (Henze 1912, 243)

Erst durch die veränderten gesellschaftlichen Anforderungen⁸ an das Subjekt wurden also die Schwachsinnigen leichteren Grades bemerkt. In Zusammenhang mit der eingeführten allgemeinen Schulpflicht fielen zunehmend Kinder „mit gravierenden Lern-, Leistungs- und Verhaltensproblemen“ (Bundschuh 1999, 110) auf. Auch Ettmüller (1846, 329) betont, dass „die blödsinnig gebornen Kinder“ (Ettmüller 1846, 329) der armen Familien häufig erst in der Schule als „stumpf-, schwach oder blödsinnig“ (Ettmüller 1846, 329) erkannt wurden. Ein weiterer Verweis darauf lässt sich auch bei Brandes (1862, 28) finden:

„Die geringeren Grade [des Blödsinns; Anm. M. M.] dagegen bleiben bei ganz jungen Kindern häufig lange unentdeckt, und erst wenn der Unterricht beginnt und es sich nun herausstellt, dass das Kind in der Elementarschule nicht fortkommen kann, tritt die Bedeutung des Umfangs des fraglichen Uebels den Angehörigen allmählig vor die Augen. Die Unmöglichkeit in dem schulpflichtigen Alter den Elementar-Unterricht zu begreifen, muss

⁸ Der Zeitraum zwischen Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts war gekennzeichnet durch enorme soziale, ökonomische und politische Veränderungen: Der Feudalstaat brach allmählich zusammen, revolutionäre Ideen der Aufklärung (Menschenrechte, Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit) verbreiteten sich und die Industrialisierung veränderte Lebens- und Arbeitsbedingungen der Menschen. Kleine Betriebe lösten sich zugunsten industrieller Großbetriebe auf, in denen schlechte Arbeitsbedingungen herrschten: „Pauperismus, Massenarmut, soziale Not und Verelendung waren die entmenschlichen Folgen der Kapitalballung und der Industriearbeit“ (Vojtová, Bloemers, Johnstone 2006, 35). In den industriellen Großbetrieben bekam die Verwertbarkeit des einzelnen einen immense Bedeutung für den Produktionsprozess (Petersen 2003, 73). Doch die sozialen Folgen waren gravierend: soziale Not, Erziehungsprobleme, steigende Kriminalitätsraten und Verwahrlosung. (Vojtová, Bloemers, Johnstone 2006, 34f)

als ein sicheres Merkmal des kindlichen Schwachsinnns angesehen werden.“ (Brandes 1862, 28)

Bei den Kindern, die „zuerst in die Schule für Normale aufgenommen“ (Henze 1912, 243) wurden, handelte es sich höchstwahrscheinlich größtenteils um „Schwachsinnige(n) leichteren Grades“ (Henze 1912, 243). Diese Kinder hätten „aus irgendwelchen Gründen innerer und äußerer Art dem Unterricht nicht (...) folgen können“ (Henze 1912, 243). Daraufhin wurden die Kinder für „ein oder ein paar Jahre in Hoffnung besserer Entwicklung vom Schulbesuche“ (Ettmüller 1846, 329) ausgeschlossen.

Henze (1912, 242f) teilt die Entwicklung der Bildung und Erziehung bisher vernachlässigter Schichten in drei Kategorien: Bildung der Taubstummen und Blinden, systematische Pflege und Ausbildung der „Krüppel“ und als letzte Gruppe die Bildung von Menschen mit „physischen Störungen“ (Henze 1912, 242), zu denen er auch „Defekte der Intelligenz“ (Henze 1912, 242) zählte. Bei Henze (1912, 243) wird eine Einteilung der Menschen mit geistiger Behinderung in die Bildungsunfähigen, die teilweise Bildungsfähigen und Bildungsfähigen vorgenommen. Die Bildungsunfähigen sollen in „Pflegeanstalten und -abteilungen“ (Henze 1912, 243) untergebracht werden. Die teilweise Bildungsfähigen, „die noch zu einem gewissen Grade von nutzbringender Tätigkeit zu bringen sind“ (Henze 1912, 243), sollten in Erziehungsanstalten untergebracht werden. Lediglich die „schwachbegabten [und] schwachbefähigten Kinder“ (Henze 1912, 243) sollten in Hilfsschulen und anderen Institutionen wie „Kinderheimen, Lehranstalten, Erziehungsheimen [und] Sanatorien“ (Henze 1912, 243) unterrichtet werden. Für Kinder mit „abnormen Erscheinungen im Bereich des Gefühlslebens und des Charakters“ waren Anstalten wie „Fürsorgeerziehungsanstalten, Beobachtungsstationen, Rettungshäuser (...) [und] Einrichtungen für psychopathische Kinder“ (Henze 1912, 243) vorgesehen.

Zunehmend entwickelte sich das Bewusstsein, dass Kinder mit Lernauffälligkeiten die nötige Bildung und Erziehung nicht in einer Volksschule erhalten konnten: „Aber diese mögliche Entwicklung ihrer Fähigkeiten kann nicht in einer Volksschule erreicht werden“ (Ettmüller 1846, 330). Ettmüller (1846, 329) forderte daher, dass „blödsinnige Kinder in einem Institute“ (Ettmüller 1846, 329) unterrichtet werden sollten, in welchem sie „zu einer ihren Fähigkeiten angemessenen Beschäftigung angehalten“ (Ettmüller 1846, 329) werden sollten.

Bildung und Erziehung lernauffälliger Kinder löste sich zunehmend von der Regelschule und anderen Bildungsinstitutionen ab. Die Herausbildung und Entstehung von den ersten Nachhilfeklassen und Hilfsschulen wird in dem nächsten Kapitel dargestellt.

3.4 Hilfsschulpädagogik

Im 19. Jahrhundert (um 1880) entstand im Zuge der zunehmenden Institutionalisierung der Bildung behinderter Menschen die sogenannte „Hilfsschule“, in welcher geistesschwache und schwachsinnige Kinder aufgenommen wurden (Vojtová, Bloemers, Johnstone 2006, 42). Zur Stabilisierung des vom Staat eingerichteten und ausgebauten nationalen Schulsystems sollte die Hilfsschule eine Erweiterung darstellen, in denen leistungsschwachen Schülern, den sogenannten Schwachsinnigen, bessere Lernmöglichkeiten als es bisher in der Volksschule möglich war, angeboten werden (Vojtová, Bloemers, Johnstone 2006, 42). Aufgrund der Zustände in den Schulen, in denen ungefähr 80 Schüler in einer Klasse unterrichtet wurden, war der Unterricht geistig- und verhaltensauffälliger Kinder mit besonderen Schwierigkeiten verbunden (Bundschuh 1999, 120).

Henze (1912, 243) sieht die „Entstehung der eigentlichen Hilfsschulbewegung in Deutschland“ unter dem Einfluss Stötzners und Kerns. Beide forderten bereits in den 1860er Jahren die Errichtung „besondere(r) Schulen für schwachsinnige“ (Henze 1912, 243f) bzw. „schwachbefähigte“ Kinder (Henze 1912, 244). Auf der einzigen Tagung der „Deutsche(n) Gesellschaft zur Förderung der Schwach- und Blödsinnigenbildung“ im Jahre 1865 forderte man Folgendes: „In allen größeren Städten gründe man Schulen für schwachsinnige Kinder, damit diese, die später zum größten Teile der Gemeinde zu Last fallen, durch geeignete Persönlichkeiten und entsprechenden Unterricht zu brauchbaren Menschen herangebildet werden.“ (Henze 1912, 244) Nicht nur die Gemeinde, sondern auch die Schule sollte durch die Gründung einer eigenen Schule für schwachsinnige und schwachbefähigte Kinder „vom Ballast der Schwachen“ (Henze 1912, 245) befreit werden. Möckel (2001, 44) weist darauf hin, dass die Hilfsschule „von Anfang an hauptsächlich für Eltern aus einer Bevölkerungsschicht gedacht [war], die finanziell nicht in der Lage waren, die eigenen Kinder durch private Nachhilfestunden zu stützen“ (Möckel 2001, 44). Zudem konnten die Eltern ihre in der Elementarschule zurückbleibenden Kinder zu Hause nicht ausreichend fördern, da sie oftmals beide erwerbstätig waren, noch konnten sie die Kinder aus finanziellen Gründen in ein Internat schicken (Möckel 2001, 44). Berkhan (1879 zit. n. Möckel 2001, 45) war sich der finanziellen Not vieler Familien bewusst:

„Was zunächst die Lage der in der Stadt lebenden Idioten (von früh auf Blödsinnigen) und Halbidioten (von früh auf Schwachsinnigen) betrifft, so muss ich vor allem hervorheben, daß hier wie überall es besonders eins ist, was wie ein Fluch auf denselben lastet die Armuth der betreffenden Eltern. Da diese täglich ihrem Erwerbe nachzugehen gezwungen sind, so wird nicht nur die körperliche Pflege des idiotischen Kindes beeinträchtigt, sondern auch die geistige, indem von einer Erziehung oder einer Mitwirkung in der Heranbildung derselben nicht die Rede sein kann.“ (Berkhan 1879 zit. n. Möckel 2001, 45)

Bevor es zur Gründung der Hilfsschulen kam, wurden zunächst Nachhilfeklassen im Rahmen der allgemeinen Volksschule eingerichtet (Ellger-Rüttgardt 2003, 18f). Ellger-Rüttgardt (2008, 153) berichtet, dass bereits 1803 die erste Nachhilfeklasse in Zeitz eingerichtet wurde. Dahingegen erwähnt Oschkinis (1972, 6) erst die 1859 in Halle und 1860 in Dresden gegründeten Nachhilfeklassen. Ziel der eingerichteten Nachhilfeklassen war es, „den zurückbleibenden Kindern der Volksschule zu einem Anschluss an den regulären Klassenunterricht zu verhelfen“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 153). Man hoffte zunächst, dass man die Kinder durch intensive Förderung in den Nachhilfeklassen „nach gewisser Zeit zur Rückversetzung in die Normalschule und zur Teilnahme am Unterricht in dieser befähigen“ (Henze 1912, 244) könne (Henze 1912, 244). Da dies jedoch nicht gelang, war man sich sicher, dass die Kinder durch einen speziellen Unterricht gefördert werden mussten, der „ihrer Eigenart“ (Henze 1912, 244) entsprechen sollte (Henze 1912, 244). Aufgrund der zunehmenden Ausdifferenzierung (heil-)pädagogischer Betätigungsfelder und dem Versagen der schwachbefähigten Kinder in der Normalschule lösten sich die Nachhilfeklassen, als Vorläufer der Hilfsschule, immer mehr von der Regelschule ab (Ellger-Rüttgardt 2003, 18f).

Ein Grund für die Überweisung an die Hilfsschule schien vor allem die Entlastung der Regelschulen zu sein: „Die Hilfsschulen und Sonderschulen nehmen diejenigen Kinder auf, deren Entwicklung so stark behindert, gestört, verzögert ist, daß sie in den anderen Schularten nicht zu ihrem Recht kommen und deren Arbeit erheblich belasten würden.“ (o. A. 1959 zit. n. Oschkinis 1972, 3) Der Gedanke der Belastung der Schule durch diese Kinder lässt sich auch bei Bösbauer (1905, 3) finden:

„Die Schwachsinnigen aber, welche die allgemeine Volksschule besuchen, bilden eine Qual für die Lehrer und einen Hemmschuh für die normalen Schüler. Sie hindern den Lehrer in dem Hasten und Jagen nach Erreichung des Lehrziels und sie geben als ‘ewige Sitzbleiber’ oder als ‘Altershalber Aufgestiegene’ nur zu häufig Gelegenheit zur gründlichen Erschütterung der Disziplin der Klasse.“ (Bösbauer 1905, 3)

Auch bei Stötzner (1963, 7) findet sich diese Sichtweise: „Die Volksschule hat andere Aufgaben zu lösen, als sich mit geistig Schwachen und Stumpfsinnigen herumzumühen. Diese hindern und hemmen nur.“ (Stötzner 1963, 7) Das Argument der Entlastung der Volksschule

schien also bei einigen Autoren eine häufige Rechtfertigung für die Überweisung der Schüler an die Hilfsschule zu sein.

Obwohl die „Entstehung und Ausbreitung der Hilfsschule“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 163) häufig als großer Erfolg dargestellt wird, so gab es in der Vergangenheit auch Gegner dieses neuen Schultypus, „die diesen (...) nicht als pädagogischen Fortschritt, sondern eher als eine Fehlentwicklung bewerteten“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 163). Im folgenden Kapitel wird die Kritik thematisiert, die von verschiedenen Seiten an der Hilfsschule geübt wurde.

3.5 Kritik an der Hilfsschule

Geschichtlich betrachtet entsteht der Eindruck, dass die „Hilfsschule eine rundum zustimmend zu bewertende Einrichtung im Schulwesen sei“ (Möckel 2001, 11) und sich aus einer schulischen und wirtschaftlichen Zwangsläufigkeit heraus entwickelte (Möckel 2001, 11). Die rasche Verbreitung der Hilfsschulen in Deutschland stieß jedoch nicht nur auf positive Rückmeldungen, sondern wurde von einigen Eltern, Volksschulpädagogen und Vertretern des Anstaltswesen kritisiert (Ellger-Rüttgardt 1995, 15). Die Hilfsschulen gerieten besonders seitens der Eltern zunehmend in Kritik, da sich diese weigerten „ihre Kinder in die ‘Dummschule’ zu schicken“ (Henze 1912, 244). Laut Henze (1912, 244) hätten die Eltern erst durch die „Augen springenden Erfolge der Hilfsschule“ (Henze 1912, 244) überzeugt werden können. Zunächst war der Besuch der Hilfsschule freiwillig, d.h. eine Zustimmung der Eltern war für die Überweisung des Kindes auf die Hilfsschule nötig (Henze 1912, 244). Als die Hilfsschule ihren freiwilligen Charakter jedoch verlor, lehnten sich einige Eltern gegen die Versetzung ihrer Kinder in die Hilfsschule auf, da sie befürchteten, ihre Kinder würden dadurch benachteiligt. (Ellger-Rüttgardt 2008, 163ff) Darüber hinaus bemängelten unzufriedene Eltern „das Versagen der Volksschullehrer gegenüber ihren Kindern“ (Ellger-Rüttgardt 1995, 15). Die Kritik der Eltern stieß jedoch bei den Unterrichtsbeamten auf wenig Verständnis, sodass man weiterhin daran festhielt, die Hilfsschule für die „schwachen“ Schüler verpflichtend beizubehalten (Ellger-Rüttgardt 1995, 15).

In der Gruppe der Anstaltsvertreter bemängelte man vor allem „die unklare Definition des Typus Hilfsschulkind“ (Ellger-Rüttgardt 1995, 15). Dennoch waren sie bereit, die Hilfsschule „als einen erforderlichen Notbehelf“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 165) zu akzeptieren. Einige Vertreter der Idiotenanstalten, darunter der Anstaltsdirektor Piper, forderten stattdessen den Ausbau des Anstalts- und Volksschulwesens. (Ellger-Rüttgardt 2008, 165) Die Hilfsschule sei, so

Piper (1890), nur „eine Schule, welche ‘helfen’ soll und zwar helfen soll aus der Not, da Besseres noch nicht vorhanden ist“ (Piper 1890 zit. n. Ellger-Rüttgardt 2008, 166). Piper (1890) hielt an der Überzeugung fest, dass wirklich schwachsinnige Kinder in eine Anstalt eingewiesen werden sollten, die schwachbefähigten Kinder sollten jedoch in der Volksschule bleiben, da diese zwar hinter den anderen Schülern zurückbleiben würden, dies aber nur zeitweise sei (Ellger-Rüttgardt 2008, 166f). Ebenso wie Piper (1890) lehnte der Berliner Volksschulrektor Hintz (1897) die Hilfsschule ab, da Anstalten und Volksschule zur Unterrichtung geistig schwacher Kinder ausreichen würden (Ellger-Rüttgardt 2008, 169). Er bemängelte zudem die unzureichende Diagnostik der Hilfsschulvertreter (Ellger-Rüttgardt 2008, 169):

„Die Anhänger der Schwachsinnigenschulen machen sich die Sache sehr leicht, da sie einen Unterschied zwischen Schwachbegabten und Schwachsinnigen meistens nicht anerkennen wollen und daher in der Regel für beide Gruppen von Kindern die Einrichtung von Hilfsschulen empfehlen.“ (Hintz 1897, 821 zit. nach Ellger-Rüttgardt 2008, 169)

Die Kritik seitens der Eltern, Anstaltsvertreter und Volksschullehrer blieb jedoch ohne Wirkung und änderte nichts an der Entwicklung der Hilfsschule zu einer selbstständigen Schulform (Ellger-Rüttgardt 2008, 172).

Nachdem nun die Entwicklung der Beschulung lernauffälliger Kinder aufgezeigt wurde, die zunächst im Rahmen der Volksschule (Ellger-Rüttgardt 2003, 18), in Heilerziehungs- und Pflegeanstalten (Bundschuh 1999, 110), in Irrenanstalten (Lindmeier, Lindmeier 2002, 20) oder teilweise in Taubstummenanstalten (Ellger-Rüttgardt 2008, 94) und schließlich mit der Gründung der Hilfsschulen an selbstständigen, separaten Schulen stattfand (Ellger-Rüttgardt 2008, 153), werden im folgenden Kapitel die Hintergründe dieser Entwicklung erörtert.

4. Ideologische Hintergründe der Anstaltsgründungen

Bereits im 17. Jahrhundert formulierte Comenius die „Bildungsbedürftigkeit und Bildbarkeit aller Menschen“ (Haeberlin 2005, 105; Hervorhebung im Original). Aber erst im Zuge der gesellschaftlichen, politischen, sozialen und ökonomischen Veränderungen, die sich Ende des 18. Jahrhunderts vollzogen, war Bildung aufgrund der Bemühungen von engagierten Privatpersonen einer breiteren Schicht zugänglich (Ellger-Rüttgardt 2008, 33). Es entstand das Bewusstsein, dass auch auffällige Kinder „planmäßige Erziehung“ (Solarová 1983, 7) brauchten. Einzelne Mediziner, Pädagogen und Theologen fühlten sich verpflichtet, sich auch der „niedrigsten Menschheit“ (Pestalozzi 1777/1870, 294) anzunehmen (Bleidick 1999, 11). Dieses neue Bewusstsein entwickelte sich im Rahmen ideologischer Überlegungen, die auch die Bildungskonzeptionen dieser Zeit prägten. Wesentliche ideologische Hintergründe werden in den nächsten Kapiteln vorgestellt.

4.1 Wissenschaftliche Wende

Bis ins 18. Jahrhundert spielten religiöse und dämonologische Vorstellungen eine einflussreiche Rolle für Theoriebildungen über Krankheiten im Allgemeinen und somit auch für Geisteskrankheiten⁹ (Schott, Tölle 2006, 19f). Im Laufe des 18. Jahrhunderts wurden abergläubische Vorstellungen allmählich von wissenschaftlichen Überzeugungen abgelöst, einige abergläubische Ideen tauchten aber auch im 19. Jahrhundert immer wieder auf (Schott, Tölle 2006, 28f). Einzinger (1775, 52) schließt die Einwirkung des Teufels bei der Entstehung von Krankheiten des „Leibes oder des Gemüthes“ (Einzinger 1775, 52) größtenteils aus und argumentiert dies folgendermaßen:

„Es sind also nur zwey Fälle, worinnen eine Krankheit vom Teufel herkommen kann. Einmal nemlich, wenn ihm Gott aus ganz besonderen Ursachen die Gewalt und Macht ertheilt, in den menschlichen Körper unmittelbar zu wirken; und zweytens, wenn Gott es aus besonderen Gründen zuläßt, daß der Teufel in die Seele des Menschen wirke. Denn insgemein oder gewöhnlich läßt Gott nicht zu, dass der Teufel die Seele des Menschen anfechten könne; und noch viel weniger kann allgemein gesagt werden, daß Gott dem Teufel eine Gewalt gebe, in des Menschen Körper zu wirken (...) Es findet also die rechtliche Vermuthung hier billig Platz, eine jede Krankheit, so ungewöhnlich sie immer seyn mag, sey eine natürliche; bis es aufs Schärfste bewiesen ist, daß sie nicht aus natürlichen Ursachen, sondern vom Teufel herkomme.“ (Einzinger 1775, 52)

⁹ Und somit auch für geistige Behinderung, da, wie schon erwähnt, eine strikte Trennung aufgrund der vielen Begrifflichkeiten, Behandlungsformen und Krankheitslehren nicht möglich ist.

Der Begriff der Vernunft prägte zunehmend die Wissenschaften des Zeitalters der Aufklärung (Schott, Tölle 2006, 48). Die Betonung des Menschen als Vernunftwesen hatte Auswirkungen auf die Vorstellungen über sogenannte „Seelenkrankheiten“. Man müsse versuchen „den ‘vernünftigen’ Zustand“ (Hoff 2003, 7) bei den „Geisteskranken“ wiederherzustellen. (Hoff 2003, 5ff) Man sah die Notwendigkeit einer Zuwendung zu den „Geisteskranken“ bzw. „Kretinen“ darin, dass diese „Krankheiten“ eine Gefahr für die Gesellschaft darstellten. Vollkommenheit und Erfüllung der Bestimmung der Nation waren Ziele, die durch „Krankheiten“ des Einzelnen gefährdet schienen. Der „Kretin“ ist in dieser Auffassung „nicht nur nicht nützlich“ (Bach 1855, 3), sondern auch lästig und schädlich für die Gesellschaft und den Staat. (Bach 1855, 2f)

D'Elvert (1858, 127) berichtet, dass der Aufschwung der Naturwissenschaften im 18. Jahrhundert einen wesentlichen Einfluss auf die „Entwicklung der medicinischen Wissenschaften“ (D'Elvert 1858, 127) hatte. Die Psychiatrie entwickelte sich zu dieser Zeit und löste mittelalterliche Vorstellungen ab, in denen „Seelenstörungen“ als Folge „dämonischer und diabolischer Einwirkung“ (D'Elvert 1858, 130) gesehen wurden. Laut D'Elvert (1858, 130) spielte im 17. Jahrhundert die „Lehre vom Besessenseyn“ (D'Elvert 1858, 130) eine entscheidende Rolle in der Ursachenerklärung. Durch den Einfluss der Aufklärung wurde diese Krankheits-theorie durch eine wissenschaftliche Herangehensweise abgelöst: „Im 18. Jahrhundert gelangte man durch das Gedankengut der Aufklärung zu der Überzeugung, daß Geistesstörungen als Krankheiten anzusehen und durch eine geeignete psychische Therapie zu heilen seien.“ (Meyers 1973, 19) Auch das Gebiet der „Arzneimittellehre“ entwickelte sich durch die Einführung neuer Arzneimittelpflanzen und eine bessere Kenntnis der Wirkungen stetig fort (D'Elvert 1858, 130). „Die Entdeckungen oder Wiederentdeckungen der Bildungsfähigkeit behinderter Kinder“, so Möckel (2001, 9), „lassen sich den damaligen großen technischen Erfindungen und Fortschritten der Medizin an die Seite stellen“ (Möckel 2001, 9).

Neben der wissenschaftlichen Wende und den technischen Fortschritten, die gegen Ende des 18. Jahrhunderts durch die Veränderungen der Aufklärung möglich wurden, veränderten sich auch die christlichen Vorstellungen und Ideale. Diese werden in dem nachfolgenden Kapitel vorgestellt.

4.2 Christliche Nächstenliebe und Humanität

Der Pietismus¹⁰ weckte, so Meyer (1973, 66), ein Gefühl der Verantwortung für die notleidenden Menschen und regte zu Hilfeleistungen für die „Armen, Schwachen und Vernachlässigten“ (Meyer 1973, 66) an. Petersen (2003, 72) hält fest, dass der Umgang mit geistig behinderten Menschen im 19. Jahrhundert sehr unterschiedlich war: Einerseits sperrte man diese Menschen in „staatliche Zuchthäuser“ (Petersen 2003, 72) und andererseits entwickelte sich eine humane Behandlung „unter kirchlichem Einfluß, die vom caritativen und diakonischen Gedanken bestimmt war“ (Petersen 2003, 72). Diese religiös motivierte Sorge um benachteiligte Gesellschaftsschichten „hatte ihren Ausgangspunkt Ende des 18. Jahrhunderts im Aufeinandertreffen des christlichen Kleinbürgertums mit der Problematik der öffentlichen Armenfürsorge, welches der wachsenden Massenarmut und Verelendung (...) nicht mehr adäquat begegnen konnte“ (Droste 1999, 18). Die daraus resultierende „Soziale Frage“ (Droste 1999, 18) führten zur Gründung karitativer Wohlfahrtsorganisationen und „institutionalisierte(n) Hilfemaßnahmen für diese gesellschaftlichen ‘Randexistenzen’“ (Droste 1999, 18). Als „jüngste(s) Kind jener christlichen und humanen Bestrebungen“ (Brandes 1862, 80), durch die für die Kranken, Irrsinnigen, Taubstummen und Blinden im 19. Jahrhundert viel getan wurde, bezeichnet Brandes (1862, 79f) die Idiotenbildung. Die religiös motivierten humanen Bestrebungen hätten sich überall dort, wo „Unglück, Elend, Armuth, Krankheit, Verlassenheit nach Barmherzigkeit rufen“ (Brandes 1862, 81) gezeigt:

„Die Franke'schen Waisen-Stiftungen, Pestalozzi's Bestrebungen für die Kinder der Armen im Volke, die Gründung und Verbesserung von Anstalten für Kranke und Irrsinnige, die Bemühungen behuf Besserung jugendlicher Verbrecher, die Sorge für Gefangene und entlassene Sträflinge, für gefallene Mädchen u. s. w. gehören hierher und sind alle, sei es dass sie aus einem specifisch christlichen, oder aus dem Geiste der Humanität geboren sind, aus dem schönen Drange der Liebe für den unglücklichen und verlassenen Mitmenschen hervorgegangen.“ (Brandes 1862, 81)

D'Elvert (1858, 3) betont, dass vor allem christliche Überzeugungen wie die der Nächstenliebe dazu beitrugen, dass zahlreiche Anstalten gegründet wurden. Die „zuweilen übertriebene Humanität“, so D'Elvert (1858, 3), habe „zahlreiche Anstalten zur Linderung der Noth und des Elends, zur Besserung oder zum Schutze des Mitmenschen hervorgerufen, als wir sie jetzt allerwärts in Kranken- und Versorgungshäusern, Armenvereinen, Kinderbewahranstalten, Sparkassen, Versorgungsanstalten, Taub- und Blindeninstituten, Vereinen zur Besserung der

¹⁰ Der Pietismus war eine reformatorische Bewegung, die sich „durch ihre Lehre von der aktiven Liebestätigkeit am Nächsten“ (Petersen 2003, 75) auszeichnete (Petersen 2003, 75).

Sträflinge u. s. w. erblicken“ (D'Elvert 1858, 3). Wagner (1859, 706) sieht die Zuwendung zu Menschen mit Behinderungen ebenfalls in der Religion begründet, in der die „Idee von dem hohen Werthe jeder Menschenseele“ (Wagner 1859, 706) begründet sei. Da diese Idee, so Wagner (1859, 706), zunehmend an Bedeutung gewann, kam „auch dem Geringsten im Volke ein Anspruch auf geistige Ausbildung“ (Wagner 1859, 706) zu. Laut Fuchs (1899, IIIf) verpflichten die Ideale der „Nächstenliebe und Barmherzigkeit“ (Fuchs 1899, IV) die Menschen, den Armen, Schwachen und Kranken zu helfen und somit fördernd in ungünstige „Existenzverhältnisse (...) [der] Mitmenschen“ (Fuchs 1899, III) einzuwirken, da die ungünstigen Verhältnisse sonst zur Verkrüppelung und zum Verderbnis dieser Menschen führen würden. Zunächst führten, so Fuchs (1899, IV), die humanen Bestrebungen zu einer Zuwendung zu den „tiefstehenden Geistesschwachen (...), [den] Idioten“ (Fuchs 1899, IV) und dann auch zu einer Berücksichtigung derjenigen Geistesschwachen, die zwar „höher standen (...) als die Idioten“ (Fuchs 1899, V), aber dennoch „nicht das Niveau der Normalität erreichten“ (Fuchs 1899, V).

Das „biblisch-christliche Grundmotiv“ (Mittelstädt 1965, 10), welches „Mitmenschlichkeit in Glaube, Liebe und Hoffnung“ (Mittelstädt 1965, 10) vermittelte, trug zur Anerkennung geistesschwacher Menschen als Mitmenschen bei. Die „biblisch-christliche Begründung“ (Mittelstädt 1965, 10) vermittelte die Überzeugung, dass jeder zur Nächstenliebe verpflichtet sei und argumentierte „die Geschöpflichkeit des Menschen und seine Berufung zur Gotteskindschaft in Christus“ (Mittelstädt 1965, 10). Durch die Überzeugung der Nächstenliebe und Gotteskindschaft kam es „nicht nur zur Duldung [geistesschwacher Menschen; Anm. M. M.], sondern zur aktiven Liebestätigkeit“ (Mittelstädt 1965, 11) an dieser sozial benachteiligten Gruppe. Dies war durch die Ablegung der „magisch-mystischen Vorstellungen“ (Mittelstädt 1965, 11), in denen man Geistesschwache für „dämonisch Besessene“ (Mittelstädt 1965, 11) hielt, möglich geworden (Mittelstädt 1965, 11). Durch ein verändertes Bild vom Geisteschwachen und der Auffassung, dass dieser nicht besessen, sondern hilfsbedürftig sei und daher auch versorgt werden müsse, wurde Unterricht und Erziehung für Menschen mit geistigen Behinderungen allmählich möglich (Mittelstädt 1965, 11f). Im Verlauf des 18. und 19. Jahrhunderts setzte sich die Überzeugung durch, dass „Geistesschwache im Rahmen der allgemeinen Volks- und Menschenbildung erzogen und unterrichtet werden“ (Mittelstädt 1965, 17) sollten (Mittelstädt 1965, 17).

Im Zusammenhang mit der Bildung und Erziehung jedes Menschen stellte sich die Frage „wozu und wohin (...) der so erziehungsbedürftige und bildsame Mensch erzogen werden“

(Roth 1968, 271) sollte und somit nach den Erziehungszielen und Bildungsidealen. Die Ziele und Ideale der Menschenbildung des 18. und 19. Jahrhunderts waren, so Roth (1968, 272) geprägt durch „idealistische Übersteigerungen“ (Roth 1968, 272). Diese werden im nächsten Abschnitt behandelt.

4.3 Veredlung des Menschengeschlechts und die Erfüllung seiner Bestimmung

„Neben den Forderungen nach einer naturwissenschaftlichen Erforschung aller Vorgänge gewannen am Ende des Zeitalters der Aufklärung die berechtigten Anliegen der Metaphysik wieder an Bedeutung. Die Philosophie des Idealismus, wie sie von Kant vertreten wurde, versuchte ‘auf ihre Weise’, die ‘Grundtendenzen der alten Metaphysik, das Interesse an Gott, Seele, Unsterblichkeit, Freiheit, sittlichen Werten und der übersinnlichen Welt (...) neu zu begründen und zu verstehen.’“ (Meyer 1973, 31)

Metaphysische Ideen, die das 18. und 19. Jahrhundert prägten, waren die der „Veredelung des Menschengeschlechts“ (Pestalozzi 1820, 77; Niemeyer 1824/1882¹, 38; Schwarz 1829, 597ff; Bach 1855, 3), der Vollkommenheit bzw. Vervollkommnung (Fichte 1796, 90; Niemeyer 1824/1882, 38; Schwarz 1829, 7; Herbart 1835, 6) und der Erfüllung einer Bestimmung¹¹ (Schwarz 1829, 598). Die Autoren sahen verschiedene Mittel zur Erreichung dieser Ziele. Pestalozzi (1820, 269ff) sah die Mittel zur „geistigen und sittlichen Veredlung“ (1820, 269) in der Bildung, die den Menschen von den verderblichen Einflüssen der Zivilisation retten sollte: „Es ist für den sittlich geistig und bürgerlich gesunkenen Welttheil keine Rettung möglich, als durch die Bildung zur Menschlichkeit, als durch die Menschenbildung!“ (Pestalozzi 1820, 271)

Auch Fichte (1796, 90) und Schwarz (1829, 598) sahen die Mittel zur Veredlung in der Erziehung und Bildung der nachkommenden Generation. „Erziehung“, so Schwarz (1829, 598), „führe jeden zu seiner Bestimmung“ und die sei die innere und äußere Veredlung des Menschen (Schwarz 1829, 390). Die Bestimmung des Menschen sei es mittels Bildung und Erzie-

¹¹ Tenorth (2006, 500) zufolge gab der „Blick auf die ‘Bestimmung des Menschen’, wie sie zeitgenössisch sowohl in der Anthropologie als auch in der Erziehungsphilosophie diskutiert wurde (...) den Rahmen vor, in dem das Thema der Bildsamkeit abgehandelt wurde, und zwar bis zur Gegenwart“ (Tenorth 2006, 500). Hergang (1843, 278) definiert die Bestimmung des Menschen auf folgende Weise: „Diese ist nichts Anderes, als der höchste und letzte Zweck des menschlichen Daseins und Wirkens, den man auch den Endzweck des Menschen nennt (...) Die Fragen: wer bin ich? wozu bin ich auf Erden? Und was wird in und nach dem Tode aus mir werden? die der zum Nachdenken über sich selbst fähig gewordene Mensch wißbegierig aufwirft, sind Fragen nach des Menschen Bestimmung. Zunächst gehört indeß nur die zweite Frage hierher, und die Antwort auf sie lautet: der Mensch ist zur naturgemäßen Entwicklung aller seiner Kraftanlagen bestimmt. Dies drücken Andere so aus: die Bestimmung des Menschen ist Tugend und Glückseligkeit – oder: der Mensch soll durch Wahrheit, Tugend und Seligkeit seinem Schöpfer immer ähnlicher werden, seine Bestimmung ist Gottähnlichkeit.“ (Hergang 1843, 278)

hung „zur möglichsten Vollkommenheit“ (Schwarz 1829, 7) zu gelangen. Während Vollkommenheit für Schwarz (1829, 7) die größtmögliche Ähnlichkeit zu Gott bedeutet, definiert Herbart (1835, 6) diese als „Gesundheit des Körpers und Geistes“ (Herbart 1835, 6). Fichte (1796, 86f) und Herbart (1835, 8) begründen die Notwendigkeit zu Erziehung und Bildung durch die Unvollkommenheit des Menschen, der erst werden müsse, was er sein soll. Denn da der Mensch ohne Instinkt auf die Welt komme, müsse der Mensch seine Gattung mittels Pflege und Erziehung erhalten und könne so zur Vervollkommnung beitragen (Fichte 1796, 87-90). Zwar würde, so Herbart (1835, 8), die Idee der Vollkommenheit für das „Erziehungsgeschäft (...) nicht mit einem Uebergewicht“ (Herbart 1835, 8) von Bedeutung sein, steche aber „durch ihre ununterbrochene Anwendung“ (Herbart 1835, 8) besonders heraus: „Denn der Erzieher sieht in dem noch unreifen Menschen eine Kraft, welche zu stärken, umherzulenken, und zusammenzuhalten seine beständige Aufmerksamkeit erfordert.“ (Herbart 1835, 8)

Laut Bach (1855, 2f) sei die Erreichung der Bestimmung einer Nation von den einzelnen Mitgliedern abhängig. Je mehr Individuen ihre Bestimmung und ihre Vollkommenheit verwirklichten, desto besser gehe es dem Staat selbst. Um dies zu fördern, müsse, so Bach (1855, 3), der Staat „Mittel zur größtmöglichen, geistig sittlichen Veredlung“ (Bach 1855, 3) bereitstellen. Wenn jedoch Bildung und Erziehung als Mittel zur „Veredelung des Menschengeschlechts“ (Pestalozzi 1820, 77; Schwarz 1829, 597ff; Bach 1855, 3), zur Vervollkommnung (Schwarz 1829, 7) und Erfüllung einer Bestimmung (Schwarz 1829, 598) sind, und die Erfüllung dieser Ziele von den einzelnen Mitgliedern der Gesellschaft abhängig ist, so bleibt zu fragen, welche gesellschaftliche Stellung denjenigen zukam, die als bildungsunfähig und in folgedessen als gesellschaftlich unbrauchbar galten. Der Bearbeitung dieser Frage wendet sich das nächste Kapitel zu.

4.4 Bürgerliche Brauchbarkeit

Vojtová, Bloemers und Johnstone (2006, 30) sind der Meinung, dass „Bürgerliche Brauchbarkeit und Nützlichkeit (...) die entscheidenden, die Öffentlichkeit überzeugenden Argumente für den Ausbau der systematischen Erziehung behinderter Menschen in der Zeit der Aufklärung“ (Vojtová, Bloemers, Johnstone 2006, 30) waren. Die Bürgerliche Brauchbarkeit „schuf (...) Abhilfe bei der Bettelei und der Verwahrlosung und eröffnete das Erlernen eines Berufes, dessen Ausübung der wirtschaftlichen Abhängigkeit diene“ (Vojtová, Bloemers, Johnstone 2006, 30). Behinderte Menschen wurden von der Gesellschaft als eine „Unterabtei-

lung der Armen“ (Möckel 2001, 9) angesehen, sodass sogar vermutet wurde, dass 85% der blödsinnigen Kinder in armen Familien geboren seien (Brandes 1862, 75).

Laut Hein (1816, 7) sollten Kinder als „nützliche Mitglieder der bürgerlichen Gesellschaft“ (Hein 1816, 7) erzogen und so „brauchbare edle Menschen“ (Hein 1816, 7) werden. Ebenso sahen dies Niemeyer (1824/1882, 50f) und Herbart (1835, 7). Herbart (1835, 7) forderte, dass „jeder Zögling, ohne Unterschied des Standes, daran gewöhnt werden muss, sich anzuschließen, um für ein geselliges Ganzes brauchbar zu seyn“ (Herbart 1835, 7). Dies sollte mittels Bildung und Erziehung in den Schulen erfolgen (Hein 1816, 7). Kröger (1852, III) sieht in Bildung und Erziehung eine Möglichkeit zur Bekämpfung der Armut, welche ein zentrales gesellschaftliches Problem des 18. und 19. Jahrhunderts war. Er (1852, III) vermutet, dass die Hauptursachen für Armut im „Innern [liegen] und (...) sittlicher und geistiger Natur“ (Kröger 1852, III) sind:

„Der Mangel an nützlichen Kenntnissen und Fertigkeiten, welche die bürgerliche Brauchbarkeit bedingen; der Mangel an Bildung des Verstandes, an Gewöhnung zum Selbstdenken, welcher unfähig macht, sich in ungewöhnlichen Lagen zu rathen, zu helfen, oder Rath und Hülfe Anderer zu benutzen, die daraus hervorgehende Nichtüberlegung (...), der Leichtsinn (...) und der Aberglaube, (...) verbunden mit der Scheu vor Anstrengung, mit der Neigung zum Müßiggange, zur Nutz- und Vergnügungssucht, zur Unordnung, Trunkliebe und Liederlichkeit.“ (Kröger 1852, IV)

Zwar verweist Kröger (1852, III) darauf, dass Armut zwar auch unverschuldet sein könne, dies sei z.B. bei Kindheit, Alter, Krankheit oder Schicksalsschlägen der Fall, jedoch sei sie in den meisten Fällen größtenteils selbstverschuldet. Um einer Verwahrlosung der Jugend entgegenzuwirken, sollte der Staat so früh wie möglich eingreifen (Kröger 1852, IVf). Zentral scheint bei Kröger (1852, 14) der Begriff der Arbeit zu sein: „Allein ist es ebenso wohl eines jeden einzelnen Menschen Pflicht als Mensch, zu arbeiten und sein eigenes Brod zu essen wie als Staatsbürger, damit er zum gemeinen Besten mitwirke und die gemeinen Lasten mittrage, nicht aber dem Staate durch eigene Schuld zur Last falle.“ (Kröger 1852, 15) Der Staat müsse sich derjenigen mittels der Armenpflege annehmen, die unverschuldet arbeitsunfähig sind, dies seien „Greise, Kranke, Gebrechliche, Blinde, Taubstumme, Kinder“ (Kröger 1852, 15). Diese Gruppe sollte dahingehend geleitet werden, „daß sie, so viel möglich (...) eine angemessene Arbeit“ (Kröger 1852, 15) ausübe. Ebenso wie Kröger (1852, 15) forderte Pfleger (1882, 3), dass idiotische Kinder in speziellen Anstalten „zu einiger Brauchbarkeit im Leben“ (Pfleger 1882, 3) gebracht werden sollten. Kröger (1852, 15f) und Pfleger (1882, 3) sahen die Verwirklichung der bürgerlichen Brauchbarkeit unter relativen Aspekten, da die Betroffenen nur bedingt zu Selbstständigkeit fähig wären.

Bei Georgens (1858, 4) wird ebenfalls der Aspekt der Last und Brauchbarkeit angesprochen:

„Die Heilung vereinzelter Individuen ist an und für sich, vom socialen Gesichtspunkte betrachtet, eine verschwindende Wirksamkeit, und obgleich sie belangvoller erscheint und wirklich ist, wenn es sich darum handelt, die schon im kindlichen Organismus ausgeprägte physisch-geistige Entartung in so weit zu überwinden, dass die betreffenden Individuen ihren Familien und der Gesellschaft nicht ‘zur Last fallen’ oder auch ‘brauchbare’ Menschen werden, so steht doch dieses Ergebnis, für sich genommen, in keinem Verhältnisse zu dem Mittel- und Kraftaufwande, mit dem es gegenwärtig noch erzielt werden muss.“ (Georgens 1858, 4)

Es kann angenommen werden, dass die bei Kröger (1852) und Georgens (1858) angesprochene Brauchbarkeit nicht als eine uneingeschränkte Brauchbarkeit verstanden wurde, sondern eher eine durch Behandlung größtmögliche Brauchbarkeit gemeint war. Ein Hinweis auf eine derartige Sichtweise lässt sich bei Pestalozzi (1777/1870, 298) finden:

„Sie [die Blödsinnigen; Anm. M. M.] gehören ohne andere in Auferziehungshäuser, wo ihre Bestimmung ihren Kräften und ihrem Blödsinn angemessen gewählt und leicht und einförmig genug ist, so wird ihr Leben, der Menschheit gerettet, für sie nicht Qual, sondern beruhigte Freude, für den Staat nicht lange kostbare Ausgabe, sondern Gewinnst werden.“ (Pestalozzi 1777/1870, 298)

Nach Ansicht Pestalozzis (1777/1870, 298) seien die Blödsinnigen zu einer gewissen Selbstständigkeit befähigt. Desweiteren führt er noch an:

„Es soll aber die Menschheit sehr interessieren, daß auch Kinder vom äußersten Blödsinn, die durch die gewohnte Härte dem Tollhaus aufgeopfert werden, durch liebevolle Leitung zu einem ihrer Schwachheit angemessenen einfachen Verdienst, vom Elend eines eingesperrten Lebens errettet, und zur Gewinnung ihres Unterhalts und zum Genuß eines freien und ungehemmten Lebens geführt werden können.“ (Pestalozzi 1777/1870, 316)

Wie Pestalozzi (1777/1870, 298, 316) vertrat auch Georgens (1858, 4) die Ansicht, dass die Situation der Blödsinnigen wesentlich verbessert werden könne, dabei müsse jedoch Rücksicht auf die Ausprägung des Blödsinns genommen werden. Aufgrund der verschiedenen „Grade und Abstufungen“ (Georgens 1858, 4) schienen die Individuen zwar „unbedingt erziehungsbedürftig [aber nur; Anm. M. M.] (...) bedingt erziehungsfähig“ (Georgens 1858, 33) zu sein. Georgens und Deinhardt (1863, 235) unterscheiden je nach Schwere des Blödsinns auch die Fähigkeit zur Bildsamkeit und somit auch die Möglichkeit zur Selbstständigkeit. Obwohl der Idiot, so Georgens und Deinhardt (1863, 235), zwar bildungsfähig sei, sei die Idiotie nicht vollkommen heilbar:

„Der Idiot, der für seine Umgebung erträglich geworden ist und befähigt ist, sich nützlich zu machen, ist allerdings, sofern er eben Idiot bleibt, nicht in dem Sinne geheilt, daß die Unfähigkeit, welche das Wesen des Idiotismus ausmacht, behoben wäre, wohl aber ist der

Zustand der Unerträglichkeit und völligen Unbrauchbarkeit, der aus dem sich selbst überlassenen Idioten folgt, überwunden, was immerhin schon als eine relative Heilung gelten kann, da der Idiot durch seine Aus- und Umbildung zwar kein selbstständiges Glied, aber doch ein Glied der Gesellschaft wird.“ (Georgens, Deinhardt 1863, 235)

Stötzner (1864/1963, 7) unterscheidet zwischen den geistig schwachen Kindern, die „auf eine höhere Stufe emporgehoben“ (Stötzer 1864/1963, 7) werden können, und den Blödsinnigen, welche er für nicht bildungsfähig hält. Nur die „schwach- und stumpfsinnigen Schüler“ (Stötzer 1864/1963, 7) könnten zu brauchbaren Menschen erzogen werden. In Kapitel 5 „Theorien über Entstehung und Ursachen von Krankheiten und Behinderungen“ wird näher auf die Krankheitstheorien und somit auch auf die Unterscheidung zwischen Bildungsfähigkeit und Bildungsunfähigkeit (Kapitel 5.2.2) eingegangen. Zuvor werden jedoch in 4.5 die Ergebnisse der Untersuchung der ideologischen Hintergründe zusammengefasst.

4.5 Zusammenfassung

Die Untersuchung der ideologischen Hintergründe des 18. und 19. Jahrhunderts zeigt ein konträres Bild: Einerseits die Hinwendung zur Wissenschaftlichkeit und Humanität und andererseits das Aufblühen metaphysischer und ideologisch überladener Ideen und die Betonung der Brauchbarkeit des Menschen. Möckel (2001, 8f) verweist ebenso auf die Bedeutung ideologischer Hintergründe des bürgerlichen Zeitalters für das öffentliche Schulwesen: „Der große Aufschwung, den die heilpädagogischen Anstalten und Schulen in Deutschland nahmen, lässt sich auf das Zusammentreffen der älteren christlichen, obrigkeitsstaatlichen und der modernen, demokratischen Denkweise zurückführen.“ (Möckel 2001, 9) So seien neben dem demokratischen Nationalgedanken auch die Verpflichtung gegenüber dem Obrigkeitsstaat beobachtbar und „beide, Nation und Obrigkeitsstaat, stehen im Dienst der Menschheit und ihrer Vervollkommenung“ (Möckel 2001, 9). Neben diesen Ideen gewann auch die Degenerationshypothese¹² an Bedeutung, welche verbunden mit darwinistischen Ideen große Popularität gewann (Ackerknecht 1967, 53). In ihrer Schrift „Die Heilpädagogik“ machen Georgens und Deinhardt (1861, 3) auf die Angst der Menschen vor einer „physischen, seelischen und sittlichen Entartung des Menschenwesens“ (Georgens, Deinhardt 1861, 3) aufmerksam. Ackerknecht (1967, 53) verweist auf den Zusammenhang dieser Degenerationshypothesen mit

¹² Reich (1868, 1) beschreibt Degeneration als Erscheinung mit „mannigfaltigsten Formen; zumeist aber drückt sie in Krüppelhaftigkeit, geistiger Unfähigkeit, veränderten moralischen Handlungen und verirrten Trieben sich aus“ (Reich 1868, 1). Zwar unterscheidet Reich (1868, 1) zwischen der physischen und moralischen Entartung, behauptet aber zugleich, dass diese eigentlich ein und dasselbe seien, da „jede sittliche Degeneration (...) das Ergebnis einer leiblichen Veränderung“ (Reich 1868, 1) sei. Gemäß Reich (1868, 3) sei die Entartung, zu der auch die Blödsinnigen gehören würden, unheilbar, da sie durch eine Veränderung „der inneren Organe, insbesondere jeder des Nervensystems“ (Reich 1868, 3) entstehen würden.

Überlegungen zur Erbllichkeit geistiger Behinderungen und Geisteskrankheiten, die bereits Ende des 18. Jahrhunderts aufzufinden waren. Die Theorien der Vererbungslehre geistiger Krankheiten werden in Kapitel 5.2.3.1 thematisiert.

Die ideologischen Hintergründe stehen ebenso in Zusammenhang mit den Theorien über die Entstehung und Ursachen von Krankheiten im Allgemeinen und auch Behinderungen. Diese werden im nächsten Kapitel behandelt.

5. Theorien über Entstehung und Ursachen von Krankheiten und Behinderungen

Bevor sich Pädagogen und Mediziner mit geistigen Behinderungen auseinandersetzten, waren es vor allem die Psychiater, die auf diesem Gebiet tätig waren. Da „Menschen mit geistiger Behinderung zusammen mit ‘Geisteskranken’ in ‘Irrenanstalten’ untergebracht waren“ (Lindmeier, Lindmeier 2002, 20) kamen viele Impulse von Psychiatern. (Lindmeier, Lindmeier 2002, 20) Die Schwach- und Blödsinnigen galten innerhalb der Krankheitslehre des 19. Jahrhunderts als Geistesranke und hatten daher „die gleiche ‘psychiatrische Behandlung’“ (Droste 1999, 31) wie die Psychiatriepatienten (Droste 1999, 31). Im Zuge der Etablierung einer modernen Medizin und Psychiatrie führte man Krankheiten auf natürliche Ursachen zurück und versuchte diese auf naturwissenschaftliche Weise zu erklären (Meyer 1973, 28). Neben einer naturwissenschaftlichen Betrachtungsweise war aber auch eine Hinwendung zur Metaphysik beobachtbar (Meyer 1973, 32). Auch auf dem Gebiet der Medizin fanden sich metaphysische Überlegungen wieder: „Der Mensch als Einheit von Körper und Geist war nur von der Metaphysik her zu verstehen. Die Frage nach den psychischen Einflüssen auf den Körper, nach Wechselwirkungen von Seele und Leib, trat in den Mittelpunkt des Interesses.“ (Meyer 1973, 32)

Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang die Krankheitstheorie des „Animismus“ von Stahl (1660-1734), welche als Grundlage für die Krankheitstheorien der sogenannten „Psychiker“ diente (Meyer 1973, 35). Der Seele kam eine immense Bedeutung als „Steuerungsinstrument des Organismus“ (Schott, Tölle 2006, 46f) zu. Krankheiten wurden als Folge einer fehlerhaften Steuerung der Seele gesehen: „Die Seele beeinflusse durch die Gemüthsbewegungen den menschlichen Körper in physiologischer oder pathologischer Weise“ (Stahl 1695; zit. nach Schott, Tölle 2006, 47). Im folgenden Abschnitt werden die „gegensätzlichen Ansichten über die psychischen oder somatischen Ursachen der geistigen Störung“ (Meyer 1973, 35) und ihre stärksten Ausprägungen, die sich in den Theorien der „Psychiker“ und „Somatiker“ widerspiegeln, vorgestellt.

5.1 Psychiker und Somatiker

Schott und Tölle (2006, 54) lehnen eine strikte Trennung der psychischen und somatischen Krankheitslehre ab, da sie nicht den komplizierten historischen Tatbeständen entsprechen würden. Es lasse sich also nicht „eine rein psychische von einer rein somatischen Schule in der Psychiatrie abgrenzen“ (Schott, Tölle 2006, 54). Auch wenn eine strikte Trennung dieser Diskurse nicht möglich zu sein scheint, so herrschte dennoch bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts eine heftige Diskussion zwischen den Psychikern und Somatikern (Schott, Tölle 2006, 55). Die Psychiker und Somatiker setzten sich nicht nur mit allgemeinen Krankheitslehren, sondern auch mit den Ursachen des Schwachsinnns auseinander – die Gruppe der Psychiker war von den psychischen Ursachen und die Somatiker von den somatischen Ursachen des Schwachsinnns überzeugt. (Meyer 1973, 35) Ackerknecht (1967, 59) unterscheidet die Psychiker und Somatiker folgendermaßen:

„Der reinste Ausdruck der romantischen Psychiatrie waren die so genannten Psychiker, so genannt, weil sie die Geisteskrankheiten als reine Erkrankung der körperlosen Seele betrachteten und in wütender Fehde mit den Somatikern lagen, die ihrerseits Geisteskrankheiten als eine ausschließlich körperliche Angelegenheit mit mehr oder weniger wichtigen seelischen Symptomen behandelten.“

Während also die Psychiker davon überzeugt waren, dass die Seele selbst erkranken könne, stritten dies die Somatiker vollkommen ab. Da die Seele den Somatikern zufolge immateriell, unsterblich und göttlich war, könne nur der Körper, nicht die Seele, erkranken (Hoff 2003, 10). Alle Geisteskrankheiten würden, so die Somatiker, in körperlichen Störungen begründet sein (Meyer 1973, 36). Selbst „scheinbar seelische Krankheiten seien also in Wahrheit der seelische Ausdruck körperlicher Störungen“ (Hoff 2003, 10). Zu den Psychikern lassen sich u. a. Heinroth (1173-1843) und Ideler (1795-1860) zuordnen. (Hoff 2003, 10) Zu den Somatikern zählten Nasse (1778-1851), Friedrich (1796-1862) und Jacobi (1775-1858) (Ackerknecht 1967, 61).

Unter den Psychikern gab es auch Mediziner, die eine „romantische“ Sichtweise von Krankheiten vertraten. In der romantischen Lehre wurde jede einzelne Krankheit als die Folge einer Sünde interpretiert. (Ackerknecht 1967, 60) So würden auch psychische Veränderungen durch „seelisch-geistige Verfehlungen“ (Mittelstädt 1965, 40; zit. n. Meyer 1973, 35) entstehen und folglich unter moralischen Gesichtspunkten beurteilt (Meyer 1973, 35). Ideler (1857, 231) spricht von einer „fatalen Einmischung des bösen Princip in der Psychiatrie“ (Ideler 1857, 231) durch die, wie bei Heinroth zu finden, der Wahnsinn als „höchster Grad“ (Ideler 1857,

231) der Sünde interpretiert wurde. „Das Kriterium geistiger Gesundheit“, so Häßler und Häßler (2005, 48), schien für die romantischen Mediziner „sittliche Einsicht und Handeln“ (Häßler, Häßler 2005, 48), d.h. ein christlich orientiertes Leben zu sein. Derartige Interpretationen von Krankheiten bzw. Fehlern oder Schwächungen der Seele als Folge von Sünden lassen sich auch bei der Kinderfehlerlehre finden, die in Kapitel 5.2.6. dargestellt werden.

Die somatische Krankheitslehre schien unter den Pädagogen (Niemeyer 1824/1882¹, 53; Kern 1847, 4; Ziller 1856, 38-42) großen Anklang zu finden. Niemeyer (1824/1882¹, 53) stellte Folgendes fest:

„Alle erfahrenen Pädagogen haben die Wichtigkeit der körperlichen Gesundheit für die intellektuelle und moralische Erziehung eingesehen und einen sehr großen Teil der geistigen Gebrechen in der fehlerhaften Organisation oder temporellen Beschaffenheit des Körpers gefunden.“ (Niemeyer 1824/1882¹, 53)

Auch die Affekte und Leidenschaften hätten, so Niemeyer (1824/1882¹, 75), einen großen Einfluss auf die körperliche und geistige Gesundheit. Daher müssten die schwächenden Leidenschaften durch die moralische Erziehung in Grenzen gehalten werden (Niemeyer (1824/1882¹, 76). Die Lehre von einer pädagogischen Behandlung wird in Kapitel 5.2.5 „Die Idee pädagogischen Heilens“ behandelt. Für ein besseres Verständnis der Umstände und Theorien aus denen sich eine pädagogische Behandlung entwickelte, werden nachstehend Theorien zu geistiger Behinderung und dem Kretinismus, Ursachenmodelle und daraus resultierende Behandlungsformen vorgestellt.

5.2 Geistige Behinderung

Für den heutigen Begriff der geistigen Behinderung gab es in der Zeit zwischen 1780 und 1880 verschiedene Termini, u. a. auch den des Schwachsinn, der Idiotie, des Blödsinns und des Kretinismus (Bösbauer 1905, 1; Bundschuh 1999, 120; Petersen 2003, 17; Störmer 2006, 17f.). Disselhoff (1857, 5) bestätigt, dass sich „die Aerzte trotz vieler theoretischer Erörterungen und wissenschaftlicher Kämpfe bis heute noch nicht einig [sind], was unter jedem der drei Begriffe [Kretinismus, Blödsinn und Idiotie; Anm. M.M.] zu verstehen, und wie einer von dem anderen zu unterscheiden sei“ (Disselhoff 1857, 5). Da eine „Abgrenzung der einzelnen Gruppe der Anormalen“ (Fuchs 1899, VI) unscharf sei, sei es nicht möglich, das „Wesen des Schwachsinn“ (Fuchs 1899, VI) klar zu definieren. Grob unterschied man den „erworbenen und angeborenen Schwachsinn“ (Bösbauer 1905, 4). Die Unterscheidung zwischen der angeborenen und erworbenen Idiotie lässt sich ebenso bei Brandes (1862, 1) finden, wel-

cher überzeugt war, dass sich die Idiotie, wenn sie nicht angeboren war, während der ersten Lebensjahre entwickeln würde, also noch „ehe die geistige Entwicklung vollendet“ (Brandes 1862, 1) sei.

Aus der Problematik der Definition und Abgrenzung der einzelnen Begriffe, ergeben sich, so Fuchs (1899, VI), Schwierigkeiten bei der Behandlung schwachsiniger Kinder. Fuchs (1899, VII) betont die Notwendigkeit der klaren Definition und Kenntnis der Auffälligkeiten, also einer „Analyse schwachsiniger Kindesnaturen (Fuchs 1899, VII), für die wissenschaftlich fundierte „Unterweisung und Erziehung schwachsiniger Kinder“ (Fuchs 1899, VII). Es sei daher von Bedeutung über genaue Kenntnisse „der Unterschiede (...) zwischen schwachsinigen, idiotischen und normalen Kindern“ (Fuchs 1899, 1) zu verfügen (Fuchs 1899, 1). Die Schwachsinigen seien, so Fuchs (1899, 60), von den Idiotischen bzw. Blödsinnigen durch den Grad ihrer „Anormalität“ (Fuchs 1899, 61) zu unterscheiden. Somit würden Schwachsinige in ihrer Entwicklung hinter den „normalen“ Kindern zurückbleiben, seien aber nicht wie die idiotischen Kinder bildungsunfähig (Fuchs 1899, 61). Im Gegensatz dazu unterscheidet Disselhoff (1857, 5) die drei Begriffe des Kretinismus, des Blödsinns und der Idiotie folgendermaßen: Während sich der Kretinismus hauptsächlich durch körperliche Leiden auszeichne, seien beim Blödsinn nur geistige Schwächen vorhanden. Die Idiotie definiert Disselhoff (1857) als den „höchsten Grad“ (Disselhoff 1857, 5) des Blödsinns.

Laut Mittelstädt (1965, 8) entstand die „Bewegung zur Förderung Geistesschwacher (...) im Kampf gegen verschiedene Gebrechen, die in den historischen Nachrichten nicht immer klar erkennbar sind“ (Mittelstädt 1965, 8). Dem Kretinismus kam eine besondere Stellung zu, da dieser „überdurchschnittlich häufig vorkam“ (Lindmeier, Lindmeier 2002, 22) und so das Interesse vieler Mediziner weckte. Im Folgenden soll der Kretinismus mit anderen Formen geistiger Behinderung verglichen und entsprechende Theorien dazu diskutiert werden.

5.2.1 Der Kretinismus

Der Kretinismus¹³ galt teilweise als eine Form des Blödsinns bzw. der Idiotie (Pinel 1801, 184; Reil 1803, 407, 417; Haindorf 1811, 37f). So bezeichnet Reil (1803, 417) den voll ausgeprägten Kretinismus als „äußersten Grad des Blödsinns“ (Reil 1803, 417). Andererseits bemühten sich andere Autoren um die Abgrenzung des Kretinismus vom Blödsinn (o. A. 1817, 27f; Troxler 1836, 20f; Disselhoff 1857, 5). In einer Veröffentlichung Schweizerischer Ärzte (o. A. 1817, 27) wird Folgendes festgehalten: „Cretinen sind ja keine Blödsinnigen in dem Sinne, daß Blödsinn das Wesen des Cretinismus begründen und erschöpfen könnte und der Cretinismus etwa nur als eine Folge oder Form von Blödsinn anzusehen wäre.“ (o. A. 1817, 27) Diese Unterscheidung sehen die Autoren (o. A. 1817, 27f) als wesentlich an, da der Blödsinn sich nur durch psychische Merkmale auszeichne und damit die körperlichen Merkmale des Kretinismus vernachlässigt würden. Blödsinn scheine demnach eine Begleiterscheinung des Kretinismus zu sein (o. A. 1817, 29). Eine ähnliche Sichtweise findet sich auch bei Troxler (1836, 21):

„Ein gewisser Grad und eine eigene Art von Idiotismus ist zwar immer mit Cretinismus verbunden; aber weit entfernt, dass Idiotismus in diesem Fall etwas Selbstständiges oder gar in den übrigen Erscheinungen des Cretinismus Begründetes seyn kann, ist Blödsinn beym Cretinismus selbst nur ein Symptom oder eine Form, die aus einer tiefern, ihm zugrunde liegenden Entartung der körperlichen, wie der geistigen Natur, oder aus der ursprünglichen Verderbnis ihrer gemeinsamen Wurzel hervorgeht.“ (Troxler 1836, 21)

Laut Guggenbühl (1853, 7f) ist die Anlage zum Kretinismus angeboren, sei aber nicht unbedingt von Anfang an mit einer verminderten Intelligenz verbunden. Guggenbühl (1853, 7f) unterscheidet zwischen dem Blödsinn, welcher erworben ist, und der Idiotie, welche angeboren ist. Der Kretinismus wird in verschiedene Grade eingeteilt: „Cretinöse, Halbcetinen und vollständige Cretinen“ (Disselhoff 1857, 5). Köhler (1859, 882) zufolge ist eine Unterscheidung zwischen den kretinischen und blöd- oder schwachsinnigen Kinder bedeutend für die „Beurtheilung der medicinischen und pädagogischen Behandlung“ (Köhler 1859, 882). Die Begriffsbestimmung und Definition wirkt sich Köhler (1859, 882ff) zufolge auch auf die Be-

¹³ Esquirol (1838, 197f) beschreibt den Kretinen folgendermaßen: „Die Cretins sind klein, ihre Haut ist blass, braun und blau, schlaff, runzlich. Ihre Muskeln sind weich, abgespannt, kraftlos, ihre Gliedmassen sind dick, ihr Bauch ist sehr aufgetrieben. Der Kopf ist oft dick, bald nach hinten zu abgeplattet, bald nach dem Scheitel zu eingedrückt. Die Haare sind dünn und blond. Die Augen sind herumirrend, tiefliegend und triefend, die Augenlider roth und voll Thränen, der Blick ist schielend und dumm, die Nase ist platt, die Lippen sind dick, die Zunge hängt heraus, der halbgeöffnete Mund ist voll Schleim, welcher auf die Kleider fließt; die untere Kinnlade ist verlängert, das Gesicht aufgedunsen, wodurch es ein viereckiges Ansehen bekommt und die Physiognomie ohne Ausdruck und dumm erscheint. (...) Ihr Gang ist langsam, linkisch und unsicher. Sie sind ausserordentlich unreinlich. (...) Die Cretins sind gefräßig und geil.“ (Esquirol 1838, 197f)

handlung der Betroffenen aus, da den Krankheiten verschiedene Ursachenmodelle zugrunde liegen.

Häufig stößt man in der Literatur auf die Unterscheidung zwischen bildungsfähigen und bildungsunfähigen Menschen mit geistiger Behinderung (Esquirol 1838, 169; Kant 1820, 114-139; Stötzner 1864/1963, 7). Auf diese Unterscheidung wird im anschließenden Punkt eingegangen.

5.2.2 Bildungsfähige und bildungsunfähige Menschen

Im 19. Jahrhundert differenzierte man bildungsunfähige und bildungsfähige Kinder mit geistiger Behinderung. Esquirol (1838, 160) unterscheidet die Bildungsfähigen von den Bildungsunfähigen je nachdem, welcher „Klasse“ der Idiotie sie angehören:

„Nichts desto weniger kann man, wenn man die Thatsachen studirt, die Idioten in zwei Klassen bringen (...) In die erstere gehören die Blödsinnigen, in die zweite die sogenannten Idioten. In der erstern ist die Organisation mehr oder minder vollkommen, die Empfindungen und die intellectuellen Fähigkeiten sind wenig entwickelt, die Blödsinnigen haben Empfindungen, Ideen, Gedächtniss, Leidenschaften, ja sogar Neigungen; Alles ist jedoch schwach. Sie fühlen, denken, sprechen, und sind für die Erziehung empfänglich. In der zweiten Abtheilung ist die Organisation unvollständig, die Sinne sind kaum angedeutet, die Sensibilität, die Aufmerksamkeit, das Gedächtniss sind gar nicht, oder doch so gut als gar nicht vorhanden. Die Idioten haben nur eine geringe Anzahl begrenzter Ideen; eben so sind ihre Leidenschaften für instinktartige Bedürfnisse, die sie durch einige Gederben, durch einige Worte, einzelne Sylben oder Geschrei ausdrücken, begrenzt. Die Vernunft leitet ihre Handlungen nicht, die, wenig zahlreich, durch Gewohnheit oder Nachahmung wiederholt werden.“ (Esquirol 1838, 160)

Esquirol (1838, 13) spricht den Idioten die Bildungsfähigkeit ab, da diese nicht fähig seien „ihre Aufmerksamkeit zu lenken und aufrecht zu erhalten“ (Esquirol 1838, 13). Kant (1820, 114-139) unterscheidet zwischen Bildungsfähigkeit und Bildungsunfähigkeit ebenfalls nach der Art und Ausprägung der „Gemüthsschwäche“. Die Blödsinnigkeit, die als „gänzliche Gemüthsschwäche“ (Kant 1820, 138) gelte, definiert Kant (1820, 139) nicht als „Seelenkrankheit, sondern eher als Seelenlosigkeit“ (Kant 1820, 139). Die Betroffenen sind weder „zum thierischen Gebrauch der Lebenskraft (wie bey den Cretinen des Walliserlandes), oder auch nur eben zu bloßen mechanischen Nachahmung äußerer, durch Thiere möglicher Handlungen (Sägen, Graben ec.)“ (Kant 1820, 138) befähigt. Stötzner (1864/1963, 7) zufolge haben nur die „schwach- und stumpfsinnigen“ (Stötzner 1864/1963, 7) Kinder „noch geistiges Leben“ (Stötzner 1864/1963, 7). Blödsinnige seien allerdings als „geistig tot zu nennen“ (Stötzner 1864/1963, 7) und seien demzufolge auch nicht zu Bildung fähig. Bei Fuchs (1899, IVf) sind es wie bei Stötzner die Blödsinnigen und die Idioten, die kaum bildbar seien. Eben-

so wie bei Stötzner sind es bei Fuchs (1899, V) die schwachsinnigen Kinder, bei denen die „Pädagogik (...) hervorragende Resultate erzielen“ (Fuchs 1899, V) könne und sie daher auch intellektuell und moralisch bilden könne (Fuchs 1899, V). Eine Pädagogik der Schwachsinnigen könne sich „reichhaltiger (...) entfalten (...) und (...) nachhaltiger (...) wirken“ (Fuchs 1899, V) als eine Pädagogik der Idioten (Fuchs 1899, V).

Es werden verschiedene Ursachen für die Bildungsunfähigkeit der Idioten bzw. Blödsinnigen genannt: Während Séguin (1866, 231) einen fehlenden Willen zur Betätigung vermutete, betont (Fuchs 1899, 63), dass nicht der Wille fehle, sondern das Können. Sollier (1891, 58-66) zufolge würde die Bildungs(un)fähigkeit mit der eingeschränkten Aufmerksamkeit in Zusammenhang stehen. Je nach Ausprägung der Idiotie sei die Aufmerksamkeit eingeschränkt: „Bei dem idiotisch Blödsinnigen ist die Aufmerksamkeit auf das geringste Maß beschränkt, man kann fast sagen, daß sie nicht vorhanden ist.“ (Sollier 1891, 57) Somit seien die „tiefstehenden“ (Sollier 1891, 58) im Gegensatz zu den einfachen Idioten aufgrund der fehlenden Aufmerksamkeit nicht bildungsfähig (Sollier 1891, 58).

Anders als Esquirol (1838, 13), Kant (1820, 138f) oder Fuchs (1899, V) bejahen Georgens und Deinhardt (1863, 236) die Bildsamkeit der Idioten. So wären diejenigen, die den Idiotismus für unheilbar hielten, nicht mit den Erscheinungen des Idiotismus vertraut und würden das Wesen der Idiotie nicht kennen (Georgens, Deinhardt 1863, 236). Da die Idioten Fähigkeiten hätten, könne man ihre Gesundheit wesentlich bessern, zudem die „sinnliche Erregbarkeit und ihre Beweglichkeit“ (Georgens, Deinhardt 1863, 236) steigern und regeln und so das „Vorstellungs-, Begriffs-, und Combinationsvermögen“ (Georgens, Deinhardt 1863, 236) ausbilden (Georgens, Deinhardt 1863, 236).

Neben den zahlreichen Einteilungen geistig behinderter Menschen nach Art und Ausprägung der Behinderung und der daraus resultierenden Einteilung in Bildungsfähige und Bildungsunfähige, waren auch die vermuteten Ursachen für die Entstehung geistiger Behinderungen zahlreich.

5.2.3 Ursachen

Georgens (1858, 5) verweist darauf, dass ein „Heilverfahren“ sich auf die Kenntnis der Ursachen einer Krankheit stützt. Da die Kenntnis der Ursachen einer Krankheit laut Georgens (1858, 5) nur begrenzt sein kann, sind alle „Heilverfahren“ nur experimentell, da sie sich auf „beschränkte und oberflächliche“ (Georgens 1858, 5) Kenntnisse der Ursachen stützen. In dem Zeitraum zwischen 1780 und 1880 gab es verschiedene Erklärungsmodelle zu den Ursachen geistiger Behinderungen. Die Behandlung richtete sich nach den angenommenen Ursachen und der „Art des Gebrechens“ (Milde 1811/1965, 299), welche in den folgenden Kapiteln vorgestellt werden. Aufgrund der zahlreichen Modelle zur Ursachenerklärung, werden in der vorliegenden Arbeit nur die wichtigsten Theorien vorgestellt.

5.2.3.1 Vererbung

Schon im 18. Jahrhundert vermuteten einige Autoren, dass geistige Behinderung vererbbar sei. Erwähnenswert ist Salzmann (1780/1897, 12f) der zwar nicht direkt von Vererbung spricht, aber betont, dass der Mensch immer Kinder zeuge, die ihm selbst ähnlich seien. So seien „Gehirn, Blut, Bein und Fleisch des Kindes“ (Salzmann 1780/1897, 12f) denen der Eltern nachgebildet:

„Wenn nun die Eltern fehlerhaft, an Leib oder Seele oder an beiden zugleich krank sind, so müssen notwendig alle diese Krankheiten den Früchten ihres Leibes mitgeteilt werden. Der heftige Hang zu gewissen Lastern, die unbändige Bosheit, der Eigensinn, die Halsstarrigkeit, die unordentliche Lüsternheit, die übermäßige Sinnlichkeit, die Verdrossenheit, selbst die Dummheit, wovon die mehresten Kinder bald dieses bald jenes mit aus der Windel bringen, sind augenscheinlich Mitgaben von Vater oder Mutter.“ (Salzmann 1780/1897, 13)

Kant (1820, 147) erwähnt in diesem Zusammenhang, dass sich „mit der Entwicklung der Keime zur Fortpflanzung (...) zugleich der Keim der Verrückung“ (Kant 1820, 147) entwickeln würde. Aus diesem Grund sei es gefährlich in jene Familien einzuheiraten, in denen ein Familienmitglied erkrankt sei, denn „wenn die Mutter in ihrer Familie nur ein verrücktes Kind gehabt hat, [so würde doch; Anm. M. M.] einmal in dieser Ehe ein Kind zum Vorschein [kommen, welches die; Anm. M. M.] (...) angeerbte Gemüthsstörung an sich hat“ (Kant 1820, 147). Auch Esquirol (1838, 38) vermutete eine Vererbbarkeit geistiger Störungen¹⁴: „Die Erblichkeit ist die gewöhnlichste praedisponirende Ursache der Geisteskrankheit“

¹⁴ Bei Esquirol (1838, 11-14) stehen die Begriffe der Geisteskrankheit und des Blödsinns in engem Zusammenhang. Er unterscheidet fünf Formen der Geisteskrankheiten: 1) Melancholie, 2) Monomanie, 3) Manie, 4) Verwirrtheit, 5) Blödsinn oder Kretinismus. Eine Geisteskrankheit kann, so Pinel (1838, 14), alle Formen durchlaufen

(Esquirol 1838, 38). Dabei spiele besonders die Inzucht eine wesentliche Rolle, denn diese gefährde die Gesundheit der Nachkommen. Eltern, besonders aber die Mütter, würden die Geisteskrankheit an ihre Kinder weitervererben:

„Die Kinder, die früher geboren worden, ehe ihre Eltern geisteskrank waren, sind dieser Krankheit weniger ausgesetzt, als die, welche später geboren wurden. Ebenso verhält es sich mit den Kindern, deren Vater oder Mutter nur geisteskrank waren, im Gegensatz zu denen, wo Vater und Mutter, oder Anverwandte von beiden Seiten an dieser Krankheit litten.“ (Esquirol 1838, 39)

Die Vererbung ginge laut Esquirol (1838, 39) sogar so weit, dass sich die „erbliche Geisteskrankheit zu derselben Lebenszeit bei dem Vater und den Kindern“ (Esquirol 1838, 39) zeige und dieselben Ursachen und Erscheinungsformen hätte. Um den erblichen Belastungen der Eltern entgegen zu wirken, müsse man die Kinder „unter ganz andere Verhältnisse, als die, worin sich die Eltern befanden“ (Esquirol 1838, 40), setzen, um so die „Constitution der Individuen“ (Esquirol 1838, 40) derart zu verändern, dass man den „erblichen Krankheiten“ (Esquirol 1838, 40) zuvorkomme.

Neben Kant (1820, 147) und Esquirol (1838, 38), war auch Brandes (1862, 18) von der Vererbbarkeit der „Anlage zu Seelenstörungen überhaupt und so auch zum Idiotismus“ (Brandes 1862, 18) überzeugt:

„Man beobachtet häufig, dass mehrere Glieder derselben Familie an dieser Krankheit leiden, oder dass in der Familie des Vaters oder der Mutter, deren Kinder idiotisch sind, Geisteskrankheiten irgendeiner Art, Gehirn- oder Nerven-Affectionen (Epilepsie, Veitstanz, Lähmungen, Hysterie, Hypochondrie), Schwerhörigkeit, Stummheit, Stottern oder Taubstummheit vorkommen, oder dass sich in der betreffenden Familie Individuen finden, die sich durch eine abnorme geistige Physiognomie, krankhafte Leidenschaftlichkeit, Launenhaftigkeit, Zornmüthigkeit, Trunksucht oder Neigung zu Verbrechen auszeichnen.“ (Brandes 1862, 18)

Brandes (1862, 18) bezeichnete die vererbte Idiotie als „familiären Idiotismus“ (Brandes 1862, 18), der größtenteils durch Inzucht zustande komme, durch die die Nachkommen „körperlich und geistig entarten“ (Brandes 1862, 18) würden. Unter erblichen Vorbelastungen versteht Bösbauer (1905, 6) „Syphilis, Alkoholismus und Tuberkulose (...) Blutsverwandtschaft und Unfälle der Mutter vor der Geburt“ (Bösbauer 1905, 6). Aber auch Vergiftungen (wie z.B. Blei- oder Schwefelkohlenstoffvergiftungen) des Vaters vor der Zeugung oder „Trunkenheit während des Zeugungsaktes“ (Bösbauer 1905, 9) schienen bei Brandes (1862, 19) und Bösbauer (1905, 7ff) eine mögliche Ursache des Schwachsinnns bzw. der Idiotie zu sein. Sogar „ein einziger Rausch bei einem sonst nüchternen Menschen (...) kann da genügen, das namenlose Elend lebenslänglicher Idiotie einem armen Wesen aufzubürden“ (Pilcz zit. n.

Bösbauer 1905, 9f). Diese „armen, unglücklichen Geschöpfe“ (Pilcz zit. n. Bösbauer 1905, 9) führten „ein elendes Dasein (...) [und fielen] sich und der Gesellschaft zur Last“ (Pilcz zit. n. Bösbauer 1905, 9).

Außer erblichen Vorbelastungen schienen auch Umwelteinflüsse eine erhebliche Rolle in der Ursachenerklärung des Schwachsinn zu spielen (Bösbauer 1904, 4ff). Diese werden in dem nächsten Abschnitt unter dem Begriff „Erwerb“ zusammengefasst und vorgestellt.

5.2.3.2 Erwerb

In der sich entwickelnden modernen Medizin spielten „verstärkt sozial-gesellschaftliche Entstehungsbedingungen und Zusammenhänge“ (Droste 1999, 29) eine bisher unbeachtete Rolle in der Krankheitslehre (Droste 1999, 29). Für die Entstehung geistiger Behinderung, insbesondere des Kretinismus, wurden hauptsächlich klimatische und terrestrische Umweltbedingungen verantwortlich gemacht (Droste 1999, 30).

Bei Kant (1820, 147) lässt sich neben der Annahme einer Vererbung auch die Erwägung finden, dass die Gemüthsstörung nicht vererbt, sondern erworben sei. Zwar lässt Kant (1820, 147) die Möglichkeit des Erwerbs geistiger Störungen offen, jedoch sei die Annahme eines Erwerbs geistiger Störungen unwahrscheinlicher und würde den Anschein erwecken, „als ob der Unglückliche selbst daran schuld sey“ (Kant 1820, 147). Im Gegensatz zu Kant betont Brandes (1862, 19) die Bedeutung äußerer Einflüsse auf die Entstehung geistiger Behinderung:

„Ausser diesen Einflüssen von Seiten der körperlichen und geistigen Zustände der Eltern kommen auch die äusseren Einwirkungen, welche der kindliche Organismus durch seine Umgebung, die Lebensweise, Erziehung, Ernährung, die Wohnung, Formation des Bodens u. s. w zu erleiden hat, in Betracht.“ (Brandes 1862, 19)

Besonders schädlich seien die Bedingungen in armen Familien für die Entwicklung des Kindes, da die Wohnbedingungen, Ernährung und Hygiene mangelhaft seien (Brandes 1862, 19f):

„Sind die Wohnungen nun feucht, dumpfig, ohne Licht und Sonne, nach engen Höfen, engen Strassen, sogar im Keller gelegen, wie die in den grossen Städten etwas ganz Gewöhnliches ist, sind die Wände feucht, mit Schimmel bedeckt, der Boden nicht gedielt, die Betten mit feuchtem, halb faulem Stroh gefüllt, unter denselben die Wintervorräthe angesammelt, in Kojen und Butzen aufgestellt, wo nie ein Sonnenstrahl oder frischer Luftstrom hindringt, wird zugleich in dem schon übervölkerten Zimmer noch gekocht, so ist es leicht erklärlich, dass das Kind, welches verdammt ist in dieser Atmosphäre aufzuwachsen, nicht

gedeihen kann (...) Man hat gerade in solchen Wohnungen viele idiotische Kinder angetroffen (...)“ (Brandes 1862, 20)

Zudem sei die Verabreichung von Opium oder Alkohol, welche zur Beruhigung des Kindes eingesetzt wurden, gleichfalls schädlich. Da diese Bedingungen meistens in den armen Familien auftreten, sei die Idiotie hier vergleichsweise am häufigsten anzutreffen. Neben diesen „socialen Schädlichkeiten“ (Brandes 1862, 20) sei auch die Beschaffenheit der Natur relevant. Die Lage des Wohnorts und die terrestrischen Bedingungen (Gebirge, Flüsse, Seen, Bodenzusammensetzung usw.) müssten in der Ätiologie der Idiotie berücksichtigt werden. (Brandes 1862, 19ff)

In den Theorien über Ursachen von Krankheiten fand sich nebst den Annahmen der Vererbung oder des Erwerbs ab Anfang des 19. Jahrhunderts verstärkt die Vermutung, dass geistige Behinderung mit einer Fehlentwicklung des Gehirns zusammenhänge (Hänsel und Schwager 2004, 83f). Im nächsten Kapitel werden diese Theorien vorgestellt.

5.2.3.3 Anomalien des Gehirns

Laut Hänsel und Schwager (2004, 83) erwachte zu Beginn des 19. Jahrhunderts das wissenschaftliche Interesse an der Erforschung des Gehirns:

„Auf der Suche nach dem normalen menschlichen Gehirn verglich man das menschliche Gehirn mit den Gehirnen von Säugetieren, aber auch von Negern, von Mann und Frau, vom Genie und von Idioten. Die Morphologie des Gehirns und die Lokalisation der Hirnfunktion weckten das wissenschaftliche Interesse.“ (Hänsel, Schwager 2004, 83)

Neben einer wissenschaftlichen Erforschung des Gehirns wurde von einigen Physiologen und Philosophen behauptet, dass das Gehirn der „Sitz der Seele“ (Martens 1803, 27) sei. Es ließe sich aus dieser Annahme folgen, dass die „intellektuellen, moralischen und physischen“ (Martens 1803, 28) Fähigkeiten von der Beschaffenheit des Gehirns abhängig seien (Martens 1803, 28). So spiele die Größe des Gehirns für die Entwicklung intellektueller Fähigkeiten eine entscheidende Rolle, da angenommen wurde, dass dumme und ungebildete Menschen auch einen kleinen Kopf hätten (Martens 1803, 29): „Gall zeigt den Schädel eines alten blödsinnigen Weibes zugleich mit dem des geistreichen und talentvollen Dichters Blumauer, der in der Höhle beynahe 3 mal größer ist, vor, um diesen Unterschied recht auffallend bemerkbar zu machen.“ (Martens 1803, 30) Laut Martens (1803, 30f) würden auch die „Geisteseigenschaften“ (Martens 1803, 30) ihren Ursprung im Gehirn haben und somit sei auch geistige Behinderung die Folge einer Fehlfunktion des Gehirns (Martens 1803, 31). Schulze (1819, 217) argumentiert ebenso wie Martens (1803, 27ff), dass das Gehirn „das Werkzeug der Äußerun-

gen des geistigen Lebens“ (Schulze 1819, 217) sei und aus diesem Grund eine „fortdauernde Schwäche oder Stärke dieser Äußerungen“ (Schulze 1819, 217) von der Entwicklung des Gehirns abhängen. Deshalb folgert Schulze (1819, 217), dass „Stumpfheit und Lebhaftigkeit des Geistes von gewissen Zuständen des Gehirns abhängig seyen“ (Schulze 1819, 217). Die Entwicklung des Gehirns sei wiederum weniger von den individuellen Anlagen des Menschen abhängig, wie dies Ziller (1856, 41f) und Niemeyer (1824/1882¹, 37) dachten, sondern würde durch die äußeren Reize bestimmt werden (Schulze 1819, 217).

Brandes (1862, 2) und Bösbauer (1904, 4) vermuteten als Ursachen geistiger Behinderungen „eine Störung der Entwicklung des Gehirns“ (Bösbauer 1904, 4). Brandes (1862, 2) verstand die Idiotie als Folge „verschiedener Erkrankungen des Central-Nervensystems“ (Brandes 1862, 2), durch die die Funktion des Gehirns eingeschränkt sei und somit eine „Schwäche oder das gänzliche Erlöschensein aller oder meisten geistigen Functionen“ (Brandes 1862, 4) auftrete: „Diese Schwäche kann verschiedene Abstufungen haben und geht von geringeren Graden geistiger Beschränkung und Dummheit (Bornirtheit, Ingenium tardum), bis zur vollkommenen geistigen Nichtigkeit.“ (Brandes 1862, 4) Unter den Erkrankungen des Gehirns seien „ein ursprünglicher Bildungsmangel des Gehirns, oder eine Krankheit desselben und seiner weichen und harten Umhüllungen, oder eine intensive Säfteerkrankung“ (Brandes 1862, 13) mögliche Ursachen geistiger Behinderung (Brandes 1862, 13).

Eine gesunde Entwicklung des Gehirns schien durch Kinderkrankheiten während der frühen Lebensjahre wie „Typhus, Blattern, Scharlach (...) Diphtherie, Influenza, Masern, Rotlauf (...) Hirnentzündung, Wasserkopf und Krämpfe“ (Bösbauer 1905, 6) oder „Kopfverletzungem, beziehungsweise Kopferschütterungen (...) [oder] chronische Alkoholvergiftung“ (Bösbauer 1905, 7) gefährdet, sodass diese ebenso mögliche Ursachen des Schwachsinn und der Idiotie zu sein schienen. Brandes (1862, 14) sah in Krankheiten und Verletzungen des Kopfes mögliche Ursachen einer abweichenden Entwicklung des Gehirns und so der Entstehung der Idiotie (Brandes 1862, 14f).

Ebenso zahlreich wie die vermuteten Ursachen für die Entstehung geistiger Behinderungen waren auch die entwickelten Behandlungsformen, mit denen man hoffte, den „Zustand in leiblicher und geistiger Hinsicht“ (Disselhoff 1857, 89) verbessern zu können. Einige dieser psychiatrischen, medizinischen und pädagogischen Behandlungsformen werden im nächsten Punkt der vorliegenden Arbeit vorgestellt.

5.2.4 Behandlungsformen

Um den „‘vernünftigen’ Zustand“ (Hoff 2003, 7) bei den „Geisteskranken“ und ebenso Menschen mit geistiger Behinderung wiederherzustellen, wurden verschiedenste Behandlungsformen entwickelt (Hoff 2003, 7). Die meisten Behandlungen des 18. Jahrhunderts setzten auf extreme psychische und körperliche Belastungen: „Im Drehstuhl wurden die Patienten herumgeschleudert, beim Überqueren einer Brücke öffnete sich plötzlich eine Falltür, so daß der Patient ins Wasser stürzte, Hungerkuren, auch Kastrationen wurden durchgeführt.“ (Hoff, 2003, 8) Ein weiteres Korrekturmittel war der sogenannte Zwangsstuhl. Horn (1818, 238f) beschreibt den sogenannten Zwangsstuhl als Heilapparat wie folgt:

„Der Zwangsstuhl ist ein solider großer Lehnstuhl mit so hohen Rücken- und Seitenlehnen, daß der Kopf des Kranken beim Sitzen überall eine Stütze findet. Der unruhige Kranke, auf dessen Besserung es abgesehen ist, wird in diesen Lehnstuhl gehoben, so daß die Füße herabhängen und, bei der Höhe der Stuhlfüße, den Boden nicht berühren. Ein breiter lederner Gurt mit Riemen und Schnallen befestigt den Körper an die Lehne des Stuhls, so daß der Kranke nicht aufzustehen vermag (...) Die neue und unangenehme Lage, in die er versetzt wird, erregt seine Aufmerksamkeit, und leitet ihn von innen nach außen. Das gestörte Selbstbewusstsein kehrt auf längere oder kürzere Zeit zurück; oft wird der Kranke dadurch geweckt, ruhig, besonnen, folgsam.“ (Horn 1818, 238f)

Mit den Veränderungen, die sich im Zeitalter der Aufklärung ereigneten, kam es zu einem neuen therapeutischen Ansatz, der sogenannten „moralischen Behandlung“¹⁵, durch welche eine Korrektur des krankhaften Zustandes vorgenommen werden sollte (Schott, Tölle 2006, 50f). Einen entscheidenden Einfluss zur „Verbesserung der Lebensbedingungen der Geisteskranken“ (Lindmeier, Lindmeier 2002, 20) hatten die französischen Psychiater. Insbesondere Pinel (1745-1826) wird mit der „Befreiung der Irren von den Ketten“ (Hoff 2003, 8; Kardorff 2005, 258) in Zusammenhang gebracht. Er setzte sich für eine „menschenwürdige Behandlung der Geisteskranken“ (Lindmeier, Lindmeier 2002, 20) ein. Neben Psychiatern waren es auch Mediziner, die sich mit dem Schwachsinn und einer möglichen Heilung dessen beschäftigten. Zu nennen sind bspw. Brandes (1862) und Guggenbühl (1853), die sich mit der Idiotie bzw. dem Kretinismus auseinandersetzten. Im medizinischen Behandlungsmodell setzte sich die Überzeugung durch, dass es sich bei dem Blödsinn nicht um Seelenlosigkeit handle, wie dies Kant (1820, 139) dachte, sondern, dass es sich um einen Zustand der „Seelenunthätigkeit“ (Saegert 1845¹, 7) handle. Die blöd- und schwachsinnigen oder kretinischen Menschen könnten aufgrund der Untätigkeit ihrer Seele keine Sinneseindrücke festhalten und verarbei-

¹⁵ Die moralische Behandlung Blödsinniger findet sich bei Séguin (1866, 214): „The moral treatment ist he systematic action of a will upon another, in view of ist improvement; in view of an idiot, of his socialization.“ (Séguin 1866, 214)

ten und hätten ebenfalls einen „Mangel an Aufmerksamkeit und Besonnenheit oder besser Besinnungsfähigkeit“ (Saegert 1845¹, 7). Für die Behandlung bedeutete dies, dass die „Thätigkeit der Seele“ (Saegert 1845¹, 7) angeregt werden müsse. Saegert (1845¹, 26f) ist überzeugt, dass die geeigneten Mittel zur Anregungen der Seelentätigkeit nur in den intellektuellen Reizen zu finden seien, welche durch „Licht, Schall, Duft, Saft“ (Saegert 1845¹, 27) auf den Menschen wirken. Diese intellektuellen Reize würden auf die Sinnesorgane wirken und dadurch eine Empfindung und Reaktion auslösen (Saegert 1845¹, 27). Teilweise wurde der Grund für die gestörte Entwicklung der Sinnestätigkeit nicht nur im Organismus vermutet, sondern auch in äußeren Faktoren gesucht. Einige Autoren, darunter Esquirol (1838, 15ff) und Brandes (1862, 19ff), vermuteten in der Beschaffenheit der Natur Ursachen für die Entstehung von Krankheiten. Neben den „socialen Krankheitsursachen“ (Georgens 1858, 9) seien somit auch „schädliche Natureinflüsse“ (Georgens 1858, 9) mögliche Ursachen einer Krankheit (Georgens 1858, 9f). Überzeugungen wie diese veranlassten Guggenbühl (1853, 23) seine Heilanstalt in den Bergen anzusiedeln, da die Kinder dort von der „dumpfen und verdorbenen Luft“ (Guggenbühl 1853, 23) in die „frische und reine Luft“ (Guggenbühl 1853, 23) kämen, die für die Genesung von großer Bedeutung sei (Guggenbühl 1853, 23).

Vojtová, Bloemers und Johnstone (2006, 32) sind der Meinung, dass der „medicopädaogische Ansatz“ (Vojtová, Bloemers, Johnstone 2006, 32) zu stark an die Physiologie gebunden war. Dennoch könne dieser als „Türöffner für eine erziehungsoptimistische Theorie gelten, die das Erfordernis pädagogisch-therapeutischer Hilfestellungen für förderliche Entwicklungsprozesse erkannte und die grundsätzliche Erziehungsfähigkeit des Menschen unter Beweis stellte“ (Vojtová, Bloemers, Johnstone 2006, 32). Infolge dieser Überzeugung entwickelte sich neben den psychiatrischen und medizinischen Behandlungsformen eine pädagogische Form der Behandlung, die Erziehung als Möglichkeit „zur Sicherung einer Existenz“ (Möckel 2001, 12) und Bekämpfung von Armut entdeckte (Möckel 2001, 12). Die Wurzel gesellschaftlicher und individueller Übel sah man in der Unwissenheit, der man mit Unterricht beikommen müsse:

„Immer wieder lässt sich auch bei anderen Heilerziehern aus dieser Zeit feststellen, dass Unterricht und Erziehung Mittel zur Bekämpfung der Verwahrlosung, der Armut, der Hilflosigkeit in den Anforderungen dem Leben gegenüber sind. Kinder sollen aus dem Zustand der Not, der Unwissenheit, aus Elend und Verlassenheit befreit werden.“ (Möckel 2001, 13)

Die pädagogische Behandlung sah also in Bildung und Erziehung die Möglichkeit zur Besserung der Lage des Betroffenen. Die Entstehung der Idee eines pädagogischen Heilens, ihre

Bedeutung, Konzeption und mögliche Behandlungsformen werden im nachstehenden Kapitel behandelt.

5.2.5 Die Idee pädagogischen Heilens

In der Pädagogik des 18. und 19. Jahrhunderts entwickelte sich zunehmend die Vorstellung eines pädagogischen Heilens (Beschel 1960, 60). Diese konnte „sich in dem Maße, indem medizinische Heilungserfolge ausblieben“ (Lindmeier, Lindmeier 2002, 24) etablieren. Geling es, die „kretinösen, blödsinnigen oder idiotischen Kinder“ (Lindmeier, Lindmeier 2002, 24), die als bildungsunfähig galten, zu bilden, so sprach man aufgrund der engen Verbindung von Medizin und Pädagogik von Heilungs- bzw. Besserungserfolgen. Mit der Methode des „pädagogischen Heilens“ (Haeberlin 2005, 22) von sogenannten „Kinderfehlern“ (Haeberlin 2005, 22) sollten die Kinder anhand geeigneter pädagogischer Heilmittel bzw. Heilmaßnahmen zu nützlichen Mitgliedern der Gesellschaft erzogen werden (Haeberlin 2005, 126f). Lindmeier und Lindmeier (2002, 24) betonen, dass der Begriff der Heilung kein „völliges Verschwinden der >Idiotie<“ (Lindmeier, Lindmeier 2002, 24) oder anderer geistiger Behinderungen meinte, sondern es sich dabei um eine „Hebung der Lebens- und Betätigungsfähigkeit“ (Lindmeier, Lindmeier 2002, 24) handelte:

„Da diese Kinder zuvor als erziehungs- und bildungsunfähig gegolten hatten, ist es allerdings nachvollziehbar, weshalb die Entdeckung ihrer Erziehbarkeit und Bildbarkeit wie ein medizinischer Heilungserfolg empfunden wurde; bedeutete er doch eine Grenzverschiebung des pädagogisch Möglichen.“ (Lindmeier, Lindmeier 2002, 24)

Die Idee des pädagogischen Heilens lässt sich bei Kern (1847, [4]) finden. Dieser geht zunächst davon aus, dass nur „in einem gesunden Körper auch (...) eine harmonische, freie Entwicklung des Geistes vor sich gehen kann. Jede Abnormität nach der einen muß eine krankhafte und beeinträchtigte Entwicklung nach der andern Seite hin hervorrufen“ (Kern 1847, [4]). Somit treten Kern (1847, [4]) zufolge körperliche und psychische Beeinträchtigungen immer zusammen auf, da sie sich wechselseitig bedingen. Die Behandlung von Menschen mit diesen Beeinträchtigungen sei, so Kern (1847, [4]), „Sache des Arztes und des Erziehers“ (Kern 1847, [4]). Ebenso wie bei Kern (1847, [4]) lassen sich bei Georgens (1858, 5) Hinweise auf die Idee einer pädagogischen Heilung finden, denn er beschreibt das „Heilverfahren“ und somit die Behandlung der geistig behinderten Menschen als eine „pädagogisch-medicinische“ (Georgens 1858, 5). Ein „Mangel des Bewusstseins“ (Georgens 1858, 33) nötige den „Erzieher zu einer besonderen Anstrengung und Verbindung mit dem Arzte“ (Georgens 1858, 33). Die Heilung könne nicht allein dem Mediziner überlassen werden, da es

Sinn und Zweck der Heilung sei, „Erziehung zu ermöglichen oder erziehungsfähig zu machen“ (Georgens 1858, 33). Hierfür seien die Entwicklung eines höheren Bewusstseins und die „Regelung einer Gesamthätigkeit“ (Georgens 1858, 33) nötig, und dies seien „pädagogische Aufgaben“ (Georgens 1858, 33). Zusammenfassend versteht Georgens (1858, 34) somit unter dem Begriff der Heilung eigentlich Erziehung. Georgens und Deinhardt (1861¹, VII) waren sich ebenso wie Brandes (1862, 1) einig, dass die Behandlung geistig behinderter Menschen eine spezifische Therapie erfordere, die neben einer medizinischen auch eine pädagogische Behandlung beinhalten sollte. Georgens und Deinhardt (1861¹, 217f) beschreiben den Zweck pädagogischer Heilmittel in der „Anregung und Bildung der Sinne“ (Georgens, Deinhardt 1861¹, 218).

Vojtová, Bloemers und Johnstone (2006, 33) betonen, dass sich durch die enge Verbindung medizinischer und pädagogischer Ansätze der Therapiegedanke „konzeptionell, behandlungsmäßig und begrifflich“ (Vojtová, Bloemers, Johnstone 2006, 33) auch in der Pädagogik niederließ, so z.B. in der Lehre von den Kinderfehlern. Oftmals handelte es sich dabei um eine „Auflistung von kindlichen Störungsbildern und Untugenden“ (Vojtová, Bloemers, Johnstone 2006, 33) verbunden mit der Annahme, dass „die Ursachen einseitig dem Individuum als Träger dieser Fehler“ (Vojtová, Bloemers, Johnstone 2006, 33) zuzuschreiben wären (Vojtová, Bloemers, Johnstone 2006, 33). Auf die Lehre von den Kinderfehlern wird im folgenden Kapitel eingegangen.

5.2.6 Die Lehre von den Kinderfehlern

Die sogenannte „‘Lehre von den Fehlern der Kinder’, die im Verlauf des 19. Jahrhunderts ausgebildet und schließlich systematisiert wurde“ (Bittorf 1957, IV) stellt, so Bittorf (1957, IV) „den ersten Versuch dar, die Vielzahl und Vielgestaltetheit der ‘Fehler’ oder ‘Schwierigkeiten’ in den Bereichen Erziehung und Bildung planmäßig zu erforschen und zu behandeln“ (Bittorf 1957, IV). Bittorf (1957, IV) interpretiert die Kinderfehlerlehre als Grundlage für die Auseinandersetzung mit den Bereichen Schulschwierigkeiten, Kinderfehler, Erziehungsfehler oder Erziehungsschwierigkeiten. Bereits im ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhundert, also einige Zeit bevor Strümpells „Pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kindern“ (1890) erschien, war die Idee der Kinderfehler in der Erziehungslehre verbreitet (Droste 1999, 19). Die Lehre von den Fehlern der Kinder war in der moralisch-sittlichen Erziehung, wie bei Niemeyer (1796) oder Herbart (1835), oder in der medizinisch orientierten Erziehungslehre Mildes (1811) vertreten (Beschel 1960, 60-68). Es kam, so

Droste (1999, 19), zu „*extrem abwertenden Einschätzungen kindlichen Fehlverhaltens*“ (Merkens 1982, 269 zit. n. Droste 1999, 19; Hervorhebung i. O.). Das Fehlverhalten wurde als eine negative Charaktereigenschaft des Kindes verstanden, welches korrigiert werden sollten (Droste 1999, 19). Die Begriffe „Heilkunde, Heilung, Heilmittel“ (Bleidick 1999, 21) tauchten in der Kinderfehlerlehre auf, „noch ohne daß ihnen ein theoretischer Rang eingeräumt“ (Bleidick 1999, 21) wurde. Salzmann (1780/1897, 12) interpretierte die Kinderfehler größtenteils als Folge von Erziehungsfehlern und des Fehlverhaltens der Eltern:

„Wie aber Freunde! Wenn ihr den Kindern die Fehler und Unarten, die ihr an ihnen bemerkt, selbst beigebracht hättet, wäre es nicht ungerecht, wenn ihr sie deshalb so hämisch behandeln wolltet? Wenn ihr erst euren Kindern gewisse Fehler beibrächtet und sie nachher deshalb bestrafen wolltet, daß sie dieselben so gut begriffen haben, wäre das nicht grausam? Und das ist ganz gewiß. Der Grund von allen Fehlern, Untugenden und Lastern der Kinder ist mehrenteils bei dem Vater oder der Mutter oder bei beiden zugleich zu suchen.“ (Salzmann 1780/1897, 12)

Kinder seien zur „völligen Unterjochung verdammt“ (Salzmann 1780/1897, 11), da sie ihren Eltern schutzlos ausgeliefert seien und könnten daher für ihre Fehler und Untugenden nicht zur Rechenschaft gezogen werden (Salzmann 1780/1897, 11f). Klein (1804, 20) versteht die Fehler der Kinder ebenso wie Salzmann (1780/1897, 11f) als Folgen einer falschen häuslichen Erziehung. Da die Natur „keinen Anteil an der Ausartung und Schwächung des Menschengeschlechts“ (Klein 1804, 20) habe, seien die Ursachen in einer falschen Erziehung zu suchen, die nicht der Natur des Kindes entsprächen (Klein 1804, 20f). Während Salzmann (1780/1897, 11-14) und Klein (1804, 19) überzeugt waren, dass Kinder von sich aus gut seien und Unarten und Fehler fast nur durch Erziehungsfehler der Eltern und Erzieher zustande kommen würden, glaubte Ritter (1862, 258ff), dass Kinder mit einem guten und einem bösen Keim auf die Welt kommen würden und nur durch die positiv einwirkende Erziehung zum Guten geführt werden könnten. Ritter (1862, 258ff) zufolge müsse man mithilfe der Erziehung den Fehlern des Kindes, wie z.B. der Einfalt, der Naivität oder dem Egoismus, entgegenwirken, da das Kind sonst aufgrund seiner Erbsünde dem Bösen verfallen würde:

„Aber das Kind ist von Natur aus nicht gut; es hat die Anlage zum Guten (...) daneben hat es aber auch die Anlage zum Bösen, und da das Böse, seiner vergänglichen Art nach, dem Sinnlichen näher verwandt ist, als das Gute, so ist auch im Kinde die Anlage zum Bösen der Anlage zum Guten noch überlegen, und würde, sich selbst überlassen, sie ganz überwuchern.“ (Ritter 1862, 259)

Das Kind sei demzufolge etwas Fehlerhaftes und müsse durch Erziehung korrigiert werden. Ähnliche Überzeugungen wie bei Ritter (1862, 258ff) lassen sich bei Schwarz (1829³, 263) finden. Schwarz (1829³, 263) zufolge sei das Kind „vom frühesten an durch den weltlichen

Hang, durch den Egoismus in der Herrschaft des Sinnlichen getrübt und zurück gedrängt“ (Schwarz 1829³, 263) und bedarf daher „der Sorgfalt und Pflege, die in dem Ganzen der Erziehung liegt“ (Schwarz 1829³, 263). Die Erziehung müsse das Kind durch die Vermittlung religiöser Überzeugungen „gegen das Böse“ (Schwarz 1829³, 263) schützen, da das Kind sonst den Gefahren des Weltlichen verfallen und sich Unarten wie „Sinnlichkeit, Ungehorsam, Dummheit, Bosheit“ (Schwarz 1829³, 263) entwickeln würden. Das Kind komme, so Schwarz (1829², 421), nicht unschuldig auf die Welt:

„Der Erzieher als solcher sowohl, wie als Christ, weiß nur zu gut, daß schon von den ersten Lebensstunden an in dem Menschenkinde sich etwas regt, das nicht ein gerades Aufstreben der Vernunft ist, sondern sogar ein Widerstreben; nenne man es Sinnlichkeit, oder radicales Böse, oder Erbsünde, genug es ist da, und wer es wegläugnen will, ist ein schlechter Philanthrop, denn er sieht das Unkraut für die edlen Keime an, und tritt dem, was die rechte Entwicklung stören wird, nicht zeitig genug entgegen.“ (Schwarz 1829², 421f)

Als die „Wurzel des Bösen“ (Schwarz 1829², 426) und somit Ursache aller Untugenden versteht Schwarz (1829², 426) den Egoismus. Beim Säugling sei der Egoismus in den Untugenden des Schreiens, Schlagens, Stampfens und Weinens zu finden (Schwarz 1829², 427, 432). Schwarz (1829², 472f) fasst die Unarten der Heranwachsenden folgendermaßen zusammen: „Die Unarten des Kindes bestehen in Eigensinne und Trägheit; die des Knaben in Faulheit und Unstetigkeit, in Trübsinne und Ausgelassenheit, in Selbstsucht und Sinnenlust; die des Jünglings im Egoismus des Stolzes und der Eitelkeit.“ (Schwarz 1829², 472f) Herbart (1835, 76) unterscheidet im Kapitel „Von den Fehlern der Zöglinge; und deren Behandlung“ sogenannte Fehler der Individualität und erworbene Fehler. Unter Fehlern des Kindes im Allgemeinen werden „Fehler der bloßen Schwäche“ (Herbart 1835, 77), „Unstetigkeit, fortwährende Unruhe“ (Herbart 1835, 77), „Lüsterne Sinnlichkeit und Jähzorn“ (Herbart 1835, 77), Schwächen des Verstandes (Herbart 1835, 78) oder Starrheit (Herbart 1835, 78f) genannt.

Die These Drostes (1999, 19), dass kindliches Fehlverhalten grundsätzlich als negative Charaktereigenschaft des Kindes verstanden wurde, trifft nicht auf alle Autoren der Kinderfehlerlehre zu. So spielte es auch eine Rolle, welche Ursachen die jeweiligen Autoren für die Fehler der Kinder annahmen. Niemeyer (1824/1882¹, 138) unterscheidet verschiedene Auffassungen über „die sittliche Beschaffenheit der Kindernatur“ (Niemeyer 1824/1882¹, 138). So würden die „neueren Pädagogen und Moralisten“ (Niemeyer 1824/1882¹, 138) davon überzeugt sein, dass Kinder unschuldig und daher frei von „böartigen Neigungen und Begierden“ (Niemeyer 1824/1882¹, 138) seien. Andere Autoren hingegen würden Kindern einen „bestimmten Hang zum Bösen (Bösartigkeit) zuschreiben oder wenigstens in der Kinderseele eben sowohl eine

frühere Richtung auf das Böse als auf das Gute, wiewohl bei einzelnen in verschiedenen Verhältnissen, annehmen“ (Niemeyer 1824/1882¹, 138). Niemeyer (1824/1882¹, 139-142) nahm an, dass die Auffassung einer grundsätzlich guten Natur des Kindes, wie sie bei Basedow, Campe, Salzmann, Pestalozzi oder Schwarz zu finden sei, in Zusammenhang zu veränderten religiösen Überzeugungen stehen würde und betonte, dass die Fehler und Untugenden der Kinder „mehr dem Unverstande oder der Flüchtigkeit ihres Temperaments, als in ihrem Herzen zu suchen“ (Niemeyer 1824/1882¹, 142) seien. Ungeachtet dessen, ob die Schuld an den Fehlern den Kindern selbst oder einer falschen Erziehung zugeschrieben wurde, sollten diese durch Erziehung und Bildung korrigiert bzw. geheilt werden (Schwarz 1829², 425; Herbart 1835, 80).

Laut Bleidick (1999, 21) fand in der Kinderfehlerlehre eine Inhaltsverschiebung statt:

„Zuerst geht es nur um das Verhalten bei den ersten Unarten der Kinder, wie es in VILLAUME'S Schrift von 1785 heißt. Es werden angeführt: Eigensinn, Weinen und Schreien, Bosheit (...) Neugier, Furcht, Ekel usw. Später dann tauchten zusätzlicher gewichtigere Kategorien auf, die wir heute als Behinderungen bezeichnen würden.“ (Bleidick 1999, 21; Hervorhebung i. O.)

Es wurden infolgedessen Taubstummheit, Blindheit und Verstandesschwäche in die Kinderfehlerlehre einbezogen und die Grenzen zwischen „normalen Erziehungsfehlern und organischen Behinderungen“ (Bleidick 1999, 22) wurden zwar wahrgenommen, schienen aber fließend zu sein: „Übel und Unarten stehen neben Blödsinn, Stottern, Stammeln und Schielen“ (Bleidick 1999, 22). (Bleidick 1999, 21f)

Das abschließende Kapitel des theoretischen Teils der vorliegenden Arbeit fasst die bisherigen Ergebnisse zum Thema „Bildsamkeit lernauffälliger Kinder“ unter den Aspekten der Inklusion und Exklusion zusammen.

6. Zusammenfassung der bisherigen Ergebnisse unter dem Aspekt der Inklusion und Exklusion

Ellger-Rüttgardt (2008, 16) betont, dass die Ambivalenz und Widersprüchlichkeit „konstitutiv für den Charakter der Pädagogik seit ihrem Entstehen als Disziplin im 18. Jahrhundert“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 16) sei und dies zeige sich in den „Tendenzen von Universalität und Partikularität, von Inklusion und Exklusion, von Gleichheit und Differenz“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 17). Seit dem ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhundert verbreitete sich die Idee eines „‘umgekehrten’ Schutzes“ (Vojtová, Bloemers, Johnstone 2006, 37) benachteiligter Schichten, zu denen man auch Menschen mit Behinderung zählte:

„Während bis dato weithin alle marginalisierten Personen als Bedrohende der ‘Normalen der Gesellschaft’ zu deren Schutz durch optische Kennzeichnungen oder topographische Ausgliederungen ‘fremdgesetzt’ wurden, werden in diesem pädagogischen Konzept nun bislang die ‘Bedrohenden’ zu ‘moralisch von der Gesellschaft Bedrohten’, die es vor ihr durch eine Art Kasernisierung zu schützen gilt. So gerinnt Exklusion zu einer Art sozialrehabilitativen Rettungsinsel. Diese Gedankenfigur – pädagogische Förderung durch bzw. in Exklusion – durchzieht von da an, von Ausnahmen abgesehen, alle weiteren pädagogisch-institutionellen Ausdifferenzierungen bis ins 20. Jahrhundert hinein“ (Vojtová, Bloemers, Johnstone 2006, 37)

Ein Vertreter der Isolationsmethode war z.B. Esquirol (1838, 71), welcher an mehreren Stellen auf die besondere Bedeutung der Isolation des Menschen aus seiner gewohnten Umgebung verweist:

„Die erste Frage, die sich uns hier darstellt, bezieht sich auf die Absonderung. Soll ein jeder Geisteskranke seinen Gewohnheiten, seiner Lebensart entzogen; von den Personen, mit denen er gewöhnlich lebt, getrennt werden, um an unbekannte Orte versetzt und fremder Sorgfalt anvertraut zu werden? Die englischen, deutschen, französischen Aerzte stimmen über die Notwendigkeit und Nützlichkeit dieser Trennung überein.“ (Esquirol 1838, 71)

Während Esquirol (1838, 71f) also davon ausging, dass der Betroffene erst durch die Absonderung von seiner gewohnten Umgebung geheilt werden könne, da dadurch „neue Empfindungen geweckt“ (Esquirol 1838, 71), „Störungen der psychischen Neigungen des Kranken“ (Esquirol 1838, 71) gemindert und schädliche Einflüsse der Familie ausgeschaltet würden, lehnte Georgens (1858, 34) die Isolation des Betroffenen ab. Georgens (1858, 34) betont, dass eine „abgesonderte Erziehung der idiotischen Kinder unzulässig“ (Georgens 1858, 34) sei und deswegen sollten kranke Kinder zusammen mit gesunden untergebracht werden. Dies sei deswegen nötig, da Heilung nur durch eine „gesunde Umgebung“ (Georgens 1858, 36) möglich sei. Interessant scheint der von Georgens (1858, 36) aufgeworfene Aspekt, dass „Kinder für einander überhaupt unentbehrliche Erzieher“ (Georgens 1858, 36) seien. Da Kinder also

voneinander lernen, sei es für beide Gruppen nicht förderlich, wenn idiotische Kinder von den gesunden Kindern getrennt würden (Georgens 1858, 36). In diesen zwei Auffassungen, einerseits die Isolationsmethode von Esquirol (1838, 71f) und andererseits die Idee eines gemeinsamen Unterrichts bei Georgens (1858, 36), spiegeln sich zwei verschiedene Modelle zur Behandlung der geistesschwachen Menschen wieder: Zum einen Behandlung, Bildung und Erziehung in einem von der „Normalgesellschaft“ abgetrennten Setting und zum Anderen innerhalb der „Normalgesellschaft“.

Ellger-Rüttgardt (2008, 17) und Thümmel (2003, 13) stellen fest, dass sich „im Zusammenhang mit der Entdeckung der Erziehungsbedürftigkeit und der Anerkennung der Bildungsfähigkeit von Kretinen und Idioten sowie im nachfolgenden Institutionalisierungsprozess“ (Thümmel 2003, 13) einerseits Tendenzen zur Inklusion und andererseits zur Exklusion entwickelten. In diesem Prozess seien also neben „dezidierten Ausgrenzungs- und Selektionsabsichten“ (Thümmel 2003, 13) auch Partizipationsbestrebungen wirksam gewesen, die auf eine Teilnahme am Bildungswesen und an der Gemeinschaft abzielten (Thümmel 2003, 13). Thümmel (2003, 11) merkt an, dass sich die Bildung und Erziehung geistig behinderter Menschen ebenso wie anderer benachteiligter Gruppen (gehörlose, blinde, verwahrloste und verkrüppelte Menschen) im Rahmen eines aufklärerischen Ideals entwickelten, welches die bürgerliche Brauchbarkeit des Menschen betonte. Der gleichen Überzeugung sind Vojtová, Bloemers und Johnstone (2006, 30), die die bürgerliche Brauchbarkeit als entscheidendes Argument für den Ausbau der Bildungsinstitutionen für behinderte Menschen während der Aufklärung interpretieren. Die neuen Schulen sollten „die wirtschaftliche und soziale Not (...) lindern“ (Vojtová, Bloemers, Johnstone 2006, 37), indem die Kinder einerseits unterrichtet wurden und andererseits ihre Existenz abgesichert werden sollte (Vojtová, Bloemers, Johnstone 2006, 37). Bleidick (1999, 15) stimmt mit Vojtová, Bloemers und Johnstone (2006, 30) und Thümmel (2003, 11) überein, dass „ökonomische Ressourcen und utilitaristische Rechtfertigungen (...) einen Rahmen“ (Bleidick 1999, 15) für den Ausbau (heil-) pädagogischer Förderung darstellten, merkt aber an, dass diese Förderungen damals wie heute „von den gesellschaftlichen Bedingungen, vom öffentlichen Bewußtsein, von der Solidarität und der humanen Haltung gegenüber Benachteiligten“ (Bleidick 1999, 15) beeinflusst waren.

Vojtová, Bloemers und Johnstone (2006, 37) betonen, dass Exklusion als Mittel pädagogischer Förderung die „pädagogisch-institutionellen Ausdifferenzierungen bis in das 20. Jahrhundert hinein“ (Vojtová, Bloemers, Johnstone 2006, 37) bestimmte. Die Entwicklung der (heil-)pädagogischen Bereiche zeichnete sich ab der Mitte des 19. Jahrhunderts durch Ausdif-

ferenzierung und Spezialisierung aus. Das 1861 von Georgens und Deinhardt veröffentlichte Buch „Die Heilpädagogik“ ist, so Vojtová, Bloemers und Johnstone (2006, 38), die erste wissenschaftliche Publikation zur „Erziehung bislang ausgegrenzter Menschen“ (Vojtová, Bloemers, Johnstone 2006, 38), in welchem die „ökonomischen und daraus resultierenden sozialen Vernachlässigungen“ (Vojtová, Bloemers, Johnstone 2006, 38) des Staates angeprangert wurden. Georgens und Deinhardts integratives Konzept konkurrierte mit akademischen Gegenströmungen, welche durch die Naturwissenschaften und die veränderten sozialen Zustände geprägt waren und zunehmend Erziehung und Bildung des 19. Jahrhunderts beeinflussten (Vojtová, Bloemers, Johnstone 2006, 39f). „Intellektschulung und (...) ökonomische Nutzbarkeit“ (Vojtová, Bloemers, Johnstone 2006, 40) wurden zu bedeutenden Zielen schulischer Bildung:

„Infolge der Dominanz der Naturwissenschaften und ihrer empirisch ausgewiesenen Denk- und Handlungskonzepte gerieten sozialpädagogische und sozialetische Vorstellungen in die Defensive, so dass fachfremde Theorien und Methoden immer stärker das Sagen bekamen und die Einstellungen und Verhaltensweisen in Bezug auf ‘sozial Unbrauchbare’ als die offiziellen Lehrmeinungen galten. Hier sind zu nennen das medizinisch-psychiatrische Denk- und Handlungsmodell oder das psychopathologisch-therapeutische Modell (Strümpell¹⁶ 1890), mit Hilfe derer die soziale Frage mehr und mehr ‘medizinisiert’ bzw. ‘biologisiert’ und der pädagogische Charakter der Fragestellungen immer stärker zurückgedrängt wurde.“ (Vojtová, Bloemers, Johnstone 2006, 40)

Neben den sozialen und humanen Bestrebungen des 18. und 19. Jahrhunderts entwickelten sich mit der Vererbungslehre, der Idee der bürgerlichen Brauchbarkeit und ökonomischen Nutzbarkeit bereits Vorläufer evolutionstheoretischer und sozialdarwinistischer Vorstellungen, die zur Berechtigung einer „Selektion der Starken und Gesunden gegenüber den ‘Schwachen und Missratenen’“ (Vojtová, Bloemers, Johnstone 2006, 40) missbraucht wurden. Vojtová, Bloemers und Johnstone (2006, 41) messen zudem dem „imperialistische(n) und nationalistische(n) Gedankengut“ (Vojtová, Bloemers, Johnstone 2006, 41) einen starken Einfluss zur Entstehung eines rassenhygienischen Denkens bei, da dieses Gedankengut zur Hierarchisierung und Klassifizierung der Menschen nach dem Kriterium der Verwertbarkeit beitrug.

Tenorth (2006, 497) ist der Ansicht, dass die Geschichte der Menschen mit Behinderung die „Geschichte einer kontinuierlichen Ausgrenzung“ (Tenorth 2006, 497) sei. So war die Schulpflicht von Menschen mit geistigen Behinderungen bis ins 20. Jahrhundert nicht gesetzlich geregelt. Tenorth (2006, 497f) ist ebenso wie Ellger-Rüttgardt (2008, 17) der Meinung, dass es gleichzeitig Tendenzen der Partikularisierung und Universalisierung gab, d.h. der Gedanke

¹⁶ Die Vorläufer Strümpells wurden bereits in Kapitel 5.2.6. „Die Kinderfehler“ vorgestellt.

der Bildsamkeit zunehmend auf bisher ausgeschlossene Gruppen ausgeweitet wurde. Die pädagogische Arbeit wurde „mit den und für die Ausgegrenzten selbst forciert institutionalisiert“ (Tenorth 2006, 497) und so die Idee der Bildsamkeit stetig verallgemeinert und ausgeweitet (Tenorth 2006, 497). Dies geschah von Anfang an jedoch in „separiert-differenter Form“ (Tenorth 2006, 497), indem Schulen für bisher benachteiligte Gruppen gegründet wurden: Zunächst für Gehörlose, Taubstumme und Blinde im 18. Jahrhundert und für Menschen mit geistiger Behinderung im 19. Jahrhundert (Tenorth 2006, 497). Im Gegensatz zu Thümmel (2003, 11) und Vojtová, Bloemers und Johnstone (2006, 30) meint Tenorth (2006, 498), dass sich „die Partikularisierung des Bildsamkeitsanspruches [nicht] allein politisch-ökonomischen Interessen zuschreiben“ (Tenorth 2006, 498) lasse, sondern hänge auch mit der Professionalisierung der Pädagogik zusammen:

„Einerseits lebt die Pädagogik im Gedanken der Bildsamkeit mit einem Anspruch, den sie zwar sehr früh theoretisch artikulieren, praktisch zunächst jedoch in keiner Weise einlösen kann; ihr fehlt neben der Idee die ‘Form’, z.B. eine Methode oder Profession oder Organisation, in der Einheit und Universalität der pädagogischen Aufgabe zugleich gedacht werden können. Andererseits verstärken einige der bald entwickelten positiven Leistungen der Pädagogik des ausgehenden 18. Jahrhunderts, z.B. die Spezifikation der Methoden, die Differenzierung und reflexive Wendung ihrer Arbeit, gleichzeitig die Separation, die Indiz ihrer Schwäche war und bis heute ist.“ (Tenorth 2006, 498).

Somit sei zwar der Gedanke der Bildsamkeit aller Menschen schon früh formuliert worden, es fehlte jedoch zunächst an den geeigneten Methoden diesen umzusetzen. Separative Tendenzen wurden durch die Spezialisierungen und Spezifikationen der Methoden verstärkt. Tenorth (2006, 498) fasst diese Entwicklung wie folgt zusammen:

„Die diskursive und institutionelle Gleichzeitigkeit von Universalisierung und Partikularisierung ist also begleitet von der Professionalisierung und Methodisierung der pädagogischen Arbeit. Das ist eine in ihren Konsequenzen paradoxe und in den Effekten ambivalente Entwicklung; In der subtilen Identifikation von Problemen wird die Partikularisierung verschärft und die Differenz und Separierung der Klientel erzeugt, die der an Gleichheit von Bildung und Bildsamkeit orientierte Diskurs an sich verbietet.“ (Tenorth 2006, 498)

So habe zwar der Anspruch auf Bildsamkeit und Bildung universellen Charakter und solle ohne Unterschiede für jeden gelten, gleichzeitig würden aber in dem Versuch, diesen umzusetzen, die Unterschiede zu sehr betont, was zur Ausgrenzung der Menschen mit Behinderung führe (Tenorth 2006, 498f). Tenorth (2006, 517) ist der Ansicht, dass die ursprüngliche Idee einer universalen Bildsamkeit ab 1850 zunehmend durch eine neue pädagogische Lehre vom Menschen ersetzt wurde, in welcher „Bildsamkeit nicht generell unterstellt, sondern klienttypisch zu- oder abgesprochen“ (Tenorth 2006, 517) wurde. Durch die sich etablierende Idee

einer „‘Pathologie’ des Kindes“ (Tenorth 2006, 516) entwickelte sich ein defizitorientierter Ansatz:

„Der theoretische Referenzraum dieser Überlegungen besteht in den Begriffen von ‘Begabung, Anlagen, Talent, Gene’, aber auch von ‘Schwachsinn’ oder vom ‘jugendlichen Verbrecher’. ‘Pädagogische Pathologie’ und ‘Psychopathologie’ des Kindesalters werden auf dem Boden einer empirischen Psychologie und der medizinischen Anthropologie zu den zentralen Referenzwissenschaften, die eigene Erfindungskraft und die pragmatische Anthropologie haben ausgedient. Damit wird aber auch der Dispositionsbegriff der Bildsamkeit ersetzt durch den Beobachtungsbegriff der Begabung.“ (Tenorth 2006, 516)

Der Begriff der Bildsamkeit sei somit durch den Begriff der Begabung ersetzt und infolgedessen in der sonderpädagogischen Praxis eine „Homogenität von Lerngruppen“ (Tenorth 2006, 516f) angestrebt worden:

„Absonderung und Exklusion bestimmen die Praxis. Bildsamkeit verkommt damit zur strategischen Ressource professionell-pädagogischen Handelns, sie wird zum Instrument, Erfolg oder Misserfolg zuzurechnen und die Belastung und Selbstbelastung der pädagogischen Profession mit kühlem Kalkül durch Mechanismen von Inklusion oder Exklusion zu minimieren.“ (Tenorth 2006, 517)

Laut Tenorth (2006, 517) war die (heil-)pädagogische Theorie und Praxis im 19. Jahrhundert anfänglich von inklusiven Tendenzen geleitet, welche durch die Annahme einer universellen Bildsamkeit bestimmt waren, zunehmend wurden diese jedoch durch Ideen der Absonderung und Exklusion abgelöst. Möckel (2001, 16) stimmt Tenorth (2006, 517) zu, dass exklusive Tendenzen an Einfluss gewannen, bewertet dies jedoch anders:

„In den älteren Sonderschulen bewährte sich das Personalprinzip¹⁷. Es verschaffte dem Prinzip der bürgerlichen Gleichheit im Bildungswesen Geltung; denn die Volksschulen hatten im 18. und im frühen 19. Jahrhundert für behinderte Kinder keinen Platz. Nur mit Hilfe der Zusammenfassung der Kinder nach spezifischen Schädigungen und Behinderungen kamen sie zu einem Schulplatz und zu einem Unterricht, der so weit differenziert und verfeinert war, dass sie genau so viel oder noch mehr lernen konnten als ihre nicht behinderten Kinder in den allgemeinen Schulen.“ (Möckel 2001, 16)

Laut Möckel (2001, 8-17) bewährte sich das Personalprinzip zwar in den älteren Sonderschulen (Taubstummen- und Blindenschulen, Rettungshäuser, Heil- und Erziehungsanstalten für geistig behinderte und körperbehinderte Kinder und Jugendliche), bei den jüngeren Sonderschulen (Hilfsschulen, Sprachheilschulen, Schulen für schwerhörige, sehbehinderte, geistig

¹⁷ Möckel (2001, 16) unterscheidet hinsichtlich des Zugangs zu Bildung zwischen dem Territorialprinzip (Zuweisung zu Schulen nach Wohnort) und dem Personalprinzip: Zuweisung zu Schulen findet nicht unter territorialem Aspekt, d.h. dem Wohnort, statt, sondern nach persönlichen Merkmalen und Eigenschaften (d.h. unter dem Kriterium einer Schädigung und einer daraus resultierenden Behinderung).

behinderte und verhaltensgestörte Kinder und Jugendliche) standen die Pädagogen jedoch vor besonderen Abgrenzungsschwierigkeiten:

„Die sich daraus ergebenden Fragen der jüngeren Sonderschulen stellen sich in Förderschulen (Schule für Lernbehinderte) am schärfsten (...) Die Überweisung in die Sonderschule und die Zuordnung der Kinder zu einer bestimmten Personengruppe stellt gleichzeitig eine Entlastung und eine Belastung dar. Die fiktive Zurechnung eines bestimmten Merkmals, der sogenannten Lernbehinderung oder des Förderbedarfs, macht zwar die Einrichtung kleiner Unterrichtsgruppen und die Spezialisierung der Lehrer möglich, was unstrittig ein großer Vorteil ist, verdeckt jedoch ein anderes Moment. Sie zeigt nicht an, dass die Förderschulen (Hilfsschulen, Schulen für Lernbehinderte) eine Verbesserung – oder bescheidener – einen angemessenen Unterricht bezwecken, zu dem die Pflichtschulen, seit es eine allgemeine Schulpflicht gibt, verpflichtet sind. Das Verständnis der jüngeren nach dem Modell der älteren Sonderschulen suggeriert eine Übereinstimmung in der Schädigung von Kindern, die es nicht gibt.“ (Möckel 2001, 17)

Somit sei es nicht möglich gewesen, die Kinder nach objektiven Kriterien zu einer bestimmten Personengruppe mit bestimmten „Schädigungen“ zuzuweisen. Das von Möckel (2001, 17) angesprochene Abgrenzungsproblem auffälliger Kinder wird im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit anhand allgemeinpädagogischer Literatur untersucht. Zudem soll die Behauptung, dass eine Entlastung der Volksschule von Seiten der Volksschulpädagogen gefordert wurde (Kottmann 2006, 68), überprüft werden. Die bisherigen Erkenntnisse des theoretischen Teils der vorliegenden Arbeit bilden den Rahmen für die empirische Untersuchung allgemeinpädagogischer Diskurse zur Bildsamkeit lernauffälliger Kinder und der daraus resultierenden Überlegungen zu schulischer Inklusion und Exklusion.

B Empirischer Teil

7. Forschungsdesign

Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wurde zunächst die Geschichte der Bildung von Kindern mit (Lern-)Auffälligkeiten skizziert. In den anschließenden Kapiteln wurden dann relevante ideologische, soziale und wissenschaftliche Hintergründe dargestellt. Im Zuge dessen erschien die Darstellung damit in Zusammenhang stehender Theorien von Medizinern, Pädagogen und Psychiatern über die Entstehung und Ursachen von Krankheiten und Behinderungen als relevant. Der abschließende Teil des theoretischen Teils beinhaltet die Zusammenfassung der im Theorieteil erarbeiteten Ergebnisse unter den Aspekten der Inklusion und Exklusion. Die erarbeiteten Ergebnisse des theoretischen Teils dienen als Grundlage für die empirische Untersuchung allgemeinpädagogischer Diskurse um die Bildsamkeit lernauffälliger Kinder. Da die Bereiche geistige Auffälligkeit – Lernauffälligkeit – geistige Behinderung für den Zeitraum 1780-1880 nicht eindeutig zu trennen sind, werden in der vorliegenden Diplomarbeit unterschiedliche Begrifflichkeiten verwendet, so auch damals übliche Bezeichnungen für alle geistigen Auffälligkeiten. Im empirischen Teil dieser Arbeit werden Publikationen allgemeinpädagogischer Autoren untersucht, in welchen sich die Autoren mit der Bildsamkeit lernauffälliger Kinder auseinandergesetzt haben. Es soll erarbeitet werden, wie sich diese Diskurse entfaltet haben und welche Überlegungen zur Inklusion und Exklusion lernauffälliger Kinder daraus resultierten. Das recherchierte Material soll mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse untersucht und ausgewertet werden. Im Folgenden wird dargestellt, wie das Untersuchungsmaterial ausgewählt wurde.

7.1 Auswahl des Untersuchungsmaterials

Im Zuge einer aufwendigen Literaturrecherche wurde Material ausgewählt, das für die Untersuchung geeignet erschien. Dieses Untersuchungsmaterial wurde unter der Berücksichtigung folgender Aspekte ausgewählt:

- Das Material wurde im Zeitraum 1780 bis 1880 publiziert
- Es handelt sich um Publikationen von Allgemeinpädagogen bzw. Schulpädagogen
- Die Publikationen enthalten genügend Äußerungen zur Bildsamkeit lernauffälliger bzw. geistig auffälliger Kinder

- In den Publikationen werden Fragen zur Erziehung und Bildung lernauffälliger bzw. geistig auffälliger Kinder behandelt

Das Material wurde einerseits mittels Literaturhinweisen, die in den Publikationen des bisherigen Forschungsstands veröffentlicht wurden, erfasst. Andererseits wurden verschiedene Literaturdatenbanken (allgemeine Datenbanken, Bibliotheksdatenbanken und Onlinedatenbanken) mithilfe von Stichwörtern durchsucht, sodass relevante Publikationen zu dem Thema gefunden werden konnten. Als Stichwörter wurden damals übliche Bezeichnungen und Zuschreibungen für geistig- bzw. lernauffällige Kinder, die im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit erarbeitet worden sind, verwendet: Abnorm, beschränkt, Blödsinn, dumm, geistesarm, Geistesschwäche, geistig schwach begabt, geistlos, Mangel im Gemüt, retardiert, schwachbefähigt, schwach Begabte, schwachsinnig, schwerfällig, träge, Trägheit, Verrücktheit, Verstandesschwäche, verwahrlost, zurückgeblieben u.v.m. Diese Bezeichnungen wurden wiederum mit den Begriffen Volksschule und Elementarschule kombiniert. Bei dem gefundenen Material handelt es sich größtenteils um Monographien und Zeitschriftenbeiträge. Es wurden nur diejenigen Publikationen ausgewählt, in denen genug Untersuchungsmaterial vorlag, d.h. in denen es genug Äußerungen zu geistig- bzw. lernauffälligen Kindern gab. Zudem wurde versucht, den Zeitraum zwischen 1780 und 1880 genügend abzudecken, sodass keine allzu großen zeitlichen Lücken entstehen.

7.2 Darstellung der Untersuchungsmethode

Der Schwerpunkt in der vorliegenden Arbeit wird auf der Untersuchung der Originalquellen des ausgehenden 18. und 19. Jahrhunderts liegen, in denen Bildsamkeit von Menschen mit Auffälligkeiten thematisiert wurde. Als besonders interessant erscheinen aufgrund der lückenhaften Dokumentation der Geschichte (heil-)pädagogischer Bemühungen um die Bildsamkeit lernauffälliger Kinder die Allgemein- und Schulpädagogen. Das gefundene Material soll mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) analysiert und ausgewertet werden. Merten (1995, 14f) beschreibt die Inhaltsanalyse als eine Methode, die der Erhebung sozialer Wirklichkeit dient, die in Textform repräsentiert vorliegt. Untersucht wird somit der manifeste Inhalt von Kommunikation (Merten 1995, 14f): In der vorliegenden Arbeit sind das allgemeinpädagogische Texte zwischen 1780 und 1880. Das Material wurde unter dem Gesichtspunkt ausgewählt, dass sich die Pädagogen, welche der Allgemeinpädagogik bzw. Schulpädagogik zuzuordnen sind, mit der Bildsamkeit lernauffälliger Kinder auseinandergesetzt haben.

setzt haben. Aufgrund der lückenhaften historischen Erforschung dieser Thematik stellte es sich als äußerst schwierig heraus, geeignete Pädagogen zu identifizieren.

Nach Merten (1995, 14f) werden manifeste Inhalte von Kommunikation in „sozialen Prozessen der Kommunikation erzeugt“ (Merten 1995, 14f). Da ein Text nicht in einem sterilen Raum entsteht, sondern ein sozialer Prozess und ein sozialer Akt ist, wird der Inhalt eines Textes durch seinen Kontext bestimmt. In der vorliegenden Arbeit werden relevante soziale, gesellschaftliche und ideologische Hintergründe der Publikationen zur Bildsamkeit auffälliger Kinder, welche bereits im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit erarbeitet wurden, für die Auswertung und Interpretation der pädagogischen Diskurse herangezogen. Für die Bearbeitung, Analyse und Auswertung des Materials wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) herangezogen, da diese in Verfahren und Methodik sehr vielseitig ist (Merten 1995, 47). Mithilfe der Inhaltsanalyse ist es möglich, den manifesten Inhalt von Kommunikation objektiv, systematisch und quantitativ zu beschreiben (Merten 1995, 47f). Zu dem bisher gefundenen Material zählen Monographien und Zeitschriftenbeiträge. Die untersuchten Pädagogen sind: Campe (1788), Curtmann (1866), Holczabek (1876), o. A. Konferenzarbeit (1859), Niemeyer (1805, 1824/1882), Palmer (1869), Schwarz (1829, 1835) und Weise (1820). Aufgrund des „systematischen, regelgeleiteten Vorgehens“ (Mayring 2010, 124) der Inhaltsanalyse ist es möglich, auch große Materialmengen zu bearbeiten und so die Diskurse vieler Pädagogen zu untersuchen.

7.3 Fragestellung und Vorgehen der Analyse

Im theoretischen und empirischen Teil der vorliegenden Arbeit soll die folgende Forschungsfrage beantwortet werden: *Wie haben sich „allgemein“-pädagogische Diskurse zwischen 1780 und 1880 zur Bildsamkeit lernauffälliger Kinder entfaltet und welche Überlegungen zu schulischer Inklusion und Exklusion resultieren daraus?*

Im theoretischen Teil wurden kontextuelle Bedingungen des Zeitraums 1780 bis 1880 untersucht. Folgende Unterfragen wurden behandelt:

1. Kontextuell:

- Welche schulpolitischen, gesellschaftlichen und sozialen Umstände ermöglichten die Berücksichtigung des Bildungsanspruchs lernauffälliger Kinder?
- Unter dem Einfluss welcher Ideologien und Menschenbilder entwickelten sich die Bildungsbemühungen?

- Welche Krankheitslehren und auch Theorien über Behinderung herrschten vor?
- Welche Auswirkungen hatten diese Entwicklungen auf die Überlegungen zu Inklusion bzw. Exklusion lernauffälliger Kinder?

Im empirischen Teil sollen nun inhaltliche Fragen zur Entfaltung allgemeinpädagogischer Diskurse zur Bildsamkeit lernauffälliger Kinder beantwortet werden. Diese haben sich aus der Erarbeitung des Theorierahmens ergeben. Es handelt sich also um eine „*deduktive Kategorienanwendung*“ (Mayring 2010, 66), die Mayring (2010, 83) folgendermaßen charakterisiert: „Aus Voruntersuchungen, aus dem bisherigen Forschungsstand, aus neu entwickelten Theorien oder Theoriekonzepten werden die Kategorien in einem Operationalisierungsprozess auf das Material hin entwickelt.“ (Mayring 2010, 83) Der Forschungsstand und Theorierahmen bildet die Grundlage für die Formulierung der Unterfragen und Kategorien. Die folgenden Unterfragen dienen gleichfalls als Oberkategorien der empirischen Untersuchung:

2. Inhaltlich:

- Welche Bezeichnungen wurden für lernauffällige Kinder gebraucht?
- Wie haben sich die Autoren zur Frage der Bildsamkeit lernauffälliger Kinder geäußert?
- Wurde lernauffälligen Kindern Bildsamkeit zugesprochen?
- Wie wurden die betroffenen Kinder als lernauffällig erkannt und was waren die schulischen und gesellschaftlichen Folgen?
- Welche Ursachen vermuteten die Autoren für die Lernauffälligkeit?
- Welche Behandlungen und Maßnahmen schlugen die Autoren vor?
- Lassen sich ihre Überlegungen in Zusammenhang zu Fragen der Inklusion und Exklusion setzen?

Die Kategorien der Untersuchung lauten wie folgt:

- Kategorie 1: **Begrifflichkeiten** für lernauffällige Kinder: Welche Begriffe haben die Autoren verwendet um die Kinder als lernauffällig zu beschreiben? Lassen sich aus heutiger Sicht negative, neutrale oder positive Konnotationen der Begriffe feststellen?
- Kategorie 2: **Beschreibung** lernauffälliger Kinder: Wie wurden die lernauffälligen Kinder beschrieben? Welche Fähigkeiten und Eigenschaften wurden ihnen zugesprochen und welche abgesprochen?

- Kategorie 3: **Ursachen** für geistige Auffälligkeiten der Kinder: Welche Ursachen wurden von den verschiedenen Autoren vermutet? Wem oder was wurde die Schuld für die Auffälligkeiten der Kinder zugesprochen?
- Kategorie 4: **Behandlungsvorschläge und Maßnahmen** der Autoren: Wie sollte mit den Kindern nach der Feststellung einer Auffälligkeit umgegangen werden? Welche Behandlungen schlagen die Autoren vor?
- Kategorie 5: **Bildsamkeit** lernauffälliger Kinder: Welche Vorstellungen über die Bildungsfähigkeit lernauffälliger Kinder entwickeln die Autoren?
- Kategorie 6: **Inklusion und Exklusion**: Welche Überlegungen zur schulischen und gesellschaftlichen Inklusion bzw. Exklusion lernauffälliger Kinder lassen sich bei den Autoren finden?

Nicht alle Passagen der ausgewählten Texte werden für die Untersuchung herangezogen, sondern nur jene, in denen geistige Auffälligkeit oder Lernauffälligkeit thematisiert wird. Diese Aussagen werden dann unter Berücksichtigung theoretischer Überlegungen auf Zusammenhänge zu schulischer und gesellschaftlicher Inklusion und Exklusion untersucht (Mayring 2010, 83). Mittels einer „strukturierenden Inhaltsanalyse“ (Mayring 2010, 83) wird das relevante Textmaterial strukturiert. Zunächst werden alle relevanten Textpassagen der Autoren gesammelt und anhand der Kategorien strukturiert. Anschließend folgt eine weitere Differenzierung anhand erarbeiteter Subkategorien.

Kategorie	Subkategorie	Teilaspekte
Kategorie 1: Begrifflichkeiten		
Kategorie 2: Beschreibung	Äußere Auffälligkeiten	
	Innere Auffälligkeiten	
	Moralische Auffälligkeiten	
Kategorie 3: Ursachen	Vererbung	
	Erwerb	
	Körperliche Gebrechen	
	Anomalien des Gehirns	
	Erziehungsfehler	
	Schuld des Kindes	
Kategorie 4: Behandlungsvorschläge und Maßnahmen	Behandlungsmethode	Schulung der Sinne
		Schulung der Aufmerksamkeit
		Verstandesschulung

		Erziehung – Unterricht
		Berücksichtigung der Individualität
		Verbesserung der Lebensumstände
	Umstände der Behandlung	Behandlung zusammen mit nicht auffälligen Kindern
		Behandlung getrennt von nicht auffälligen Kindern
Kategorie 5: Bildsamkeit	Bildungsfähig	
	Teilweise bildungsfähig	
	Bildungsunfähig	Unmündig
		Bildsamkeit auf dem Niveau von Tieren
		Kaum oder gar nicht zu Bildungsfähig
Kategorie 6: Inklusion und Exklusion	Inklusion	Schulische Inklusion
		Gesellschaftliche Inklusion
		Brauchbarkeit
	Inklusion durch Exklusion	
	Exklusion	Schulische Exklusion
		Gesellschaftliche Exklusion

Die Subkategorien wurden zunächst durch theoretische Vorannahmen entwickelt, dann mittels eines ersten Materialdurchgangs erprobt, „ob die Kategorien überhaupt greifen“ (Mayring 2010, 92) und ob die bisherigen „Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln eine eindeutige Zuordnung ermöglichen“ (Mayring 2010, 92). Bei diesem Materialdurchgang stellte sich heraus, dass die Subkategorien unzureichend waren, daher wurden diese, wie dies Mayring (2010, 94) empfiehlt, überarbeitet und erweitert. Diesem Schritt folgen dann die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse und ein Vergleich der Autoren. So soll eine Untersuchung der Entwicklung eines allgemeinpädagogischen Diskurses zur Bildsamkeit lernauffälliger Kinder möglich werden.

7.4 Darstellung der Auswertungsmethode

Bei der Auswertungsmethode des Forschungsvorhabens handelt es sich um eine strukturierende Analyse. Ziel dieser Technik ist es, „eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern“ (Mayring 2010, 92). In der vorliegenden Arbeit werden Textpassagen anhand eines zuvor definierten Kategoriensystems ausgewählt: „Alle Textbestandteile, die durch Kategorien angesprochen werden, werden dann aus dem Material systematisch extrahiert.“ (Mayring 2010, 92)

Mayring (2010, 92) definiert zentrale Punkte des Verfahrens der Strukturierung, die eine systematische Erarbeitung des Materials ermöglichen:

- „Die grundsätzlichen Strukturierungsdimensionen müssen genau bestimmt werden, sie müssen aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet werden.“ (Mayring 2010, 92)
- „Diese Strukturierungsdimensionen werden dann zumeist weiter differenziert, indem sie in einzelne Ausprägungen aufgespaltet werden. Die Dimensionen und Ausprägungen werden dann zu einem Kategoriensystem zusammengestellt.“ (Mayring 2010, 92)
- „Wann nun ein Materialbestandteil unter eine Kategorie fällt, muss genau festgelegt werden. Dabei hat sich ein Verfahren bewährt (...), das in drei Schritten vorgeht:
 1. Definition der Kategorien
Es wird genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen
 2. Ankerbeispiele
Es werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen.
 3. Kodierregeln
Es werden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen.“ (Mayring 2010, 92)

In der vorliegenden Diplomarbeit wurden bereits Kategorien und Subkategorien entwickelt, somit wurde bereits ein Kategoriensystem aufgestellt. Im nächsten Schritt werden diese Kategorien und Subkategorien definiert und mit Beispielen versehen.

7.4.1 Definitionen, Kodierregeln und Beispiele der Kategorien

Die genannten Kategorien und Subkategorien die in Punkt 7.3 vorgestellt wurden, sollen nun definiert und festgelegt werden. Es handelt sich bei den Kategorien um deduktive Kategoriendefinitionen, die aus dem bisherigen Forschungsstand „in einem Operationalisierungsprozess auf das Material“ (Mayring 2010, 83) hin entwickelt wurden. Aussagen, die sich den Kategorien zuordnen lassen, werden anhand von Tabellen dargestellt. Da es sich bei den Aussagen um Textpassagen handelt, welche in den Textzusammenhang eingebettet sind, werden die zitierten Passagen so gewählt, dass die innere Logik, d.h. der Sinnzusammenhang der Textpassage, bestehen bleibt. Aus diesem Grund beschränken sich die Textpassagen nur selten auf ein oder zwei Sätze. Lässt sich eine Textpassage zu mehreren Kategorien, Subkategorien oder Teilaspekten zuordnen, so wird entweder die gesamte Textpassage oder ein Teil davon mehrfach zugeordnet.

7.4.1.1 Kategorie „Begrifflichkeiten“

In diese Kategorie fallen alle Bezeichnungen und Benennungen für Kinder mit geistigen und besonders Lernauffälligkeiten und für die Auffälligkeiten selbst. Da es aus heutiger Sicht häufig nicht nachvollziehbar ist, ob die Autoren eher geistige- oder Lernauffälligkeiten bezeichnen, werden alle Bezeichnungen berücksichtigt, die mit einem leichteren Grad von Geisteschwäche in Zusammenhang zu sehen sind.

Ankerbeispiel: „schwachsinnige Kinder“ (Holczabek 1876, 2)

7.4.1.2 Kategorie „Beschreibung“

In der Kategorie „Beschreibung lernauffälliger Kinder“ werden jene Aussagen berücksichtigt, die die inneren (d.h. seelischen, geistigen, emotionalen), äußeren (Erscheinungsbild) und moralischen (Gemüt) Erscheinungen der Kinder umfassen. Für die Kategorie wurden drei Subkategorien formuliert: Äußere Auffälligkeiten, innere Auffälligkeiten und Moralische Auffälligkeiten.

Subkategorie „Äußere Auffälligkeiten“

Für die Subkategorie „Äußere Auffälligkeiten“ sind alle Äußerungen zum Gesundheitszustand, der Beschaffenheit des Körpers, Hygiene, Aussehen, Verhalten (im Sinne von Körperverhalten, z.B. Schlaf, Gehen, Koordination, Mimik usw.) von Bedeutung.

Ankerbeispiel: „Ist der Blick gewöhnlich unstät, so könnte das Zerstreutheit besorgen lassen.“ (Schwarz 1829², 144)

Subkategorie „Innere Auffälligkeiten“

Die Subkategorie „Innere Auffälligkeiten“ umfasst alle Textpassagen, in denen sich die Autoren zur „Inneren Welt“ geistig- oder lernauffälliger Kinder äußern, das sind: Beschaffenheit der Sinne, des Gehirns und aller geistigen Tätigkeiten (Gedächtnis, Lernen, Aufmerksamkeit, Konzentration usw.).

Ankerbeispiel: „In den Jahren des Schulunterrichts sitzen solche Kinder während des Unterrichts gewöhnlich ganz still, richten ihre Blicke selten auf andere Gegenstände und scheinen mit Aufmerksamkeit zuzuhören. Frage sie und Du wirst erfahren, ihre Seele liegt, obgleich der Körper wacht, im tiefsten Schläfe; wie ein vom Frost erstarrter Körper ohne Bewegung ist, so starrt die Seele in Bewußtlosigkeit. Sie haben Augen und sehen nicht, Ohren und hören nicht. – Doch ist dieser Zustand nicht fortdauernd, denn es kommen Augenblicke, wo der gebundene Geist die Fesseln durchbricht (...).“ (Weise 1820, [6])

Subkategorie „Moralische Auffälligkeiten“

Für die Subkategorie „Moralische Auffälligkeiten“ sind alle Äußerungen relevant, welche den moralischen Zustand geistig- bzw. lernauffälliger Kinder beschreiben: moralisch, unmoralisch, Verwilderung und Verwahrlosung.

Ankerbeispiel: „Wer in dem Elementarunterrichte überhaupt keine rechten Fortschritte macht, es sey nun, daß er wenig faßt, oder lückenhaft springt, verräth irgendeinen Mangel im Gemüthe, und nicht bloß Verstandesschwäche. Denn auf methodischem Wege muß der Verstand fortschreiten, wenn gleich etwas langsam, sofern er sich nur in gesundem Zustande befindet. Manchmal möchte wohl solche Düsterteit oder Verworrenheit auf jenes geheime Laster hindeuten, welches geistig wie körperlich zerstört; manchmal könnte es auch anzeigen, daß schon irgendeine böartige Neigung von seiner Seele Besitz genommen; wo aber all dieses nicht gefunden wird, hat man Grund, etwas von Geisteskrankheit zu vermuten.“ (Schwarz 1829³, 241f)

7.4.1.3 Kategorie „Ursachen“

In die Kategorie „Ursachen für geistige Auffälligkeiten“ fallen alle Textpassagen, in denen Vermutungen und Aussagen über mögliche Ursachen einer fehlerhaften geistigen Entwicklung des Kindes gemacht werden. Die Kategorie wird in vier Subkategorien unterteilt: Vererbung, Erwerb, Anomalien des Gehirns, Erziehungsfehler, Schuld des Kindes.

Subkategorie „Vererbung“

Zur Subkategorie „Vererbung“ werden Aussagen zugeordnet, welche sich auf die Vererbbarkeit geistiger Auffälligkeiten und Störungen beziehen.

Ankerbeispiel: „Die Erfahrung, daß Blödsinn, Wahnsinn, und andre Mängel und Unordnungen der Vorstellungskraft in gewissen Familien Erbübel sind, und daher in einer fehlerhaften Beschaffenheit des Nervensystems liegen müssen, ist nicht zu bezweifeln.“ (Campe 1785¹, 290)

Subkategorie „Erwerb“

In die Subkategorie „Erwerb“ fallen Äußerungen, in denen die Geistesschwäche des Kindes als mögliche Folge äußerer Faktoren, wie z.B. Unfälle, Krankheiten, Ernährung, Lebensbedingungen interpretiert wird.

Ankerbeispiel: „Also von Idioten wird in unserem Falle ganz abgesehen, und werden nur solche Kinder im Auge zu behalten sein, deren Sinne, entweder alle oder einzeln, oder auch nur ein einzelner nicht gehörig entwickelt sind; oder die durch verschiedene Zufälle, als da sind: Frühgeburt, schwere und langwierige Krankheiten, schlechte, ungenügende oder mangelhafte Ernährung, oder auch Ueberfütterung, viel zu frühe Anstrengung der geistigen Kräfte oder auch anhaltende rohe Behandlung in ihrer geistigen Entwicklung gehemmt worden sind.“ (Holczabek 1876, 6)

Subkategorie „Körperliche Gebrechen“

In der Subkategorie „Körperliche Gebrechen“ werden jene Textpassagen zusammengetragen, in welchen die Autoren vermuten, dass geistige Auffälligkeiten durch eine mangelnde körperliche Konstitution hervorgerufen werden.

Ankerbeispiel: „Alle erfahrenen Pädagogen haben die Wichtigkeit der körperlichen Gesundheit für die intellectuelle und moralischer Erziehung eingesehen und einen sehr großen Teil der geistigen Gebrechen in der fehlerhaften Organisation oder temporellen Beschaffenheit des Körpers gefunden.“ (Niemeyer 1824/18821, 53)

Subkategorie „Anomalien des Gehirns“

Für die Subkategorie „Anomalien des Gehirns“ sind alle Textpassagen relevant, in welchen vermutet wird, dass die Geistesschwäche des Kindes die Folge einer fehlerhaften Entwicklung des Gehirns ist.

Ankerbeispiel: „Da bei solchen Kindern eben die Sinnesthätigkeit nicht gehörig entwickelt ist, so leidet naturgemäß die Gehirnthätigkeit, indem dem Gehirne zu wenig Eindrücke zugeführt, oder nicht stark genug vermittelt werden, dieses daher gleichsam brach liegt und so mit der Entwicklung der anderen Organe nicht gleichen Schritt halten kann.“ (Holczabek 1876, 6)

Subkategorie „Erziehungsfehler“

Die Subkategorie „Erziehungsfehler“ beinhaltet Äußerungen, in welchen Geistesschwäche als mögliche Folge von Erziehungsfehlern seitens der Eltern und der Lehrer gesehen wird. Dies

sind z.B. Vernachlässigung (körperliche und geistige), Überanstrengung des Kindes (v.a. zu frühe) und falsche Unterrichtsmethoden.

Ankerbeispiel: „(...) bei denen die Schuld ihres Schwachsinnnes weniger in der nicht gehörig entwickelten Sinnesthätigkeit liegt, sondern bei denen dieses Uebel seinen Sitz vorzugsweise im – Magen hat. Solche armen Geschöpfe sind vielleicht mit ihren Geschwistern in einem dumpfen, finstern Raume zusammengepfercht, gehörig sattessen gehört bei ihnen zu den Ausnahmefällen, ihre schlechte, abgerissene oder ungenügende Kleidung stempelt sie den andern besser situierten Kindern gegenüber zu förmlichen Parias“ (Holczabek 1876, 10).

Subkategorie „Schuld des Kindes“

Textpassagen, in denen die Autoren schreiben, dass das Kind selbst schuld an der Geisteschwäche sei, fallen in die Subkategorie „Schuld des Kindes“ (z.B. Trägheit, Faulheit oder Bosheit des Kindes).

Ankerbeispiel: „Wer in dem Elementarunterrichte überhaupt keine rechten Fortschritte macht, es sey nun, daß er wenig faßt, oder lückenhaft springt, verräth irgendeinen Mangel im Gemüthe, und nicht bloß Verstandesschwäche. Denn auf methodischem Wege muß der Verstand fortschreiten, wenn gleich etwa langsam, sofern er sich nur in gesundem Zustande befindet. Manchmal möchte wohl solche Dürsterheit oder Verworrenheit auf jenes geheime Laster hindeuten, welches geistig wie körperlich zerstört; manchmal könnte es auch anzeigen, daß schon irgendeine böartige Neigung von seiner Seele Besitz genommen; wo aber all dieses nicht gefunden wird, hat man Grund, etwas von Geisteskrankheit zu vermuten.“ (Schwarz 1829³, 241f)

7.4.1.4 Kategorie „Behandlungsvorschläge und Maßnahmen“

Unter die Kategorie „Behandlungsvorschläge und Maßnahmen“ fallen alle Textpassagen in denen Vorschläge zur Prävention, Behandlung und Maßnahmen von geistigen bzw. Lernauffälligkeiten gemacht werden.

Subkategorie „Behandlungsmethode“

In die Subkategorie Behandlungsmethode fallen die Teilaspekte „Schulung der Sinne“, „Schulung der Aufmerksamkeit“, „Verstandesschulung“, „Erziehung – Unterricht“, „Berücksichtigung der Individualität“ und „Verbesserung der Lebensumstände“.

Teilaspekt „Schulung der Sinne“

Relevant für den Teilaspekt „Schulung der Sinne“ sind Passagen, in welchen die Autoren die Schulung der einzelnen Sinne für die Entwicklung des Kindes empfehlen.

Ankerbeispiel: „Auch der Farbensinn wird, oder vielmehr muß bei solchen Kindern erst geweckt werden“ (Holczabek 1876, 8).

Teilaspekt „Schulung der Aufmerksamkeit“

In den Teilaspekt „Schulung der Aufmerksamkeit“ fallen Aussagen, die sich auf die Notwendigkeit der Aufmerksamkeitsschulung lernauffälliger Kinder beziehen.

Ankerbeispiel: „Nächst der Verhütung der Zerstreuung ist die Erregung nachhaltigen Interesses eine vorzügliche Quelle der Aufmerksamkeit.“ (Curtmann 1855, 359)

Teilaspekt „Verstandesschulung“

Hierher gehören Textpassagen, in denen die Autoren eine Übung des Verstandes (z.B. Sprachübungen, Erweiterung der Sprache, Förderung der Konzentration usw.) vorschlagen.

Ankerbeispiel: „Die Mutter, oder wer es ist, nenne Gegenstände, die unmittelbar auf die Sinne des Kindes wirken, zeige aber mit dem Finger darauf, und lasse sie dem Kinde, das auch mit dem Finger darauf zeigen muß, so lange nachsprechen, bis es die Gegenstände richtig und deutlich benennen kann (...) Diese Übung ist in den neuern Elementarbüchern unter dem Namen Verstandesübung bei allen Kindern empfohlen (...)“ (Weise 1820, [7])

Teilaspekt „Erziehung – Unterricht“

In den Teilaspekt „Erziehung – Unterricht“ fallen alle Aussagen, die sich auf die Gestaltung der Erziehung und des Unterrichts für geistesschwache Kinder beziehen.

Ankerbeispiel: „Zöglinge, welche von Jugend auf von dieser Seite durch verkehrte Unterrichtsmethoden und das verderbliche Vielerlei [zu mannigfaltiger Unterricht; Anm. M. M.], wodurch man ihre Kraft zersplitterte, verwahrlost wurden, und die bei reiferen Jahren oft selbst klagen, daß es ihnen bei dem besten Willen so schwer werde, die Gedanken zusammenzuhalten, ohne sich zu zerstreuen, muß man beinahe durch alle Elementarübungen so führen, als wenn sie von vorn anfangen müßten.“ (Niemeyer 1824/18821, 99)

Teilaspekt „Berücksichtigung der Individualität des Kindes“

In den Teilaspekt „Berücksichtigung der Individualität des Kindes“ gehören jene Aussagen, in welchen die Autoren empfehlen, Rücksicht auf den Entwicklungsstand und die Individualität des Kindes zu nehmen.

Ankerbeispiel: „Es versteht sich von selbst, daß er junge oder schwache Kinder nicht mit Kopfarbeiten übertreiben darf.“ (Campe 1788¹⁰, 100)

Teilaspekt „Verbesserung der Lebensumstände“

Textpassagen, in denen die Autoren die Notwendigkeit verbesserter Lebensumstände für die Weiterentwicklung der Kinder fordern, fallen in den Teilaspekt „Verbesserung der Lebensumstände“.

Ankerbeispiel: „Aber für solche Kinder, für die deren Eltern aus irgend welchem Grunde nicht sorgen können, für solche muß die öffentliche Wohlthätigkeit hilfreich eintreten; denn, wenn der Magen eines Schülers leer ist, da hilft auch der beste Anschauungsunterricht, der interessanteste Vortrag des Lehrers nichts – oder mindestens sehr wenig“ (Holczabek 1876, 14).

Subkategorie „Umstände der Behandlung“

Für die Subkategorie „Umstände der Behandlung“ ergeben sich die Teilaspekte „Behandlung zusammen mit nicht auffälligen Kindern“ und „Behandlung getrennt von nicht auffälligen Kindern“.

Teilaspekt „Behandlung zusammen mit nicht auffälligen Kindern“

Werden Äußerungen gemacht, dass lernauffällige Kinder nicht von „gesunden“ Kindern getrennt werden dürfen oder Gründe hierfür angegeben, dann fallen diese in den Teilaspekt „Behandlung zusammen mit nicht auffälligen Kindern“.

Ankerbeispiel: „(...) die schwächer befähigten Kinder sollen ja von den besser befähigten reden und gehen, sitzen und stehen lernen; denn dieser Einfluß kann durch nichts, aber auch schon durch gar nichts, ersetzt werden.“ (Holczabek 1876, 15)

Teilaspekt „Behandlung getrennt von nicht auffälligen Kindern“

Befürworten die Autoren eine von nicht auffälligen Kindern abgesonderte Behandlung, dann sind diese Textpassagen dem Teilaspekt „Behandlung getrennt von nicht auffälligen Kindern“ zuzuordnen.

Ankerbeispiel: „Man sollte also allerdings zum Besten der Menschheit auch für solche Kinder [die Verstandesschwachen; Anm. M. M.] eigne Schulclassen anordnen.“ (Schwarz 1835, 67)

7.4.1.5 Kategorie „Bildsamkeit“

Für die Kategorie „Bildsamkeit“ sind alle Aussagen relevant, in denen die Bildsamkeit lernauffälliger Kinder angesprochen wird. Es werden auch Äußerungen berücksichtigt, in denen die Lernfähigkeit oder die Schulfähigkeit thematisiert wird.

Subkategorie „Bildungsfähig“

Werden die betreffenden Kinder als bildungsfähig oder eher bildungsfähig beschrieben, dann sind diese Textpassagen der Subkategorie „Bildungsfähig“ zuzuordnen.

Ankerbeispiel: „Natürlich kann das nicht so verstanden werden, daß durch Unterricht in die Seele solcher Kinder etwas hineingetragen werden sollte, dessen sie gar nicht fähig wären. Weg mit Unmöglichkeiten!“ (Weise 1820, [2])

Subkategorie „Teilweise bildungsfähig“

Aussagen, in welchen die Bildsamkeit geistesschwacher Kinder nur teilweise bejaht wird, werden zur Subkategorie „Teilweise bildungsfähig“ zugeordnet.

Ankerbeispiel: „Gib solchen Kindern nur leichte Dinge zur geistigen Verarbeitung; denn die Seelenkraft ist schwach, und gleicht dem schwachen Körper, der auch nur leichte Speisen vertragen kann.“ (o. A. Konferenzarbeit 1859, 269)

Subkategorie „Bildungsunfähig“

Werden geistesschwache Kinder als nicht bildungsfähig oder eher nicht bildungsfähig eingestuft, so sind diese Aussagen der Subkategorie „Bildungsunfähig“ zuzuordnen. Die Subkategorie „Bildungsunfähig“ teilt sich in die Teilaspekte „Unmündig“, „Bildsamkeit auf dem Niveau von Tieren“ und „Kaum oder gar nicht bildungsfähig“.

Teilaspekt „Unmündig“

Zu diesem Teilaspekt gehören jene Textpassagen, in welchen die Autoren geistesschwachen Kindern bzw. Erwachsenen die Mündigkeit absprechen.

Ankerbeispiel: „Dieß ist die Zeit der erlangten körperlichen und geistigen Reife (Mündigkeit) (...) Oft kommt diese [Mündigkeit; Anm. M. M.] überraschend schnell, oft sehr allmählich, bei geistesschwachen Personen niemals.“ (Curtmann 1855, 16)

Teilaspekt „Bildsamkeit auf dem Niveau von Tieren“

Vergleichen Autoren die Bildsamkeit geistesschwacher Kinder mit der von Tieren, so werden jene Aussagen dem Teilaspekt „Bildsamkeit auf dem Niveau von Tieren“ zugeordnet.

Ankerbeispiel: „Entschiedener sind die geistigen Vorzüge des Menschen vor den Thieren, obwohl auch nicht so scharf abgegränzt, wie es für unsere Erkenntniß zu wünschen wäre. Eine Seele, ein Bewußtsein, alle niederen geistigen Vermögen lassen sich den Thieren nicht absprechen, ja vielleicht liegt der Unterschied blos in der minderen Klarheit des Bewußtseins, und das Leben der Thiere gliche dem eines geistesschwachen Menschen. Das was den Thieren im Vergleich mit den Menschen fehlt, ließe sich unter dem Namen ‘Vernunft’ begreifen“ (Curtmann 1855, 40).

Teilaspekt „Kaum oder gar nicht bildungsfähig“

Aussagen, in denen die Bildungsamkeit geistesschwacher Kinder negiert oder als gering eingeschätzt wird, fallen in den Teilaspekt „Kaum oder gar nicht bildungsfähig“.

Ankerbeispiel: „Daß einige Kinderseelen wirklich fast gar keiner deutlichen Begriffe fähig sind, und alle Bemühungen der erziehenden Weisheit, sie nur in etwas aufzuhellen, vereiteln, kann man nicht in Abrede seyn“ (Niemeyer 18051, 122).

7.4.1.6 Kategorie „Inklusion und Exklusion“

In die Kategorie „Inklusion und Exklusion“ fallen Aussagen, die sich auf die schulische und/oder gesellschaftliche Teilhabe lernauffälliger Kinder beziehen.

Subkategorie „Inklusion“

Die Subkategorie „Inklusion“ umfasst alle Aussagen, in denen sich die Autoren befürwortend zur Inklusion lernauffälliger Kinder äußern. In diese Subkategorie fallen die drei Teilaspekte schulische Inklusion, gesellschaftliche Inklusion und Brauchbarkeit.

Teilaspekt „Schulische Inklusion“

Aussagen, in welchen die Autoren eine Teilhabe lernauffälliger Kinder an der Regelschule fordern oder befürworten, gehören zum Teilaspekt „Schulische Inklusion“.

Ankerbeispiel: „Scheiden wir doch diese an und für sich schon genug armen Kinder nicht vollends aus der Gesellschaft der vollsinnigen, oder beschränken wir die Zeit, wenn dies schon geschehen muß, auf das denkbar kleinste Minimum; die schwächer befähigten Kinder sollen ja von den besser befähigten reden und gehen, sitzen und stehen lernen; denn dieser Einfluß kann durch nichts, aber auch schon durch gar nichts, ersetzt werden.“ (Holczabek 1876, 15)

Teilaspekt „Gesellschaftliche Inklusion“

Für den Teilaspekt sind Textpassagen relevant, in denen die gesellschaftliche Inklusion lernauffälliger Kinder gefordert wird.

Ankerbeispiel: „(...) er erwäge ferner, wie erfreulich und lohnend es ist, wenn er in späteren Jahren sieht, wie solche Schwache in Folge ihrer genossenen guten Schulbildung noch auf die eine oder andere Weise ein gutes Fortkommen sich erwerben“ (o. A. Konferenzarbeit 1859, 270).

Teilaspekt „Brauchbarkeit“

Zu diesem Teilaspekt werden Aussagen zugeordnet, in denen sich die Autoren mit der Brauchbarkeit lernauffälliger Kinder befassen.

Ankerbeispiel: „(...) unseren Versorgungs-, Beschäftigungs- und auch Strafhäusern würde [durch die Förderung armer schwachsinniger Kinder; Anm. M. M.] dann ein bedeutendes Contingent von sonst unglücklichen Menschen entzogen – der Gesellschaft aber arbeitsgeschickte und arbeitsame Menschen gewonnen.“ (Holczabek 1876, 12)

Subkategorie „Inklusion durch Exklusion“

Zu der Kategorie „Inklusion durch Exklusion“ werden jene Aussagen zugeordnet, in denen die Autoren die Inklusion lernauffälliger Kinder durch eine zeitlich begrenzte Exklusion anstreben.

Ankerbeispiel: „Es handelt sich also nur darum, ob dies in der 1. Classe der Volksschule auch in hinreichendem Grade möglich ist, wo gerade diese Classe fast in der Regel weit über 80 Schüler zählt. Die Antwort muß im verneinenden Sinne erfolgen. Was wäre es also, wenn in jeder Stadt, natürlich je nach Maßgabe des Bedürfnisses, eine eigene Vorbereitungsclassse errichtet würde, in welcher schwachbefähigte aber schon schulpflichtige Kinder von einem eigens hierzu bestimmten Lehrer für den Besuch der gewöhnlichen Volksschule vorbereitet würden?“ (Holczabek 1876, 16)

Subkategorie „Exklusion“

Die Subkategorie „Exklusion“ umfasst alle Aussagen, in denen die Autoren eine schulische oder gesellschaftliche Exklusion lernauffälliger Kinder fordern. Diese Subkategorie unterteilt sich in folgende Teilaspekte: Schulische Exklusion und gesellschaftliche Exklusion.

Teilaspekt „Schulische Exklusion“

In diesen Teilaspekt fallen Äußerungen, in denen eine zeitlich unbegrenzte schulische Exklusion lernauffälliger Kinder bejaht wird.

Ankerbeispiel: „Recht hat aber Stötzner mit dem Vorschlag, für die Schwachen eigene Schulen in jeder Stadt unter dem Namen ‘Nachhilfeschulen’ zu gründen, welchen auch Eltern aus höheren Ständen Kinder dieser Art anvertrauen würden.“ (Palmer 1869, 678)

Teilaspekt „Gesellschaftliche Exklusion“

Textpassagen, in welchen die Möglichkeit gesellschaftlicher Teilhabe lernauffälliger Kinder negiert wird, gehören zum Teilaspekt „Gesellschaftliche Exklusion“.

Ankerbeispiel: Zum Teilaspekt „Gesellschaftliche Exklusion“ konnte keine Aussage zugeordnet werden.

7.4.2 Inhaltliche Strukturierung

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung mittels des Verfahrens der Strukturierung ist es, das Material inhaltlich zu strukturieren und so „zu bestimmten Themen, zu bestimmten Inhaltsbereichen“ (Mayring 2010, 94) zu extrahieren und zusammenzufassen. Die Inhalte werden anhand der vordefinierten Kategorien und Subkategorien aus dem Material extrahiert und zusammengefasst (Mayring 2010, 94). Da es sich bei der vorliegenden Untersuchung um Material mehrerer Autoren handelt, werden die Aussagen anhand der Kategorien in Tabellen geordnet, sodass erstens die Aussagen dargestellt werden können und dann zweitens zwischen den Autoren Vergleiche gemacht werden können. Die Aussagen der Pädagogen werden anhand von Kategorien, Subkategorien und Teilaspekten nach Themen geordnet und zusammengefasst. Es handelt sich also um eine „*inhaltliche Strukturierung*“ (Mayring 2010, 94; Hervorhebung i. O.). Der letzte Arbeitsschritt der inhaltlichen Strukturierung ist die Aufarbeitung der Ergebnisse und somit eine tiefergehende Interpretation. Die Ergebnisse des empirischen Teils werden in diesem Arbeitsschritt auf den Theorieteil der vorliegenden Arbeit rückbezogen.

8. Auswertung und Interpretation

Im folgenden Teil der Untersuchung werden die Untersuchungsergebnisse zunächst tabellarisch dargestellt und dann ausgewertet, verglichen und interpretiert.

8.1 Auswertung und Interpretation der Kategorie „Begrifflichkeiten“

Im Folgenden wird ein Ausschnitt der Tabelle „Bezeichnungen für Kinder mit geistigen bzw. Lernauffälligkeiten“ abgebildet, in welchem gezeigt wird, welche Begrifflichkeiten die Autoren für geistige Auffälligkeiten und Kinder mit Auffälligkeiten gebrauchten.

Autoren	Bezeichnungen für Kinder mit geistigen bzw. Lernauffälligkeiten
Campe (1785, 1788)	„Blödsinn“ (1785 ¹ , 290) „Unordnungen der Vorstellungskraft“ (1785 ¹ , 290)
Curtmann (1855)	„geistesschwache Menschen“ (1855, 40), „viersinnige Menschen“ (1855, 41), „Kinder von sehr beschränkten Fähigkeiten“ (1855, 11), „Zerstreuung“ (1855, 359)
Holczabek (1876)	„schwachsinnige Kinder“ (1876, 2), „geistig zurückgebliebene Kinder“ (1876, 2), „schwachbefähigte oder nicht genug geistig entwickelte (...) Kinder“ (1876, 3), „schwach talentirt“ (1876, 6),
o. A. Konferenzarbeit (1859)	„schwachbefähigte“ (1859, 269), „schlechtbefähigte“ (1859, 269), „geistige Schwäche“ (1859, 270)
Niemeyer (1824/1882)	„natürlich träge“ (1824/1882 ¹ , 202), „Zurückbleiben“ (1824/1882 ¹ , 87), „geistige Gebrechen“ (1824/1882 ¹ , 53), „verwahrlost“ (1824/1882 ¹ , 99),
Palmer (1869)	„mangelhaft Organisirte“ (1869, 670), „schwach begabte“ (1869, 678), „schwache Kinder“ (1869, 678)
Schwarz (1829, 1835)	„Blödsinn“ (1829 ² , 134; 424), „Geistesschwäche“ (1829 ² , 144), „Stumpfsinn“ (1829 ² , 144; 145; 147), „Schwachsinn“ (1829 ² , 144), „Verstandesschwäche“ (1829 ³ , 241), „Mangel im Gemüthe“ (1829 ³ , 241), „Schwachsinnige“ (1835, 9)
Weise (1820)	„Schwäche, Stumpfheit und Unfähigkeit der Köpfe“ (1820, [2]), „geistesarme oder schwache Kinder“ (1820, [2]), „ungewöhnliche Beschränktheit“ (1820, [4]), „schwachen und langsamen Kopf“ (1820, [5]), Zerstreuung.“ (1820, [6])

Die Aussagen Bösbauers (1905, 1), Bundschuhs (1999, 120), Petersens (2003, 17) und Störmers (2006, 17f) überschneiden sich damit mit den Ergebnissen der Untersuchung allgemeinpädagogischer Autoren, bei denen eine immense Begriffsvielfalt festgestellt werden konnte. Die Unterschiede in den Begrifflichkeiten deuten zudem auf eigene Einteilungen und Termini, wie es beispielsweise Bösbauer (1905, 1) berichtet. Campe (1785¹, 290) und Schwarz (1829², 134; 424) stellten bei der Begriffswahl einen näheren Bezug zum Begriff

„Blödsinn“ her, während sich andere Autoren von dieser Begrifflichkeit distanzieren. Größtenteils wurden Begriffe verwendet, die an den Begriff des Schwachsinn angelehnt sind: Schwäche, schwache Köpfe, Verstandesschwäche, Geistesschwäche, schwach talentiert u.v.m. Die Uneinigkeit bei der Benennung dieser Personengruppe deutet auf besondere Definitions- und Abgrenzungsprobleme einer leichten geistigen Behinderung bzw. einer Lernbehinderung hin, wie sie Möckel (2001, 16f) in Zusammenhang mit den neueren Sonderschulen erwähnt. Definitionen und Abgrenzungen seien bei anderen Schädigungen wie Blindheit oder Taubheit eindeutiger zu machen, als dies bei geistigen Auffälligkeiten der Fall sei, da es hierbei keine „Übereinstimmung in der Schädigung von Kindern“ (Möckel 2001, 17) gebe (Möckel 2001, 17). Die Begrifflichkeiten der Autoren lassen sich zu vier Überbegriffen zuordnen: Blödsinn – Schwachsinn – Irresein - Verwahrlosung. Bei der Begrifflichkeit und Definition der Lernauffälligkeit zeigt sich somit ein großer Interpretationsspielraum.

8.2 Auswertung und Interpretation der Kategorie „Beschreibung“

Der folgende Ausschnitt der Tabelle „Beschreibung geistig auffälliger Kinder“ dient zur Auswertung der Beschreibung auffälliger Kinder und teilt die Aussagen den Subkategorien „Innere Auffälligkeiten“, „Äußere Auffälligkeiten“ und „Moralische Auffälligkeiten“ zu.

Autoren	Beschreibung geistig auffälliger Kinder	Subk.
Campe (1785, 1788)	„(...) derjenige aber, der unter dem gemeinen Maaße der Menschen stehen bleibt, ist unvollkommen.“ (1785 ⁴ , 328)	Innere A.
Curtmann (1855)	„Entschiedener sind die geistigen Vorzüge des Menschen vor den Thieren, obwohl auch nicht so scharf abgegränzt, wie es für unsere Erkenntniß zu wünschen wäre. Eine Seele, ein Bewußtsein, alle niederen geistigen Vermögen lassen sich den Thieren nicht absprechen, ja vielleicht liegt der Unterschied bloß in der minderen Klarheit des Bewußtseins, und das Leben der Thiere gliche demnach dem eines geisteschwachen Menschen. Das was den Thieren im Vergleich mit den Menschen fehlt, ließe sich unter dem Namen „Vernunft“ begreifen (...)“ (1855, 40)	Innere Auffälligkeiten

Holczabek (1876)	„(...) aber in ihrem Kopf ist es meist leer, 2 bis 3 Jahre versitzen sie in der 1. Classe und lernen nicht oder kaum lesen, und noch in dem 5. oder 6. Schuljahre leben sie mit dem Einmaleins im erbitterten Kampfe. Sie lernen wohl zuweilen recht hübsch schreiben, d.h. Buchstaben malen, oder längere Gedichte auswendig hersagen, der Katechismus gehört zu ihren Lieblingsstudien, aber überall, wo zu der mechanischen oder Gedächtnis-Arbeit auch das abstracte Denken hinzutritt, sind sie am Ende ihres Könnens angelangt.“ (1876, 7)	Innere Auffälligkeiten
o. A. Konferenzarbeit (1859)	„Bei Schwachbefähigten veranlassen die äußern Eindrücke nur eine schwache Thätigkeit der Seelenkräfte, eben weil die geistige Kraft schwach ist, – und es muß ein wiederholter und verstärkter Reiz einwirken, um eine entsprechende geistige Verarbeitung zu veranlassen; und diese wird immerhin nur eine beschränkte bleiben, und Vorstellungen und Begriffe nur in geringerem Maße und selbst da oft in undeutlicher und unrichtiger Weise erzeugen.“ (1859, 269)	Innere Auffälligkeiten
	„Daß aber solche schwachbefähigte Kinder, zu denen auch so manche mit organischen Fehlern behaftet kommen (...)“ (1859, 269)	Äußere A.
Niemeyer (1805, 1824/1882)	„An sich bemerkt auch der gemeinste Beobachter diese Verschiedenheit [des Verstandes bei Kindern; Anm. M. M.], und nichts ist gewöhnlicher als die Klage über Schwäche, Stumpfheit, Unfähigkeit der Köpfe, worin besonders angehende Lehrer so geneigt sind, den einzigen Grund in der geringen Wirksamkeit ihres Unterrichts zu suchen, welchen sie doch weit näher in ihrer eignen fehlerhaften Methode finden könnten.“ (1805 ¹ , 122)	Innere Auffälligkeiten
Palmer (1869)	„Und doppelt gefährlich ist wieder dieser Zustand darum, weil, auch wo kein Verständnis für Gutes und Göttliches da ist, doch meist ein Verständnis fürs Böse sich ausbildet, weil dazu die eigene Lust, die auch im Blödsinnigen, im Stummen mit thierischer Gewalt sich regt, von selber führt und gleichsam die wenigen Lichtfunken, die in solch einer Nacht noch übrig sind, sich darin concentriren.“ (1869, 670)	Moralische Auffälligkeiten
Schwarz 1829, 1835)	„Vieles Schlafen ist eher von guter als von schlimmer Bedeutung (...) Nur ist zu wünschen, daß sie nach dem Erwachen sogleich munter sind, und nicht düster bleiben, denn das könnte Stumpfsinn verrathen.“ (1829 ² , 146f)	Äußere Auffälligkeiten
	„In den außerordentlichen Fällen, wo die andern Sinne [die niederen Sinne, d.h. der Geschmackssinn und der Tastsinn; Anm. M. M.] das Uebergewicht haben, findet ja auch das gemeine Urtheil einen thierischen Menschen.“ (1829 ² , 142)	Innere Auffälligkeiten

	„Wer in dem Elementarunterrichte überhaupt keine rechten Fortschritte macht, es sey nun, daß er wenig faßt, oder lückenhaft springt, verräth irgendeinen Mangel im Gemüthe, und nicht bloß Verstandesschwäche. Denn auf methodischem Wege muß der Verstand fortschreiten, wenn gleich etwas langsam, sofern er sich nur in gesundem Zustande befindet. Manchmal möchte wohl solche Dusterheit oder Verworrenheit auf jenes geheime Laster hindeuten, welches geistig wie körperlich zerstört; manchmal könnte es auch anzeigen, daß schon irgendeine böartige Neigung von seiner Seele Besitz genommen; wo aber all dieses nicht gefunden wird, hat man Grund, etwas von Geisteskrankheit zu vermuten.“ (1829 ³ , 241f)	Moralische Auffälligkeiten
Weise (1820)	„Die (...) unglücklichen Geschöpfe sind so kenntlich am Körper und Geist, der gleichsam im Körper begraben ist, daß schon im zarten Kindesalter die gemeinsten Mütter und Väter mit bekümmerten Herzen auf dieselben hinblicken.“ (1820, [5])	Äußere Auffälligkeiten
	„Auch lehrt die Erfahrung, daß oft Menschen in ihrer Jugend für geistesarm angesehen wurden, an denen sich später, durch Vereinigung günstiger Umstände, manche Geistesblüte entfaltet; aber was noch mehr sagen will (!), sie hat auch gelehrt, daß die moralischen Kräfte solcher Menschen nicht selten gut beschaffen sind.“ (1820, [2f])	Moralische Auffälligkeiten

Die Autoren beschreiben innere, äußere und moralische Auffälligkeiten lernauffälliger Kinder. Hauptsächlich werden jedoch innere Auffälligkeiten erwähnt, die größtenteils als ein Zurückbleiben hinter einem „Normalmaß“ definiert werden. Zudem würden bestimmte Fähigkeiten, dies seien Vernunft, Gedächtnis, Tätigkeitstrieb, Bewusstsein, Sinnestätigkeit, Verstandestätigkeit, Aufmerksamkeit und abstraktes Denken, entweder gar nicht oder nur beschränkt entwickelt sein. Während Campe (1785⁴, 329), Holczabek (1876, 1), der Verfasser der Konferenzarbeit (1859, 269) und Weise (1820, [5]) überzeugt sind, dass „dumme“ oder geistesschwache Menschen nur weniger Verstand hätten als die meisten Menschen, beschreiben Schwarz (1829³, 52f) und Curtmann (1855, 40) geistesschwache Menschen als vernunftlos. Curtmann (1855, 40) zufolge ließen sich eine „Seele, ein Bewußtsein, alle niederen geistigen Vermögen“ (Curtmann 1855, 40) geistesschwachen Menschen ebenso wie Tieren nicht absprechen, aber sie hätten nur eine „mindere Klarheit des Bewußtseins“ (Curtmann 1855, 40). Aus diesem Grund hätten geistesschwache Menschen, so Curtmann (1855, 40), keinen Verstand. Eine ähnliche Argumentationsweise findet sich bei Schwarz (1829², 142), welcher geistesschwache Menschen als „thierische Menschen“ (Schwarz 1829², 142) beschreibt, da die höheren Sinne unterentwickelt seien. Bei Schwarz (1829³, 52f) lässt sich im Gegensatz zu Curtmann (1855, 40) eine Differenzierung je nach Ausprägung der geistigen Schwäche fin-

den: Der lediglich beschränkte Kopf könne „für das Einzelne Verstand haben, aber für das Ganze eines Geschäftes oder einer Lehre hat er ihn nicht“ (Schwarz 1829³, 52f). Dennoch fehle es selbst dem beschränkten Kopf an Vernunft und er könne „höchstens ein geistloser Denker“ (1829³, 52f) werden.

Neben den inneren Auffälligkeiten werden auch äußere Auffälligkeiten geistesschwacher bzw. lernauffälliger Kinder beschrieben. So berichtet der Verfasser der Konferenzarbeit (1859, 269), dass so manche der schwachbefähigten Kindern auch mit „organischen Fehlern behaftet“ (o. A. Konferenzarbeit 1859, 269) seien. Ebenso betont Weise (1820, [5]) die Tatsache, dass diese „unglücklichen Geschöpfe (...) so kenntlich am Körper und Geist“ (Weise 1820, [5]) gezeichnet seien, beschreibt allerdings nicht, auf welche Art dies in körperlicher Hinsicht der Fall sei. Konkretere Beschreibungen äußerlicher Auffälligkeiten geistesschwacher Kinder lassen sich nur bei Schwarz (1829²) finden. So könne man laut Schwarz (1829², 144) von einem unruhigen und unsteten Blick des Säuglings auf Blödsinn schließen. Gleichfalls könnten Unempfindlichkeiten gegenüber akustischen Reizen, übermäßiges Schlafen, ein kaum ausgeprägtes Mienenspiel oder gar körperliche Unruhe auf „Stumpfsinn“ deuten. Es zeigt sich somit, dass die Thematik äußerlicher Auffälligkeiten geistesschwacher Menschen von den Pädagogen wenig behandelt worden ist.

Nur drei der acht Pädagogen (Palmer, Schwarz und Weise) erwähnen moralische Auffälligkeiten geistesschwacher Menschen. Palmer (1869, 670) und Schwarz (1829³, 241f) schätzen die moralischen Fähigkeiten geistesschwacher Menschen negativ ein. Palmer (1869, 670) zufolge sei der Blödsinn ein moralisch gefährlicher Zustand, weil bei blödsinnigen Menschen kein „Verständnis für Gutes und Göttliches da“ (Palmer 1869, 670) sei, sich aber ein „Verständnis fürs Böse“ (Palmer 1869, 670) entwickeln würde. Dieses Verständnis für das Böse würde sich durch die tierischen Triebe, dazu gehöre die Lust, bilden und sich im Blödsinnigen mit „thierischer Gewalt“ (Palmer 1869, 670) regen und würde „die wenigen Lichtfunken, die in solch einer Nacht [Palmer meint die geistige „Verdunkelung“ des Blödsinnigen; Anm. M. M.] noch übrig sind“ (Palmer 1869, 670), einnehmen. Schwarz (1829³, 241f) weist ebenfalls darauf hin, dass bei demjenigen, der im „Elementarunterrichte überhaupt keine rechten Fortschritte macht“ (Schwarz 1829³, 241f), weil er entweder „wenig faßt, oder lückenhaft springt“ (Schwarz 1829³, 241f), nicht nur eine Verstandesschwäche, sondern auch ein „Mangel im Gemüthe“ (Schwarz 1829³, 241f) vorliegen würde. Der Zustand des Betroffenen könne im Falle von „Düsterheit oder Verworrenheit auf jenes geheime Laster [S. meint hier möglicherweise Onanie; Anm. M. M.] hindeuten, welches geistig wie körperlich zerstört“ (Schwarz

1829³, 241f) oder sogar „anzeigen, daß schon irgendeine bösertige Neigung von seiner Seele Besitz genommen“ (Schwarz 1829³, 241f) habe. Weise (1820, [2f]) hingegen betont, dass die „moralischen Kräfte solcher Menschen [geistesarmer Menschen; Anm. M. M.] nicht selten gut beschaffen sind“ (Weise 1820, [2f]) und steht mit dieser Aussage in großem Widerspruch zu Palmer (1969, 670) und Schwarz (1829³, 241f).

Insgesamt konnten für die Kategorie „Beschreibung“ sehr unterschiedliche Diskurse festgestellt werden, die sich über die inneren, äußeren und moralischen Auffälligkeiten erstrecken. Die Art und Ausprägung der Auffälligkeiten geistesschwacher Menschen wurden sehr unterschiedlich diskutiert, aber dennoch konnten bestimmte „Gruppen“ identifiziert werden. Für die Kategorie „Beschreibung“ konnten bei den Pädagogen Campe (1785), Holczabek (1876), dem Verfasser der Konferenzarbeit (1859) und Weise (1820) positive Zuschreibungen und Beschreibungen der Fähigkeiten sowie Auffälligkeiten ausgemacht werden. Diese Autoren beschreiben die Auffälligkeiten des schwachsinnigen Menschen als ein „Zurückbleiben“ hinter der Norm, nicht aber als vollkommenes Fehlen bestimmter Fähigkeiten. Curtmann (1866), Palmer (1869) und Schwarz (1829, 1835) beschreiben geistesschwache Menschen als „thierische Menschen“ (Schwarz, 1829², 142) deren innere, äußere und moralische Auffälligkeiten sich durch ein Fehlen menschlicher Fähigkeiten (Verstand, Vernunft, Moral usw.) auszeichnen.

8.3 Auswertung und Interpretation der Kategorie „Ursachen“

In der Tabelle werden die Aussagen der Kategorie „Ursachen“ zu den Subkategorien „Vererbung“, „Erwerb“, „Körperliche Gebrechen“, „Anomalien des Gehirns“, „Erziehungsfehler“ und „Schuld des Kindes“ zugeordnet. Im Folgenden ist die Tabelle „Ursachen für geistige Auffälligkeiten der Kinder“ ausschnittsweise dargestellt.

Autoren	Ursachen für geistige Auffälligkeiten der Kinder	Subk.
Campe (1785, 1788)	„Die Erfahrung, daß Blödsinn, Wahnsinn, und andre Mängel und Unordnungen der Vorstellungskraft in gewissen Familien Erbübel sind, und daher in einer fehlerhaften Beschaffenheit des Nervensystems liegen müssen, ist nicht zu bezweifeln.“ (1785 ¹ , 290)	Vererbung
Curtmann (1855)	„Denn die Eigenthümlichkeit der organischen Kräfte, daß sie durch Uebung wachsen, durch Unthätigkeit schwach werden, bedingt wesentlich den Erfolg der Erziehungsmittel.“ (1855, 27)	Erziehungs- fehler

Holczabek (1876)	„Also von Idioten wird in unserem Falle ganz abgesehen, und werden nur solche Kinder im Auge zu behalten sein, deren Sinne, entweder alle oder einzeln, oder auch nur ein einzelner nicht gehörig entwickelt sind; oder die durch verschiedene Zufälle, als da sind: Frühgeburt, schwere und langwierige Krankheiten, schlechte, ungenügende oder mangelhafte Ernährung, oder auch Ueberfütterung, viel zu frühe Anstrengung der geistigen Kräfte oder auch anhaltende rohe Behandlung in ihrer geistigen Entwicklung gehemmt worden sind.“ (1876, 6)	Erwerb
	„Da bei solchen Kindern eben die Sinnesthätigkeit nicht gehörig entwickelt ist, so leidet naturgemäß die Gehirnthätigkeit, indem dem Gehirne zu wenig Eindrücke zugeführt, oder nicht stark genug vermittelt werden, dieses daher gleichsam brach liegt und so mit der Entwicklung der anderen Organe nicht gleichen Schritt halten kann.“ (1876, 6)	Anomalien des Gehirns
o. A. Konferenzarbeit (1859)	„Bei Schwachbefähigten veranlassen die äußern Eindrücke nur eine schwache Thätigkeit der Seelenkräfte, eben weil die geistige Kraft schwach ist (...)“ (1859, 269)	Anomalien des Gehirns
Niemeyer (1805, 1824/1882)	„Alle erfahrenen Pädagogen haben die Wichtigkeit der körperlichen Gesundheit für die intellectuelle und moralischer Erziehung eingesehen und einen sehr großen Teil der geistigen Gebrechen in der fehlerhaften Organisation oder temporellen Beschaffenheit des Körpers gefunden.“ (1824/1882 ¹ , 53)	Körperliche Gebrechen
	Gehäufte Unterricht im gewöhnlichen Sinne ist sogar in den frühesten Jahren gerade das alleruntauglichste Mittel, das Erkenntnisvermögen der Kinder zu wecken. Es hat sehr oft eine unglückliche Frühreife zur Folge, die fast immer durch nachmaliges Zurückbleiben gebüßt wird.“ (1824/1882 ¹ , 87)	Erziehungsfehler
Palmer (1869)		
Schwarz (1829, 1835)	„Träge wird das Kind, wenn man seine Aufmerksamkeit theils zu wenig, theils zu flüchtig unterhält. Im ersten Falle entsteht Unthätigkeit des Geistes, Stumpfheit, wohl auch Dummheit.“ (1829 ² , 444)	Erziehungsfehler
	„Wer in dem Elementarunterrichte überhaupt keine rechten Fortschritte macht, es sey nun, daß er wenig faßt, oder lückenhaft springt, verräth irgendeinen Mangel im Gemüthe, und nicht bloß Verstandesschwäche. Denn auf methodischem Wege muß der Verstand fortschreiten, wenn gleich etwa langsam, sofern er sich nur in gesundem Zustande befindet. Manchmal möchte wohl solche Dürstlichkeit oder Verworrenheit auf jenes geheime Laster hindeuten, welches geistig wie körperlich zerstört; manchmal könnte es auch anzeigen, daß schon irgendeine böartige Neigung von seiner Seele Besitz genommen; wo aber all dieses nicht gefunden wird, hat man Grund, etwas von Geisteskrankheit zu vermuten.“ (1829 ³ , 241f)	Schuld des Kindes

Weise (1820)	„Es sind aber nur drei Fälle möglich [drei mögliche Ursachen für die Geistesschwäche; Anm. M. M.], entweder liegt die Ursache so ungewöhnlicher Beschränktheit in der Seele selbst, oder sie liegt im Körper, oder letztlich in der Art der Verbindung des Körpers und der Seele (...) Doch ist der erste Fall am unwahrscheinlichsten.“ (1820, [4])	Körperliche Gebrechen
	„Ob nun schon zuweilen der Grund der geringen Wirksamkeit des Unterrichts in der fehlerhaften Methode des Lehrers oder in der Trägheit des Kindes zu suchen ist (...)“ (1820, [2])	Schuld des Kindes

Bei der Untersuchung der pädagogischen Diskurse zu den Ursachen für geistige Auffälligkeiten, konnten viele Ursachenmodelle festgestellt werden. Die Vermutung, die bereits im theoretischen Teil unter 5.2.3.1 angesprochen wurde, dass geistige Auffälligkeiten und Störungen vererbbar seien, ließ sich auch bei der empirischen Untersuchung wiederfinden. Allerdings war dies nur bei einem Pädagogen, nämlich Campe (1785¹, 290), der Fall. Campe (1785¹, 290) weist darauf hin, dass es nicht zu bezweifeln sei, dass „Blödsinn, Wahnsinn, und andere Mängel und Unordnungen der Vorstellungskraft in gewissen Familien Erbübel“ (Campe 1785¹, 290) seien und ihre Ursachen in „einer fehlerhaften Beschaffenheit des Nervensystems liegen“ (Campe 1785¹, 290) würden. Bei den anderen Pädagogen lassen sich jedoch keine weiteren Hinweise auf die Vererbbarkeit geistiger Auffälligkeiten finden. Die Annahme eines Erwerbs geistiger Auffälligkeiten durch klimatische, terrestrische oder familiäre Bedingungen (vgl. Kapitel 5.2.3.2) vertritt Holczabek (1876, 6). Er (1876, 6) ist überzeugt, dass ungünstige Bedingungen wie „Frühgeburt, schwere und langwierige Krankheiten, schlechte, ungenügende oder mangelhafte Ernährung, oder auch Ueberfütterung, viel zu frühe Anstrengung der geistigen Kräfte oder auch anhaltende rohe Behandlung“ (Holczabek 1876, 6) die geistige Entwicklung des Kindes hemmen können.

Neben der Vererbung und des Erwerbs geistiger Auffälligkeiten vermuteten die Pädagogen Erziehungsfehler als Quelle geistiger Fehlentwicklungen. Campe (1788¹⁰, 413) beteuert, dass die Verzärtelung der Kinder diese an „Leib und Seele“ (Campe 1788¹⁰, 413) schwächen und entnerven würde, sodass „körperliche Schwäche und Nervenkrankheiten“ (Campe 1788¹⁰, 413) entstehen könnten. Auch für Curtmann (1855, 261) sind Erziehungsfehler mögliche Ursachen geistiger Auffälligkeiten: „Aber auch wie viele Kinder [sind] körperlich und geistig verkrüppelt durch die Unreife ihrer Wärterinnen!“ (Curtmann 1855, 261). Holczabek (1876, 10) weist darauf hin, dass es neben den Schwachsinnigen deren Auffälligkeiten aus einer „nicht gehörig entwickelten Sinnesthätigkeit“ (Holczabek 1876, 10) resultieren auch diejeni-

gen Schwachsinnigen geben würde, bei denen „dieses Uebel seinen Sitz vorzugsweise im – Magen“ (Holczabek 1876, 10) habe:

„Solche armen Geschöpfe sind vielleicht mit ihren Geschwistern in einem dumpfen, finstern Raume zusammengepfercht, gehörig sattessen gehört bei ihnen zu den Ausnahmefällen, ihre schlechte, abgerissene oder ungenügende Kleidung stempelt sie den andern besser situierten Kindern gegenüber zu förmlichen Parias.“ (1876, 10)

Holczabek (1876, 10) vermutet also ebenso wie Brandes (1862, 19f), dass die Entstehung des Schwachsinnns besonders durch den Lebensverhältnissen in armen Familien begünstigt werde, da dort die Bedingungen für die Entwicklung der Heranwachsenden schädlich seien (siehe Kapitel 5.2.3.2). Schwarz (1829², 352) macht hingegen die Eltern für die Entstehung geistiger Auffälligkeiten verantwortlich. Diese würden nämlich das Gehör und die Aufmerksamkeit ihrer Kinder nicht genügend fördern, da sie mit ihren Kindern zu wenig sprechen würden und die Kinder so in „Dumpfheit“ (Schwarz 1829², 352) versinken würden. Es entstünde dadurch „Unthätigkeit des Geistes, Stumpfheit, wohl auch Dummheit“ (Schwarz 1829², 444). Der Lerntrieb der Kinder würde nicht genug erweckt und gefördert werden und sinke daher „in Trägheit zurück“ (Schwarz 1829³, 6).

Anders als Campe (1788¹⁰, 413), Curtmann (1855, 261), Holczabek (1876, 10) und Schwarz (1829², 352) suchen Niemeyer (1805¹, 122; 1824/1882, 87, 99) und Weise (1820, [2]) die Schuld für die Entstehung geistiger Auffälligkeiten nicht bei den Eltern, sondern bei der fehlerhaften Methode des Erziehers bzw. Lehrers. „Gehäufte Unterricht“ (Niemeyer 1824/1882¹, 87) könne „eine unglückliche Frühreife zur Folge“ (Niemeyer 1824/1882¹, 87) haben und so zum „Zurückbleiben“ (Niemeyer 1824/1882¹, 87) der Kinder führen. Verwahrlosung bei Kindern könne eine Folge verkehrter Unterrichtsmethoden und eines zu mannigfaltigen Unterrichts sein (Niemeyer 1824/1882¹, 99). Außerdem könne die Ursache für die „Schwäche, Stumpfheit, Unfähigkeit der Köpfe“ (Niemeyer 1805¹, 122) in einer „fehlerhaften Methode“ (Niemeyer 1805¹, 122) des Lehrers und nicht im Unvermögen der Kinder liegen (Niemeyer 1805¹, 122). Auch Weise (1820, [2]) hält es für möglich, dass die geringe Wirksamkeit des Unterrichts bei manchen Kindern nicht in der Schwäche ihres Verstandes, sondern in „der fehlerhaften Methode des Lehrers“ (Weise 1820, [2]) liegen könnte. Allerdings vermutet Weise (1820, [4]) bei tatsächlich vorliegender Geistesschwäche andere Gründe, die der Subkategorie „Körperliche Gebrechen“ zugeordnet wurden. So sei es für ihn am wahrscheinlichsten, dass Geistesschwäche entweder durch eine unrechte Beschaffenheit des Körpers oder eine fehlerhafte „Verbindung des Körpers und der Seele“ (Weise 1820, [4]) entstünde. Aus diesem Grund würde die „Körperwelt (...) zu schwach auf den Geist und darum

der Geist zu schwach auf die Körperwelt“ (Weise 1820, [7]) wirken und das geistesschwache Kind befinde sich deshalb in „demselben Zustande der Ideenleerheit als ein im tiefen Schlaf Versunkener“ (Weise 1820, [7]). Obwohl Niemeyer (1805¹, 122) die Ursachen geistiger Auffälligkeit größtenteils in einer fehlerhaften Erziehungs- und Unterrichtsmethode vermutet, stimmt er mit Weise (1820, [4]) überein, dass „geistige Gebrechen“ (Niemeyer 1824/1882¹, 53) von einer „fehlerhaften Organisation oder temporellen Beschaffenheit des Körpers“ (Niemeyer 1824/1882¹, 53) herrühren könnten.

Zuletzt konnten die Aussagen zweier Pädagogen zu der Subkategorie „Schuld des Kindes“ zugeordnet werden. Schwarz (1829³, 241f) gibt als mögliche Ursache einer Verstandesschwäche die Gemütsschwäche an, welche durch Lasterhaftigkeit und Bössartigkeit entstehen würde. Somit sei das Kind durch seine eigene Schuld verstandesschwach geworden und könne aufgrund seiner „Düsterheit oder Verworrenheit“ (Schwarz 1829³, 241f) dem Elementarunterricht nicht folgen (Schwarz 1829³, 241f). Weise (1820, [2]) unterstellt dem schwachsinnigen Kind nicht wie Schwarz (1829³, 241f) eine Fehlerhaftigkeit, aber hält es doch für möglich, dass die geringe Wirksamkeit eines Unterrichts auf der Trägheit des Kindes beruhen könnte. Bei Schwarz (1829³, 241f) lassen sich für die Kategorie „Ursachen“ deutliche Bezüge zur Kinderfehlerlehre finden. Obwohl es für ihn durchaus möglich zu sein scheint, dass geistige Auffälligkeiten durch Erziehungsfehler der Eltern und Erzieher entstehen können, ist es ebenso möglich, dass diese durch die Fehlerhaftigkeit des Kindes entstehen. Er (1829³, 241f) schreibt damit dem Kind die Schuld für die Auffälligkeiten und Untugenden zu. Somit werden „die Ursachen einseitig dem Individuum als Träger dieser Fehler“ (Vojtová, Bloemers und Johnstone 2006, 33) zugewiesen (Vojtová, Bloemers und Johnstone 2006, 33).

8.4 Auswertung und Interpretation der Kategorie „Behandlungsvorschläge und Maßnahmen“

In dem nachstehenden Ausschnitt der Tabelle „Behandlungsvorschläge und Maßnahmen“ werden die Aussagen der Kategorie „Behandlungsvorschläge und Maßnahmen“ und den Subkategorien „Behandlungsmethode“ und „Umstände der Behandlung“ dargestellt. Die Subkategorie „Behandlungsmethode“ unterteilt sich in Teilaspekte „Schulung der Sinne“, „Schulung der Aufmerksamkeit“, „Verstandesschulung“, „Erziehung – Unterricht“, „Berücksichtigung der Individualität“ und „Verbesserung der Lebensumstände“ und die Subkategorie „Umstände der Behandlung“ in die Teilaspekte „Zusammen mit nicht auffälligen Kindern“ und „Behandlung getrennt von nicht auffälligen Kindern“.

Autoren	Behandlungsvorschläge und Maßnahmen	TA	SK
Campe (1785, 1788)	„Es versteht sich von selbst, daß er junge oder schwache Kinder nicht mit Kopfarbeiten übertreiben darf.“ (1788 ¹⁰ , 100)	Berücksichtigung d. Indiv.	Behandlungsmethode
Curtmann (1855)	„Nächst der Verhütung der Zerstreuung ist die Erregung nachhaltigen Interesses eine vorzügliche Quelle der Aufmerksamkeit.“ (1855, 359)	Schulung d. Aufmerksamkeit	Behandlungsmethode
Holczabek (1876)	„Kinder (...), bei welchen der Geistesfunke in einer gar harten Hülle zu schlummern scheint, in einer Hülle, die wohl erwogener, sorgsamer und geschickter Behandlung [H. meint eine erzieherische Behandlung; Anm. M. M.] bedarf, damit sie endlich erschlossen werde.“ (1876, 1)	Verstandesschulung	Behandlungsmethode
	„Aber für solche Kinder, für die deren Eltern aus irgend welchem Grunde nicht sorgen können, für solche muß die öffentliche Wohlthätigkeit hilfreich eintreten; denn, wenn der Magen eines Schülers leer ist, da hilft auch der beste Anschauungsunterricht, der interessanteste Vortrag des Lehrers nichts – oder mindestens sehr wenig (...)“ (1876, 14)	Verbesserung der Lebensumstände	Behandlungsmethode
	„(...) die schwächer befähigten Kinder sollen ja von den besser befähigten reden und gehen, sitzen und stehen lernen; denn dieser Einfluß kann durch nichts, aber auch schon durch gar nichts, ersetzt werden.“ (1876, 15)	Zus. m. n. auffälligen Kindern	Umstände der Behandlung
o. A. Konferenzarbeit (1859)	„Beginne deinen Unterricht damit, daß du solche Schüler veranlassest, ihre Umgebung mit Aufmerksamkeit zu betrachten und aufzufassen. Dadurch wird einestheils der Seelenkraft Material zur geistigen Thätigkeit zugeführt (...) andernteils wird das Kind nach und nach einen Reichthum von Vorstellungen erhalten (...)“ (1859, 269)	Schulung der Sinne	Behandlungsmethode
	„Gib solchen Kindern nur leichte Dinge zur geistigen Verarbeitung; denn die Seelenkraft ist schwach, und gleicht dem schwachen Körper, der auch nur leichte Speisen vertragen kann.“ (1859, 269)	Berücksichtigung d. Indiv.	Behandlungsmethode
Niemeyer (1805, 1824/1882)	„Zöglinge, welche von Jugend auf von dieser Seite durch verkehrte Unterrichtsmethoden und das verderbliche Velelei [zu mannigfaltiger Unterricht; Anm. M. M.], wodurch man ihre Kraft zersplitterte, verwahrlost wurden, und die bei reiferen Jahren oft selbst klagen, daß es ihnen bei dem besten Willen so schwer werde, die Gedanken zusammenzuhalten, ohne sich zu zerstreuen, muß man beinahe durch alle Elementarübungen so führen, als wenn sie von vorn anfangen müßten.“ (1824/1882 ¹ , 99)	Erziehung – Unterricht	Behandlungsmethode

Palmer (1869)	„Dieser Macht entgegenzutreten, nicht indem man die arme Creatur einsperrt, um sie unschädlich zu machen, sondern indem man sie durch die Macht des Geistes, durch die Zucht der Liebe und der Wahrheit überwindet, während doch insbesondere für die Wahrheit, oft sogar lange Zeit auch für die Liebe aller empfängliche Sinn fehlt: das ist die schwere Aufgabe, deren Lösung denn auch eine Hingebung und Ausopferung, eine Geduld und Treue erfordert, wie sie in diesem Grade weder von den Eltern gesunder Kinder noch von einem Schulmann erheischt wird.“ (1869, 670)	Erziehung – Unterricht	Behandlungsmethode
Schwarz (1829, 1835)	„Man sollte also allerdings zum Besten der Menschheit auch für solche Kinder [die Verstandesschwachen; Anm. M. M.] eigne Schulclassen anordnen.“ (1835, 67)	Getrennt v. nicht auffälligen K.	Umstände der Behandlung
Weise (1820)	„Hier ist also nur von der geistigen Erziehung und Ausbildung der Erkenntniskräfte die Rede; (...) er beschränkt sich bloß auf das wichtigste, nämlich auf die zwei Hauptmomente der Entwicklung der Erkenntniskräfte, als 1. die sinnlich anschauende Erkenntnis und 2. das Erwachen der Vernunft im weiteren Sinne.“ (1820, [6])	Verstandesschulung	Behandlungsmethode

Die Auswertung der Tabelle „Behandlungsvorschläge und Maßnahmen“ zeigt, dass sich die Pädagogen hauptsächlich mit der Behandlungsmethode, weniger mit den Umständen der pädagogischen Behandlung auseinandergesetzt haben. Zunächst soll nun die Subkategorie „Behandlungsmethode“ ausgewertet werden.

Für den ersten Teilaspekt „Schulung der Sinne“ konnten die Aussagen von drei Autoren zugeordnet werden. Holczabek (1876, 7) bezeichnet es als „Hauptthätigkeit des Elternhauses und natürlich auch des Lehrers“ (Holczabek 1876, 7) das schwachbefähigte Kind zum richtigen Sehen und aufmerksamen Hören zu erziehen:

„Wie eingangs schon hervorgehoben wurde, fehlt es solchen schwachsinnigen Kindern vor allem an der nöthig entwickelten Sinnesthätigkeit; es wird also vorzugweise die Aufgabe der Schule sein, dieser so viel als es nur geht, zum Durchbruche zu verhelfen.“ (1876, 16)

Ebenso müssten der „Tast-, Geruch-, – ja selbst der Geschmackssinn“ (Holczabek 1876, 7) berücksichtigt werden. Der Methode der Sinnesschulung schwachbefähigter Kinder liegt Holczabeks (1876, 7) Annahme zugrunde, dass das Kind dadurch lernen könne, von einfachen Gegenständen auf komplizierte Zusammenhänge zu schließen und so auch richtig urteilen lerne. Ebenso wie Holczabeks (1876, 7) betont der Verfasser der Konferenzarbeit (1859, 269) die Wichtigkeit der Sinnesschulung. Der Unterricht schwachbefähigter Kinder müsse damit beginnen, dass diese ihre Umgebung mit Aufmerksamkeit betrachten und wahrnehmen

und den Kindern so der „Seelenkraft Material zur geistigen Thätigkeit zugeführt“ (o. A. Konferenzarbeit 1859, 269) werde und sich „nach und nach ein Reichtum von Vorstellungen“ (o. A. Konferenzarbeit 1859, 269) entwickle. Wie auch Holczabek (1876, 7) und der Verfasser der Konferenzarbeit (1859, 269) sieht Weise (1820, [6]) in der „sinnlich anschauenden Erkenntnis“ (Weise 1820, [6]) ein Mittel zur Anregung der „Erkenntniskräfte“ (Weise 1820, [6]). Durch die Förderung der sinnlichen Erkenntnis würde das „Erwachen der Vernunft im weiteren Sinne“ (Weise 1820, [6]) angeregt werden. Weise (1820, [7]) argumentiert diese Behandlungsmethode folgendermaßen:

„Die Körperwelt wirkt zu schwach auf den Geist und darum der Geist zu schwach auf die Körperwelt. Beide müssen in eine nähere Berührung gebracht werden durch die sinnliche Anschauung, so daß die Augen sehen, und die Seele auch weiß, was sie gesehen haben, daß die Ohren hören, und die Seele sich dessen auch bewußt ist usw.“ (Weise 1820, [7])

Durch die Anregung der sinnlichen Anschauung könne man somit auch den Verstand anregen. Zuerst müsse die „Aufmerksamkeit der äußeren Sinne“ (Weise 1820, [7]) erregt werden, um so „die Sprache zu bilden, und Begriffe in die Seele zu bringen“ (Weise 1820, [7]).

Für den Teilaspekt „Schulung der Aufmerksamkeit“ konnte nur eine Aussage zugeordnet werden: Curtmann (1855, 359) schreibt, dass die „Erregung nachhaltigen Interesses eine vorzügliche Quelle der Aufmerksamkeit“ (Curtmann 1855, 359) sei. Damit könne man der Zerstreuung des Kindes vorbeugen (Curtmann 1855, 359). Es ließen sich zum Teilaspekt „Schulung der Aufmerksamkeit“ keine weiteren Aussagen finden. Zum dritten Teilaspekt „Verstandesschulung“ wurden Aussagen von Holczabek (1876, 1) und Weise (1820, [6f]) zugeordnet. Die Aussage Holczabeks (1876, 1), dass der Geistesfunke schwachbefähigter Kinder „in einer gar harten Hülle zu schlummern scheint“ (Holczabek 1876, 1) wurde einerseits zum Teilaspekt „Verstandesschulung“ und andererseits zum Teilaspekt „Erziehung – Unterricht“ zugeordnet. Für den Teilaspekt „Verstandesschulung“ ist diese Textpassage dahingehend von Bedeutung, dass Holczabek (1876, 1) meint, dass es „wohl erwogener, sorgsamer und geschickter Behandlung bedarf, damit sie [die Hülle in welcher der Geistesfunke schlummert; Anm. M. M.] endlich erschlossen werde“ (Holczabek 1876, 1), d.h. also, dass der Verstand bzw. die geistigen Kräfte des Kindes zunächst erschlossen und dann geschult werden soll. Laut Weise (1820, [7]) könne das Bewusstsein des Kindes mit „Verstandesübungen“ (Weise 1820, [7]), unter welchen Weise (1820, [7]) Anschauungs- und Sprachunterricht versteht, angeregt werden.

Unter den untersuchten Pädagogen scheint neben der Behandlungsmethode „Schulung der Sinne“ auch „Erziehung – Unterricht“ eine entscheidende Rolle in der Behandlung geistesschwacher Kinder einzunehmen. Curtmann (1855, 29), Holczabek (1876, 1f, 16ff), der Verfasser der Konferenzarbeit (1859, 270), Niemeyer (1824/1882¹, 99), Palmer (1869, 670, 678) und Schwarz (1829³, 288) beschäftigen sich mit der Frage, inwiefern Erziehung und Unterricht für geistesschwache Kinder in Frage käme und wie Erziehung und Unterricht für solche Kinder zu gestalten wäre. Wie bereits in Kapitel 5.2.5. dargestellt wurde, entwickelte sich in der Pädagogik des 18. und 19. Jahrhunderts zunehmend die Vorstellung eines pädagogischen Heilens. Erziehung und Unterricht galten als pädagogische Behandlungsformen (Möckel 2001, 12). Diese Annahme lässt sich auch bei den untersuchten Pädagogen wiederfinden: Es könnten, so Holczabek (1876, 2), aufgrund der veränderten schulischen Verhältnisse (vgl. Kapitel 3.2) auch die schwachsinnigen Kinder an der Volksschule teilnehmen. Es wäre jedoch nötig, diese zunächst in einer Vorbereitungs-klasse auf den „Besuch der gewöhnlichen Volksschule“ (Holczabek 1876, 2) vorzubereiten. Mittels Anschauungsunterricht solle der Lehrer die Sinne, den Verstand und die Sprache der Kinder fördern (Holczabek 1876, 17f). Das Prinzip der Anschaulichkeit lässt sich auch bei dem Verfasser der Konferenzarbeit (1859, 270) wiederfinden. „Alle Unterrichtsgegenstände“, so der Verfasser der Konferenzarbeit (1859, 270), sollten möglichst anschaulich bzw. „recht handgreiflich“ (o. A. 1859, 270) vermittelt werden. Zudem sollte alles möglich oft wiederholt werden, da der „äußere Reiz (...) öfter auf die Seelenkraft wirken“ (o. A. 1859, 270) müsse, damit das Erlernte einen bleibenden Eindruck bei den schwachsinnigen Kindern hinterlässt (o. A. Konferenzarbeit, 270). Auch Palmer (1869, 670) schätzt Erziehung und Unterricht als Behandlungsmethode blödsinniger Kinder als sehr wichtig ein, da diese durch die „Macht des Geistes, die Zucht der Liebe und der Wahrheit“ (Palmer 1869, 670) vor einem elenden Schicksal rettet. Allerdings soll die Erziehung und der Unterricht solcher Kinder nicht wie bei Holczabek (1876, 2) oder dem Verfasser der Konferenzarbeit (1859, 270) in der Familie oder Regelschule, sondern in eigens eingerichteten Anstalten stattfinden.

Zum Teilaspekt „Berücksichtigung der Individualität“ konnten die Aussagen von fünf Pädagogen zugeordnet werden. Campe (1788¹⁰, 100) betont, daß man „schwache oder junge Kinder nicht mit Kopfarbeiten übertreiben darf“ (Campe 1788¹⁰, 100). Eine ähnliche Sichtweise vertritt auch der Verfasser der Konferenzarbeit (1859, 269f) und so schlägt er den Lehrern bzw. Erziehern Folgendes vor: „Gib solchen Kindern nur leichte Dinge zur geistigen Verarbeitung; denn die Seelenkraft ist schwach, und gleicht dem schwachen Körper, der auch nur

leichte Speisen vertragen kann.“ (o. A. Konferenzarbeit 1859, 269) Aus diesem Grund solle man derartigen Kindern nur wenig zu Lernen geben und den Unterricht kurz halten, da eine Überforderung „in dem Zöglinge nur Ueberdruß und Verwirrung erzeugen“ (o. A. Konferenzarbeit 1859, 269) würde. Der Lehrer solle auf dem „Bildungs-Wege nur recht langsam vorwärts“ (o. A. Konferenzarbeit 1859, 270) schreiten und bei den „ersten Elementen“ (o. A. Konferenzarbeit 1859, 270) länger als üblich verweilen. Weise (1820, [10]) empfiehlt ebenfalls geistesschwache Kinder nicht mit „Auswendiglernen von Worten, die sie nicht verstehen“ (Weise 1820, [10]) zu quälen, sondern ihnen durch Deutlichkeit und Leichtigkeit „Begriffe beizubringen und ihre Urteilkraft zu üben“ (Weise 1820, [10]). Wie der Verfasser der Konferenzarbeit (1859, 269) empfiehlt Weise (1820, [10]) nur langsam fortzuschreiten, da „Übereilung dem schwachen Kind schaden“ (Weise 1820, [10]) würde. Auch Schwarz (1829³, 36) ist überzeugt, dass der „beschränkte Kopf“ (Schwarz 1829³, 36) sich länger mit „dem Einfachen“ (Schwarz 1829³, 36) befassen muss. Schwarz (1829³, 36) empfiehlt daher eine Lehrmethode, die sich nach der „Individualität des Schülers“ (Schwarz 1829³, 36) richtet und aus diesem Grund müssten in der Volksschule „mehrere Abtheilungen“ (Schwarz 1829³, 296) eingerichtet werden, um die Schüler nach ihren individuellen Entwicklungsstufen zu ordnen. Niemeyer (1805¹, 122f) empfiehlt aufgrund der unterschiedlichen „Kräfte und Talente (...) von Seiten der Erzieher eine Prüfung der Köpfe“ (Niemeyer 1805¹, 122f). Für den Teilaspekt „Berücksichtigung der Individualität“ stimmen die Autoren darin überein, dass der geistig schwache Schüler länger bei den elementaren Bildungsschritten verweilen und man Rücksicht auf die individuelle Verfassung des Schülers nehmen sollte.

Zum letzten Teilaspekt „Verbesserung der Lebensumstände“ der Subkategorie „Behandlungsmethode“ konnte nur die Aussage eines Pädagogen zugeordnet werden. Holczabek (1876, 14) weist darauf hin, dass für verwahrloste Kinder die „öffentliche Wohlthätigkeit hilfreich eintreten“ (Holczabek 1876, 14) müsse, da bei einem hungrigen Schüler auch „der beste Anschauungsunterricht, der interessanteste Vortrag des Lehrers nichts – oder mindestens sehr wenig“ (Holczabek 1876, 14) bringen würde. Holczabek (1876, 14) verweist somit auf die Bedeutung der sozialen Umstände geistesschwacher Kinder.

Die Pädagogen beschäftigten sich auch mit den Umständen der pädagogischen Behandlungen und Maßnahmen. Für den Teilaspekt „Zusammen mit nicht auffälligen Kindern“ sind die Aussagen von Holczabek (1876, 15) und dem Verfasser der Konferenzarbeit (1859, 270) relevant. Holczabek (1876, 15) und der Verfasser der Konferenzarbeit (1859, 270) stimmen überein, dass schwachbefähigte Kinder in einer regulären Schulklasse unterrichtet werden

sollen. Laut Holczabek (1876, 15) müssen „die schwächer befähigten Kinder (...) von den besser befähigten reden und gehen, sitzen und stehen lernen“ (Holczabek 1876, 15) und dieser Einfluss der Gleichaltrigen könne „durch gar nichts ersetzt werden“ (Holczabek 1876, 15). Es sei für das Gelingen solchen Unterrichts wichtig, dass der Lehrer auf die speziellen Bedürfnisse eingehe und die Behandlung als auch die Erziehungs- und Unterrichtsmethode danach richte (o. A. Konferenzarbeit 1859, 270). Im Gegensatz zu Holczabek (1876, 15) und dem Verfasser der Konferenzarbeit (1859, 270) fordert Schwarz (1835, 67) die Gründung eigener Schulklassen für verstandesschwache Kinder. Die Behandlung solle also getrennt von nicht auffälligen Kindern stattfinden.

8.5 Auswertung und Interpretation der Kategorie „Bildsamkeit“

Die Kategorie „Bildsamkeit“ unterteilt sich in die Subkategorien „Bildungsfähig“, „Teilweise bildungsfähig“ und „Bildungsunfähig“. Die Subkategorie „Bildungsunfähig“ besteht aus den Teilaspekten „Unmündig“, „Bildsamkeit auf dem Niveau von Tieren“ und „Kaum oder gar nicht bildungsfähig“.

Autoren	Bildsamkeit geistig auffälliger Kinder	TA	SK
Campe (1785, 1788)			
Curtmann (1855)	„Endlich muß das Ideal menschlicher Vollkommenheit nach den individuellen körperlichen und geistigen Gaben immer noch bedeutende Abstufungen erleiden. Der Blinde, der Taubstumme, der Blödsinnige lassen sich gar nicht mit dem nämlichen Maßstabe messen, wie die Gesunden; wie könnte das Ziel ihrer Bildung genau dasselbe sein, wie das der letzteren?“ (1855, 6)	Teilweise bildungsfähig	
	„Entschiedener sind die geistigen Vorzüge des Menschen vor den Thieren, obwohl auch nicht so scharf abgegränzt, wie es für unsere Erkenntniß zu wünschen wäre. Eine Seele, ein Bewußtsein, alle niederen geistigen Vermögen lassen sich den Thieren nicht absprechen, ja vielleicht liegt der Unterschied blos in der minderen Klarheit des Bewußtseins, und das Leben der Thiere gliche dem eines geistesschwachen Menschen. Das was den Thieren im Vergleich mit den Menschen fehlt, ließe sich unter dem Namen „Vernunft“ begreifen (...)“ (1855, 40)	Bildsamkeit auf d. Niveau v. Tieren	Bildungsunfähig

Holczabek (1876)	„Regel für den Verbleib in dieser Schule [der Vorbereitungs-klasse für die 1. Klasse der Volksschule; Anm. M. M.] wäre ein Jahr, Ausnahme zwei Jahre. Welches Kind aber in 2 Jahren noch nicht für die 1. Classe einer Volksschule (also 8 Jahre alt) reif sein sollte, das wäre überhaupt nicht mehr schwach-, das wäre blödsinnig, und wie schon oben bemerkt worden ist, solche Kinder gehören in eine entsprechend eingerichtete Heil- oder Beschäftigungsanstalt, aber nicht in die Volksschule.“ (1876, 19)	Kaum oder gar nicht bildungsfähig	Bildungsunfähig
	„Und sollte sein Geistesfunke [des Kindes; Anm. M. M.] auch in einer härtern Schale schlummern, so sollen sie nicht verzweifeln, nicht in der Liebe zu ihrem Kind erkalten, es nicht vielleicht schelten; denn kommt Zeit, kommt Rath, und dem unerbitterlichen Realismus des Wettlaufes kann kein Sterblicher erfolgreich Widerstand leisten. Wirken aber alle Kräfte ehrlich mit, Elternhaus und Schule, so lernt auch das schwachsinnige Kind so viel, als es zu einer wenn auch bescheidenen Lebensstellung in der Welt braucht – und schließlich ist das doch auch eben genug.“ (1876, 24)		Bildungsfähig
o. A. Konferenzarbeit (1859)	„Gib solchen Kindern nur leichte Dinge zur geistigen Verarbeitung; denn die Seelenkraft ist schwach, und gleicht dem schwachen Körper, der auch nur leichte Speisen vertragen kann.“ (1859, 269)	Teilweise bildungsfähig	
Niemeyer (1805, 1824/1882)	„Man thut übrigens unrecht, wenn man natürlich träge Kinder ganz vernachlässigt, weil man meint, es sei doch nichts aus ihnen zu machen. Ist es doch erfahrungsgemäß, daß sogar viele ausgezeichnete Menschen in ihren früheren Jahren unempfindlich, träge, träumerisch schienen und sich erst später wunderbar entwickelten. Uebrigens giebt es eine Menge Stellen in der Welt, zu denen nur untergeordnete Fähigkeiten nötig sind.“ (1824/1882 ¹ , 202)	Teilweise bildungsfähig	
Palmer (1869)	„Von den Blödsinnigen sind (...) die nur schwach begabten allerdings zu unterscheiden, wenn wir auch nicht (...) die Blödsinnigen für schlechthin todt und unempfänglich halten können (...).“ (1869, 678)	Teilweise bildungsfähig	
Schwarz (1829, 1835)	„Wer nicht gut von dem Einfach zum Zusammengesetzten fortschreiten kann, ist eigentlich der beschränkte Kopf; ihm fehlt es an der vereinigenden Kraft, welche Ideen bildet, er mag also wohl für das Einzelne Verstand haben, aber für das Ganze eines Geschäftes oder einer Lehre hat er ihn nicht; es fehlt ihm an Vernunft, und er wird höchstens ein geistloser Denker.“ (1829 ³ , 52f)	Teilweise bildungsfähig	
Weise (1820)	„Natürlich kann das nicht so verstanden werden, daß durch Unterricht in die Seele solcher Kinder etwas hineingetragen werden sollte, dessen sie gar nicht fähig wären. Weg mit Unmöglichkeiten!“ (1820, [2])	Bildungsfähig	

Die Auswertung der Kategorie „Bildsamkeit“ zeigt, dass die Bildungsfähigkeit lernauffälliger Kinder von den untersuchten Pädagogen größtenteils positiv eingeschätzt wurde. Allerdings spielt der Grad der geistigen Auffälligkeit eine Rolle. Laut Holczabek (1876, 19) sei zwischen den schwach- und den blödsinnigen Kindern zu unterscheiden: Die ersten wären bildungsfähig und könnten für den Besuch der regulären Volksschule vorbereitet werden, die zweiten wären dazu nicht in der Lage und gehörten deshalb in eine „entsprechend eingerichtete Heil- oder Beschäftigungsanstalt, aber nicht in die Volksschule“ (Holczabek 1876, 19). Das schwachsinnige Kind sei aber nicht auf dieselbe Bildungsstufe wie ein nicht auffälliges Kind zu bringen und würde auch „bei der besten geistigen und physischen Pflege“ (Holczabek 1876, 20) kein heller Kopf werden. Dafür könne es aber durch Erziehung und Bildung zu einer „bescheidenen Lebensstellung in der Welt“ (Holczabek 1876, 24) kommen. Der Verfasser der Konferenzarbeit (1859, 269), Niemeyer (1824/1882¹, 122, 202), Palmer (1869, 678), Schwarz (1829³, 52f; 1835, 67) und Weise (1820, [2], [5]) stimmen mit Holczabek (1876, 19, 24) über die Bildungsfähigkeit schwachsinniger bzw. schwachbefähigter Kinder überein. Ebenso wie Holczabek (1876, 19) ist der Verfasser der Konferenzarbeit (1859, 269) überzeugt, dass Kinder mit schwachen Fähigkeiten in der Volksschule zu unterrichten seien und so weit gebracht werden sollten, „als es eben die Umstände möglich machen“ (o. A. 1859, 269). Da diese Kinder allerdings nicht auf selber Stufe mit den nicht auffälligen Kindern stehen würden, dürfe man ihnen nur „leichte Dinge zur geistigen Verarbeitung“ (o. A. 1859, 269) geben. Niemeyer (1824/1882¹, 122) zufolge wäre es unvertretbar, schwachbefähigte Kinder in der Schule zu vernachlässigen, da diese „unleugbar Fähigkeit und Bildsamkeit“ (Niemeyer 1824/1882¹, 122) besitzen. Da es, so Niemeyer (1824/1882¹, 202), eine Menge Stellen gebe, „zu denen nur untergeordnete Fähigkeiten nötig“ (Niemeyer 1824/1882¹, 202) seien, müsse man sich um diese Kinder bemühen. Niemeyer (1824/1882¹, 202) und Weise (1820, [2]) weisen darauf hin, dass sich einige schwachbefähigten Kinder durch günstige Umstände geistig noch gut entwickelt hätten. Aber selbst die tatsächlich schwachbefähigten Kinder seien jedenfalls zu Bildung fähig und es sei trotz der „großen Verschiedenheit der natürlichen Anlagen“ (Weise 1820, [2]) nicht möglich, dass manche Menschen „in intellektueller Hinsicht dem Tiere gleich“ (Weise 1820, [2]) seien (Weise 1820, [2]). Schwarz (1829³, 52f) hält geistesschwache Menschen zwar für teilweise bildungsfähig, denn sie hätten für „das Einzelne Verstand“ (Schwarz 1829³, 52f), aber für das Ganze würde es solchen Menschen an Vernunft fehlen. Da Verstandes- oder Gemütsschwäche jedoch gebessert werden könne, solle man „dem Uebel schon in dem Kindesalter zuvorkommen“ (Schwarz 1835, 67), indem man „zum Besten der Menschheit auch für solche Kinder eigene Schulclassen anordnen“ (Schwarz

1835, 67) solle. Curtmann (1855) schätzt die Bildungsfähigkeit Geistesschwacher pessimistischer ein als die anderen Pädagogen: Menschen mit Behinderung ließen sich „gar nicht mit dem nämlichen Maßstabe messen, wie die Gesunden“ (Curtmann 1855, 6) und so könne „das Ziel ihrer Bildung“ (Curtmann 1855, 6) auch nicht das Gleiche sein. Zwar sagt Curtmann (1855, 40, 64), dass jeder Mensch Vernunft habe, gleichzeitig spricht er diese aber geistesschwachen Menschen ab und stellt sie somit auf die gleiche Bildungsstufe wie Tiere. Geistesschwache Menschen hätten ebenso wie Tiere zwar „eine Seele, ein Bewußtsein, alle niederen geistigen Vermögen“ (Curtmann 1855, 40), aber es fehle ihnen an Vernunft (Curtmann 1855, 40). Ist die „natürliche Anlage des jungen Menschen (...) so entschieden gut oder böse, in einer Richtung stark oder schwach“ (Curtmann 1855, 8), so könne es sein, dass die „Einwirkung Anderer“ (Curtmann 1855, 8) wirkungslos bleibe. Da geistesschwache Menschen entweder nicht bildungsfähig oder nur teilweise bildungsfähig seien, könnten sie nicht zur Vollkommenheit gebracht werden (Curtmann 1855, 6).

8.6 Auswertung und Interpretation der Kategorie „Inklusion und Exklusion“

Die Kategorie „Inklusion und Exklusion“ wird unterteilt in die Subkategorien „Inklusion“, „Inklusion durch Exklusion“ und „Exklusion“. Die Subkategorie „Inklusion“ wird gegliedert in die Teilaspekte „Schulische Inklusion“, „Gesellschaftliche Inklusion“ und „Brauchbarkeit“. Die Subkategorie „Exklusion“ setzt sich aus den Teilaspekten „Schulische Exklusion“ und „Gesellschaftliche Exklusion“ zusammen. Im Folgenden ist ein Ausschnitt der Tabelle „Inklusion und Exklusion“ zu sehen.

Autoren	Inklusion und Exklusion	TA	SK
Campe (1785, 1788)			
Curtmann (1866)			
Holczabek (1876)	„(...) aber eigene Anstalten für alle schwachsinnigen Kinder lassen sich aus pädagogischen, socialen und – finanziellen Gründen nicht empfehlen.“ (1876, 16)	Schul. Inklusion	Inklusion
	„(...) unseren Versorgungs-, Beschäftigungs- und auch Strafhäusern würde [durch die Förderung armer schwachsinniger Kinder; Anm. M. M.] dann ein bedeutendes Contingent von sonst unglücklichen Menschen entzogen – der Gesellschaft aber arbeitgeschickte und arbeitsame Menschen gewonnen.“ (1876, 12)	Brauchbarkeit	Inklusion

	„Es handelt sich also nur darum, ob dies in der 1. Classe der Volksschule auch in hinreichendem Grade möglich ist, wo gerade diese Classe fast in der Regel weit über 80 Schüler zählt. Die Antwort muß im verneinenden Sinne erfolgen. Was wäre es also, wenn in jeder Stadt, natürlich je nach Maßgabe des Bedürfnisses, eine eigene Vorbereitungsclassen errichtet würde, in welcher schwachbefähigte aber schon schulpflichtige Kinder von einem eigens hierzu bestimmten Lehrer für den Besuch der gewöhnlichen Volksschule vorbereitet würden?“ (1876, 16)	Inklusion durch Exklusion	
o. A. Konferenzarbeit (1859)	„Sollte aber doch dem Lehrer manchmal der deßfallsige Eifer erkalten oder die nöthige Geduld ausgehen wollen, so erinnere er sich zunächst an seine Berufspflicht, und bedenke: Auch für solche Kinder soll ich Erzieher und Lehrer sein;“ (1859, 270)	Schulische Inklusion	Inklusion
Niemeyer (1805, 1824/1882)	„Man thut übrigens unrecht, wenn man natürlich träge Kinder ganz vernachlässigt, weil man meint, es sei doch nichts aus ihnen zu machen. Ist es doch erfahrungsgemäß, daß sogar viele ausgezeichnete Menschen in ihren früheren Jahren unempfindlich, träge, träumerisch schienen und sich erst später wunderbar entwickelten.“ (1824/1882 ¹ , 202)	Schulische Inklusion	Inklusion
Palmer (1869)	„Recht hat aber Stötzner mit dem Vorschlag, für die Schwachen eigene Schulen in jeder Stadt unter dem Namen „Nachhilfeschulen“ zu gründen, welchen auch Eltern aus höheren Ständen Kinder dieser Art anvertrauen würden.“ (1869, 678)	Schulische Exklusion	Exklusion
Schwarz (1829, 1835)	„Man sollte also allerdings zum Besten der Menschheit auch für solche Kinder eigne Schulclassen anordnen.“ (1835, 67)	Schulische Exklusion	Exklusion
Weise (1820)	„Nach solchen Vorübungen, die mehr Spiel als Unterricht sind, mag das Kind dem öffentlichen Unterrichte, aber ja nicht zu zeitig, übergeben werden, denn dasselbe von dem großen Haufen abzusondern, ist aus Gründen, die leicht einzusehen sind, nicht anzuraten.“ (1820, [10])	Schulische Inklusion	Inklusion
	„Wir müssen vielmehr annehmen, daß ein Kind, durch die Geburt in die menschliche Gesellschaft eingewiesen, durch Unterricht so viel von den höheren Geisteskräften erhalten kann und muß, als unumgänglich nötig ist zu seiner zeitlichen und ewigen Bestimmung, d.h. es muß das moralisch Guten und Böse mit Gewißheit unterscheiden lernen und geschickt zur sicheren Erhaltung des gegenwärtigen Lebens werden.“ (1820, [2])	Gesellschaftliche Inklusion	Inklusion
	„(...) aber was noch mehr sagen will (!), sie hat auch gelehrt, daß die moralischen Kräfte solcher Menschen nicht selten gut beschaffen sind. Wie brauchbar könnten also die meisten werden, wenn sie zweckmäßig unterrichtet würden!“ (1820, [3])	Brauchbarkeit	Inklusion

Sechs von acht Pädagogen haben sich zur „Inklusion“ und „Exklusion“ lernauffälliger Kinder geäußert und ihre Aussagen konnten zur Kategorie „Inklusion und Exklusion“ zugeordnet werden. Wie schon bei der Auswertung der bisherigen Kategorien festgestellt werden konnte, sind die Überlegungen der Autoren abhängig vom Grad der Auffälligkeit des Kindes. Dies gilt ebenso für die Kategorie „Inklusion und Exklusion“. Die Grenzen, welche die Auffälligkeit, die pädagogischen Interventionen und so auch die Inklusion und Exklusion der schwachbefähigten Kinder bestimmen sind bei den Pädagogen jedoch verschieden.

Holzabek (1876, 2) betont, dass es aufgrund der veränderten schulpolitischen Bedingungen und einer längeren Schulpflicht nun möglich sei, auch schwachsinnige Kinder in der regulären Volksschule zu unterrichten. In dieser sollten sie die „für das Leben nothwendige Schulbildung erhalten“ (Holzabek 1876, 2) können. Schwachsinnige Kinder sollten „nicht vollends aus der Gesellschaft der vollsinnigen“ (Holzabek 1876, 15) ausgeschlossen werden, zumindest sollte aber „die Zeit, wenn dies schon geschehen muß, auf das denkbar kleinste Minimum“ (Holzabek 1876, 15) reduziert werden. Schulische Inklusion schwachsinniger Kinder sei deshalb so wichtig, da diese von „den besser befähigten reden und gehen, sitzen und stehen lernen“ (Holzabek 1876, 15) sollen, denn nichts könne den Einfluss der Gleichaltrigen ersetzen. Aus diesem Grund seien „eigene Anstalten für alle schwachsinnigen Kinder (...) aus pädagogischen, socialen – und finanziellen Gründen“ (Holzabek 1876, 16) nicht zu empfehlen. Auch Weise (1820, [10]) lehnt die Trennung geistig auffälliger Kinder ab:

„Nach solchen Vorübungen, die mehr Spiel als Unterricht sind, mag das Kind dem öffentlichen Unterrichte, aber ja nicht zu zeitig, übergeben werden, denn dasselbe von dem großen Haufen abzusondern, ist aus Gründen, die leicht einzusehen sind, nicht anzuraten.“ (1820, [10])

Da jedoch die Volksschule eine zu große Klassengröße habe, um auf die speziellen Bedürfnisse schwachsinniger Kinder einzugehen, schlägt Holzabek (1876, 16) die Gründung von Vorbereitungsklassen vor, „in welcher schwachbefähigte aber schon schulpflichtige Kinder von einem eigens hierzu bestimmten Lehrer für den Besuch der gewöhnlichen Volksschule vorbereitet würden“ (Holzabek 1876, 16). Bei Weise (1820, [10]) finden sich hierzu ähnliche Überlegungen. Die Vorbereitung des Kindes soll aber nach Weise (1820, [10]) nicht in einer speziellen Vorbereitungsklasse stattfinden, sondern wenn möglich durch die Eltern. Laut Holzabek (1876, 19) wäre ein Kind, welches die Vorbereitungsklasse auch nach dem zweiten Jahr nicht positiv abschließen könne, nicht schwach-, sondern blödsinnig und gehörte dann nicht in die Volksschule, sondern in „eine entsprechend eingerichtete Heil- oder Beschäftigungsanstalt“ (Holzabek 1876, 19). Holzabek (1876, 19) unterscheidet also zwischen

verschiedenen Graden der geistigen Auffälligkeit, nach der sich die pädagogische Intervention richte. Diejenigen Kinder, die aber zum Besuch der regulären Volksschule befähigt seien, sollen in dieser so viel lernen, als sie „zu einer wenn auch bescheidenen Lebensstellung in der Welt“ (Holczabek 1876, 24) brauchen. Die Inklusion des schwachsinnigen Kindes sei also nicht nur auf die Teilnahme in der Volksschule beschränkt, sondern betreffe auch das gesellschaftliche Leben. Die schwachsinnigen Kinder sollen „einst tüchtige Mitbürger und Mitbürgerinnen ihres Staates, thätige Glieder der Gemeinde und treue Unterthanen ihres angestammten Herrscherhauses werden“ (Holczabek 1876, 21). So würden der Gesellschaft „arbeitsgeschickte und arbeitsame Menschen gewonnen“ (Holczabek 1876, 12). Auch der Verfasser der Konferenzarbeit (1859, 270) äußert sich zur gesellschaftlichen Inklusion schwachsinniger Kinder: Eine gute Schulbildung gebe dem Kind die Möglichkeit sich „noch auf die eine oder andere Weise ein gutes Fortkommen“ (o. A. 1859, 270) zu erwerben. Darüber hinaus sei es die Berufspflicht des Lehrers, auch „für solche Kinder (...) Erzieher und Lehrer“ (o. A. 1859, 270) zu sein. Ähnliche Sichtweisen finden sich bei Niemeyer (1824/1882¹, 202), der es als falsch erachtet, „natürlich träge Kinder“ (Niemeyer 1824/1882¹, 202) zu vernachlässigen, da sich viele doch noch gut entwickeln würden und zudem gebe es „eine Menge Stellen in der Welt, zu denen nur untergeordnete Fähigkeiten nötig“ (Niemeyer 1824/1882¹, 202) seien. Auch Weise (1820, [3]) betont, wie brauchbar viele schwachsinnige Kinder für die Gesellschaft werden könnten, „wenn sie zweckmäßig unterrichtet würden“ (Weise 1820, [3]).

Im Gegensatz zu Holczabek (1876, 2), dem Verfasser der Konferenzarbeit (1859, 270), Niemeyer (1824/1882¹, 202) und Weise (1820, [10]) vertreten Palmer (1869, 678) und Schwarz (1835, 66f) die Ansicht, dass geistig schwach befähigte Kinder zwar unterrichtet werden müssen, dies aber in eigens eingerichteten Schulen geschehen sollte. Da Schulen für Verstandeschwache „eine eigne Auswahl an Lehrgegenständen, und eine eigne Behandlung derselben“ (Schwarz 1835, 66) erfordern würden, müssen sie von „den übrigen Schulen getrennt als eigene bestehen, und das unter Lehrern, welche die seltne Fähigkeit für diesen schweren und wohlthätigen Beruf besitzen“ (Schwarz 1835, 66). Auch Palmer (1869, 678) bejaht aus diesem Grund die Gründung eigener Schulen, da die Bildung und Erziehung von Kindern, denen es an „der natürlichen Kraft des Verstandes“ (Palmer 1869, 678) fehle, eine schwere Aufgabe sei, „deren Lösung denn auch eine Hingebung und Aufopferung, eine Geduld und Treue erfordert, wie sie in diesem Grade weder von den Eltern gesunder Kinder noch von einem Schulmann erheischt“ (Palmer 1869, 670) werde.

9. Diskussion und Forschungsausblick

In den abschließenden Kapiteln werden die zentralen Ergebnisse der Untersuchung dargestellt und diskutiert. Zuletzt werden Möglichkeiten weiterführender Forschungen zur Geschichte der Lernbehindertenpädagogik thematisiert.

9.1 Beantwortung der Forschungsfrage

Im Folgenden soll die leitende Forschungsfrage beantwortet werden: *Wie haben sich „allgemein“-pädagogische Diskurse zwischen 1780 und 1880 zur Bildsamkeit lernauffälliger Kinder entfaltet und welche Überlegungen zu schulischer Inklusion und Exklusion resultieren daraus?*

Die Auswertung der ersten Unterfrage, *„Welche Begriffe wurden für auffällige Kinder gebraucht?“*, zeigte eine große Begriffsvielfalt. Darauf verweisen diverse Autoren (Bundschuh 1999, 120; Petersen 2003, 17; Störmer 2006, 12). Zudem stellte sich heraus, wie dies auch Störmer (2006, 12) berichtet, dass diese Begrifflichkeiten nicht eindeutig definiert waren. Dies zeigte sich an dem großen Interpretationsspielraum der Benennung einer leichten geistigen Auffälligkeit bzw. Lernauffälligkeit, da die Begriffswahl zwischen den vier Überbegriffen Blödsinn – Schwachsinn – Irresein – Verwahrlosung schwankt. Die Untersuchung der zweiten und dritten Unterfrage, *„Wie haben sich die Autoren zur Bildsamkeit auffälliger Kinder geäußert?“* und *„Wurde auffälligen Kindern Bildsamkeit zugesprochen?“*, zeigte, dass die Bildsamkeit lernauffälliger Kinder größtenteils positiv eingeschätzt wurde. Der Verfasser der Konferenzarbeit (1859, 269), Niemeyer (1824/1882¹, 122, 202), Palmer (1869, 678), Schwarz (1829³, 52f; 1835, 67), Holczabek (1876, 19, 24) und Weise (1820, [2], [5]) befürworteten die Bildungsfähigkeit schwachsinniger bzw. schwachbefähigter Kinder. Aufgrund der geringeren Fähigkeiten, stünden diese Kinder allerdings nicht auf derselben Bildungsstufe wie nicht auffällige Kinder. Nur Curtmann (1855, 40) schätzt die Bildungsfähigkeit geistesschwacher Menschen als sehr gering ein. Die Untersuchung der vierten Unterfrage, *„Wie wurden die betroffenen Kinder als auffällig erkannt und was waren die Folgen?“*, ergab, dass man lernauffällige Kinder vor allem durch „Innere Auffälligkeiten“ als auffällig erkannte. Solchen Kindern fehle es entweder gänzlich an Vernunft (Curtmann 1855, 40; Schwarz 1829³, 52f) oder sie besäßen weniger Verstand (Campe 1785⁴, 329; Holczabek 1876, 3, 6f; o. A. Konferenzarbeit 1859, 269; Niemeyer 1805¹, 122; Palmer 1869, 670; Weise 1820, [5ff]). Körperliche und moralische Auffälligkeiten spielten bei der Diagnose geistiger Auffälligkeiten eine

untergeordnete Rolle oder wurde ganz vernachlässigt. Die Auswertung der fünften Unterfrage, „*Welche Ursachen vermuteten die Autoren für die Auffälligkeit?*“, führte zu dem Ergebnis, dass die Pädagogen meist Erziehungsfehler der Eltern und Lehrer für die Entstehung der Auffälligkeiten verantwortlich machten (Campe 1788¹⁰, 413; Curtmann 1855, 27, 261; Holczabek 1876, 10; Niemeyer 1824/1882¹, 87, 99, 122; Schwarz 1829², 229, 352, 444; Schwarz 1829³, 6; Weise 1820, [2]). Zudem würden auch „Körperliche Gebrechen“ und „Anomalien des Gehirns“ eine wichtige Rolle bei der Entstehung geistiger Auffälligkeiten spielen (Holczabek 1876, 6; Verfasser der Konferenzarbeit 1859, 269; Niemeyer 1824/1882¹, 53; Weise 1820, [4, 7]). Dass die Ursache im Kind selbst oder in der Vererbbarkeit liege, wurde seltener angenommen (Campe 1785¹, 290; Schwarz 1829³, 241f; Weise 1820, [2]). Die Untersuchung der Unterfrage, *welche Behandlungen und Maßnahmen die Autoren vorschlugen*, ergibt, dass die Autoren sich nicht nur auf einzelne Behandlungsmethoden beschränkt haben. Grundsätzlich lässt sich zusammenfassen, dass die Sinne (Holczabek 1876, 7f, 16; Verfasser der Konferenzarbeit 1859, 269; Weise 1820, [6f]) der Verstand (Holczabek 1876, 1; Weise 1820, [6f]) und die Aufmerksamkeit (Curtmann 1855, 359) des Kindes mittels Erziehung und Unterricht (Curtmann 1855, 29; Holczabek 1876, 1f, 16ff; o. A. Konferenzarbeit 1859, 270; Niemeyer 1824/1882¹, 99; Palmer 1869, 670, 678; Schwarz 1829³, 288) angeregt werden sollten. Einige Pädagogen empfehlen besonders Anschauungsunterricht und Elementarübungen (Holczabek 1876, 17; Niemeyer 1824/1882¹, 99; Weise 1820, [7]) und die Berücksichtigung der Individualität des Kindes (Campe 1788¹⁰, 100; Verfasser der Konferenzarbeit 1859, 269f; Niemeyer 1824/1882¹, 122f; Schwarz 1829³, 36, 296; Weise 1820, [10]). Die Auswertung der letzten Unterfrage, „*Lassen sich ihre Überlegungen in Zusammenhang zu Inklusion und Exklusion setzen?*“, zeigte, dass sich die Überlegungen von sechs Pädagogen zu den heutigen Begriffen der Inklusion und Exklusion zuordnen lassen. Für die Beantwortung der leitenden Forschungsfrage, „*Wie haben sich „allgemein“-pädagogische Diskurse zwischen 1780 und 1880 zur Bildsamkeit lernauffälliger Kinder entfaltet und welche Überlegungen zu schulischer Inklusion und Exklusion resultieren daraus?*“, ergibt sich somit, dass sich die Pädagogen größtenteils positiv zur Bildsamkeit lernauffälliger Kinder äußerten. Jedoch resultierten aus der Anerkennung ihrer Bildsamkeit unterschiedliche Folgerungen zur schulischen Inklusion und Exklusion. Holczabek (1876, 2), Weise (1820, [10]), Verfasser der Konferenzarbeit (1859, 270), Niemeyer (1824/1882¹, 202) fordern die schulische Inklusion lernauffälliger Kinder, während Palmer (1869, 678) und Schwarz (1835, 66f) die Ansicht vertreten, dass geistig schwach befähigte Kinder zwar unterrichtet werden müssen, dies aber in eigens eingerichteten Schulen geschehen solle. Holczabek (1876, 16) und Weise (1820, [10])

empfehlen besondere Vorbereitungen für den Besuch der regulären Volksschule. Während Weise (1820, [10]) vorschlägt, dass dies durch die Eltern stattfinden sollte, empfiehlt Holczabek (1876, 16) die Gründung von Vorbereitungsklassen.

9.2 Diskussion der Ergebnisse

In der Untersuchung konnte festgestellt werden, dass die Diskurse um die Bildsamkeit lernauffälliger Kinder und Inklusion und Exklusion derselben auf verschiedenen Ebenen stattfanden. Die Aussage Ellger-Rüttgardts (2008, 16), dass in der Pädagogik seit Anbeginn ambivalente und widersprüchliche Neigungen existierten, was sich in den „Tendenzen von Universalität und Partikularität, von Inklusion und Exklusion, von Gleichheit und Differenz“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 17) zeige, kann für die vorliegende Untersuchung bestätigt werden. Eine Begründung der unterschiedlichen Einstellungen, Behandlungen und Theorien zu geistiger Behinderung könnte in der Entstehungsgeschichte der Bemühungen um Menschen mit geistigen Behinderungen liegen: Bevor sich Pädagogen mit geistigen Auffälligkeiten auseinandersetzten, erforschten Mediziner vor allem den Kretinismus und setzten sich mit der Frage der Heilbarkeit auseinander (Lindmeier, Lindmeier 2001, 22). Durch die Ausbreitung der Schulen und die Ausweitung des Rechts auf Bildung fielen zunehmend auch Kinder mit leichteren geistigen Auffälligkeiten auf (Bundschuh 1999, 110). Mit diesem „neu“ entdeckten Phänomen setzten sich viele Disziplinen auseinander: Psychiatrie, Medizin, Philosophie, Theologie und die Pädagogik. Laut Vojtová, Bloemers und Johnstone (2006, 31) entwickelten sich hieraus „konkurrierende Denkmodelle“ (Vojtová, Bloemers, Johnstone 2006, 31), darunter die „medizinisch-psychiatrische Defektologie“ (Vojtová, Bloemers, Johnstone 2006, 31) und „pädagogisch-psychologisch-soziale bzw. bio-psycho-soziale Erklärungsansätze“ (Vojtová, Bloemers, Johnstone 2006, 31). Forscht man nach der geistigen Herkunft der untersuchten Pädagogen, zeigt sich, dass diese in verschiedenen Disziplinen beheimatet waren. Campe war zunächst Theologe und Philosoph bevor er sich der Pädagogik zuwandte (o. A. [2011]). Curtmann studierte ebenso zunächst Theologie und wurde erst dann Gymnasiallehrer (Walther 1876, [1]). Holczabek war Bürgerschullehrer, vermutlich ebenso der Verfasser der Konferenzarbeit, da sein Beitrag in der „Bayerischen Schulzeitung“ erschien. Niemeyer war wie Campe Theologe und Pädagoge (Binder 1886, [1]). Palmer war nur Theologe, beschäftigte sich aber auch mit pädagogischen Fragen (Schott 1887, [1f]). Schwarz studierte Theologie, Philosophie und war auch als Pädagoge tätig (Weech 1891, [1f]) und Weise war Armenschullehrer (1820, [1]). In den Diskursen um die Bildsamkeit und die Behandlung der geistigen

Auffälligkeiten zeigten sich bei den Autoren therapeutische und sozialrehabilitative Tendenzen. Auf diese verschiedenen Richtungen pädagogischer Interventionen machen Vojtová, Bloemers und Johnstone (2006, 31-41) aufmerksam. Als therapeutisch gelten bei der vorliegenden Untersuchung jene Ursachen- und Behandlungsmodelle, die von einer Fehlerhaftigkeit des lernauffälligen Kindes ausgehen, wie dies teilweise bei Holczabek (1876, 6), o. A. Konferenzarbeit (1859, 269), Niemeyer (1824/1882¹, 53) oder Weise (1820, [2-7]) der Fall ist. Größtenteils finden sich bei diesen Autoren allerdings sozialrehabilitative Ursachen- und Behandlungsmodelle, da diese die geistigen Auffälligkeiten als Folge schwerwiegender Erziehungsfehler oder ungünstiger Umstände interpretieren (Campe 1788¹⁰, 413; Curtmann 1855, 27, 261; Holczabek 1876, 10; Niemeyer 1824/1882¹, 87, 99, 122; Schwarz 1829², 229, 352, 444; Schwarz 1829³, 6; Weise 1820, [2]). Laut Tenorth (2006, 497) sei der Diskurs um die Bildsamkeit zwar bestimmt von einem „universalistischen anthropologischen Anspruch“ (Tenorth 2006, 497), gleichzeitig seien innerhalb dieses Diskurses auch eindeutige Differenzen auszumachen. Betrachtet man die Prozesse der Bildung von Menschen mit Behinderung so zeige sich, dass mit dem Kriterium der Bildsamkeit ein „Unterschied zwischen den ‘Normalen’ und ‘Behinderten’ begründet“ (Tenorth 2006, 497) wurde und diese „Differenz sogar Inklusion und Exklusion in das Bildungswesen“ (Tenorth 2006, 497) definierte. Für die vorliegende Untersuchung kann diese Aussage Tenorths (2006, 497) dahingehend bestätigt werden, dass zwar einerseits die Bildsamkeit des schwachbefähigten Kindes anerkannt wurde, gleichzeitig spielte aber andererseits die Art und Ausprägung der Auffälligkeit bzw. der Behinderung eine Rolle für die Bestimmung der Bildsamkeit und die Entscheidung, ob dieses Kind in der regulären Volksschule zu unterrichten sei, oder ob es in eine Anstalt zu schicken sei. Die Grenzen jedoch, wann ein Kind noch für die Volksschule befähigt sei und wann nicht mehr, sind bei den untersuchten Pädagogen nicht eindeutig.

9.3 Forschungsausblick

Für den Bereich der Lernbehindertenpädagogik sowie für andere (heil-)pädagogische Betätigungsfelder scheint die Auseinandersetzung mit historischen Wurzeln aufgrund aktueller Fragen zur Inklusion von Menschen mit Behinderung eine wichtige Rolle zu spielen (Ellger-Rüttgardt 1995, 12). In weiterführenden Studien auf diesem Gebiet könnte man sich mit der Situation in anderen Ländern Europas auseinandersetzen und mit der Situation in Österreich vergleichen. Da das „pädagogische Hilfe- und Fördersystem“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 13) in vielen westeuropäischen Ländern nach den 1970er Jahren eine andere Richtung als in Deutschland und Österreich eingeschlagen hat, wäre es interessant nach den Ursprüngen der Berücksichtigung geistig behinderter Menschen zu forschen. So könnte untersucht werden, wie Pädagogen in anderen Ländern die Bildsamkeit lernauffälliger oder geistig auffälliger Kinder einschätzten und ob diese schulisch einbezogen werden sollten oder aus der Regelschule ausgeschlossen wurden. Eine weitere Möglichkeit für zukünftige Forschungen, stellt die Untersuchung heilpädagogischer Diskurse zu dieser Thematik dar. Der Zeitraum dieser Forschung könnte sich z.B. auf 1860 bis 1930 erstrecken, in welchem die Hilfsschule gegründet wurde.

Literaturverzeichnis

- Ackerknecht, Erwin H. (1967): Kurze Geschichte der Psychiatrie. Ferdinand Enke: Stuttgart, 2. Auflage
- Benner, Dietrich; Brüggem, Friedhelm (2004): Bildsamkeit/Bildung. In: Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Beltz: Weinheim
- Beschel, Erich (1960): Der Eigencharakter der Hilfsschule. Julius Beltz: Weinheim
- Binder (1886): Niemeyer, August Hermann. URL:
http://de.wikisource.org/w/index.php?title=ADB:Niemeyer,_August_Hermann&oldid=1691366 [1-3] (Download: 1.11.2011)
- Bleidick, Ulrich (1999): Allgemeine Behindertenpädagogik. Studentexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik, Bd. 1. Luchterhand: Neuwied
- Bleidick, Ulrich (2009): Allgemeine Behindertenpädagogik. Studentexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik, Bd. 1. Beltz: Weinheim
- Boban, Ines; Hinz, Andreas (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Martin-Luther-Universität: Halle
- Böhm, Winfried (2007): Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart. C.H. Beck: München, 2. Auflage
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Springer Medizin Verlag: Heidelberg
- Bösbauer, Hans; Miklas, Leopold; Schiner, Hans (Hrsg.) (1905): Handbuch der Schwachsinnigenfürsorge. Karl Graeser: Wien
- Brandes, Gustav (1862): Der Idiotismus und die Idiotenanstalten mit besonderer Rücksicht auf die Verhältnisse im Königreiche Hannover. Carl Rümpler: Hannover
- Bundschuh, Konrad (Hrsg.) (1999): Wörterbuch Heilpädagogik: Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Campe, Joachim Heinrich (1785): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Bd. 1. Carl Ernst Bohn: Hamburg
- Campe, Joachim Heinrich (1785): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Bd. 4. Carl Ernst Bohn: Hamburg
- Campe, Joachim Heinrich (1788): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Bd. 10. Rudolf Grässer: Wien
- Curtmann, Wilhelm Jakob Georg (1855): Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. C. F. Winter'sche Verlagsbuchhandlung: Leipzig, 6. Auflage
- Dederich, Markus (2006): Exklusion. In: Dederich, Markus; Grevnig, Heinrich; Mürner, Christian; Rödler, Peter (Hrsg.): Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik. Psychosozial-Verlag: Gießen
- D'Elvert, Christian (1858): Geschichte der Heil- und Humanitätsanstalten in Mähren und Oesterr. Schlesien. Rudolf Rohrer's Erben: Brünn
- Dilthey, Wilhelm (2008): Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems. Gesammelte Schriften, Bd. 9. B. G. Teubner: Stuttgart, 4. Auflage
- Disselhoff, Julius (1857): Die gegenwärtige Lage der Cretinen, Blödsinnigen und Idioten in den christlichen Ländern. Adolph Marcus: Bonn
- Eberwein, Hans (1995): „Besondere“ Kinder – „Besondere“ Schulen? Zukunftsperspektiven der Sonderpädagogik und der Sonderschule. In: Severinski, Nikolaus (1995): Gemeinsame Bildung Behinderter und Nichbehinderter. Kaiser: Höbersdorf, 37-53

- Einzinger, Johann Martin Maximilian (1775): Dämonologie, oder Systematische Abhandlung von der Natur und Macht des Teufels, von den Kennzeichen, eine verstellte oder eingebildete Besitznehmung des Teufels von einer wahren am leichtesten zu unterscheiden, sammt den natürlichen Mitteln, die meisten Gespenster am sichersten zu vertreiben, dem Gaßnerischen Teufelssysteme entgegengesetzt. o. V.: o. O
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (1995): Historische Aspekte der gemeinsamen Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher. In: Severinski, Nikolaus (1995): Gemeinsame Bildung Behinderter und Nichtbehinderter. Kaiser: Höbersdorf, 9-23
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2003): Lernbehindertenpädagogik. Studentexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik, Bd.5. Beltz: Weinheim
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. Ernst Reinhardt: München
- Esquirol, Étienne Dominique; Bernhard, W. (1838): Die Geisteskrankheiten in Beziehung zur Medizin und Staatsarzneikunde. Erster Band. Voss'sche Buchhandlung: Berlin
- Ettmüller, Gustav (1846): Ueber Erziehung blödsinniger Kinder. In: Friedreich, J. B. (Hrsg.): Centralarchiv für die gesammte Staatsarzneikunde (Drittes Heft). E. H. Gummi: Ansbach
- Fischer, Konrad (1892): Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes: Erster Band. Carl Meyer: Hannover
- Früh, Werner (2004): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. UVK: Konstanz
- Fuchs, Arno (1899): Schwachsinnige Kinder, ihre sittliche und intellektuelle Rettung. C. Bertelsmann: Gütersloh
- Georgens, Jan Daniel (1858): Die Unterlagen für die Heilung und Erziehung der Idioten. Medicinisch-pädagogisches Jahrbuch der Levana für das Jahr 1858. L. C. Zamarski, C. Dittmarsch & Comp.: Wien
- Georgens, Jan Daniel; Deinhardt, Heinrich (1861): Die Heilpädagogik, Bd. 1. Friedrich Fleischer: Leipzig
- Georgens, Jan Daniel; Deinhardt, Heinrich (1861): Die Heilpädagogik, Bd. 2. Friedrich Fleischer: Leipzig
- Gerhardt, J. P. (1904): Zur Geschichte und Literatur des Idiotenwesens in Deutschland. Selbstverlag: Hamburg
- Gleim, Betty (1810): Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts. Ein Buch für Eltern und Erzieher. G. J. Göschen: Leipzig
- Gudjons, Herbert (2008): Pädagogisches Grundwissen. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 10. Auflage
- Guggenbühl, Johann Jakob (1853): Die Heilung und Verhütung des Cretinismus und ihre neuesten Fortschritte. Huber & Comp.: Bern
- Haeberlin, Urs (2005): Grundlagen der Heilpädagogik. Einführung in eine wertgeleitete erziehungswissenschaftliche Disziplin. Haupt: Bern
- Haindorf, Alexander (1811): Versuch einer Pathologie und Therapie der Geistes- und Gemüthskrankheiten. Gottlieb Braun: Heidelberg
- Hänsel, Dagmar; Schwager, Hans-Joachim (2004): Die Sonderschule als Armenschule: Vom gemeinsamen Unterricht zur Sondererziehung nach Braunschweiger Muster. Peter Lang: Bern
- Hein, Heinrich Reinhold (1816): Plan zur Einrichtung der Volksschulen in den Städten und auf dem Lande. Friedrich Späthen: Berlin
- Helfert, Joseph Alexander Freiherr von (1861): System der österreichischen Volksschule. Vollständige Sammlung und geordnete Zusammenstellung aller über das österreichische Volksschulwesen in Kraft bestehenden Gesetze und Verordnungen. Friedrich Tempsky: Prag

- Heller, Theodor (1904): Grundriss der Heilpädagogik. Wilhelm Engelmann: Leipzig
- Henze, August (1912): Entwicklung und gegenwärtiger Stand des Hilfsschulwesens im In- und Ausland. In: Vogt, H.; Weygandt, W. (Hrsg.): Handbuch der Erforschung und Fürsorge des jugendlichen Schwachsinnigen unter Berücksichtigung der psychischen Sonderzustände im Jugendalter: Zweites Heft. Gustav Fischer: Jena
- Herbart, Johann Friedrich (1835): Umriss pädagogischer Vorlesungen. Dietrichsche Buchhandlung: Göttingen
- Hergang, Karl Gottlob (1843): Pädagogische Real-Encyclopädie oder Encyclopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte : für Lehrer an Volksschulen und andern Lehranstalten, für Eltern und Erzieher, für Geistliche, Schulvorsteher und andere Freunde der Pädagogik und des Schulwesens, Bd. 1. Verlags-Comptoirs: Grimma
- Hettner, Hermann (1864): Literaturgeschichte des achtzehnten Jahrhunderts: Dritter Theil. Zweites Buch: Das Zeitalter Friedrich des Großen. Vieweg und Sohn: Braunschweig
- Hilscher, Karl (1930): Geschichte der Schwachsinnigenfürsorge, des Schwachsinnigenbildungswesens und der Hilfsschule. Österr. Bundesverl. für Unterricht, Wissenschaft u. Kunst: Wien
- Hofer, Ursula (2004): Sonderpädagogik. In: Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Beltz: Weinheim
- Hoff, Paul (2003): Geschichte der Psychiatrie. In: Möller, Hans-Jürgen; Laux, Gerd; Kapfhammer, Hans-Peter (Hrsg.): Psychiatrie und Psychotherapie. Springer Medizin Verlag: Heidelberg
- Holczabek, Johann Wilhelm (1876): Vorschläge über die Erziehung und den Unterricht schwachbefähigter Kinder. A. Hartleben's Verlag: Wien
- Horn, Ernst (1818): Öffentliche Rechenschaft über meine zwölfjährige Dienstführung als zweiter Arzt des Königl. Charité-Krankenhauses zu Berlin, nebst Erfahrungen über Krankhäuser und Irrenanstalten. Realschulbuchhandlung: Berlin
- Ideler, Karl Wilhelm (1857): Lehrbuch der gerichtlichen Psychologie. A. W. Hayn: Berlin
- Kant, Immanuel (1820): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Universitätsbuchhandlung: Königsberg
- Kardorff, Ernst (2005): Kein Ende der Ausgrenzung: Ver-rückter in Sicht? In: Anhorn, Roland; Bettinger, Frank (Hrsg.): Sozialer Ausschluss und soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis sozialer Arbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Kern, Ferdinand (1847): Pädagogisch-diätetische Behandlung Schwach- und Blödsinniger. URL: www.staff.uni-marburg.de/~rohrmann/Literatur/Kern.html (Download 10.4.11)
- Klein, Johann Wilhelm (1804): Österreichisches Magazin für Armenhülfe, Industrieanstalten und Dienstbotenwesen. Erstes Heft. Joseph Geistinger: Wien
- Köhler, Dr. N. (1859): Cretinismus. In: Schmid, Karl Adolf (Hrsg.): Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens: Erster Band. Rudolf Besser: Gotha
- Köstl, Franz Dr. (1855): Der endemische Cretinismus als Gegenstand der öffentlichen Fürsorge. Kaiserlich-Königliche Hof- und Staatsdruckerei: Wien
- Kottmann, Brigitte (2006): Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung. Klinkhardt: Kempten
- Lindmeier, Bettina; Lindmeier, Christian (Hrsg.) (2002): Geistigbehindertenpädagogik, Bd. 3. Beltz: Weinheim
- Mängel, Annett (2009): Endstation Sonderschule. In: Blätter für deutsche und internationale Politik (Heft 9). Blätter: Berlin, 20-23

- Martens, Franz Heinrich (1803): Leichtfassliche Darstellung der Theorie des Gehirn- und Schädelbaues und der daraus entspringenden physiognomischen und physiologischen Folgerungen des Herrn Dr. Gall in Wien. Friedrich August Leo: Leipzig
- Mayring, Phillip (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz: Weinheim, 11. Auflage
- Meyer, Annette (2010): Die Epoche der Aufklärung. Akademie Verlag: Berlin
- Meyer, Dorothea (1973): Erforschung und Therapie der Oligophrenien in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Carl-Marhold: Berlin-Charlottenburg
- Merten, Klaus (1995): Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis. Westdeutscher Verlag: Opladen, 2. Auflage
- Michel, Marion; Riedel, Steffi; Häußler-Sczepan (2004): Identität und Behinderung. In: Jungbauer-Gans, Monika; Kriwy, Peter (Hrsg.): Soziale Benachteiligung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. VS: Wiesbaden
- Milde, Vincenz Eduard (1811): Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde zum Gebrauche der öffentlichen Vorlesungen. In: Rutt, Theodor (1965) (Hrsg.): Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften. Quellen zur Geschichte der Pädagogik. Ferdinand Schöningh: Paderborn
- Mittelstädt, Gerhard (1965): Erziehung, Therapie und Glaube am Beispiel der heilpädagogischen Bewegung im Blick auf Sengelmann. Anthropologische Motive in der Praxis. Dissertation: Hamburg
- Möckel, Andreas (1997): Einführung: Zur Geschichte der Erziehung von Kindern mit geistiger Behinderung. In: Möckel, Andreas (Hrsg.): Quellen zur Erziehung von Kindern mit geistiger Behinderung. Bentheim: Würzburg, 10-21
- Möckel, Andreas (2001): Geschichte der besonderen Grund- und Hauptschule. Universitätsverlag C. Winter: Heidelberg, 4. Auflage
- Möckel, Andreas (2007): Geschichte der Heilpädagogik. Oder Macht und Ohnmacht der Erziehung. Klett-Cotta: Stuttgart
- Moser, Vera (1995): Die Ordnung des Schicksals: Zur ideengeschichtlichen Tradition der Sonderpädagogik. Afra: Butzbach-Griedel
- Musolff, Hans-Ulrich; Hellekamps, Stephanie (2006): Geschichte des pädagogischen Denkens. Oldenburg: München
- Myschker, Norbert (1968): Zum Ursprung des Hilfsschulgedankens. URL: https://univpn.univie.ac.at/+CSCO+ch756767633A2F2F6A6A6A2E717674766D7276676670756576736772612E7172++/dms/gcs-wra-per/?gcsurl=http%253A%252F%252Flocalhost%253A8086%252Fgcs%252Fgcs%253Faction%253Dpdf%2526metsFile%253DPPN51145063X_0019%2526divID%253Dlog75%2526pdf-titlepage%253Dhttp%25253A%25252F%25252Fwww.digizeitschriften.de%25252Fdms%25252Fpdf-titlepage%25252F%25253FmetsFile%25253DPPN51145063X_0019%252526divID%25253Dlog75%2526targetFileName%253DPPN51145063X_0019_log75.pdf (Download 27.06.2011)
- Niemeyer, August Hermann (1805): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, Bd. 1. Waisenhaus-Buchhandlung: Halle, 5. Auflage
- Niemeyer, August Hermann (1810): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Waisenhaus-Buchhandlung: Halle, 6. Auflage
- Niemeyer, August Hermann (1824/1882): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Mit Ergänzun-

- gen des geschichtlich literarischen Teils und mit Niemeyers Biographie. Hermann Beyer & Söhne: Langenfalza, 2. Auflage
- Oelkers, Jürgen (2008): Bildung und Gerechtigkeit: Zur historischen Vergewisserung der aktuellen Diskussion. In: Münk, Hans (Hrsg.): Wann ist Bildung gerecht? Ethische und theologische Beiträge im interdisziplinären Kontext. Bertelsmann: Bielefeld
- o. A. (1817): Ueber Cretinismus. In: o. A.: Archiv der Medicin, Chirurgie und Pharmazie. Von einer Gesellschaft schweizerischer Ärzte: Drittes Heft. Heinrich Remigius Sauerländer: Aarau, 3-167
- o. A. (1869): Die Zukunft der Volksschule oder die Volksschule der Zukunft. In: Heiß, Karl; Brand, Karl Jakob; Pfeiffer, Franz Wilhelm (Hrsg.): Bayerische Lehrerzeitung: Dritter Jahrgang. Vereinsverlag: Augsburg, 343f
- o. A. ([2011]): Joachim Heinrich Campe. URL: <http://gutenberg.spiegel.de/autor/91> (Download: 1.11.2011)
- o. A. Konferenzarbeit (1859): Wie sind Kinder, die schwache Fähigkeiten haben, zu behandeln; welche Tugenden hat der Lehrer hierin zu üben; und was muntert ihn auf, dieses schwierige Geschäft zu erfüllen? In: Bayerische Schulzeitung: Dritter Jahrgang. Franz Datterer: Freysing, 268-270
- o. A. Pons ([2011]): Latein – Deutsch-Wörterbuch. URL: <http://de.pons.eu/latein-deutsch/> (Download: 27.05.2011)
- Oschkinis, Waldemar (1972): Lernbehinderung und soziale Eingliederung: Eine Studie zur sozialen Position Lernbehinderter. Dissertation an der Philipps-Universität Marburg/Lahn
- Palmer, Christian (1869): Evangelische Pädagogik. J. F. Steinkopf: Stuttgart, 4. Auflage
- Petersen, Nils (2003): Geistigbehinderte Menschen – im Gefüge von Gesellschaft, Diakonie und Kirche. LIT: Münster
- Pestalozzi, Johann Heinrich; Seyffarth, L. W. (Hrsg.) (1777/1870): Pestalozzis sämtliche Werke. Bd. 8. Adolph Müller: Brandenburg
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1820): Lienhardt und Gertrud. Ein Buch für das Volk J. G. Cotta'schen Buchhandlung: Stuttgart, 3. Auflage
- Pfleger, Ludwig Dr. (1882): Ueber Idiotismus und Idioten-Anstalten. Vortrag gehalten in der Section für öffentliche Gesundheitspflege des Wiener medicinischen Doctoren-Collegiums am 1. Februar 1882. Verlag des Wiener med. Doctoren-Collegiums: Wien
- Pinel, Philippe (1801): Philosophisch – Medicinische Abhandlung über Geistesverirrungen oder Manie. Carl Schaumburg und Compagnie: Wien
- Rapold, Nadine (2008): Der psychisch Kranke – Zum Wandel der Sichtweise psychiatrischer Erkrankungen. Diplomarbeit. Grin: Norderstedt
- Rechtmann, Heinrich Jakob (1969): Geschichte der Pädagogik. Wandlungen der deutschen Bildung. Ehrenwirth Verlag: München
- Reich, Eduard (1868): Ueber die Entartung des Menschen, ihre Ursachen und Verhütung. Ferdinand Enke: Erlangen
- Reil, Johann Christian (1803): Rhapsodien über die Anwendung der psychischen Curmethode auf Geisteszerrüttungen. Curtsche Buchhandlung: Halle
- Ritter, Dr. (1862): Das Kind in seiner Einfachheit. In: Langbein, W. (Hrsg.): Pädagogisches Archiv, Bd. 4. Müllersche Buchhandlung: Stettin
- Romershausen, Dr. Elard (1829): Nützliche Anstalten und Vorschläge. Nothwendige Erfordernisse zu zweckmäßiger Bildung des Gewerbs- und Handwerksstandes. In: Allgemeiner Anzeiger der Deutschen 50, 577-578
- Rösch, Carl (1844): Neue Untersuchungen über den Kretinismus oder die Entartung des Menschen in ihren verschiedenen Graden und Formen. Ferdinand Enke: Erlangen

- Roth, Heinrich (1968): Pädagogische Anthropologie. Bildsamkeit und Bestimmung, Bd.1. Hermann Schroedel: Hannover, 2. Auflage
- Rousseau, Jean-Jaques (1762/1993): Emil oder Über die Erziehung. Schöningh: Paderborn, 11. Auflage
- Saegert, Carl Wilhelm (1845): Ueber die Heilung des Blödsinns auf intellectuellem Wege. Bd. 1. Schroeders Buchhandlung: Berlin
- Salzmann, Christian Gotthilf (1780/1897): Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder. In: Ackermann, Eduard (Hrsg.): Ch. G. Salzmanns ausgewählte Schriften. Hermann Beyer & Söhne: Langenfalza
- Schmid, Karl Adolf (1860): Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens: Band 2. Rudolf Besser: Gotha
- Schott, Heinz; Tölle, Rainer (2006): Geschichte der Psychiatrie. Krankheitslehren – Irrwege – Behandlungsformen. C. H. Beck: München
- Schott, Theodor (1887): Palmer, Christian. URL: http://de.wikisource.org/wiki/ADB:Palmer,_Christian [1-6] (Download: 1.11.2011)
- Schröder, Ulrich (2005): Lernbehindertenpädagogik: Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe
- Schulze, Gottlob Ernst (1819): Psychische Anthropologie. Vandenhoeck und Ruprecht: Göttingen, 2. Auflage
- Schwarz, Friedrich Heinrich Christian (1829): Erziehungslehre. System der Erziehung, Bd. 2 Georg Joachim Göschen: Leipzig, 2. Auflage
- Schwarz, Friedrich Heinrich Christian (1829): Erziehungslehre. Unterricht der Erziehung, Bd. 3. Georg Joachim Göschen: Leipzig, 2. Auflage
- Schwarz, Friedrich Heinrich Christian (1835): Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre. C. F. Winter: Heidelberg
- Séguin, Edward (1866): Idiocy and its Treatment by the Physiological Method. William Wood & Co.: New York
- Solarová, Světluše (1983): Geschichte der Sonderpädagogik. Kohlhammer: Stuttgart
- Sollier, Paul (1891): Der Idiot und der Imbecille. Eine psychologische Studie. Leopold Voss: Hamburg
- Speck, Otto (2003): System Heilpädagogik: Eine ökologisch reflexive Grundlegung. Ernst Reinhardt: München, 5. Auflage
- Störmer, Norbert (2006): Die Entwicklung der Erziehung, Bildung und Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung von den Anfängen bis zur Zeit des Nationalsozialismus. In: Wüllenweber, Ernst; Theunissen, Georg; Mühl, Heinz (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Kohlhammer: Stuttgart
- Stötzner, Heinrich Ernst (1864/1963): Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben. Carl Marhold: Berlin
- Tenorth, Heinz-Elmar (1994): Alle alles zu lehren. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt
- Tenorth, Heinz-Elmar (2000): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Juventa: Weinheim
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte. Oldenbourg: München
- Thümmel, Ingeborg (2003): Sozial- und Ideengeschichte der Schule für Geistigbehinderte im 20. Jahrhundert. Zentrale Entwicklungslinien zwischen Ausgrenzung und Partizipation. Beltz: Weinheim
- Troxler, Ignaz Paul Vital (1836): Der Cretinismus und seine Formen als endemische Menschenentartung in der Schweiz. Orell, Füssli und Compagnie: Zürich

- Vojtová, Věra; Bloemers, Wolf; Johnstone, David (2006): Pädagogische Wurzeln der Inklusion. Frank & Timme: Berlin
- Wagner (1859): Blindenanstalten. In: Schmidt, Karl Adolf (Hrsg.): Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, Bd. 1. Rudolf Besser: Gotha
- Waldschmidt, Anne; Schneider, Werner (Hrsg.) (2007): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Transcript: Bielefeld
- Walther, Philipp ([1876]): Curtmann, Wilhelm Jakob Georg. URL: <http://www.deutsche-biographie.de/sfz45679.html> [1-2] (Download: 7.3.2011)
- Weech, Friedrich (1891): Schwarz, Friedrich Heinrich Christian. URL: http://de.wikisource.org/wiki/ADB:Schwarz,_Friedrich_Heinrich_Christian [1-2] (Download: 1.11.2011)
- Weise, Traugott (1820): Betrachtung über geistesschwache Kinder in Hinsicht ihrer Verschiedenheit, Grundursachen, Kennzeichen und der Mittel ihnen auf leichte Art durch Unterricht beizukommen. URL: <http://www.staff.uni-marburg.de/~rohrmann/Literatur/Weise.html>, [1-13] (Download: 01.06.2011)
- Wendt, Wolf Rainer (2008): Geschichte der sozialen Arbeit, Bd. 1: Die Gesellschaft vor der sozialen Frage. Lucius & Lucius: Stuttgart
- Werning, Rolf; Lütje-Klose, Birgit (2003): Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. Ernst Reinhardt: München
- Ziller, Tuiscon (1856): Einleitung in die allgemeine Pädagogik. B. G. Teubner: Leipzig

Anhang

Anhang A – Tabelle „Bezeichnungen für Kinder mit geistigen bzw. Lernauffälligkeiten“

Autoren	Bezeichnungen für Kinder mit geistigen bzw. Lernauffälligkeiten
Campe (1785, 1788)	„Blödsinn“ (1785 ¹ , 290) „Unordnungen der Vorstellungskraft“ (1785 ¹ , 290)
Curtmann (1855)	„geistesschwache Menschen“ (1855, 40), „viersinnige Menschen“ (1855, 41), „Kinder von sehr beschränkten Fähigkeiten“ (1855, 11), „Zerstreuung“ (1855, 359)
Holczabek (1876)	„schwachsinnige Kinder“ (1876, 2), „geistig zurückgebliebene Kinder“ (1876, 2), „schwachbefähigte oder nicht genug geistig entwickelte (...) Kinder“ (1876, 3), „schwach talentirt“ (1876, 6),
o. A. Konferenzarbeit (1859)	„schwache Fähigkeiten“ (1859, 268), „schwachbefähigte“ (1859, 269), „ganz schwache [Schüler; Anm. M. M.]“ (1859, 269), „schlechtbefähigte“ (1859, 269), „schwaches Kind“ (1859, 270), „geistige Schwäche“ (1859, 270)
Niemeyer (1824/1882)	„natürlich träge“ (1824/1882 ¹ , 202), „Zurückbleiben“ (1824/1882 ¹ , 87), „geistige Gebrechen“ (1824/1882 ¹ , 53), „verwahrlost“ (1824/1882 ¹ , 99),
Palmer (1869)	„mangelhaft Organisirte“ (1869, 670), „schwach begabte“ (1869, 678), „schwache Kinder“ (1869, 678)
Schwarz (1829, 1835)	„Blödsinn“ (1829 ² , 134; 424), „Verrücktheit“ (1829 ² , 424), „Trägheit“ (1829 ² , 434), „Dummheit“ (1829 ² , 445), „Zerstreutheit“ (1829 ² , 445), „Flutterhaftigkeit“ (1829 ² , 445), „Geistesschwäche“ (1829 ² , 144), „blödsinnig“ (1829 ² , 144), „blödsichtig“ (1829 ² , 144), „Starrsinn“ (1829 ² , 144), „Stumpfsinn“ (1829 ² , 144; 145; 147), „Schwachsinn“ (1829 ² , 144), „Schwäche in der Seele“ (1829 ² , 146), „Dumpfheit“ (1829 ² , 352), „beschränkten Kopf“ (1829 ³ , 36), „Geisteskrankheit“ (1829 ³ , 242), „Verstandesschwäche“ (1829 ³ , 241), „Düsterheit oder Verworrenheit“ (1829 ³ , 242), „Mangel im Gemüthe“ (1829 ³ , 241), „Schwachsinnige“ (1835, 9)
Weise (1820)	„Schwäche, Stumpfheit und Unfähigkeit der Köpfe“ (1820, [2]), „geistesarme oder schwache Kinder“ (1820, [2]), „ungewöhnliche Beschränktheit“ (1820, [4]), „schwachen und langsamen Kopf“ (1820, [5]), Zerstreuung.“ (1820, [6])

Anhang B – Tabelle „Beschreibung geistig auffälliger Kinder“

Autoren	Beschreibung geistig auffälliger Kinder	Subk.
Campe (1785, 1788)	„(...) derjenige aber, der unter dem gemeinen Maaße der Menschen stehen bleibt, ist unvollkommen.“ (1785 ⁴ , 328)	A. Innere
	„Allein, auch der dümmste Mensch kann manche Begriffe fassen, und denkt nach; und doch heißt er nicht verständig, sondern dumm. Dumm heißt ein Mensch also nicht, wenn er' keinen Verstand hat; in diesem Sinn giebt es gar keinen dummen in der Welt – sondern man nennt denjenigen dumm, der weniger Verstand hat, als die mehresten Menschen.“ (1785 ⁴ , 329)	Innere Auffälligkeiten
Curtmann (1855)	„Entschiedener sind die geistigen Vorzüge des Menschen vor den Thieren, obwohl auch nicht so scharf abgegränzt, wie es für unsere Erkenntniß zu wünschen wäre. Eine Seele, ein Bewußtsein, alle niederen geistigen Vermögen lassen sich den Thieren nicht absprechen, ja vielleicht liegt der Unterschied blos in der minderen Klarheit des Bewußtseins, und das Leben der Thiere gliche demnach dem eines geisteschwachen Menschen. Das was den Thieren im Vergleich mit den Menschen fehlt, ließe sich unter dem Namen „Vernunft“ begreifen (...)“ (1855, 40)	Innere Auffälligkeiten
Holczabek (1876)	„Kinder (...), bei welchen der Geistesfunke in einer gar harten Hülle zu schlummern scheint (...) Denn höchst verschieden sind die Gaben des Geistes, und während das eine Kind beim Unterrichte auch das Schwerste fast spielend zu fassen und zu behalten vermag, braucht das zweite schon einen großen Fleiß, viel starken Willen, um nur so halbwegs mitzukommen, während das dritte, trotz seines guten Willens, seines redlichen Eifers, der besten Pflege seitens der Eltern, der gewissenhaften Obsorge seitens seiner Lehrer doch immer und immer nicht oder sehr schwer vorwärts zu bringen ist.“ (1876, 1)	Innere Auffälligkeiten
	„(...) schwachsinnige, schwachbefähigte oder nicht genug geistig entwickelte, jedoch aber entwicklungsfähige Kinder (...)“ (1876, 3)	A. Innere
	„Also von Idioten wird in unserem Falle ganz abgesehen, und werden nur solche Kinder im Auge zu behalten sein, deren Sinne, entweder alle oder einzeln, oder auch nur ein einzelner nicht gehörig entwickelt sind; oder die durch verschiedene Zufälle (...) in ihrer geistigen Entwicklung gehemmt worden sind. Da bei solchen Kindern eben die Sinesthätigkeit nicht gehörig entwickelt ist, so leider naturgemäß die Gehirnthätigkeit, indem dem Gehirne zu wenig Eindrücke zugeführt, oder nicht stark genug vermittelt werden, dieses daher gleichsam brach liegt und so mit der Entwicklung der anderen Organe nicht gleichen Schritt halten kann.“ (1876, 6)	Innere Auffälligkeiten

	„(...) aber in ihrem Kopf ist es meist leer, 2 bis 3 Jahre versitzen sie in der 1. Classe und lernen nicht oder kaum lesen, und noch in dem 5. oder 6. Schuljahre leben sie mit dem Einmaleins im erbitterten Kampfe. Sie lernen wohl zuweilen recht hübsch schreiben, d.h. Buchstaben malen, oder längere Gedichte auswendig hersagen, der Katechismus gehört zu ihren Lieblingsstudien, aber überall, wo zu der mechanischen oder Gedächtnis-Arbeit auch das abstracte Denken hinzutritt, sind sie am Ende ihres Könnens angelangt.“ (1876, 7)	Innere Auffälligkeiten
	„Wie eingangs schon hervorgehoben wurde, fehlt es solchen schwachsinnigen Kindern vor allem an der nöthig entwickelten Sinnesthätigkeit.“ (1876, 16)	Innere A.
o. A. Konferenzarbeit (1859)	„Bei Schwachbefähigten veranlassen die äußern Eindrücke nur eine schwache Thätigkeit der Seelenkräfte, eben weil die geistige Kraft schwach ist, – und es muß ein wiederholter und verstärkter Reiz einwirken, um eine entsprechende geistige Verarbeitung zu veranlassen; und diese wird immerhin nur eine beschränkte bleiben, und Vorstellungen und Begriffe nur in geringerem Maße und selbst da oft in undeutlicher und unrichtiger Weise erzeugen.“ (1859, 269)	Innere Auffälligkeiten
	„Daß aber solche schwachbefähigte Kinder, zu denen auch so manche mit organischen Fehlern behaftet kommen (...)“ (1859, 269)	Äußere A.
Niemeyer (1805, 1824/1882)	„An sich bemerkt auch der gemeinste Beobachter diese Verschiedenheit [des Verstandes bei Kindern; Anm. M. M.], und nichts ist gewöhnlicher als die Klage über Schwäche, Stumpfheit, Unfähigkeit der Köpfe, worin besonders angehende Lehrer so geneigt sind, den einzigen Grund in der geringen Wirksamkeit ihres Unterrichts zu suchen, welchen sie doch weit näher in ihrer eignen fehlerhaften Methode finden könnten.“ (1805¹, 122)	Innere Auffälligkeiten
	„Daß einige Kinderseelen wirklich fast gar keiner deutlichen Begriffe fähig sind, und alle Bemühungen der erziehenden Weisheit, sie nur in etwas aufzuhellen, vereiteln, kann man nicht in Abrede seyn (...)“ (1805¹, 122)	Innere Auffälligkeiten
Palmer (1869)	„Und doppelt gefährlich ist wieder dieser Zustand darum, weil, auch wo kein Verständnis für Gutes und Göttliches da ist, doch meist ein Verständnis fürs Böse sich ausbildet, weil dazu die eigene Lust, die auch im Blödsinnigen, im Stummen mit thierischer Gewalt sich regt, von selber führt und gleichsam die wenigen Lichtfunken, die in solch einer Nacht noch übrig sind, sich darin concentriren.“ (1869, 670)	Moralische Auffälligkeiten

Schwarz (1829, 1835)	„Die Trägheit ist der Egoismus in der Schwäche, wo sich die Kraft nicht zu ihrer Bildung anstrengen will; bei dem lebhaften und weichen Naturelle Hingebung an jeden Eindruck, Leichtsin, Zerstreuung, bei dem festen und innigen Zurückziehen in sich selbst, bis zur Gedankenlosigkeit und zu tragem Selbstverlieren.“ (1829 ² , 434)	Äußere Auffälligkeiten
	„Würden Sie [die Augen des Säuglings; Anm. M. M.] nirgends einen Augenblick weilen, und scheint es, als wollten sie gar nichts festhalten, so könnte überhaupt dieses eine Element der Aufmerksamkeit fehlen, und jene Geisteschwäche zu besorgen seyn, die man Blödsinn nennt.“ (1829 ² , 144)	Äußere Auffälligkeiten
	„Ist der Blick gewöhnlich unstät, so könnte das Zerstreuung besorgen lassen.“ (1829 ² , 144)	Äußere A.
	„Ist der Blick stier, d.h. mechanisch auf das Helle geheftet und ihm folgend, so möchte man wenig Geistesthätigkeit vermuten (...)“ (1829 ² , 144)	Äußere A.
	„Gleichgültigkeit [akustischer Reize; Anm. M. M.] dabei könnte dagegen auf Stumpfsinn deuten, besonders wenn das oben angegebene Zeichen in den Blicken verbunden wäre. Bleibt das Kind still und ruhig bei dem Waschen, so könnte das unter den letzteren Umständen Stumpfsinn verrathen.“ (1829 ² , 145f)	Äußere Auffälligkeiten
	„Vieles Schlafen ist eher von guter als von schlimmer Bedeutung (...) Nur ist zu wünschen, daß sie nach dem Erwachen sogleich munter sind, und nicht düster bleiben, denn das könnte Stumpfsinn verrathen.“ (1829 ² , 146f)	Äußere Auffälligkeiten
	„So ist auch behagliches ruhiges Daliegen das beste Zeichen eines guten körperlichen Gedeihens, und folglich auch guter Behandlung. Doch muß es zuweilen auf Erregungen seine Gesichtsmienen verrathen, wenn man nicht wegen Stumpfsinn besorgt seyn soll.“ (1829 ² , 147)	Äußere Auffälligkeiten
	„Unstetigkeit der Aufmerksamkeit dabei [beim Mienenspiel des Kindes; Anm. M. M.] verräth wahren Leichtsin.“ (1829 ² , 159)	Äußere A.
	„Geschwindes unruhiges Laufen, leichtes Fallen, beständige Beweglichkeit, bezeichnet das lebhaft [Naturell; Anm. M. M.]; je nachdem das nun mit Umständen begleitet ist, verkündigt es eine Neigung zur Lustigkeit, zur Zerstreuung, zum Leichtsinne, aber auch zur Emsigkeit.“ (1829 ² , 237)	Äußere Auffälligkeiten
	„In den außerordentlichen Fällen, wo die andern Sinne [die niederen Sinne, d.h. der Geschmackssinn und der Tastsinn; Anm. M. M.] das Uebergewicht haben, findet ja auch das gemeine Urteil einen thierischen Menschen.“ (1829 ² , 142)	Innere Auffälligkeiten

	„Damit besteht also allerdings die Verschiedenheit einer scharfen Urtheilskraft von einem starken Gedächtnisse. Das letztere findet sich sogar bei Blödsinnigen (...) Dort [bei den Blödsinnigen; Anm. M. M.] ist die ordnende Thätigkeit gestört (...)“ (1829 ² , 282)	Innere Auffälligkeiten
	„Von den Blättern des kleinen Gehirns, deren man 300 bis 800 zählt, fand man bei Blödsinnigen 324, und bei Menschen mit vorzüglichen Geisteskräften vorzüglich viel.“ (1829 ² , 193)	Innere A.
	„Faßt der Knabe auch das Faßliche nicht, so ist er dumm, faßt er wohl dieses, aber geht er nicht weiter, so ist er träge.“ (1829 ³ , 53)	Innere A.
	„Wer nicht gut von dem Einfach zum Zusammengesetzten fortschreiten kann, ist eigentlich der beschränkte Kopf; ihm fehlt es an der vereinigenden Kraft, welche Ideen bildet, er mag also wohl für das Einzelne Verstand haben, aber für das Ganze eines Geschäftes oder einer Lehre hat er ihn nicht; es fehlt ihm an Vernunft, und er wird höchstens ein geistloser Denker.“ (1829 ³ , 52f)	Innere Auffälligkeiten
	„Wer in dem Elementarunterrichte überhaupt keine rechten Fortschritte macht, es sey nun, daß er wenig faßt, oder lückenhaft springt, verräth irgendeinen Mangel im Gemüthe, und nicht bloß Verstandesschwäche. Denn auf methodischem Wege muß der Verstand fortschreiten, wenn gleich etwas langsam, sofern er sich nur in gesundem Zustande befindet. Manchmal möchte wohl solche Düsterheit oder Verworrenheit auf jenes geheime Laster hindeuten, welches geistig wie körperlich zerstört; manchmal könnte es auch anzeigen, daß schon irgendeine bösertige Neigung von seiner Seele Besitz genommen; wo aber all dieses nicht gefunden wird, hat man Grund, etwas von Geisteskrankheit zu vermuten.“ (1829 ³ , 241f)	Moralische Auffälligkeiten
Weise (1820)	„Die (...) unglücklichen Geschöpfe sind so kenntlich am Körper und Geist, der gleichsam im Körper begraben ist, daß schon im zarten Kindesalter die gemeinsten Mütter und Väter mit bekümmerten Herzen auf dieselben hinblicken.“ (1820, [5])	Äußere Auffälligkeiten
	„Die (...) unglücklichen Geschöpfe sind so kenntlich am Körper und Geist, der gleichsam im Körper begraben ist, daß schon im zarten Kindesalter die gemeinsten Mütter und Väter mit bekümmerten Herzen auf dieselben hinblicken.“ (1820, [5])	Innere Auffälligkeiten

	„Die zwei Arten von Kindern der zweiten Abteilung, die scheinbar oder wirklich schwach nicht nur an den höhern Seelenkräften sind, als der Kraft des Bewußtseins, der Beurteilungskraft und der Kraft zu schließen, sondern bei denen auch die niedern Kräfte, Gedächtnis, Einbildungskraft usw. nicht die gehörige Stärke haben (...) Wenn die Eindrücke auf die äussere und innere Sinnlichkeit schwach und flüchtig sind, – wenn Kinder das, was sie mehrmals empfunden, gesehen, gehört, gefühlt, nicht gleich wieder erkennen, wenn die Gegenstände, die sie umgeben, ihre Aufmerksamkeit nicht fesseln, – wenn der Trieb nach Tätigkeit, Nachahmung, Veränderung des Zustandes sich nicht in ihnen regt, und die Empfindungen von Lust und Unlust sich nicht stark äussert. – Da kann man bestimmt auf einen schwachen und langsamen Kopf schließen.“ (1820, [5])	Innere Auffälligkeiten
	„In den Jahren des Schulunterrichts sitzen solche Kinder während des Unterrichts gewöhnlich ganz still, richten ihre Blicke selten auf andere Gegenstände und scheinen mit Aufmerksamkeit zuzuhören. Frage sie und Du wirst erfahren, ihre Seele liegt, obgleich der Körper wacht, im tiefsten Schläfe; wie ein vom Frost erstarrter Körper ohne Bewegung ist, so starrt die Seele in Bewußtlosigkeit. Sie haben Augen und sehen nicht, Ohren und hören nicht. – Doch ist dieser Zustand nicht fortdauernd, denn es kommen Augenblicke, wo der gebundene Geist die Fesseln durchbricht (...).“ (1820, [6])	Innere Auffälligkeiten
	„(...) häufig finden wir Kinder, die richtig denken, aber ihr Gedächtnis kann nur wenig behalten, ihre Einbildungskraft ist zu schwach; und umgekehrt, Kinder, die viel merken usw. aber wenig denken, deren Einbildungskraft auf Kosten des Verstandes lebhaft ist. Der beobachtende Lehrer wird diese Geister ohne Schwierigkeiten erkennen, letztere häufig an Zerstreuung.“ (1820, [6])	Innere Auffälligkeiten
	„Dies auf die geistesschwachen Kinder angewandt, sie sind wachend in demselben Zustande der Ideenleerheit als ein im tiefen Schlaf Versunkener.“ (1820, [7])	Innere Auffälligkeiten
	„Auch lehrt die Erfahrung, daß oft Menschen in ihrer Jugend für geistesarm angesehen wurden, an denen sich später, durch Vereinigung günstiger Umstände, manche Geistesblüte entfaltet; aber was noch mehr sagen will (!), sie hat auch gelehrt, daß die moralischen Kräfte solcher Menschen nicht selten gut beschaffen sind.“ (1820, [2f])	Innere Auffälligkeiten
	„Auch lehrt die Erfahrung, daß oft Menschen in ihrer Jugend für geistesarm angesehen wurden, an denen sich später, durch Vereinigung günstiger Umstände, manche Geistesblüte entfaltet; aber was noch mehr sagen will (!), sie hat auch gelehrt, daß die moralischen Kräfte solcher Menschen nicht selten gut beschaffen sind.“ (1820, [2f])	Moralische Auffälligkeiten

Anhang C – Tabelle „Ursachen für geistige Auffälligkeiten der Kinder“

Autoren	Ursachen für geistige Auffälligkeiten der Kinder	Subk.
Campe (1785, 1788)	„Die Erfahrung, daß Blödsinn, Wahnsinn, und andre Mängel und Unordnungen der Vorstellungskraft in gewissen Familien Erbübel sind, und daher in einer fehlerhaften Beschaffenheit des Nervensystems liegen müssen, ist nicht zu bezweifeln.“ (1785 ¹ , 290)	Vererbung
	„Das Alles [Die Verzärtelung der Kinder durch die Mutter; Anm. M. M.] mag nun bisweilen ganz gut, ja recht rein gut gemeint seyn – aber es ist demohngeachtet ein sehr verkehrter Weg – ein so verkehrter, daß die Kinder auf demselben an Leib und Seele schwach und entnervt werden (...) Die zu große Weichheit und Zartheit der Empfindungen, ein Herz, daß so leicht kann gerührt und erschüttert werden, taugen gar nichts für Kinder, sind die Ursachen für körperliche Schwäche und Nervenkrankheiten.“ (1788 ¹⁰ , 413)	Erziehungsfehler
Curtmann (1855)	„Denn die Eigenthümlichkeit der organischen Kräfte, daß sie durch Uebung wachsen, durch Unthätigkeit schwach werden, bedingt wesentlich den Erfolg der Erziehungsmittel.“ (1855, 27)	Erziehungsfehler
	„Aber auch wie viele Kinder [sind] körperlich und geistig verkrüppelt durch die Unreife ihrer Wärterinnen!“ (1855, 261)	Erziehungsfehler
Holczabek (1876)	„Also von Idioten wird in unserem Falle ganz abgesehen, und werden nur solche Kinder im Auge zu behalten sein, deren Sinne, entweder alle oder einzeln, oder auch nur ein einzelner nicht gehörig entwickelt sind; oder die durch verschiedene Zufälle, als da sind: Frühgeburt, schwere und langwierige Krankheiten, schlechte, ungenügende oder mangelhafte Ernährung, oder auch Ueberfütterung, viel zu frühe Anstrengung der geistigen Kräfte oder auch anhaltende rohe Behandlung in ihrer geistigen Entwicklung gehemmt worden sind.“ (1876, 6)	Erwerb
	„Da bei solchen Kindern eben die Sinnesthätigkeit nicht gehörig entwickelt ist, so leidet naturgemäß die Gehirnthätigkeit, indem dem Gehirne zu wenig Eindrücke zugeführt, oder nicht stark genug vermittelt werden, dieses daher gleichsam brach liegt und so mit der Entwicklung der andern Organe nicht gleichen Schritt halten kann.“ (1876, 6)	Anomalien des Gehirns

	„(...) bei denen die Schuld ihres Schwachsinnnes weniger in der nicht gehörig entwickelten Sinnesthätigkeit liegt, sondern bei denen dieses Uebel seinen Sitz vorzugsweise im – Magen hat. Solche armen Geschöpfe sind vielleicht mit ihren Geschwistern in einem dumpfen, finstern Raume zusammengепfercht, gehörig sattessen gehört bei ihnen zu den Ausnahmefällen, ihre schlechte, abgerissene oder ungenügende Kleidung stempelt sie den andern besser situirten Kindern gegenüber zu förmlichen Parias.“ (1876, 10)	Erziehungsfehler
o. A. Konferenzarbeit (1859)	„Bei Schwachbefähigten veranlassen die äußern Eindrücke nur eine schwache Thätigkeit der Seelenkräfte, eben weil die geistige Kraft schwach ist (...)“ (1859, 269)	Anomalien des Gehirns
Niemeyer (1805, 1824/1882)	„Alle erfahrenen Pädagogen haben die Wichtigkeit der körperlichen Gesundheit für die intellectuelle und moralischer Erziehung eingesehen und einen sehr großen Teil der geistigen Gebrechen in der fehlerhaften Organisation oder temporellen Beschaffenheit des Körpers gefunden.“ (1824/1882 ¹ , 53)	Körperliche Gebrechen
	Gehäufte Unterricht im gewöhnlichen Sinne ist sogar in den frühesten Jahren gerade das alleruntauglichste Mittel, das Erkenntnisvermögen der Kinder zu wecken. Es hat sehr oft eine unglückliche Frühreife zur Folge, die fast immer durch nachmaliges Zurückbleiben gebüßt wird.“ (1824/1882 ¹ , 87)	Erziehungsfehler
	„Zöglinge, welche von Jugend auf von dieser Seite durch verkehrte Unterrichtsmethoden und das verderbliche Vielerlei [zu mannigfaltiger Unterricht; Anm. M. M.], wodurch man ihre Kraft zersplitterte, verwahrlost wurden (...)“ (1824/1882 ¹ , 99)	Erziehungsfehler
	„An sich bemerkt auch der gemeinste Beobachter diese Verschiedenheit [des Verstandes bei Kindern; Anm. M. M.], und nichts ist gewöhnlicher als die Klage über Schwäche, Stumpfheit, Unfähigkeit der Köpfe, worin besonders angehende Lehrer so geneigt sind, den einzigen Grund in der geringen Wirksamkeit ihres Unterrichts zu suchen, welchen sie doch weit näher in ihrer eignen fehlerhaften Methode finden könnten.“ (1805 ¹ , 122)	Erziehungsfehler
Palmer (1869)		
Schwarz (1829, 1835)	„Träge wird das Kind, wenn man seine Aufmerksamkeit theils zu wenig, theils zu flüchtig unterhält. Im ersten Falle entsteht Unthätigkeit des Geistes, Stumpfheit, wohl auch Dummheit.“ (1829 ² , 444)	Erziehungsfehler
	„Einseitigkeit ist in dem einen wie in dem andern Trägheit, und wirft mehr zurück als sie fördert.“ (1829 ² , 229)	Erziehungsfehler

	„Schon um an sich das Gehörorgan und in demselben die Aufmerksamkeit zu erwecken und zu üben (...) zu allem diesem ist das Vorsprechen dem Kinde unentbehrlich (...) Und aus demselben Grunde bleibt der größte Theil der Volksklasse in Dumpfheit, weil da die Eltern mit ihren Kindern so wenig sprechen.“ (1829 ² , 352)	Erziehungsfehler
	„(...) erweckt und fördert man diesen Trieb [Lerntrieb; Anm. M. M.] nun nicht genug, so sinkt er in Trägheit zurück, und giebt man ihm eine einseitige Richtung, oder ergreift man nicht die Kraft im Tiefsten und Besten, so giebt es in dem Menschen Verirrung und Zwiespalt.“ (1829 ³ , 6)	Erziehungsfehler
	„Wer in dem Elementarunterrichte überhaupt keine rechten Fortschritte macht, es sey nun, daß er wenig faßt, oder lückenhaft springt, verräth irgendeinen Mangel im Gemüthe, und nicht bloß Verstandesschwäche. Denn auf methodischem Wege muß der Verstand fortschreiten, wenn gleich etwa langsam, sofern er sich nur in gesundem Zustande befindet. Manchmal möchte wohl solche Düsterheit oder Verworrenheit auf jenes geheime Laster hindeuten, welches geistig wie körperlich zerstört; manchmal könnte es auch anzeigen, daß schon irgendeine böartige Neigung von seiner Seele Besitz genommen; wo aber all dieses nicht gefunden wird, hat man Grund, etwas von Geisteskrankheit zu vermuten.“ (1829 ³ , 241f)	Schuld des Kindes
Weise (1820)	„Es sind aber nur drei Fälle möglich [drei mögliche Ursachen für die Geistesschwäche; Anm. M. M.], entweder liegt die Ursache so ungewöhnlicher Beschränktheit in der Seele selbst, oder sie liegt im Körper, oder letztlich in der Art der Verbindung des Körpers und der Seele (...) Doch ist der erste Fall am unwahrscheinlichsten.“ (1820, [4])	Körperliche Gebrechen
	„Dies auf die geistesschwachen Kinder angewandt, sie sind wachend in demselben Zustande der Ideenleerheit als ein im tiefen Schlaf Versunkener. Die Körperwelt wirkt zu schwach auf den Geist und darum der Geist zu schwach auf die Körperwelt.“ (1820, [7])	Körperliche Gebrechen
	„Ob nun schon zuweilen der Grund der geringen Wirksamkeit des Unterrichts in der fehlerhaften Methode des Lehrers oder in der Trägheit des Kindes zu suchen ist (...)“ (1820, [2])	Erziehungsfehler
	„Ob nun schon zuweilen der Grund der geringen Wirksamkeit des Unterrichts in der fehlerhaften Methode des Lehrers oder in der Trägheit des Kindes zu suchen ist (...)“ (1820, [2])	Schuld des Kindes

Anhang D – Tabelle „Behandlungsvorschläge und Maßnahmen“

Autoren	Behandlungsvorschläge und Maßnahmen	TA	SK
Campe (1785, 1788)	„Es versteht sich von selbst, daß er junge oder schwache Kinder nicht mit Kopfarbeiten übertreiben darf.“ (1788 ¹⁰ , 100)	Berücksichtigung d. Indiv.	Behandlungsmethode
Curtmann (1855)	„Nächst der Verhütung der Zerstreuung ist die Erregung nachhaltigen Interesses eine vorzügliche Quelle der Aufmerksamkeit.“ (1855, 359)	Schulung d. Aufmerksamkeit	Behandlungsmethode
	„Erziehe so, daß jede gegenwärtige Entwicklung der Grund einer künftigen vollkommeneren wird. Eine solche Wahrheit scheint sich von selbst zu verstehen. Bei genauerer Erwägung gibt sie jedoch den Anlaß zu der Lösung auch der schwierigsten Fälle, auch läßt sie sich mit geringer Abänderung zu einem speziellen Prinzip des Unterrichtes umformen.“ (1855, 29)	Erziehung - Unterricht	Behandlungsmethode
Holczabek (1876)	„Es wird also die Hauptthätigkeit des Elternhauses und natürlich auch des Lehrers sein, dieselben zum sichern und richtigen Sehen und endlich zum Schauen, sowie zur anhaltenden, gespannten Aufmerksamkeit, also zum scharfen Hören zu bringen. Auch der Tast-, Geruch-, – ja selbst der Geschmackssinn müssen ebenfalls volle Berücksichtigung finden (...) da handelt es sich darum, daß das Kind die Form des einfachen, später complicirteren und endlich complicirten Körpers erfasse, diese Form behalte, sie mit andern ähnlichen vergleiche, die Aehnlichkeiten bezeichne, die Unterschiede hervorhebe, kurz, daß es richtig sehen und so auch urtheilen lerne.“ (1876, 7)	Schulung der Sinne	Behandlungsmethode
	„Auch der Farbensinn wird, oder vielmehr muß bei solchen Kindern erst geweckt werden.“ (1876, 8)	Schulung der Sinne	Behandlungsmethode
	„Wie eingangs schon hervorgehoben wurde, fehlt es solchen schwachsinnigen Kindern vor allem an der nöthig entwickelten Sinnesthätigkeit; es wird also vorzugweise die Aufgabe der Schule sein, dieser so viel als es nur geht, zum Durchbruche zu verhelfen.“ (1876, 16)	Schulung der Sinne	Behandlungsmethode
	„Kinder (...), bei welchen der Geistesfunke in einer gar harten Hülle zu schlummern scheint, in einer Hülle, die wohl erwogener, sorgsamer und geschickter Behandlung [H. meint eine erzieherische Behandlung; Anm. M. M.] bedarf, damit sie endlich erschlossen werde.“ (1876, 1)	Verstandesschulung	Behandlungsmethode

	„Kinder (...), bei welchen der Geistesfunke in einer gar harten Hülle zu schlummern scheint, in einer Hülle, die wohl erwogener, sorgsamer und geschickter Behandlung [H. meint eine erzieherische Behandlung; Anm. M. M.] bedarf, damit sie endlich erschlossen werde.“ (1876, 1)	Erziehung - Unterricht	Behandlungsmethode
	„Bei der frühern vierjährigen oder eigentlich gar nicht so streng bestimmten Schulpflichtigkeit in Oesterreich war kaum für die gut talentirten Kinder Zeit genug, sie halbwegs mit dem für das Leben nothwendigen Wissen auszustatten; bei der jetzigen achtjährigen Schulpflichtigkeit hingegen ändern sich die Verhältnisse gar sehr, und es dürfte nun die Behauptung keine allzu gewagte sein, daß auch schwachsinnige Kinder in unserer jetzigen Volksschule die für das Leben nothwendige Schulbildung erhalten können, natürlich unter gewissen Vorbedingungen und Voraussetzungen.“ (1876, 2)	Erziehung - Unterricht	Behandlungsmethode
	„Was wäre es also, wenn in jeder Stadt, natürlich je nach Maßgabe des Bedürfnisses, eine eigene Vorbereitungsclassen errichtet würde, in welcher schwachbefähigte aber schon schulpflichtige Kinder von einem eigens hierzu bestimmten Lehrer für den Besuch der gewöhnlichen Volksschule vorbereitet würden?“ (1876, 16)	Erziehung - Unterricht	Behandlungsmethode
	„Der Lehrer an dieser Vorbereitungsclassen hätte seinen Schülern weniger das Lesen, Schreiben und Rechnen zu lehren, als er darauf zu achten hätte, daß die ihm Anvertrauten richtig sehen, das Gesehene auffassen und behalten, und in sprachlicher Weise wiederzugeben im Stande sind; hierzu müßte natürlich ein entsprechend eingerichteter Anschauungsunterricht die Grundlage bieten; verschiedene Gegenstände, Thiere, Pflanzen, Steine, zuerst einzeln, dann in kleineren und größeren Gruppen, Menschen nach ihren verschiedenen Beschäftigungen, einfachere und endlich schwierigere technologische Vorgänge müßten mit Zuhilfenahme guter Bilder wiederholt und eingehend angesehen, besprochen, verglichen werden.“ (1876, 17)	Erziehung - Unterricht	Behandlungsmethode
	„Ebenso müßten diese Schüler bezüglich ihres Hörens ganz besonders unterwiesen werden; (...) Manche Arbeiten des Kindergartens, namentlich Thonarbeiten, müßten ebenfalls in den Rahmen des Lehrplanes eingefügt werden. Ganz nebenher ginge der Lautier-, der Schreib- und Zeichenunterricht, und das Rechnen dürfte den Zahlenraum von 10 nicht übersteigen; es ist ja nur ein Vorbereitungsunterricht für die eigentliche 1. Classe. Entsprechende Turnübungen dürften dann das Ganze vervollständigen.“ (1876, 17f)	Erziehung - Unterricht	Behandlungsmethode

	„Aber für solche Kinder, für die deren Eltern aus irgend welchem Grunde nicht sorgen können, für solche muß die öffentliche Wohlthätigkeit hilfreich eintreten; denn, wenn der Magen eines Schülers leer ist, da hilft auch der beste Anschauungsunterricht, der interessanteste Vortrag des Lehrers nichts – oder mindestens sehr wenig (...)“ (1876, 14)	Verbesserung der Lebensumstände	Behandlungsmethode
	„(...) die schwächer befähigten Kinder sollen ja von den besser befähigten reden und gehen, sitzen und stehen lernen; denn dieser Einfluß kann durch nichts, aber auch schon durch gar nichts, ersetzt werden.“ (1876, 15)	Zus. m. n. auffälligen Kindern	Umstände der Behandlung
o. A. Konferenzarbeit (1859)	„Beginne deinen Unterricht damit, daß du solche Schüler veranlassest, ihre Umgebung mit Aufmerksamkeit zu betrachten und aufzufassen. Dadurch wird einestheils der Seelenkraft Material zur geistigen Thätigkeit zugeführt (...) andernteils wird das Kind nach und nach einen Reichthum von Vorstellungen erhalten (...)“ (1859, 269)	Schulung der Sinne	Behandlungsmethode
	„Wiederhole beständig das, was du solchen Kindern durch Unterricht beigebracht hast. Der äußere Reiz muß öfter auf die Seelenkraft wirken, auf daß die hinterlassene Spur immer stärker und so nach und nach bleibend werde.“ (1859, 270)	Erziehung – Unterricht	Behandlungsmethode
	„Endlich suche im weiteren Verlaufe des Unterricht solchen Kindern alle Unterrichtsgegenstände, so viel es nur immer möglich ist, recht anschaulich, oder wie man gewöhnlich sagt, recht handgreiflich zu machen.“ (1859, 270)	Erziehung – Unterricht	Behandlungsmethode
	„Gib solchen Kindern nur leichte Dinge zur geistigen Verarbeitung; denn die Seelenkraft ist schwach, und gleicht dem schwachen Körper, der auch nur leichte Speisen vertragen kann.“ (1859, 269)	Berücksichtigung d. Indiv.	Behandlungsmethode
	„Lege solchen Kindern nur wenig zur geistigen Auffassung vor, gebe ihnen demnach jederzeit nur einen kurzen Unterricht. Ueberladung wäre hier sehr schädlich und würde in dem Zöglinge nur Ueberdruß und Verwirrung erzeugen.“ (1859, 269)	Berücksichtigung d. Indiv.	Behandlungsmethode
	Schreite auf deinem Bildungs-Wege nur recht langsam vorwärts, und verweile namentlich bei den ersten Elementen lange.“ (1859, 270)	Berücksichtigung d. Indiv.	Behandlungsmethode
	„Mußt du solche Kinder beim Unterrichte mit jüngeren Kameraden zusammenstellen, so richte es so ein, daß sie sich hiedurch nicht zurückgesetzt und gekränkt fühlen (...)“ (1859, 270)	Zus. m. n. auffälligen K.	Umstände der Behandlung

	„Dieß wäre nach meinem Dafürhalten die Art und Weise, wie schwachbefähigte Kinder in der Schule zu behandeln seien. Wohl ist die Aufgabe schwer, doch wird es gelingen, sie zu lösen, wenn sich zum beharrlichen Fleiße des Lehrers eine kluge Behandlung solcher Kinder und eine zweckmäßige Erziehungs- und Unterrichts-Methode gesellen.“ (1859, 270)	Zus. m. n. auffälligen Kindern	Umstände der Behandlung
Niemeyer (1805, 1824/1882)	„Zöglinge, welche von Jugend auf von dieser Seite durch verkehrte Unterrichtsmethoden und das verderbliche VIELERLEI [zu mannigfaltiger Unterricht; Anm. M. M.], wodurch man ihre Kraft zersplitterte, verwahrlost wurden, und die bei reiferen Jahren oft selbst klagen, daß es ihnen bei dem besten Willen so schwer werde, die Gedanken zusammenzuhalten, ohne sich zu zerstreuen, muß man beinahe durch alle Elementarübungen so führen, als wenn sie von vorn anfangen müßten.“ (1824/1882 ¹ , 99)	Erziehung – Unterricht	Behandlungsmethode
	„Bey dieser so ungleichen Vertheilung einzelner Kräfte und Talente, ist es gerade die allerschwerste Aufgabe, jeden Zögling so zu behandeln, daß er die für ihn erreichbarste Vollkommenheit auch wirklich erreiche. Dazu ist nun von Seiten der Erzieher eine Prüfung der Köpfe nöthig; ein Studium, das für sie um nichts entbehrlicher als für den eigentlichen Lehrer ist, sofern man nicht wiederum alle Geistesbildung bloß auf die Unterrichtsstunden einschränken will.“ (1805 ¹ , 122f)	Berücksichtigung der Individualität	Behandlungsmethode
Palmer (1869)	„Die Behandlung [des blödsinnigen Kindes; Anm. M. M.] wäre ein Mittelding zwischen der Elementarschule (namentlich dem Anschauungsunterricht) und dem Unterricht der Cretinen.“ (1869, 678)	Erziehung – Unterricht	Behandlungsmethode
	„Dieser Macht entgegenzutreten, nicht indem man die arme Creatur einsperrt, um sie unschädlich zu machen, sondern indem man sie durch die Macht des Geistes, durch die Zucht der Liebe und der Wahrheit überwindet, während doch insbesondere für die Wahrheit, oft sogar lange Zeit auch für die Liebe aller empfängliche Sinn fehlt: das ist die schwere Aufgabe, deren Lösung denn auch eine Hingebung und Ausopferung, eine Geduld und Treue erfordert, wie sie in diesem Grade weder von den Eltern gesunder Kinder noch von einem Schulmann erheischt wird.“ (1869, 670)	Erziehung – Unterricht	Behandlungsmethode
Schwarz (1829, 1835)	„Die ganze Zeit dieser Schulbildung ist im Durchschnitte auf 10 Jahre zu berechnen (...) Allein ist es zu erwarten, daß bei der rechten Methode auch der langsamere oder mittelmäßige Kopf in 8 Jahren das ganze Stadium zu vollkommener Befriedigung durchlaufen werde.“ (1829 ³ , 288)	Erziehung - Unterricht	Behandlungsmethode

	„Wir sehen auch hierbei, wie sich die Methode zugleich nach der Individualität des Schülers richtet, indem sie bei dem einem mehr auf diese, bei dem andern mehr auf jene Regel hält; z.B. bei dem beschränkten Kopf lassen wir länger bei dem Einfachen verweilen, ehe wir zum Zusammengesetzten übergehen, den guten Kopf halten wir nicht lange bei dem Leichterem auf, den Gedächtnisschwachen lassen wir alles sich erst fest einprägen, den von träger Einbildungskraft erwecken wir mehr, und den von lebhafter erhalten wir in strenger Achtsamkeit. Hier-nach richtet sich denn auch die Auswahl der Lehrgegenstände (...) Auch wenn durch den Unterricht eins oder das andere verwahrloset worden, läßt sich so noch nachhelfen.“ (1829 ³ , 36)	Berücksichtigung der Individualität	Behandlungsmethode
	„Daher sind mehrere Abtheilungen auch in der Vorbereitungsschule [d.i. die Volksschule; Anm. M. M.] nach den Fortschritten eines jeden nothwendig, wornach man die Schüler so zusammen ordnet, wie sie gerade zugleich auf Einer Stufe stehen. Alle befinden sich in einem stetigen Wachsen, rücken also insgesamt mit jedem Tage zu einer höheren Stufe fort; indessen bleiben doch manche zurück, und manche schreiten schneller vorwärts (...) Man wird daher die Ordnungen immer so machen müssen, wie die Schüler sich selbst von den andern abscheiden, und folglich manchmal mehrere, manchmal wenige.“ (1829 ³ , 296)	Berücksichtigung der Individualität	Behandlungsmethode
	„Man sollte also allerdings zum Besten der Menschheit auch für solche Kinder [die Verstandesschwachen; Anm. M. M.] eigne Schulclassen anordnen.“ (1835, 67)	Getrennt v. nicht auffälligen K.	Umstände der Behandlung
Weise (1820)	„Hier ist also nur von der geistigen Erziehung und Ausbildung der Erkenntniskräfte die Rede; (...) er beschränkt sich bloß auf das wichtigste, nämlich auf die zwei Hauptmomente der Entwicklung der Erkenntniskräfte, als 1. die sinnlich anschauende Erkenntnis und 2. das Erwachen der Vernunft im weiteren Sinne.“ (1820, [6])	Schulung der Sinne	Behandlungsmethode
	„Die Körperwelt wirkt zu schwach auf den Geist und darum der Geist zu schwach auf die Körperwelt. Beide müssen in eine nähere Berührung gebracht werden durch die sinnliche Anschauung, so daß die Augen sehen, und die Seele auch weiß, was sie gesehen haben, daß die Ohren hören, und die Seele sich dessen auch bewußt ist usw.“ (1820, [7])	Schulung der Sinne	Behandlungsmethode
	„Suche also zuerst die Aufmerksamkeit der äußeren Sinne zu erregen und dadurch die Sprache zu bilden, und Begriffe in die Seele zu bringen.“ (1820, [7])	Schulung der Sinne	Behandlungsmethode

	„Hier ist also nur von der geistigen Erziehung und Ausbildung der Erkenntniskräfte die Rede; (...) er beschränkt sich bloß auf das wichtigste, nämlich auf die zwei Hauptmomente der Entwicklung der Erkenntniskräfte, als 1. die sinnlich anschauende Erkenntnis und 2. das Erwachen der Vernunft im weiteren Sinne.“ (1820, [6])	Verstandesschulung	Behandlungsmethode
	„Die Mutter, oder wer es ist, nenne Gegenstände, die unmittelbar auf die Sinne des Kindes wirken, zeige aber mit dem Finger darauf, und lasse sie dem Kinde, das auch mit dem Finger darauf zeigen muß, so lange nachsprechen, bis es die Gegenstände richtig und deutlich benennen kann (...) Diese Übung ist in den neuern Elementarbüchern unter dem Namen Verstandesübung bei allen Kindern empfohlen (...)“ (1820, [7])	Verstandesschulung	Behandlungsmethode
	„Auf dieselbe Art lerne das Kind die äußerlichen Teile seines Körpers kennen, wodurch es einigermaßen schon zum Bewußtsein gebracht wird.“ (1820, [7])	Verstandesschulung	Behandlungsmethode
	„Quäle sie nicht mit Auswendiglernen von Worten, die sie nicht verstehen, es hilft ihnen ja nichts. Laß Dirs vielmehr angelegen sein, ihnen Begriffe beizubringen, und ihre Urteilskraft zu üben, wozu kein besonderes Buch nötig ist, da seit des edlen Rochow Zeiten viel, auch für niedere Schulen geschaffen worden ist, was sich durch Deutlichkeit und Leichtigkeit auszeichnet.“ (1820, [10])	Berücksichtigung der Individualität	Behandlungsmethode
	„Gehe aber ja überall langsam zu Werke, denn anerkannte Pädagogen sagen einstimmig: Langsames Fortschreiten ist die Seele des Elementarunterrichtes. Wie vielmehr muß Übereilung dem schwachen Kinde schaden, da es dem fähigeren nicht nützlich ist!“ (1820, [10])	Berücksichtigung der Individualität	Behandlungsmethode

Anhang E – Tabelle „Bildsamkeit geistig auffälliger Kinder“

Autoren	Bildsamkeit geistig auffälliger Kinder	TA	SK
Campe (1785, 1788)			
Curtmann (1855)	„Endlich muß das Ideal menschlicher Vollkommenheit nach den individuellen körperlichen und geistigen Gaben immer noch bedeutende Abstufungen erleiden. Der Blinde, der Taubstumme, der Blödsinnige lassen sich gar nicht mit dem nämlichen Maßstabe messen, wie die Gesunden; wie könnte das Ziel ihrer Bildung genau dasselbe sein, wie das der letzteren?“ (1855, 6)		Teilweise bildungsfähig
	„Jeder Mensch, auch der Einfältige, hat Vernunft, aber sie ist oft schlecht unterstützt von den übrigen Seelenkräften.“ (1855, 64)		Teilweise bildungsfähig

	„Es ist unglaublich, bis zu welcher Geschicklichkeit es manche Thiere durch die Abrichtung der Menschen bringen. Es scheint, daß die Unzerstretheit der Thiere gerade wie die der viersinnigen Menschen für den Unterricht fähiger macht.“ (1855, 41)	Bildsamkeit auf d. Niveau v. Tieren	Bildungsunfähig
	„Dieß ist die Zeit der erlangten körperlichen und geistigen Reife (Mündigkeit) (...) Oft kommt diese [Mündigkeit; Anm. M. M.] überraschend schnell, oft sehr allmählich, bei geistesschwachen Personen niemals.“ (1855, 16)	Unmündig	Bildungsunfähig
	„Bei dem Bisherigen ist vorausgesetzt worden, daß der Mensch wirklich durch absichtliche Einwirkung Anderer vervollkommenet werden könne; allein obgleich diese Annahme im Leben eine allgemeine ist, so läßt sich doch mancherlei gegen die Möglichkeit solcher Vervollkommnung einwenden, und die Grenzen derselben sehr verschieden bestimmen. Es kann entweder die natürliche Anlage des jungen Menschen, welche der Erzieher antrifft, so entschieden gut oder böse, in einer Richtung stark oder schwach sein, daß die Einwirkungen Anderer dagegen verschwinden;“ (1855, 8)	Kaum oder gar nicht zu Bildung fähig	Bildungsunfähig
	„Entschiedener sind die geistigen Vorzüge des Menschen vor den Thieren, obwohl auch nicht so scharf abgegränzt, wie es für unsere Erkenntniß zu wünschen wäre. Eine Seele, ein Bewußtsein, alle niederen geistigen Vermögen lassen sich den Thieren nicht absprechen, ja vielleicht liegt der Unterschied blos in der minderen Klarheit des Bewußtseins, und das Leben der Thiere gliche demnach dem eines geistesschwachen Menschen Das was den Thieren im Vergleich mit den Menschen fehlt, ließe sich unter dem Namen „Vernunft“ begreifen (...)“ (1855, 40)	Bildsamkeit auf d. Niveau v. Tieren	Bildungsunfähig
Holczabek (1876)	„Kinder (...), bei welchen der Geistesfunke in einer gar harten Hülle zu schlummern scheint (...) Denn höchst verschieden sind die Gaben des Geistes, und während das eine Kind beim Unterrichte auch das Schwerste fast spielend zu fassen und zu behalten vermag, braucht das zweite schon einen großen Fleiß, viel starken Willen, um nur so halbwegs mitzukommen, während das dritte, trotz seines guten Willens, seines redlichen Eifers, der besten Pflege seitens der Eltern, der gewissenhaften Obsorge seitens seiner Lehrer doch immer und immer nicht oder sehr schwer vorwärts zu bringen ist.“ (1876, 1)	Teilweise bildungsfähig	
	„(...) schwachsinnige, schwachbefähigte oder nicht genug geistig entwickelte, jedoch aber entwicklungsfähige Kinder (...)“ (1876, 5)	Bildungsfähig	

	„Regel für den Verbleib in dieser Schule [der Vorbereitungs-klasse für die 1. Klasse der Volksschule; Anm. M. M.] wäre ein Jahr, Ausnahme zwei Jahre. Welches Kind aber in 2 Jahren noch nicht für die 1. Classe einer Volksschule (also 8 Jahre alt) reif sein sollte, das wäre überhaupt nicht mehr schwach-, das wäre blödsinnig, und wie schon oben bemerkt worden ist, solche Kinder gehören in eine entsprechend eingerichtete Heil- oder Beschäftigungsanstalt, aber nicht in die Volksschule.“ (1876, 19)	Kaum oder gar nicht zu Bildungsfähig		Bildungsunfähig
	„Wir dürfen uns aber nicht der erfahrungsgemäß festgestellten Thatsache verschließen, daß von Natur aus schwachsinnige Kinder in der Regel (Ausnahme lassen wir gelten!) auch bei der besten geistigen und physischen Pflege keine hellen Köpfe werden;“ (1876, 20)			Teilweise bildungsfähig
	„Und sollte sein Geistesfunke [des Kindes; Anm. M. M.] auch in einer härtern Schale schlummern, so sollen sie nicht verzweifeln, nicht in der Liebe zu ihrem Kind erkalten, es nicht vielleicht schelten; denn kommt Zeit, kommt Rath, und dem unerbitterlichen Realismus des Wettlaufes kann kein Sterblicher erfolgreich Widerstand leisten. Wirken aber alle Kräfte ehrlich mit, Elternhaus und Schule, so lernt auch das schwachsinnige Kind so viel, als es zu einer wenn auch bescheidenen Lebensstellung in der Welt braucht – und schließlich ist das doch auch eben genug.“ (1876, 24)			Bildungsfähig
o. A. Konferenzarbeit (1859)	„(...) die Elementarschule muß solche Kinder die vorgeschrieben Schulzeit hindurch nicht nur behalten, sondern auch so weit zu bringen suchen, als es eben die Umstände möglich machen.“ (1859, 269)			Teilweise bildungsfähig
	„Gib solchen Kindern nur leichte Dinge zur geistigen Verarbeitung; denn die Seelenkraft ist schwach, und gleicht dem schwachen Körper, der auch nur leichte Speisen vertragen kann.“ (1859, 269)			Teilweise bildungsfähig
Niemeyer (1805, 1824/1882)	„Man thut übrigens unrecht, wenn man natürlich träge Kinder ganz vernachlässigt, weil man meint, es sei doch nichts aus ihnen zu machen. Ist es doch erfahrungsgemäß, daß sogar viele ausgezeichnete Menschen in ihren früheren Jahren unempfindlich, träge, träumerisch schienen und sich erst später wunderbar entwickelten. Uebrigens giebt es eine Menge Stellen in der Welt, zu denen nur untergeordnete Fähigkeiten nötig sind.“ (1824/1882 ¹ , 202)			Teilweise bildungsfähig
	„Daß einige Kinderseelen wirklich fast gar keiner deutlichen Begriffe fähig sind, und alle Bemühungen der erziehenden Weisheit, sie nur in etwas aufzuhellen, vereiteln, kann man nicht in Abrede seyn (...)“ (1805 ¹ , 122)	Kaum oder gar nicht zu Bildungsfähig		Bildungsunfähig

	„Aber auch in denen, welche unleugbar Fähigkeit und Bildsamkeit besitzen, ist die Grundkraft sehr verschieden; und man muß sich hüten, aus der Schwäche ihrer Thätigkeit von einer Seite und in gewissen Fällen, auf ihre Unfähigkeit von andrer Seite und in andern Fällen zu schließen, und sie darüber vielleicht ganz zu vernachlässigen.“(1805 ¹ , 122)	Teilweise bildungsfähig	
Palmer (1869)	„Von den Blödsinnigen sind (...) die nur schwach begabten allerdings zu unterscheiden, wenn wir auch nicht (...) die Blödsinnigen für schlechthin todt und unempfänglich halten können (...).“ (1869, 678)	Teilweise bildungsfähig	
Schwarz (1829, 1835)	„Wer nicht gut von dem Einfach zum Zusammengesetzten fortschreiten kann, ist eigentlich der beschränkte Kopf; ihm fehlt es an der vereinigenden Kraft, welche Ideen bildet, er mag also wohl für das Einzelne Verstand haben, aber für das Ganze eines Geschäftes oder einer Lehre hat er ihn nicht; es fehlt ihm an Vernunft, und er wird höchstens ein geistloser Denker.“ (1829 ³ , 52f)	Teilweise bildungsfähig	
	„Wenn Verstandes- und Gemüthsranke in späterem Alter noch heilfähig sind, warum nicht noch besser in früherem? und warum sollte man nicht dem Uebel schon in dem Kindesalter zuvorkommen können? (...) Wir haben in der Pädagog. und Method. auf Ursachen aufmerksam gemacht, die selbst durch die Erziehung so etwas bewirken können, aber auch auf Mittel der Verstandesschwäche wenigstens einigermaßen aufzuhelfen, und auf Zeichen, wodurch sie sich etwa frühe bemerkbar macht. Man sollte also allerdings zum Besten der Menschheit auch für solche Kinder eigne Schulclassen anordnen.“ (1835, 67)	Teilweise bildungsfähig	
Weise (1820)	„Natürlich kann das nicht so verstanden werden, daß durch Unterricht in die Seele solcher Kinder etwas hineingetragen werden sollte, dessen sie gar nicht fähig wären. Weg mit Unmöglichkeiten!“ (1820, [2])	Bildungsfähig	
	„Auch ist zu offenbar in der großen Verschiedenheit der natürlichen Anlagen ein weiser Zweck der Vorsehung nicht zu verkennen, aber dieser Zweck kann (...) nicht dahin gehen, daß auch einige Menschen in intellektueller Hinsicht dem Tiere gleich sein sollen.“ (1820, [2])	Bildungsfähig	
	„Auch lehrt die Erfahrung, daß oft Menschen in ihrer Jugend für geistesarm angesehen wurden, an denen sich später, durch Vereinigung günstiger Umstände, manche Geistesblüte entfaltet;“ (1820, [2])	Bildungsfähig	
	„(...) und erreichen sie wirklich die Jahre, da ein Versuch zu ihrer Bildung gemacht werden sollte, so kann der Lehrer unmöglich lange zweifelhaft sein, ob sie zu einem geringen Grade der Bildung fähig sind, oder nicht. Im letzten Falle ist weiter nichts zu tun, als ihr physisches Leben zu erhalten und ihnen die Menschenliebe nicht zu entziehen.“ (1820, [5])	Kaum oder gar nicht zu Bildung fähig	Bildungsunfähig

Anhang F – Tabelle „Inklusion und Exklusion“

Autoren	Inklusion und Exklusion	TA	SK
Campe (1785, 1788)			
Curtmann (1866)			
Holczabek (1876)	„Bei der frühern vierjährigen oder eigentlich gar nicht so streng bestimmten Schulpflichtigkeit in Oesterreich war kaum für die gut talentirten Kinder Zeit genug, sie halbwegs mit dem für das Leben nothwendigen Wissen auszustatten; bei der jetzigen achtjährigen Schulpflichtigkeit hingegen ändern sich die Verhältnisse gar sehr, und es dürfte nun die Behauptung keine allzu gewagte sein, daß auch schwachsinnige Kinder in unserer jetzigen Volksschule die für das Leben nothwendige Schulbildung erhalten können, natürlich unter gewissen Vorbedingungen und Voraussetzungen.“ (1876, 2)	Schulische Inklusion	Inklusion
	„Scheiden wir doch diese an und für sich schon genug armen Kinder nicht vollends aus der Gesellschaft der vollsinnigen, oder beschränken wir die Zeit, wenn dies schon geschehen muß, auf das denkbar kleinste Minimum; die schwächer befähigten Kinder sollen ja von den besser befähigten reden und gehen, sitzen und stehen lernen; denn dieser Einfluß kann durch nichts, aber auch schon durch gar nichts, ersetzt werden.“ (1876, 15)	Schulische Inklusion	Inklusion
	„(...) aber eigene Anstalten für alle schwachsinnigen Kinder lassen sich aus pädagogischen, socialen und – finanziellen Gründen nicht empfehlen.“ (1876, 16)	Schul- Inklusion	Inklusion
	„(...) und diese Schulhäuser sollen nicht nur unseren gut beanlagten, sondern auch unseren schwachsinnigen Kindern ein sicherer Port werden, daß sie wie diese, der finsternen Macht der Unwissenheit, so viel dies eben geht, ent-rissen, einst tüchtige Mitbürger und Mitbürgerinnen ihres Staates, thätige Glieder der Gemeinde und treue Unterthanen ihres angestammten Herrscherhauses werden.“ (1876, 21)	Schulische Inklusion	Inklusion
	„Und sollte sein Geistesfunke [des Kindes; Anm. M. M.] auch in einer härtern Schale schlummern, so sollen sie nicht verzweifeln, nicht in der Liebe zu ihrem Kind erkalten, es nicht vielleicht schelten; denn kommt Zeit, kommt Rath, und dem unerbitterlichen Realismus des Wettlaufes kann kein Sterblicher erfolgreich Widerstand leisten. Wirken aber alle Kräfte ehrlich mit, Elternhaus und Schule, so lernt auch das schwachsinnige Kind so viel, als es zu einer wenn auch bescheidenen Lebensstellung in der Welt braucht – und schließlich ist das doch auch eben genug.“ (1876, 24)	Gesellschaftliche Inklusion	Inklusion

	„(...) unseren Versorgungs-, Beschäftigungs- und auch Strafhäusern würde [durch die Förderung armer schwachsinniger Kinder; Anm. M. M.] dann ein bedeutendes Contingent von sonst unglücklichen Menschen entzogen – der Gesellschaft aber arbeitsgeschickte und arbeitsame Menschen gewonnen.“ (1876, 12)	Brauchbarkeit	Inklusion
	„Es handelt sich also nur darum, ob dies in der 1. Classe der Volksschule auch in hinreichendem Grade möglich ist, wo gerade diese Classe fast in der Regel weit über 80 Schüler zählt. Die Antwort muß im verneinenden Sinne erfolgen. Was wäre es also, wenn in jeder Stadt, natürlich je nach Maßgabe des Bedürfnisses, eine eigene Vorbereitungsclassen errichtet würde, in welcher schwachbefähigte aber schon schulpflichtige Kinder von einem eigens hierzu bestimmten Lehrer für den Besuch der gewöhnlichen Volksschule vorbereitet würden?“ (1876, 16)	Inklusion durch Exklusion	
	„Regel für den Verbleib in dieser Schule [der Vorbereitungsclassen für die 1. Klasse der Volksschule; Anm. M. M.] wäre ein Jahr, Ausnahme zwei Jahre. Welches Kind aber in 2 Jahren noch nicht für die 1. Classe einer Volksschule (also 8 Jahre alt) reif sein sollte, das wäre überhaupt nicht mehr schwach-, das wäre blödsinnig, und wie schon oben bemerkt worden ist, solche Kinder gehören in eine entsprechend eingerichtete Heil- oder Beschäftigungsanstalt, aber nicht in die Volksschule.“ (1876, 19)	Schulische Exklusion	Exklusion
o. A. Konferenzarbeit (1859)	„Sollte aber doch dem Lehrer manchmal der deßfallsige Eifer erkalten oder die nöthige Geduld ausgehen wollen, so erinnere er sich zunächst an seine Berufspflicht, und bedenke: Auch für solche Kinder soll ich Erzieher und Lehrer sein;“ (1859, 270)	Schulische Inklusion	Inklusion
	„(...) er erwäge ferner, wie erfreulich und lohnend es ist, wenn er in späteren Jahren sieht, wie solche Schwache in Folge ihrer genossenen guten Schulbildung noch auf die eine oder andere Weise ein gutes Fortkommen sich erwerben;“ (1859, 270)	Gesellschaftl. Inklusion	Inklusion
Niemeyer (1805, 1824/1882)	„Man thut übrigens unrecht, wenn man natürlich träge Kinder ganz vernachlässigt, weil man meint, es sei doch nichts aus ihnen zu machen. Ist es doch erfahrungsgemäß, daß sogar viele ausgezeichnete Menschen in ihren früheren Jahren unempfindlich, träge, träumerisch schienen und sich erst später wunderbar entwickelten.“ (1824/1882 ¹ , 202)	Schulische Inklusion	Inklusion
	„Ueberdies giebt es eine Menge Stellen in der Welt, zu denen nur untergeordnete Fähigkeiten nötig sind.“ (1824/1882 ¹ , 202)	Gesellschaftl. Inklusion	Inklusion

Palmer (1869)	„Derjenige, welchem von Kind auf einer der Sinne verschlossen ist oder dem es an der natürlichen Kraft des Verstandes fehlt, ist in einer doppelten Gefahr: erstlich, daß (...) er so in ein thierisches Dasein versinke; und zweitens, daß er, statt ein selbstthätiges, irgend einen Platz ausfüllendes Glied des christlichen Gemeinlebens zu sein, zum bloßen Vegetiren verurtheilt, d. h. dem Gemeinleben zur bloßen Last werde (...) Dieser Macht entgegenzutreten, nicht indem man die arme Creatur einsperrt, um sie unschädlich zu machen, sondern indem man sie durch die Macht des Geistes, durch die Zucht der Liebe und der Wahrheit überwindet, während doch insbesondere für die Wahrheit, oft sogar lange Zeit auch für die Liebe aller empfängliche Sinn fehlt: das ist die schwere Aufgabe, deren Lösung denn auch eine Hingebung und Aufopferung, eine Geduld und Treue erfordert, wie sie in diesem Grade weder von den Eltern gesunder Kinder noch von einem Schulmann erheischt wird.“ (1869, 670)	Schulische Exklusion	Exklusion
	„Recht hat aber Stötzner mit dem Vorschlag, für die Schwachen eigene Schulen in jeder Stadt unter dem Namen „Nachhilfeschulen“ zu gründen, welchen auch Eltern aus höheren Ständen Kinder dieser Art anvertrauen würden.“ (1869, 678)	Schulische Exklusion	Exklusion
Schwarz (1829, 1835)	„Man sollte also allerdings zum Besten der Menschheit auch für solche Kinder eigne Schulclassen anordnen.“ (1835, 67)	Schulische Exklusion	Exklusion
	„Solche Schulen [für die Taubstummen, Blinden und Verstandesschwachen; Anm. M. M.] erfordern eine eigne Auswahl an Lehrgegenständen, und eine eigne Behandlung derselben; sie müssen daher von den übrigen Schulen getrennt als eigene bestehen, und das unter Lehrern, welche die seltne Fähigkeit für diesen schweren und wohlthätigen Beruf besitzen.“ (1835, 66)	Schulische Exklusion	Exklusion
	„Allein das [Blödsinn und Verrücktheit; Anm. M. M.] würde theils aus der Erziehungslehre in eine Krankheitslehre führen, und wir müssen uns in engeren Gränzen halten, theils werden wir uns in der Unterrichtslehre der Grundsätze für die Behandlung der Taubstummen ec. Gedenken.“ (1829 ² , 424)	Schulische Exklusion	Exklusion
Weise (1820)	„Kein Vernünftiger wird nun hierbei fragen: Ist es nicht besser, sich um solche Kinder in Ansehung des Unterrichts unbekümmert zu lassen und Zeit und Mühe auf die Fähigeren zu verwenden? – Es ist wahr, das blütenreiche Bäumchen läßt gewissere Früchte hoffen, als das blütenarme oder das, an dem sich nur Blätter zeigen. Aber der verständige Gärtner gibt sich doch Mühe, er umgräbt das Land an der Wurzel des jungen Stammes und unterhält die Hoffnung auf Frucht mehrere Jahre. Welche Freude wenn sie erfüllt wird.“ (1820, [2])	Schulische Inklusion	Inklusion

„Nach solchen Vorübungen, die mehr Spiel als Unterricht sind, mag das Kind dem öffentlichen Unterrichte, aber ja nicht zu zeitig, übergeben werden, denn dasselbe von dem großen Haufen abzusondern, ist aus Gründen, die leicht einzusehen sind, nicht anzuraten.“ (1820, [10])	Schulische Inklusion	Inklusion
„Wir müssen vielmehr annehmen, daß ein Kind, durch die Geburt in die menschliche Gesellschaft eingewiesen, durch Unterricht so viel von den höheren Geisteskräften erhalten kann und muß, als unumgänglich nötig ist zu seiner zeitlichen und ewigen Bestimmung, d.h. es muß das moralisch Guten und Böse mit Gewißheit unterscheiden lernen und geschickt zur sicheren Erhaltung des gegenwärtigen Lebens werden.“ (1820, [2])	Gesellschaftliche Inklusion	Inklusion
„(...) aber was noch mehr sagen will (!), sie hat auch gelehrt, daß die moralischen Kräfte solcher Menschen nicht selten gut beschaffen sind. Wie brauchbar könnten also die meisten werden, wenn sie zweckmäßig unterrichtet würden!“ (1820, [3])	Brauchbarkeit	Inklusion

Kurzfassung

In der vorliegenden Diplomarbeit wird der Frage nachgegangen, wie sich allgemeinpädagogische Diskurse des Zeitraums 1780 bis 1880 zur Bildsamkeit lernauffälliger Kinder entfaltet haben und welche Überlegungen zu schulischer Inklusion und Exklusion daraus resultierten. Zur Beantwortung der leitenden Forschungsfrage, *„Wie haben sich „allgemein“-pädagogische Diskurse zwischen 1780 und 1880 zur Bildsamkeit lernauffälliger Kinder entfaltet und welche Überlegungen zu schulischer Inklusion und Exklusion resultieren daraus“*, wurden im theoretischen Teil der vorliegenden Diplomarbeit die schulischen, sozialen, wissenschaftlichen und theologischen Hintergründe erarbeitet und im empirischen Teil die Diskurse zur Bildsamkeit lernauffälliger Kinder von acht Allgemeinpädagogen mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) untersucht. Die Auswertung bzw. Interpretation der Diskurse ergibt, dass die Bildsamkeit lernauffälliger Kinder größtenteils bejaht wurde und die Pädagogen infolgedessen die schulische Bildung solcher Kinder befürworteten. Allerdings unterscheiden sich die zugrundeliegenden pädagogischen Konzepte in der Umsetzung der schulischen Bildung für lernauffällige Kinder.

Abstract

The aim of this diploma thesis is to highlight how pedagogical discourses unfolded on the educability of children with learning disabilities between 1780 and 1880 and which thoughts resulted in the educational inclusion or exclusion. To answer the research question, *“How did the pedagogical discourses on the educability of children with learning disabilities unfold between 1780 and 1880 and which thoughts resulted in the educational inclusion or exclusion?”*, the educational, social, scientific and theological background was worked out in the theoretical part of this diploma thesis and the discourses on the educability of children with learning disabilities by eight pedagogues were evaluated with the assistance of qualitative content analysis (Mayring 2008) in the empirical part. An interpretation of the discourses shows, that the educability of children with learning disabilities was largely approved and therefore the pedagogues supported the school education of these children. However, the respective pedagogical concepts are differing in the realization of the school education for children with learning disabilities.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Geboren am 28. Jänner 1986 in Stettin (Polen)

Familienstand: Verheiratet, keine Kinder

Staatsangehörigkeit: Deutsch

Schulbildung	1992-1994	Grundschule Zwiesel
	1994-1996	Grundschule Deggendorf
	1996-1999	R.-Koch-Gymnasium Deggendorf
	1999-2005	Von-Müller-Gymnasium Regensburg
	07/2005	Matura
	2006-2011/2012	Studium der Bildungswissenschaft mit den Schwerpunkten „Aus- und Weiterbildungsforschung“ und „Heil- und Integrative Pädagogik“ an der Universität Wien

Berufserfahrung	11/2006-02/2008	Nachmittagspädagogin bei den „Kinderfreunden Wien“
	02/2008-06/2009	Nachmittagspädagogin an der KMS Johann-Hoffmann-Platz (Leitung einer Gruppe)
	06/2009-09/2009	Mitarbeit an Forschungsprojekten bei „Integral Markt- und Meinungsforschung“
	11/2009-01/2010 01/2011-02/2011	Interviewertätigkeit für die Universität für Bodenkultur im Rahmen eines Forschungsprojektes
	03/2010-08/2010	Wissenschaftliches Praktikum in der Präsenzbibliothek der Universität Wien
	09/2009-05/2011	Nachmittagspädagogin an der KMS Staudingergasse (Leitung einer Gruppe)
	08/2011-11/2011	Kindergartenpädagogin in der Kindertagesgruppe „Sonnenstrahl“