



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Menschenbild und christliche Heilpädagogik

Aspekte von Menschenbildern christlicher Heilpädagogen im Vergleich zu anderen heilpädagogischen Autoren nach 1945

Verfasserin

Gerlinde Mayer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer:

Ass-Prof. Mag. Dr. Johannes Gstach

Danksagung

Mein ganz besonderer Dank gilt meiner Familie und meinen engsten Freunden, die mich während des gesamten Studiums in jeglicher erdenklichen Weise unterstützt haben, stets fest an mich geglaubt haben und mir viel Nachsicht und Verständnis entgegenbrachten.

Mein Dank gilt auch meinem Diplomarbeitsbetreuer Ass-Prof. Mag. Dr. Johannes Gstach, der stets die richtigen Worte fand um mich zu motivieren, das Ziel im Auge zu behalten.

Und nicht zuletzt danke ich meiner lieben Studienkollegin Theresa Mühlberger, mit der ich mich stets auf produktive Weise austauschen konnte und die die Arbeit sehr gewissenhaft gegengelesen hat.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Die christliche Heilpädagogik	4
1.1 Frühe Bemühungen um Menschen mit Behinderung	4
1.2. Verortung der christlichen Heilpädagogik	5
1.3. Die Grundlegung durch Linus Bopp	8
1.4. Eduard Montalta als Nachfolger Linus Bopps	10
1.5. Albert Ottenys Beitrag zur Heilpädagogik in Österreich	12
1.6. Resümee	12
2. Menschenbilder und (Heil)pädagogik	15
2.1. Was ist unter Menschenbildern zu verstehen?	16
2.2. Anthropologische Vorüberlegungen	17
2.2.1 Zur Sichtweise des Menschen als Mängelwesen	19
2.2.2 „Das Kind und der Erwachsene“ (Zirfas 2004, 15)	19
2.2.3 Zur Sichtweise des Kindes als Erlöser	20
2.2.4 Zur Sichtweise des Zöglings als Selbstmordkandidat	20
2.3. Vervollkommnung als pädagogisches Ziel	21
2.3.1 Vervollkommnung aus theologischer Perspektive	22
2.4. Behinderung im Wandel der Menschenbilder	23
2.4.1 Das Menschenbild bei Platon (427 – 347 v.Chr.)	23
2.4.2 Das Menschenbild bei Aristoteles (384 – 322 v. Chr.)	24
2.4.3 Das Menschenbild der Stoa	25
2.4.4 Das Menschenbild der Bibel	25
2.4.5 Das Menschenbild des Augustinus (354 – 430)	26
2.4.6 Das Menschenbild bei Thomas von Aquin (1225 – 1274)	27
2.4.7 Das Menschenbild des Humanismus	27
2.4.8 Das Menschenbild der Reformation	28
2.5. Aspekte des Menschenbildes bei Heinrich Hanselmann	29
2.6. Aspekte des Menschenbildes bei Paul Moor	30
2.7. Zur Frage nach Menschenbildern in der Heilpädagogik	31
2.7.1 Die rekonstruktive Form des Fragens	33
2.7.2 Die konstruktive Form des Fragens	34
2.8. Resümee	34
3. Zur Heilpädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg	37
3.1. Problemaufriss	37
3.2. „Wiederaufbau“ der Heilpädagogik	38

3.3. Resümee	40
4. Forschungsmethodisches Vorgehen	41
4.1. Zur Auswertungsmethode	42
4.2. Zum Kategoriensystem	43
4.2.1 Kategorie 1 „Wesen des Menschen/ Menschen mit Behinderung“	44
4.2.2 Kategorie 2 „Ziele (heil)pädagogischer Maßnahmen“	47
4.2.3 Kategorie 3 „Begründung heilpädagogischer Maßnahmen“	49
4.2.4 Kategorie 4 „Sichtweise auf Behinderung“	51
4.2.5 Kategorie 5 „heilpädagogische Methoden und Maßnahmen“	53
4.3. Zur Wahl des Analysematerials	55
4.3.1 Analysematerial zur christlichen Heilpädagogik	55
4.3.2 Analysematerial zur Mediko-Pädagogik	57
4.3.3 Analysematerial zur Schweizer Heilpädagogik	58
5. Darstellung der Ergebnisse.....	60
5.1. Darstellung der Ergebnisse zur christlichen Heilpädagogik	60
5.1.1 Zur Kategorie „Wesen des Menschen/Menschen mit Behinderung“	60
5.1.2 Zur Kategorie „Ziele (heil)pädagogischer Maßnahmen“	62
5.1.3 Zur Kategorie „Begründung heilpädagogischer Maßnahmen“	65
5.1.4 Zur Kategorie „Sicht auf Behinderung“	66
5.1.5 Zur Kategorie „Heilpädagogische Maßnahmen“	67
5.2. Darstellung der Ergebnisse zur Mediko-Pädagogik.....	70
5.2.1 Zur Kategorie „Wesen des Menschen/ Menschen mit Behinderung“	70
5.2.2 Zur Kategorie „Ziele (heil)pädagogischer Maßnahmen“	73
5.2.3 Zur Kategorie „Begründung heilpädagogischer Maßnahmen“	74
5.2.4 Zur Kategorie „Sichtweise auf Behinderung“	76
5.2.5 Zur Kategorie „Heilpädagogische Methoden und Maßnahmen“	77
5.3. Darstellung der Ergebnisse Schweizer Heilpädagogik	80
5.3.1 Zur Kategorie „Wesen des Menschen/ Menschen mit Behinderung“	80
5.3.2 Zur Kategorie „Ziele (heil)pädagogischer Maßnahmen“	82
5.3.3 Zur Kategorie „Begründung heilpädagogischer Maßnahmen“	83
5.3.4 Zur Kategorie „Sichtweise auf Behinderung“	83
5.3.5 Zur Kategorie „Heilpädagogische Methoden und Maßnahmen“	86
6. Auswertung und Interpretation.....	88
6.1. Zur Kategorie „Wesen des Menschen/ Menschen mit Behinderung“	88
6.1.1 Zur christlichen Heilpädagogik	88
6.1.2 Zur Mediko-Pädagogik	89
6.1.3 Zur Schweizer Heilpädagogik	89
6.2. Zur Kategorie „Ziele (heil)pädagogischer Maßnahmen.....	90

6.2.1 Zur christlichen Heilpädagogik	90
6.2.2 Zur Mediko-Pädagogik	91
6.2.3 Zur Schweizer Heilpädagogik	92
6.3. Zur Kategorie „Begründung heilpädagogischer Maßnahmen“	92
6.3.1 Zur christlichen Heilpädagogik	92
6.3.2 Zur Mediko-Pädagogik	93
6.3.3 Zur Schweizer Heilpädagogik	93
6.4. Zur Kategorie „Sichtweise auf Behinderung“	94
6.4.1 Zur christlichen Heilpädagogik	94
6.4.2 Zur Mediko-Pädagogik	94
6.4.3 Zur Schweizer Heilpädagogik	94
6.5. Zur Kategorie „Heilpädagogische Methoden und Maßnahmen“	95
6.5.1 Zur christlichen Heilpädagogik	95
6.5.2 Zur Mediko-Pädagogik	96
6.5.3 Zur Schweizer Heilpädagogik	97
7. Beantwortung der Forschungsfrage	98
8. Ergebnisse und Wert der Arbeit und Ausblick.....	102
Literaturverzeichnis.....	103
Anhang	106

Einleitung

In der heilpädagogischen Theorieentwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg bildeten sich, so Bleidick und Ellger-Rüttgardt (2008, 70), im Wesentlichen vier Strömungen innerhalb des geisteswissenschaftlichen Theorieumfangs heraus, die bis in die Gegenwart nachwirken. Es sind dies „die zweite Phase der Schweizer Heilpädagogik, die christliche Heilpädagogik, die geisteswissenschaftliche Dialektik und schließlich die sonderpädagogische Anthropologie“ (Bleidick, Ellger-Rüttgardt 2008, 70). Die christliche Ausprägung der geisteswissenschaftlichen Heilpädagogik, welche in ihrer Theorie hauptsächlich auf den Pastoraltheologen Linus Bopp zurückzuführen sei (Bleidick, Ellger-Rüttgardt 2008, 71), ist Gegenstand der vorliegenden Diplomarbeit und wird in Hinblick auf anthropologische Gesichtspunkte beforscht.

Die Behandlung von Menschen mit Behinderung hing schon immer von der Sichtweise von Behinderung und dem herrschenden Menschenbild ab. Werde Behinderung beispielsweise als Gottes Wille betrachtet, so müsse dieser Wille angenommen und müssten die Auswirkungen gelindert werden. Werde Behinderung aber wie im Mittelalter als Besessenheit betrachtet, so wäre es naheliegend, das Böse auszutreiben. Im Zeitalter der Aufklärung und der beginnenden Industrialisierung hingegen, als sich das Menschenbild um Brauchbarkeit und Nützlichkeit drehte, sei es das Ziel gewesen, Funktionalität des Menschen mit Behinderung herzustellen. Andere Konsequenzen ergaben sich wiederum aus der Sicht der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, „Behinderung als Krankheit“ zu sehen oder aus der Sicht von „Behinderung als soziales Konstrukt“ (Strachota 2004, 15 ff). Aus den jeweils unterschiedlichen Sichtweisen von Behinderung resultierten jeweils unterschiedliche Handlungskonzepte für den Umgang mit behinderten Menschen und damit jeweils unterschiedliche Auswirkungen auf das Leben und die Lebensqualität von Menschen mit Behinderungen. Diesen Zusammenhang zwischen dem Menschenbild und den daraus resultierenden Konsequenzen für behinderte Menschen betont auch Haeberlin (1994, 11):

„Betrachteten wir den Behinderten als <Abfall der Menschheit>, würden wir uns an einem Menschenbild orientieren, das zwischen eigentlichen Menschen und Untermenschen trennt; diese Auffassung würde unsere Einstellung und unser Verhalten gegenüber dem behinderten Kind entscheidend beeinflussen. Wenn wir hingegen dem Behinderten die gleiche Menschenwürde zusprechen wie uns selbst, dann wird sich diese Auffassung ebenfalls im Verhalten gegenüber dem behinderten Kind niederschlagen. In der vorliegenden Heilpädagogik ist die Entscheidung für die zweite Auffassung unwiderruflich gefallen. Diese Entscheidung bedeutet: Eine heilpädagogische Anthropologie darf sich nicht von einer umfassenden Anthropologie unterscheiden. Anders ausgedrückt: Wir haben uns dafür entschieden, dass für das behinderte Kind das gleiche Menschenbild Gültigkeit haben soll wie für uns selbst“.

Die Bedeutung von Menschenbildern in der Heilpädagogik betont auch Siegenthaler (1993, 14) wenn er schreibt: „Die Heilpädagogik als Theorie von Erziehung und Schulung behinderter Menschen sei in besonderer Weise immer genötigt gewesen, die Frage nach dem Menschenbild zu stellen und nach entsprechenden Antworten zu suchen“.

Nun wurde zuvor bereits erwähnt, dass sich die christliche Heilpädagogik im Rahmen der geisteswissenschaftlichen Theoriebildung in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelte, wenn auch eines ihrer grundlegenden Werke bereits 1930 entstand¹. Nach dieser Zeit der NS-Behindertenpolitik mit ihren inzwischen bekannten Konsequenzen für Menschen mit Behinderung, wie etwa der Vernichtung „unwerten Lebens“ in Tötungsanstalten und Sterilisationen zur Verhinderung „erbkranken Nachwuchses“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 249ff; Biewer 2009, 22ff), erholte sich die Heilpädagogik im deutschen Sprachraum nur sehr langsam von den Geschehnissen während der Zeit des Nationalsozialismus. Dies zeigt sich schon allein daran, dass in Österreich und Deutschland in den ersten Jahren nach Kriegsende kaum heilpädagogische Publikationen erschienen. Gerne wurde, so Ellger-Rüttgardt (2008, 293) diese Zeit als „Wiedergeburt der Heilpädagogik“ empfunden, ohne die Zeit davor zu berücksichtigen. Langsam konnte in Einrichtungen für Menschen mit Behinderung die heilpädagogische Arbeit wieder aufgenommen werden, beziehungsweise wurden solche neu gegründet.

Während die Zeit des Nationalsozialismus lange Zeit tabuisiert wurde, existieren inzwischen zahlreiche Publikationen, die sich mit der Situation von Menschen mit Behinderung in der Zeit des Nationalsozialismus auseinandersetzen. Die historische Auseinandersetzung mit der Zeit nach Kriegsende weist aber noch viele Forschungslücken auf. Zu diesem Befund kam auch Ellger-Rüttgardt (2008, 291). Auch die christliche Heilpädagogik wurde noch nicht umfassend beforscht, es existieren aber einzelne Publikationen zu den entsprechenden Autoren und Grundlagenwerke (Schröder 2002; Weinmann 2003). Zur Heilpädagogischen Anthropologie hingegen gibt es zahlreiche Publikationen (Siegenthaler 1993; Grüntgens 1996; Mattner, Gerspach 1997; Jakobs 1997).

Inmitten dieser Forschungslücken siedelt sich die Fragestellung der vorliegenden Diplomarbeit an. In einer vergleichenden Perspektive werden Menschenbilder christlicher Heilpädagogen mit Menschenbildern anderer heilpädagogischer Denkrichtungen nach 1945 analysiert. Es

¹ Es handelt sich hierbei um Linus Bopps 1930 erschienene „Allgemeine Heilpädagogik in systematischer Grundlegung und mit erziehungspraktischer Einstellung“

soll damit ein Teilaspekt der Heilpädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg behandelt werden, gleichzeitig befasst sich diese Diplomarbeit mit der noch wenig behandelten geisteswissenschaftlichen Strömung der christlichen Heilpädagogik nach 1945.

Die leitende Forschungsfrage dieser Diplomarbeit lautet:

Welche Aspekte von Menschenbildern und welche damit verbundenen Vorschläge für heilpädagogische Maßnahmen lassen sich aus den Texten der christlichen Heilpädagogen im deutschen Sprachraum zwischen 1945 und 1975 erkennen, und inwiefern unterscheiden sie sich oder ähneln sie denjenigen anderer bedeutender Heilpädagogen dieser Zeit?

Aufbau und Gliederung der Diplomarbeit

In einem ersten Kapitel wird geklärt, was unter christlicher Heilpädagogik zu verstehen ist und wo sich diese Strömung wissenschaftstheoretisch verorten lässt. Es wird außerdem ein Überblick über die wichtigsten christlichen Heilpädagogen (Linus Bopp, Montalta, Otteny) im deutschen Sprachraum gegeben. Ein wesentlicher Aspekt zur Beantwortung der Fragestellung ist es, herauszufinden, was unter Menschenbildern überhaupt verstanden werden kann, welche Bedeutung Menschenbilder für die Heilpädagogik haben und wie nach Menschenbildern gefragt werden kann, wie also Menschenbilder aufgespürt werden können. Dem zweiten Kapitel, in welchem diese Fragen bearbeitet werden, kommt daher die größte Bedeutung zu. Hier werden zusätzlich anthropologische Vorüberlegungen dargestellt und die Veränderung der Sicht von Behinderung im Wandel von historischen Menschenbildern gezeigt. Als letztes Kapitel der theoretischen Vorüberlegungen wird in Kapitel 3 Bezug genommen auf die Situation der Heilpädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg. Vor dem Hintergrund dieses Theorierahmens wird nun im nächsten Kapitel das entsprechende Forschungsdesign in Bezug auf die Fragestellung entwickelt. Anschließend werden entsprechende Texte analysiert und die Ergebnisse dieser Analyse dargestellt. In Annäherung an die Beantwortung der Forschungsfrage werden diese Ergebnisse schließlich interpretiert, bevor im siebten Kapitel durch Beantwortung der Subfragen die leitende Forschungsfrage der Diplomarbeit beantwortet wird.

Vorbemerkung:

Zu Gunsten der Lesbarkeit wird in der vorliegenden Diplomarbeit auf eine gendergerechte Formulierung (z.B. HeilpädagogInnen) verzichtet und nur die männliche Form (z.B. Heilpädagogen) verwendet. Diese Formulierung schließt Frauen mit ein und versteht sich nicht als Diskriminierung des weiblichen Geschlechts.

1. Die christliche Heilpädagogik

In diesem Kapitel soll zunächst geklärt werden, was in dieser Arbeit unter christlicher Heilpädagogik verstanden wird, wo sie sich wissenschaftstheoretisch einordnen lässt und welche Autoren der christlichen Heilpädagogik zuzuordnen sind und somit zur Analyse im Rahmen der Diplomarbeit herangezogen werden.

1.1 Frühe Bemühungen um Menschen mit Behinderung

Wenn es um die Fürsorge und Pflege, später auch Erziehung und Bildung von Menschen mit Behinderung ging, war die christliche Kirche schon früh involviert. Noch bevor Pädagogen und Mediziner sich um Menschen mit Behinderung bemühten, beruhte die Zuwendung zu Armen, Kranken und Behinderten auf dem Gebot der christlichen Nächstenliebe und Barmherzigkeit (Bachmann 1985, 282; Strachota 2002, 232). Diese Hinwendung lässt sich bis in die Anfänge des Christentums zurückverfolgen (Bachmann 1985, 282). Vielfach fanden behinderte Menschen in Privathäusern Unterkunft und Pflege, wofür jedoch keinerlei Vergütung entrichtet wurde. Dies änderte sich mit der Zeit der Kirchenväter, denn viele hatten sich dem Christentum zugewandt, hatten aber nicht die entsprechenden religiösen Überzeugungen. Es fehlte daher an „Opfermut, Begeisterung und Hingabe der Christen früherer Jahrhunderte“ (Bachmann 1985, 283). Dies hatte die Entwicklung von Hospitälern² im Mittelalter, als Resultat nachlassender privater Liebestätigkeit zur Folge, in welchen zunächst all jene aufgenommen wurden, die eine Unterkunft benötigten. Es wurde also anfangs nicht zwischen Armen, Kranken, Fremden, Waisen und so weiter unterschieden. Erst später kristallisierte sich eine Teilung der Hilfsbedürftigen nach der Art der Hilfsbedürftigkeit heraus. (Bachmann 1985, 283 f.)

In den Hospitälern des späten Mittelalters erwies sich die christliche Hinwendung allerdings nicht mehr als uneigennützigste Liebestätigkeit. Die Kirche steigerte ihr Vermögen erheblich durch die Zuwendungen der zum Christentum bekehrten Völker. „Längst hatte der Satz von der sündenvertilgenden Kraft der Almosen und Schenkungen seine Wirkung getan. Man suchte die Gunst Gottes und seiner Heiligen dadurch zu erwerben, indem man reichlich Almosen gab“ (Bachmann 1985, 285). Damit rückte die eigentliche Hilfeleistung durch das Spenden in den Hintergrund, hinter die Erlangung des eigenen Seelenheils. Spenden wurde also zu einem eigennützigen Akt und zeitgleich wuchs „(v)on Tag zu Tag ... der Besitz der Hospitäler, der Klöster und damit der Kirche (Bachmann 1985, 286).

² „Die Bezeichnung Hospital/Spital im Mittelalter versteht sich nicht als Krankenhaus im herkömmlichen Sinne, sondern bedeutete mehr ein Armenhaus bzw. eine Armenherberge.“ (Bachmann 1985, 283 f.)

In diesen ersten Phasen der „Behindertenpflege“ hatte, so Strachota (2002, 234), die „christliche Fürsorge“ noch keinen pädagogischen Charakter. Die einzige Ausnahme bildeten Maßnahmen, die Menschen mit Behinderung zur Gläubigkeit erziehen sollten (Strachota 2002, 234). Allerdings waren es Geistliche, die ab dem 16. Jahrhundert maßgeblich an den ersten Bildungsbemühungen von Menschen mit Behinderung beteiligt waren. Es war zum Beispiel der Benediktinermönch Pedro Ponce de Leon, der die „frühesten Bildungsversuche gehörloser Kinder im 16. Jahrhundert“ (Biewer 2009, 13) unternahm und der Priester Charles de l’Epée, der sich gemeinsam mit Jakob Rodriguez Pereira mit möglichen Kommunikationsformen für gehörlose Kinder beschäftigte. (Ellger-Rüttgardt 2008, 33; Biewer 2009, 13).

Ebenfalls auf dem Gebot der christlichen Nächstenliebe und Barmherzigkeit beruhte die Gründung des Caritasverbands für das katholische Deutschland im Jahr 1897. Das Fundament dazu wurde mit der vor allem im Mittelalter einsetzenden Armen- und Krankenpflege gelegt. (Bachmann 1985, 281) Bis in die Gegenwart hat die Caritas eine bedeutende Rolle in der Arbeit mit behinderten Menschen.

Von den ersten wohltätigen Bemühungen um hilfebedürftige Menschen bis hin zu Bopp, der 1958 noch von der „Übung der christlichen Liebe überhaupt“ (Bopp 1958, 27) als Motiv für heilpädagogische Bemühungen spricht, hatte Nächstenliebe und Barmherzigkeit stets eine nicht unwesentliche Rolle, wenn es um Bemühungen für Menschen mit Behinderung ging. Wie aber mit Bachmann (1985) dargestellt wurde, gab es durchaus auch nicht ganz uneigennützige Motive für diese Zuwendung. In der vorliegenden Arbeit soll unter anderem untersucht werden, welche anderen Motive sich in den Texten christlicher Heilpädagogen in der Zeit zwischen 1945 und 1975 erkennen lassen, und ob als auch inwiefern sich die Motive der christlichen Heilpädagogen von anderen Pädagogen der Zeit unterscheiden.

1.2. Verortung der christlichen Heilpädagogik

Speck (2008, 46ff) führt im Zusammenhang mit heilpädagogischer Theoriebildung drei historische Zugänge zum Begriff Heilpädagogik an, und zwar die „Heilende Erziehung“, die „Mediko-Pädagogik“ und die „Heilserziehung“.

„Der Begriff der *heilenden Erziehung*“, so Speck (2008, 46, Herv. i. O.), „ist mit den Begriffen pädagogischer ‚Heilmittel‘ und ‚Kinderfehler‘ verbunden.“ Es handle sich hier um „originär pädagogische(n) Beiträge(n)“ (Speck 2008, 46). Bereits John Locke habe 1693 von Kin-

derfehlern gesprochen und passende pädagogische Mittel empfohlen. Comenius habe von Heilmitteln gesprochen, mit denen spezielle Erziehungsmaßnahmen gemeint waren, die zum Einsatz kamen, wenn die üblichen Erziehungsmittel nicht zum gewünschten Ergebnis führten, und auch bei Salzmann war 1805 die Rede von Erziehungsfehlern, die zu Kinderfehlern führten. Ludwig von Stümpell, ein Schüler Herbarts, entwickelte eine systematische Lehre von Kinderfehlern und sprach in diesem Zusammenhang von einer Störung der Bildsamkeit. (Speck 2008, 46)

„Mit *Mediko-Pädagogik* sollen Ansätze umschrieben werden, die im Wesentlichen von Medizinern ausgingen, und die die Pädagogik und Medizin in einem Maße und einer Weise in Verbindung brachten, dass der pädagogische Ansatz vom medizinischen abhängig wurde“ (Speck 2008, 46, Herv. i. O.). Auch mit beeinflusst durch den Begriff Heilpädagogik wurde das Heilen in den Vordergrund gestellt und Erziehung und Unterricht als Mittel der Heilung eher nachgeordnet betrachtet. In einer etwas anderen Sichtweise wird Heilpädagogik als Zwischenglied zwischen Medizin und Pädagogik betrachtet, es werden die beiden Disziplinen also in gewisser Weise in Verbindung gebracht. „Es war vor allem die *Psychiatrie*, die ein besonderes Verhältnis zur Heilpädagogik artikulierte“ (Speck 2008, 47, Herv. i. O.). Nach Speck (2008, 47) lassen sich beispielsweise Asperger, Homburger, Isserlin und der Münchener Arzt Meinertz der Mediko-Pädagogik zuordnen. Meinertz bestätige zwar einen Unterschied zwischen Heilen und Erziehen, siedle Heilerziehung aber zwischen Heilen und Erziehen an (Speck 2008, 47). Speck (2008, 47) kritisiert dies mit der Begründung, dass Heilpädagogik nicht neben der Pädagogik stehen könne. Stünde sie zwischen Heilen und Erziehen, würde das die Heilpädagogik neben die Erziehung, also neben die Pädagogik stellen.

Im dritten Zugang, der „*Heilserziehung*“ (Speck 2008, 48) ist die in dieser Diplomarbeit betrachtete Strömung der christlichen Heilpädagogik anzusiedeln. Speck (2008, 48) spricht von der Heilserziehung als „de[m] ältesten und umfassendsten Ansatz, der von kirchlicher und theologischer Seite vertreten worden ist. Kirchliche Einrichtungen haben immerhin die längste heilpädagogische Tradition. Bekanntester Vertreter einer Heilpädagogik als Heilspädagogik war der katholische Theologe Linus Bopp...“. Speck (2008, 48) bezeichnet Bopps „Heilpädagogik“ als „erste auch wissenschaftstheoretisch gelungene pädagogische Gesamtkonzeption einer Behindertenhilfe.“ Sein Grundbegriff, die Wertsinnminderung, sei abgeleitet aus Theologie und Wertelehre, die Grundlage Bopps Heilpädagogik bilde eine „biblische Anthropologie mit ihren Grundbestandteilen der Gottebenbildlichkeit, der Gottes- und Men-

schenliebe und der Annahme durch Gott“ (Speck 2008, 48). Innerhalb der evangelischen Heilpädagogik ist vor allem der Pfarrer L. Schlaich nennenswert, der Heilpädagogik als Seelsorge verstand, da sie zum Heil der Seele führen solle (Speck 2008, 48).

Bleidick und Ellger-Rüttgardt (2008, 70) sprechen von „vier Spielarten“ die sich „in weitem Rahmen geisteswissenschaftlichen Theorieumfangs“ in der Bundesrepublik Deutschland herausbilden und „die bis in die Gegenwart unmittelbar nachwirken: die zweite Phase der Schweizer Heilpädagogik, die christliche Heilpädagogik, die geisteswissenschaftliche Dialektik und schließlich die sonderpädagogische Anthropologie“ (Bleidick, Ellger-Rüttgardt 2008, 70).

Die *Schweizer Heilpädagogik* sei hauptsächlich an das Werk von Paul Moor gebunden, das „bis in die Siebzigerjahre den wohl größten Einfluss auf die deutsche Wissenschaftsbildung innerhalb der Behindertenpädagogik gehabt, seitdem jedoch fast alle Resonanz verloren hat“ (Bleidick, Ellger-Rüttgardt 2008, 70). Der Zentralbegriff Moors Überlegungen sei der „Innere Halt“, der für ein erfülltes Leben anzustreben sei, Menschen mit „Entwicklungshemmungen“ seien der „Haltschwäche“ ausgesetzt (Bleidick, Ellger-Rüttgardt 2008, 70).

Die *christliche Heilpädagogik* gehe „in der theoretischen Fassung fast ausschließlich auf den Pastoraltheologen Bopp zurück, dessen ‚Allgemeine Heilpädagogik‘ (1930) und vor allem die ‚Heilerziehung aus dem Glauben‘ als „zugleich eine theologische Einführung in die Pädagogik überhaupt“ (1958) in ihrer konzisen wertphilosophischen Dogmatik beispiellos“ sei. Der Zentralbegriff bei Bopp sei, so Bleidick und Ellger-Rüttgardt (2008, 71) das „Heil des Zöglings“ und davon hätten sich auch nachfolgende Autoren nicht entfernt. „Dieser Heilswille ist der Grundakt aller Erziehung. Er steht auch am Anfang jeder Erziehungstheorie, jeder Pädagogik und Heilpädagogik“ (Montalta 1967, zit. n. Bleidick, Ellger-Rüttgardt 2008, 71).

Die *geisteswissenschaftliche Dialektik* ist gekennzeichnet durch die Wechselbeziehung von Sein und Sollen, „die Verschränkung der gestörten Bildsamkeit mit dem Ziel der Erziehung. Das Sollen des behinderten Menschen kann nicht durch Philosophie oder Theologie normativ festgelegt werden; das Sein des Geschädigten, wie es von den Nachbarwissenschaften der Pädagogik diagnostisch festgestellt werden kann, sagt uns noch nichts über Notwendigkeit, Sinn, Ziel und Methode seiner pädagogischen Führung aus“ (Bleidick, Ellger-Rüttgardt 2008, 71).

Die *Pädagogische Anthropologie* habe sich, so Bleidick und Ellger-Rüttgardt (2008, 71) von den geisteswissenschaftlichen Theorien am längsten gehalten und habe demzufolge großen Einfluss auf die Behindertenpädagogik. Die Frage nach dem Menschen und somit auch nach dem Menschen mit Behinderung sei, so Bleidick und Ellger-Rüttgardt (2008, 71) ambivalent und wird als Gefahr und Chance zugleich gesehen. Sie drohe, bestimmten Menschen eine Sonderrolle zuzuschreiben, was „(r)adikal weitergedacht“ Absonderung und Aussonderung bedeute. „Zugleich biete das anthropologische Fundament jedoch eine ethische Gewähr dafür, den unantastbaren Personwert jedes Menschen, mithin auch des schwerstbehinderten Menschen, für unverzichtbar einzufordern.“ (Bleidick, Ellger-Rüttgardt 2008, 71)

1.3. Die Grundlegung durch Linus Bopp

Wie bereits dargestellt, geht die christliche Heilpädagogik in ihrer Grundlegung fast ausschließlich auf Linus Bopp zurück (Bleidick, Ellger-Rüttgardt 2008, 71; Speck 2008, 48).

Linus Bopp wurde 1887 geboren und studierte nach dem Besuch des Gymnasiums katholische Theologie in Freiburg. Er wurde 1909 zum Priester geweiht und arbeitete als Kaplan in Tauberbischofsheim. 1916 promovierte er an der Universität Freiburg mit einer theologischen Dissertation. Nach der Promotion arbeitete er als Religionslehrer und Seelsorger. „Seine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Theologie und Pädagogik manifestiert sich in der 1921 an der Universität Freiburg vorgelegten Habilitationsschrift, die den Titel trägt: ‚Weltanschauung und Pädagogik‘“ (Weinmann 2003, 164). In seiner Zeit an der Theologischen Fakultät der Universität Freiburg³ beschäftigte er sich wissenschaftstheoretisch hauptsächlich mit pädagogischen und heilpädagogischen Fragen (Weinmann 2003, 164). In dieser Zeit erschien auch das für die christliche Heilpädagogik grundlegende Werk „Allgemeine Heilpädagogik in systematischer Grundlegung und mit erziehungspraktischer Einstellung“ (Bopp 1930). Weinmann verweist auf Karl Heinrichs, der konstatiert habe, dass mit diesem Werk „der katholisch-christliche Geist in die wissenschaftliche Heilpädagogik der Gegenwart eingetreten [sei]“ (Weinmann 2003, 165).

Theologisches Denken ist in Bopp stark verankert. (Schröder 2002, 51) Er sieht den Glauben als Grundvoraussetzung der Heilerziehung. (Bopp 1958, 7) Zu den Motiven schreibt er: „Es sind weithin die Motive zur Übung der christlichen Liebe überhaupt, die die Väter⁴ antrieben, auch denen sich in Hilfsbereitschaft zuzuwenden, die Heilerziehung und Heilseelsorge nötig

³ Er erhielt am 1. April 1924 „einen Ruf an die Theologische Fakultät der Universität Freiburg“ (Weinmann 2003, 164).

⁴ Er meint damit die Kirchenväter

hatten“ (Bopp 1958, 27). Heilerziehung beruht für ihn hauptsächlich auf Erziehung und hat durch erzieherische Maßnahmen zu erfolgen. Erst wenn Erziehung im weitesten Sinne nicht zu einer Verbesserung führe, sei die Medizin zuständig. Sein Erziehungsziel ist die Verwirklichung von Werten. (Schröder 2002, 50f) Heilung werde mit Erziehung „insofern spezifisch verbunden, als sie ... wie Bopp betonte, etwas ‚Gemeinsames‘ hätten und sich im ‚Begriffe des Wertes‘ trafen. Erziehung intendiere ‚die Weckung des rechten Wertsinnes‘, und auch die Heilung erzielt die Wiederherstellung eines gefährdeten oder beschädigten, jedenfalls vorhanden sein sollenden Wertes“ (Weinmann 2003, 168). Heilpädagogik strebe die „Wiederherstellung von Normalität“ (Bopp 1930 zit. n. Weinmann 2003, 168) im Sinne von „Durchschnittlichkeit“ und „eines rechten Wertsinnes“ (ebd.) an. Es werde allerdings nicht klar, so Weinmann (2003, 168), wie Bopp den Begriff „Wert“ theoretisch abgeleitet habe. Auch Schröder (2002, 51f) stellt die Frage, wie die Begriffe Wert und Wertsinn bei Bopp zu verstehen seien und kommt zu folgendem Befund. Bopp beziehe sich des Öfteren auf Rudolf Allers, der 1930 schreibt: „Was Wert und was Unwert sei, wie Werte an Ranghöhe zueinander stehen, macht den Gegenstand von Werturteilen aus. Urteile aber unterliegen dem Kriterium von Wahr und Falsch. Auch Werturteile können wahr sein oder falsch. Je nachdem sind dann Handlungen recht oder unrecht“ (Allers 1930, zit. n. Schröder 2002, 52). Auch Bopp gliedert Werte in einer gewissen Rangordnung. Höchste Rangordnung besitze ausschließlich das Religiös-Ethische, auf der nächst höheren Stufe sind Werte wie Wahrheit, Sittlichkeit, Religion und Ethik und diese werden gestützt durch die untergeordneten Werte wie etwa Arbeitsleistungen und Berufstüchtigkeit (Schröder 2002, 52). „Der christliche Erlösungsgedanke setze voraus, daß der Mensch weit von seiner Idee abgeirrt war, daß aber sein Urwert nicht restlos vernichtet, sondern nur verschüttet, getrübt und geschwächt wurde; so ist er auch der Erhebung, Heilung, Klärung, Stärkung, der Wiedergeburt fähig“ (Bopp 1930, 34 f.). Diese Erhebung solle dem Heilzögling zukommen (Schröder 2002, 52). Auch Weinmann (2003, 171) betont gesteigerte Wertempfänglichkeit und Wertwilligkeit als Erziehungsziele bei Bopp, „insbesondere bezogen auf die ‚Hochwerte‘ der Kultur, die soziologisch als Schöpfungen der Gemeinschaft anzusehen seien. Insofern sei Heilpädagogik auch ein Dienst an der jeweiligen Kultur. Die höchsten Werte — wie die der Ethik und Religion — würden durch ein ‚ganzes Treppensystem von untergeordneten Werten‘ gestützt und geschützt. Beispielsweise unterstütze der ‚Sinn für Arbeit und Beruf‘ diese höchsten Werte, während ‚Arbeitsscheu und Vagabundentum‘ sie untergrabe“ (Weinmann 2003, 171). Schröder (2002, 52) warnt aber auch davor, dass der rechte Wertsinn als relativer Begriff „leicht beispielsweise der Willkür totalitärer Staatssysteme ausgesetzt sein (kann), die über ‚lebenswertes‘ und ‚lebensunwertes‘

Dasein entscheiden, wie es auch Bopp im Dritten Reich erlebte.“ Für Bopp liegt der Wert jedes einzelnen Menschen in seiner Einmaligkeit. (Schröder 2002, 51)

Die Religion ist bei Linus Bopp ein sehr wichtiger Aspekt der Heilpädagogik. Sie sei nicht nur „ein Erziehungsziel, sondern auch ein Erziehungsmittel höchster Wirksamkeit. Es müsse nicht nur *zur* Religion erzogen werden, sondern auch *durch* Religion“ (Weinmann 2003, 171, Herv. i. O.). So ist für Bopp auch die Religiosität des Heilerziehers wichtig (Schröder 2002, 56).

Die Adressaten der Heilpädagogik grenzt Bopp als jene Personen ab, „deren Krankheit und Krankhaftigkeit durch ‚erzieherische Maßnahmen‘ eingedämmt, zum Stillstand gebracht oder gar geheilt werden können‘. Die anderen ‚Anomalien‘ seien Gegenstand der Medizin, der Psychiatrie oder auch der Psychotherapie.“ (Weinmann 2003, 169f). Bopp sah aber auch Grenzen der Heilpädagogik, nämlich dann, wenn „erzieherische Intervention ausgeschlossen [sei], wie beispielsweise bei ‚Höchstgraden des Schwachsinn‘“ (Bopp 1930 zit. n. Weinmann 2003, 170), hier „bleibe nur Verwahrung und Pflege als das einzige, was die Gemeinschaft ihrem ärmsten Mitglied zuteil werden lassen könne“ (Bopp 1930 zit. n. Weinmann 2003, 170).

1.4. Eduard Montalta als Nachfolger Linus Bopps

Als Nachfolger Linus Bopps ist Eduard Montalta zu betrachten (Speck 2008, 48), wobei laut Schröder (2002, 57) fraglich sei, ob er Bopps Theorien weiterentwickelt oder lediglich übernommen habe.

Geboren 1907 in Zizers/Graubünden, studierte er nach einer erfolgreichen Schullaufbahn bis zur Kantonsschule (Gymnasium) zunächst Philosophie und Psychologie, später auch noch Geschichte, Deutsch und Englisch. In dieser Zeit hörte er unter anderem auch Vorlesungen in Heilpädagogik bei Heinrich Hanselmann. (Heller 2002, 222 f.)

Montalta war durch seine Familie und die Schule stark christlich geprägt. Seine „Haupttriebfeder“, so Heller (2002, 224) war „die Menschenliebe, die Liebe zum behinderten Mitmenschen“. Seine Motivation, sich mit Heilpädagogik auseinanderzusetzen, hatte aber wohl auch einen persönlichen Hintergrund, denn seine jüngere Schwester hatte in Folge von Gehirnkämpfen eine schwere Behinderung. (Heller 2002, 224)

1946 wurde er zum Extraordinarius für Pädagogik und Heilpädagogik und zum Leiter des Heilpädagogischen Seminars an der Universität Freiburg berufen. Der Vorschlag dazu kam vom Direktor der Caritas Schweiz, Josef Fuchs. In dieser Zeit des Wiederaufbaus war der seit 1932 bestehende Lehrstuhl für Heilpädagogik als Resultat des „Aufräumens auf politischer Ebene in den Jahren 1945/1946“ (Heller 2002, 222) verwaist. (Heller 2002, 222) Seine Lehrtätigkeit an der Universität Freiburg umfasste Heilpädagogik, Pädagogische Psychologie und Experimentelle Psychologie. Er wird als sehr charismatischer Vortragender beschrieben, der sich großen Zuspruchs erfreute und rasch in immer größere Hörsäle wechseln musste. In seiner Lehre verknüpfte er Theorie und Praxis eng miteinander, so waren seine Lehrveranstaltungen immer mit praktischen Übungen verbunden. (Heller 2002, 225) Vom Amt als Universitätsprofessor trat er 1979 zurück und Urs Haeberlin wurde sein Nachfolger an der Universität und am Heilpädagogischen Institut Freiburg. Bis zu seinem Tod 1986 blieb er jedoch auch im Ruhestand aktiv in seiner publizistischen Tätigkeit und bei Veranstaltungen im Behindertenwesen. (Heller 2002, 224)

1967 publizierte er einen Beitrag über Grundlagen und systematische Ansätze für die Heilpädagogik, welcher ihn über die Grenzen der Schweiz hinaus bekannt machte und lange Zeit als Standardlektüre in vielen Ausbildungsinstituten und Hochschulen auch außerhalb der Schweiz galt. Wesentliche Anregungen und Hinweise entnahm Montalta Linus Bopps und Paul Moors Werken. (Heller 2002, 230) Heller (2002, 230, Herv. i. O.) berichtet über dieses Werk, dass die anthropologische Grundlegung ausgehe vom Menschen als „*ens rationale* (Vernunftwesen), *ens sociale* (Sozialwesen) und *ens educandum*, d.h. als ein der Erziehung fähiges und bedürftiges, weltoffenes und nicht festgelegtes, aber gerade deshalb erziehbares Wesen. Das lebenslange Sichselbsterziehen bildet die wesenhafteste und maßgeblichste Besonderheit des Menschen“. Jede „menschliche Erscheinung“ ließe sich demnach mit der pädagogischen Anthropologie nach ihrer „Erziehungsbedingtheit“ befragen (Heller 2002, 230). Die Zielsetzung einer jeden Erziehung, also auch der Heilerziehung, sei die Veränderung zum Besseren, oder Höherführung, wobei Erziehung ein „Ganzes von Pflege, Bildung und Führung in der Begegnung von Ich und Du“ (Heller 2002, 230) sei. Was dieses Bessere oder das Ziel der Höherführung sei, spezifiziert Heller hier nicht, da Montalta sich aber stark an Bopp orientiert, ist die Vermutung naheliegend, dass dieses Bessere sich mit der Rangordnung der Werte bei Bopp erklären lässt. Die Würde des Menschen bleibe auch bei höchsten Graden der Behinderung bestehen, da es aus anthropologischer und christlicher Sicht in der „Ausprägung

der Menschlichkeit zwar Grade, aber keine Wesensunterschiede“ (Heller 2002, 231) gebe. (Heller 2002, 231)

1.5. Albert Ottenys Beitrag zur Heilpädagogik in Österreich

Albert Otteny gilt als „Schöpfer des Religionsunterrichts an Sonderschulen in Österreich“ (o.A. 1981, 6) und habe den „Grundstein für die Sonderschulkatechetik und die Seelsorge an behinderten Kindern gelegt“ (o.A. 1981, 6). Er stand im Kontakt mit „allen großen Heilpädagogen seiner Zeit“ und versuchte, „eine Brücke zwischen Religions- und Heilpädagogik zu schaffen“ (o.A. 1981, 6). Seine Bedeutung für die Heilpädagogik nach 1945 in Österreich liegt in der Herausgabe der Zeitschrift „Österreichische Korrespondenz der Kommission für Heilpädagogik des internationalen Katholischen Büros für Kindheitsfragen (Paris)“ zwischen 1957 und 1963 in Wien. Mit der Ersterscheinung 1957 war sie die erste Zeitschrift für Heilpädagogik in Österreich nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs. Erst 1958 erschien die Zeitschrift „Heilpädagogik“ als Beiheft von „Erziehung und Unterricht“. Otteny war Priester, Kaplan und später Fachinspektor für Religionsunterricht an Hilfsschulen (Diözesanarchiv Wien, Priesterdatenbank). In der ersten Ausgabe der Zeitschrift wurde folgender Wirkungsbe-
reich der Zeitschrift genannt:

„WIR BEABSICHTIGEN durch diese Informationen die Internationale Kommission über die Tätigkeit in Österreich auf dem Laufenden zu halten;

WIR STREBEN DAMIT AN, unsere katholischen Sondererzieher bei ihrer Weiterbildung behilflich zu sein und zu einer Zusammenarbeit anzuspornen.

WIR BERICHTEN über Personen und Einrichtungen.

WIR LESEN FÜR SIE und geben eine Bücher-Zeitschriften- und Presseschau.

WIR HÖREN FÜR SIE und berichten aus Referaten aus dem Gebiet der Heilpädagogik und ihren Grenzgebieten“ (Otteny 1957, 1, Herv. i. O.)

Sein Lehrplan für den Religionsunterricht an Hilfsschulen fand internationale Beachtung. (o.A. 1981, 6) Otteny leistete also nicht nur einen Beitrag zur heilpädagogischen Kommunikation innerhalb von Österreich, sondern auch zur Wahrnehmung der österreichischen Heilpädagogik über die Grenzen hinaus.

1.6. Resümee

In diesem Kapitel wurde skizziert, inwiefern frühe Hinwendungen zu Menschen mit Behinderungen, motiviert durch den christlichen Glauben, auf Nächstenliebe und Barmherzigkeit beruhten und zunächst durch private Hilfeleistungen getragen wurden. (Bachmann 1985; Strachota 2002) Als die private Zuwendung abnahm folgte die Errichtung von Hospitälern im

späten Mittelalter (Bachmann 1985, 285). Die allerersten Zuwendungen waren nicht gekennzeichnet durch Erziehungs- und Bildungsbemühungen, sondern hatten lediglich einen versorgenden Charakter (Strachota 2002, 234), bis im 16. Jahrhundert, angetrieben durch Geistliche wie Pedro Polce de Leon oder Charles de l'Epée, erste Bildungsbemühungen für Menschen mit Behinderungen entstanden (Biewer 2009, 13).

In einem nächsten Schritt wurde die christliche Heilpädagogik innerhalb der heilpädagogischen Theorielandschaft eingeordnet. Die christliche Heilpädagogik wurde mit Speck (2008, 46ff) im Rahmen der Heilserziehung der medizinisch geprägten Medico-Pädagogik und der „originär pädagogischen“ (Speck 2008, 46) heilenden Erziehung gegenübergestellt. Bleidick und Ellger-Rüttgardt (2008, 70) verorten die christliche Heilpädagogik neben der Schweizer Heilpädagogik, der geisteswissenschaftlichen Dialektik und der pädagogischen Anthropologie innerhalb der geisteswissenschaftlichen Theorie.

Es wurde dargestellt, dass die christliche Heilpädagogik in ihrer Grundlage fast ausschließlich auf Linus Bopp zurück zu führen ist (Bleidick, Ellger-Rüttgardt 2008, 71; Speck 2008, 48), der den Glauben als Grundvoraussetzung für Heilpädagogik betrachtete (Bopp 1985, 7) und durch Erziehung den rechten Wertsinn erwecken wollte (Weinmann 2003). Sein Nachfolger war Eduard Montalta, der stark von einem christlichen Menschenbild geprägt war und sich in seinen Theorien stark an Linus Bopp orientierte (Heller 2002). Albert Otteny, der in Kontakt mit den bedeutenden Heilpädagogen seiner Zeit, wie zum Beispiel Linus Bopp stand, war Herausgeber der Zeitschrift „Österreichische Korrespondenz der Kommission für Heilpädagogik des internationalen Katholischen Büros für Kindheitsfragen (Paris)“. Diese Zeitschrift erschien zwischen 1957 und 1963 in Wien als erste österreichische Zeitschrift für heilpädagogische Fragen. Er leistete damit einen wichtigen Beitrag zum Informationsaustausch zwischen Heilpädagogen im deutschsprachigen Raum.

In diesem Kapitel wurden die wichtigsten Vertreter der christlichen heilpädagogischen Tradition vorgestellt, auf welche im Rahmen dieser Diplomarbeit Bezug genommen wird. Die Darstellung der grundlegenden Gedanken dieser Autoren soll später der Interpretation der Analyseergebnisse dienen.

Nachdem in diesem Kapitel nun eine Verortung der christlichen Heilpädagogik innerhalb der heilpädagogischen Theorien vorgenommen wurde und grundlegende Gedanken der christli-

chen Heilpädagogik skizziert wurden, wird es im nächsten Kapitel um Menschenbilder in der Heilpädagogik gehen.

2. Menschenbilder und (Heil)pädagogik

In diesem Kapitel soll im Hinblick auf die Beantwortung der Fragestellung in erster Linie geklärt werden, was unter Menschenbildern zu verstehen ist und wie Aspekte⁵ von Menschenbildern aufgedeckt werden können. Für ein tieferes Verständnis und eine Verortung der aus der Analyse hervorgehenden Aspekte wird hier außerdem ein Überblick über wichtige anthropologische Entwürfe und Ideen, sowie Entwicklungslinien der Sicht auf Menschen mit Behinderung im Laufe der Geschichte gegeben, da anthropologische Vorstellungen stets beeinflusst von und eingebettet in die jeweilige Zeit und Gesellschaft sind. Zirfas (2004, 7) weist in folgendem Zitat auf die wechselseitige Beeinflussung von anthropologischen Vorstellungen und Erziehung und Sozialisation hin.

„Den Ausgangspunkt einer jeden pädagogischen Anthropologie bildet die These, dass Erziehungs- und Bildungsvorstellungen gebunden sind an anthropologische Entwürfe, wie umgekehrt anthropologische Vorstellungen bezogen werden müssen auf durch Erziehung und Sozialisation bewirkte Entwicklungen. Pädagogische Anthropologie macht deutlich, dass und wie Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsmodelle explizit wie implizit an Bilder vom Menschen anknüpfen; und sie zeigt, wie anthropologische Vorstellungen mit Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen einhergehen.“ (Zirfas 2004, 7)

Das bedeutet im Grunde einen Kreislauf immer wieder wechselseitiger Beeinflussung. Während anthropologische Entwürfe Einfluss auf die Erziehung haben, beeinflusst diese Erziehung wieder von neuem anthropologische Entwürfe, die wiederum in weiterer Folge auf die Vorstellung von Erziehung und Bildung einwirken. Was Zirfas (2004, 7) im oben angeführten Zitat über die pädagogische Anthropologie sagt, lässt sich auch umlegen auf die heilpädagogische Anthropologie. Daher ist die Frage nach dem Menschenbild in der Heilpädagogik ebenso wie in der Pädagogik allgemein eine unausweichliche. Wie sehr die Sichtweise auf Behinderung und das herrschende Menschenbild die Behandlung, Erziehung und Bildung von Menschen mit Behinderung beeinflussen, zeigt Strachota (2004, 15ff) an einigen Beispielen. Werde Behinderung beispielsweise als Gottes Wille betrachtet, so müsse dieser Wille angenommen und müssten die Auswirkungen gelindert werden. Werde Behinderung aber beispielsweise wie im Mittelalter als Besessenheit betrachtet, so werde versucht, das Böse auszutreiben. Im Zeitalter der Aufklärung und beginnender Industrialisierung hingegen, als sich das Menschenbild um Brauchbarkeit und Nützlichkeit drehte, sei es das Ziel gewesen, Funktionalität des Menschen mit Behinderung herzustellen. Auf diesen Zusammenhang zwischen dem Menschenbild und dem Umgang mit behinderten Menschen wird in Kapitel 2.4. näher einge-

⁵ Im Unterkapitel 2.1 wird erklärt weshalb nicht von Menschenbildern gesprochen wird, sondern nur von Aspekten von Menschenbildern

gangen. Es ist daher nur verständlich, dass, wie auch Jakobs (1997, 21) darlegt, in der Pädagogik und Heilpädagogik oft die Forderung nach Aufdeckung des einer Methode zugrundeliegenden Menschenbildes gestellt werde. „In allen Zeugnissen begegnet man der oft verborgenen, oft ausdrücklich gestellten Frage, wie es um das Menschsein des Behinderten bestellt sei – was denn der Mensch sei“ (Siegenthaler 1993, 14).

Siegenthaler (1993, 14) schreibt: „Die Heilpädagogik als Theorie von Erziehung und Schulung behinderter Menschen sei in besonderer Weise immer genötigt gewesen, die Frage nach dem Menschenbild zu stellen und nach entsprechenden Antworten zu suchen“.

Zunächst ist aber zu klären, was gemeint ist, wenn von Menschenbildern die Rede ist.

2.1. Was ist unter Menschenbildern zu verstehen?

Siegenthaler (1993, 12) bezeichnet den Begriff „Menschenbild“ als einen leicht missverständlichen Begriff, denn es gebe eine Vielfalt von Aspekten, unter denen eine Aussage entstehen könne, wie zum Beispiel „Kulturabhängig[e] Aspekte“, „zeit- oder epochal-bedingte“ (Siegenthaler 1993, 12), ausgesprochene und unausgesprochene, bewusste, unbewusste, um nur einige Beispiele zu nennen. Angesichts dieser Vielfalt sei die Rede von einem Bild vom Menschen nicht ganz zutreffend. Außerdem sei ein Bild abgeschlossen, dies dürfe man bei einem Menschenbild keinesfalls annehmen, denn „jede einzelne Aussage, zu der man sich entscheidet, muss in ihrer grundsätzlichen Vorläufigkeit und Offenheit aufgefasst werden“ (Siegenthaler 1993, 12). Das Wesen des Menschen ist „weit mehr als das, was wir im Menschenbild zu fassen versuchen“ (Siegenthaler 1993, 12). Jakobs (1997, 21, Herv. i. O.) beschreibt den Begriff Menschenbild folgendermaßen: „Das <Menschenbild> einer Person oder Gruppe bezeichnet das Gesamt all ihrer expliziten oder impliziten Auffassungen über das, was den Menschen ausmacht bzw. ausmachen *soll*“. Dabei seien Menschenbilder meist eine Mischung aus wissenschaftlichen Erkenntnissen und Spekulationen und stehen in Zusammenhang mit dem subjektiven Selbstbild. Menschenbilder haben Einfluss auf das praktische, soziale Handeln und die Theoriebildung. Zudem lassen sich Menschenbilder zuordnen und klassifizieren zu unterschiedlichen historischen Epochen, Kulturkreisen, Religionen, Fachdisziplinen und verschiedenen Wissenschafts- und Philosophieverständnissen. (Jakobs 1997, 21)

Wenn also in der vorliegenden Arbeit von Menschenbildern oder einem Menschenbild gesprochen wird, ist immer auch mit einzubeziehen, dass Menschenbilder zum einen nicht abgeschlossen und unveränderbar sind, zum anderen Menschenbilder unter vielseitigen As-

pekten betrachtet werden können, also beispielsweise nicht immer explizit und bewusst sein müssen und außerdem ein Menschenbild das Wesen eines Menschen bei weitem nicht vollständig erfassen kann.

Wenn auch die Bezeichnung Menschenbild oft zu knapp gefasst ist und von gewissen Menschenbildern Gefahren ausgehen können (siehe dazu auch Kapitel 2.4.), so hat die Frage nach und das Nachdenken über Menschenbilder in der Heilpädagogik durchaus ihre Berechtigung und ihren Nutzen. Menschenbilder seien bewusst oder unbewusst Grundlagen unseres Denkens und Handelns (Haeberlin 1998, 11). Es sei durch das menschliche Bedürfnis nach Klassifizierung und Vereinfachung gar nicht zu verhindern, dass Menschenbilder entwickelt werden. Dies ist noch nichts grundsätzlich Schlechtes und hat sogar einen gewissen Nutzen. Haeberlin (1998, 18) meint dazu: „Wir wären in der heilpädagogischen Praxis handlungsunfähig, wenn unser Tun nicht spontan durch den Filter eines bestimmten Menschenbildes vorsortiert würde“. Eine Gefahr bestünde aber dann, wenn diese Menschenbilder und die daraus resultierenden Folgen nicht bewusst seien. Dies könne schnell zu Vorurteilen, Ideologien und Modeströmungen führen (Haeberlin 1998, 11).

Haeberlin (1998, 13, Herv. i. O.) stellt folgende These auf:

„Auffassungen über das Wesen des Menschen allgemein und über das Wesen des Behinderten im speziellen sind in der praktischen *und* in der wissenschaftlichen Heilpädagogik vorfindbar. Nicht nur jede Alltagsmeinung, sondern auch jede wissenschaftliche Erkenntnis über Probleme des Behindertseins enthält eine anthropologische Komponente, welche unsere Beziehung zum behinderten Kind bzw. zum Mitmenschen überhaupt grundlegend beeinflusst.“

Als Folge daraus fordert er, die Grundzüge derjenigen Menschenbilder zu suchen und diskutierbar zu machen, welche die Grundlagen heilpädagogischer Erkenntnisse und Tätigkeiten seien (Haeberlin 1998, 13).

2.2. Anthropologische Vorüberlegungen

Haeberlin (1998, 11) spricht sich deutlich gegen ein eigenes Menschenbild für Menschen mit Behinderung aus. Es solle nur ein Menschenbild für alle Menschen gelten. Auch Mattner und Gerspach (1997, 8) nennen als grundlegende Frage einer heilpädagogischen Anthropologie „Was ist der Mensch“. In diesem Sinne ist davon auszugehen, dass die Fragen einer pädagogischen Anthropologie ebenso Gültigkeit haben für eine heilpädagogische Anthropologie. Aus diesem Grund wird hier ein Kapitel zur pädagogischen Anthropologie den weiteren Überlegungen zur heilpädagogischen Anthropologie vorangestellt.

Eine pädagogische Anthropologie „als Reflexion der Beziehung von Mensch und Erziehung“ (Zirfas 2004, 25) habe es immer schon gegeben und ließe sich, so Zirfas (2004, 25), durch die „Geschichte der Erziehung von der Antike bis zur Moderne“ verfolgen. „Zu jeder Zeit spielte anthropologisches Wissen im praktischen pädagogischen Wissen eine wesentliche Rolle“ (Zirfas 2004, 25). Sie diene dabei entweder im Sinne eines impliziten Menschenbildes als Hintergrundannahme oder als explizite Theorie darüber, was der Mensch aus sich machen kann und soll und gab somit Anleitung zu Handlungen und Theorien. (Zirfas 2004, 25) „Alle großen Philosophen haben Aussagen zu Wesen und Bestimmung des Menschen gemacht, ‚Menschenbilder‘ entwickelt – und häufig genug dogmatisiert“ (Jakobs 1997, 22). Seit den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts habe anthropologisches Denken auch in der Pädagogik an Bedeutung gewonnen (Jakobs 1997, 22). Die Pädagogische Anthropologie sei jedoch sehr heterogen und habe ungeklärte Ansprüche (Jakobs 1997, 24).

Die Pädagogische Anthropologie lässt sich zunächst nach Jakobs (1997, 22 f) von folgenden Anthropologien unterscheiden:

Von einer „>Naturwissenschaftliche[n]< Anthropologie (Biologie, Genetik, Medizin)“ (Jakobs 1997, 22, Herv. i. O.). Dabei geht es um Fragen des Zusammenhangs zwischen Menschen und anderen Lebewesen auf evolutionstheoretischer und ethologischer Ebene sowie neurophysiologische und neuropsychologische Fragen nach dem menschlichen Organismus und ähnliches. (Jakobs 1997, 22)

Von einer „>Sozial- und Kulturanthropologie<“ (Jakobs 1997, 22, Herv. i. O.), welche besonders in den USA vertreten ist und häufig im Vergleich verschiedener Kulturen den Einfluss der Gesellschaft auf Individuen betrachtet. Sie werde teilweise auch als „>psychologische Anthropologie< (Jakobs 1997, 22, Herv. i. O.) bezeichnet und stehe unter der leitenden Frage: „Wie ist der Mensch unter diesem oder jenem Gesichtspunkt?“ (Jakobs 1997, 23).

Die „>Philosophische Anthropologie<“ (Jakobs 1997, 23, Herv. i. O.) sei besonders im deutschsprachigen Raum verbreitet. Sie versuche besonders die Aussagen der Psychologie zu ergänzen und zu begründen und frage nach dem Wesen des Menschen und seiner Stellung in der Welt. Ihre leitende Frage laute „Was ist der Mensch?“ (Jakobs 1997, 23).

Die „>pädagogische Anthropologie<“ (Jakobs 1997, 23, Herv. i. O.) stehe der Philosophischen Anthropologie am nächsten und sei mit ihr stark verknüpft, allerdings frage sie „noch akzentuierter nach der Bestimmung des Menschen, als die philosophische Anthropologie es ohnehin schon tut“ (Jakobs 1997, 23). Die Frage der pädagogischen Anthropologie sei die nach den Erziehungszielen, was sie mit der Ethik in Verbindung bringe. (Jakobs 1997, 23)

Für Zirfas (2004, 9) sind die zwei wesentlichen Momente einer pädagogischen Anthropologie die „Erziehungsbedürftigkeit“ und die „Erziehungsfähigkeit“. „Denn nur, wenn der Mensch erziehungsbedürftig ist, *soll* er auch erzogen werden, und nur dann, wenn er erziehungsfähig ist, *kann* er auch erzogen werden“ (Zirfas 2004, 9, Herv. i. O.). Gerade die Frage nach der Erziehungsfähigkeit wurde in Zusammenhang mit Behinderung immer wieder gestellt, mit nicht ungefährlichen Konsequenzen für den jeweiligen Menschen.

Die folgenden vier Beispiele, die Zirfas (2004, 9 ff) in Zusammenhang von Anthropologie und Pädagogik in verschiedenen Zeiten und Blickwinkel nennt und welche hier kurz skizziert werden, sollen einen „Einblick in die Vielfalt der Beziehungen von Menschenbildern und Erziehungs- und Bildungskonzeptionen geben“ (Zirfas 2004,9).

2.2.1 Zur Sichtweise des Menschen als Mängelwesen

Die These, der Mensch sei ein Mängelwesen gehe, so Zirfas (2004, 10) auf den Mythos des Sophisten Protagoras zurück, der bei Platon diese „anthropologische Grundposition“ (Zirfas 2004, 10) zum Ausdruck gebracht habe. Der Mensch sei instinktarm, habe natürliche Schwächen und eine physische Konstitution, die seine Kulturfähigkeit und Kulturbedürftigkeit zugrundeliege. Der Mensch sei daher angewiesen auf „Institutionen, Werkzeuge, Sitten, Techniken und Künste, um die Talente zu kompensieren, die er von Natur aus nicht ‚mitbekommen‘ hat“ (Zirfas 2004, 10). Die Erziehungsbedürftigkeit lässt sich also in diesem Denkmodell mit den Mängeln des Menschen begründen. Pädagogische Maßnahmen lassen sich aber, so Zirfas (2004, 13), hier nicht von der Anthropologie ableiten, denn gehe man vom Menschen als Mängelwesen aus, habe man die Möglichkeit einer „disziplinatorischen (Gehlen), einer kompensatorischen (Diogenes) oder einer lernunterstützenden Pädagogik (Herder)“ (Zirfas 2004,13).

2.2.2 „Das Kind und der Erwachsene“ (Zirfas 2004, 15)

Es seien die Erwachsenen, die definieren, was Kindheit, was Erwachsensein, was Moral, Erziehung und Bildung sei. Hier trete erneut das Bild des Menschen als Mängelwesen in Kraft, jedoch sei dieses Mängelwesen in diesem Fall das Kind. Kinder seien „wie kleine Wilde, die ohne die Erwachsenen mit ihrer Vernunft, Prospektivität, Moral und Arbeitsfähigkeit nicht (oder kaum) überlebensfähig sind. Kinder sind gefährlich und gefährdet, fremd und ungewöhnlich, asozial und amoralisch; man kann nur von Glück sagen, dass die Erwachsenen sie bald wieder auf den Pfad der Kultur, der Zivilisation und der Moral zurückführen werden“ (Zirfas 2004, 15, Herv. i. O.). Diese negative Sicht von Kindern habe schon eine lange Tradition. Schon der heilige Augustinus (354-430) habe Kinder als „Sündenklumpen bezeichnet.

Die Taufe sei eingeführt worden, um die Kinder vom Makel der Erbsünde und der sündhaften Zeugung zu befreien (Zirfas 2004, 15).

Gehe man allerdings davon aus, so Zirfas (2004, 16), dass es kein einheitliches Menschenbild der Erwachsenen mehr gebe, „so scheint Erziehung, die sich über das Erwachsensein als normatives Menschenbild definiert, hinfällig zu werden“ (Zirfas 2004, 16).

Zusammengefasst lässt sich also sagen, dass die in diesem Denkmodell postulierte Beschaffenheit des Kindes einen Erziehungsbedarf mit dem Ziel des erwachsenen Ideals indiziert, wobei das Erziehungsziel dadurch aufgeweicht sei, dass es kein einheitliches Menschenbild der Erwachsenen, also kein einheitliches Ziel gebe.

2.2.3 Zur Sichtweise des Kindes als Erlöser

Hierbei handelt es sich im Gegensatz zum vorherigen Bild um ein sehr positives Bild vom Kind. Maria Montessoris Pädagogik gehe davon aus, so Zirfas (2004, 17), dass jedes Kind sich in einem „revolutionären Sprung“ als „neuer Mensch“ in die „alte Welt“ (Zirfas 2004, 17), versetzen könne. Dieser neue Mensch sei „kein Produkt der Pädagogik, sondern lediglich ihre Erscheinung“ (Zirfas 2004, 18). Kinder seien wie Wunder, welche dem Pädagogen wahrzunehmen und anzuerkennen blieben. „Das Wunder der Wandlung oder Bekehrung, der Konversion zum Heil, geht von den Kindern selbst aus“ (Zirfas 2004, 18). An das Kind ist in diesem Denkmodell eine große Hoffnung geknüpft, denn „Kinder bilden somit die Möglichkeit, dass die zyklische Erneuerung der Welt immer wieder von vorne begonnen werden kann“ (Zirfas 2004, 18).

Zirfas (2004, 18) weist darauf hin, dass sich bereits in der Bibel Hinweise für ein derart positives Bild vom Kind finden lassen, wo von der Kindheit als „Zeit der Unschuld und der Reinheit“ (Zirfas 2004, 18) gesprochen werde. Die Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts knüpfe daran an, so Zirfas (2004, 19).

Was bedeutet ein solches Kinderbild nun aber für ein Erziehungs- und Bildungsverständnis? Es setze, wie Zirfas (2004, 19) darlegt, ein „neues pädagogisches Verhältnis ein, in dem die Erwachsenen von den Kindern lernen, während jene sich als Irrläufer der Geschichte entpuppen, in deren Fußstapfen sich nur der Verfall verstetigt, erhebt sich das neue Geschlecht sozusagen aus den Trümmern des Fortschritts. Die Kinder werden nun zu den Eltern der Erwachsenen“ (Zirfas 2004, 19).

2.2.4 Zur Sichtweise des Zöglings als Selbstmordkandidat

Thomas Bernhard liefert ein durchaus als drastisch zu bezeichnendes Bild, wenn er, so Zirfas (2004, 19f.), „Erziehungs- und Sozialisationsprozesse“ beschreibt als „Zerstörungsprozesse

instinkthafter, hilfloser Erwachsener, deren Reflexionspotential nicht ausreicht, das Ausmaß ihrer eigenen pädagogischen Zerstörungsleistungen zu erkennen“. Durch eine „Mischung aus Unwissenheit und Gemeinheit“ (Zirfas 2004, 20) zerstörten nach Bernhard und einigen Entwicklungspsychologen Erwachsene die Kindheit. Die Resultate seien „Angst und Hilflosigkeit, Verwahrlosung Ausflüchte in Süchte und Drogen, Nachlassen bzw. Nichtentstehen einer Lernmotivation, die Abwendung von Familie und Ausbildungsstätte, und der allerorten konstatierte Verfall von Bedeutungs- und Legitimationsmustern“ (Zirfas 2004, 20f.)

Gesellschaft und Eltern trieben durch ein Klima, in welchem keine Neuorientierung möglich sei, die nachkommende Generation in Selbstmordgedanken (Zirfas 2004, 21).

Welche Forderung an Erziehung- und Bildung lassen sich nun aber aus diesem Bild von Kindheit ableiten? Es müsse, so Zirfas (2004, 21), „die sozial störungsfreie Entwicklung der Heranwachsenden im Hinblick auf ihre Fragilität und Verletzlichkeit in einem optimalen, möglichst störungsfreien pädagogischen Umfeld“ ermöglicht werden.

Diese vier Beispiele sollten verdeutlichen, inwiefern die Sicht auf das Kind und das Kindsein Erziehung beeinflusst und begründet. Ebenso wie das Bild vom Kind die Erziehung beeinflusst, so beeinflusst die Sicht auf Behinderung die Behandlung von Menschen mit Behinderung. Wie kann also Behinderung aus pädagogisch anthropologischer Perspektive verstanden werden?

2.3. Vervollkommnung als pädagogisches Ziel

Das Menschenbild, welches die Erziehungs- und Bildungskonzeption beeinflusst, nimmt somit auch Einfluss auf das Ziel der Erziehung. Ein pädagogisches Ziel kann die Vervollkommnung sein. Zirfas (2004, 40) verweist auf eine Vielzahl von pädagogischen und pädagogisch-anthropologischen Überlegungen zum Thema Vervollkommnung. Vervollkommnung beziehe sich dabei auf unterschiedliche Sachverhalte, „auf die Pädagogik, die Menschheit, die Gesellschaft, den (ganzen) Menschen oder eine spezifisch-menschliche Kompetenz. Vervollkommnung bezeichnet allgemein die Methode der Realisierung von Vollkommenheit“ (Zirfas 2004, 40). Oft geht es um die moralische Verbesserung. Mit der Idee der Vervollkommnung verbindet Zirfas (2004, 41) Autoren wie Comenius, Locke, Rousseau, Kant, Herbart, Schleiermacher, Fröbel und andere, wobei alle bei zwar unterschiedlichen Begründungen eine Idee der Vervollkommnung gemeinsam haben. „Denn jede Idee des Fortschreitens ist *per se* an irgendeine Idee von Vollendung logisch gebunden. Alle Theorien der Vervollkommnung setzen aber auch voraus, dass das Nicht-Vollkommene negiert, abgewertet und überwunden

werden soll; sie setzen einen Verlust, eine Veränderung, einen Abstand, eine Abspaltung oder Hierarchie des Humanen voraus. Sie sind somit normativ“ (Zirfas 2004, 41, Herv. i. O.).

Daraus ergibt sich aber auch die Begründung für eine Problematik der Idee der Vervollkommenung für Menschen mit Behinderung, denn das, was von der Vollkommenheit oder der Norm abweicht wird als negativ bewertet, soll überwunden werden. Eine Akzeptanz für die Andersartigkeit des jeweiligen Individuums kann hieraus schwer abgeleitet werden. Auch Zirfas (2004, 51) verweist darauf, dass „jegliche Pädagogik, die sich an einem Modell der fast schrankenlosen Verbesserung des Menschen orientiert, auf Probleme stößt, wenn sie sich Menschen mit Behinderung annehmen muss“. Er weist darauf hin, dass sich in neuerer Zeit immer mehr eine Idee des „Rechts auf Unvollkommenheit“ (Zirfas 2004, 51) herauskristallisiere, welches von einer Anerkennung von Differenz ausgehe. Trotz der gerechtfertigten Kritik ist die Idee der Vervollkommenung in vergangener Literatur präsent und wird daher im Folgenden in einem ganz bestimmten Kontext betrachtet, nämlich dem theologischen.

2.3.1 Vervollkommenung aus theologischer Perspektive

Es wird in dieser Diplomarbeit der Gedanke der Vervollkommenung als pädagogisches Ziel speziell aus theologischer Perspektive betrachtet, um Anhaltspunkte für die spätere Interpretation der Analyse zu gewinnen. Die Idee der Vervollkommenung könnte jedoch auch, und wird auch bei Zirfas (2004), in einem explizit-anthropologischen, einem autonomiebezogenen oder pluralistischen Zusammenhang betrachtet werden (Zirfas 2004, 41).

„In pädagogischer Hinsicht kann der Pietismus als erster Höhepunkt in dem Versuch gelten, eine *religiöse* Moral zu verinnerlichen, um daraus den wahren christlichen Lebenswandel zu gründen“ (Zirfas 2004, 41, Herv. i. O.). Seit Augustinus sei nach Zirfas (2004, 42) in der christlichen Heilslehre Ethik mit der Erbsünde verknüpft und Moral als „Erziehungsmittel gegen das Böse eingesetzt“ worden. Erziehung könne daher als „Wiederherstellung des Paradieses nach dem Sündenfall“ (Zirfas 2004, 43f) betrachtet werden.

Als besonders nennenswert im Hinblick auf den Vervollkommnungsgedanken aus theologischer Sicht sieht Zirfas (2004, 41) August Hermann Francke, für den das Herz, nicht der Kopf das Entscheidende sei. Als seinen gedanklichen Vorläufer nennt Zirfas (2004, 42) Comenius. Bei ihm handle der Mensch nur richtig und gut, wenn er Gottes Willen folge. Die Möglichkeit, Gottes Willen zu folgen wird durch die Ebenbildlichkeit des Menschen mit Gott erklärt. Der Mensch besitze daher göttlichen Geist.

„Der Mensch ist als Ebenbild Gottes vollkommen und durch die Erbsünde zugleich im Zustand der Verderbnis. Erziehung wird hier gedacht als praktische Theologie, als

Gottesdienst im Auftrag Gottes, als eruditio aus dem Sündental. Aus der universellen moralischen Ordnung Gottes kann man nicht herausfallen, sie betrifft omnes, alle Menschen; selbst jene, die den Willen Gottes nicht erkennen können, wie die Blinden, Tauben und Dummen“ (Zirfas 2004, 42).

Alle Menschen seien also vor Gott gleich und ein Herausfallen aus Gottes Ordnung unmöglich. (Zirfas 2004, 43f) In der Erziehung gehe es um „Vergottung“ (Comenius 1971, 75; zit. n. Zirfas 2004, 44) und das bedeutet „Vervollkommnung zu einem Zustand, der sich dadurch auszeichnet, dass ihm nichts mangelt“ (Zirfas 2004, 44). Es sei daher auch keine Grenze der Erziehung zu finden und „Erziehung ist im theologischen Kontext eine unendliche Aufgabe“ (Zirfas 2004, 44).

2.4. Behinderung im Wandel der Menschenbilder

Nachdem zuvor bereits gezeigt wurde, inwiefern die Sicht auf Kinder und Kindsein die Erziehungsbedingungen beeinflusst, soll in der Folge auch ein historischer Wandel der Sicht auf Behinderung und behinderte Menschen nachvollzogen werden. Hier wird erneut deutlich, wie maßgeblich das Menschenbild der jeweiligen Zeit und Kultur auf die Lebenswelt behinderter Menschen Einfluss nimmt.

2.4.1 Das Menschenbild bei Platon (427 – 347 v.Chr.)

Das Menschenbild bei Platon geht weniger von der Realität aus, als vom Ideal, der Vorstellung von dem was sein soll. Die reale Welt als Abweichung von diesem Ideal wird als eher negativ bewertet. Bachmann (1985, 265f) beschreibt die platonische Vorstellung vom Menschen folgendermaßen: „Der Mensch besteht für Platon in der Seele, der Körper begleitet die Seele wie ein Schatten, wobei die Seele im Leib eingesperrt ist; der Leib belastet die Seele, hindert sie auf ihrem Weg.“ Das Menschenbild ist außerdem geprägt durch einen Glauben an die Seelenwanderung. Diese Seelenwanderung lege die Rangfolge des Menschen fest, die sich aus seiner Funktion in der Gesellschaft ergibt. „In ihr bleibt der behinderte Mensch unberücksichtigt, was im Idealismus von Platon begründet sein mag.“ (Bachmann 1985, 266)

Der Mensch trage in diesem Menschenbild zwar selbst Verantwortung für das sittliche Handeln, aber er trage keine Verantwortung für physisches Übel, sei also nicht verantwortlich für Krankheit und Leid. Die Frage, was mit den Betroffenen geschehen solle, lasse sich nach Bachmann (1985, 266) aus Platons Staatslehre ableiten. Der Staat hatte absoluten Vorrang gegenüber dem Einzelnen. Der Kranke stellte eine Belastung für den Staat dar, da Krankheit auch mit finanzieller Not verbunden war. Der Kranke wurde als Belastung für den Staat emp-

funden und sollte vom Staat keine Fürsorge bekommen. Wohl aber sollte der Staat eine Fürsorge für Gesunde gewährleisten. Diese Einstellung zu Krankheit führte schließlich zu Eugenik und Aussetzung missgestalteter Kinder. (Bachmann 1985, 266f)

Weder in der Staatslehre noch in der Seelenlehre geht Platon konkret auf Behinderung ein, Bachmann bietet dennoch zwei mögliche Interpretationen:

- „Einmal ließe sich folgern, daß auch für Platon der Behinderte ein vollwertiger Mensch ist, der aber aus Gründen der Staatsräson sterben muß. Eine solche Möglichkeit steht jedoch nach wie vor im Widerspruch zu seiner idealistischen und logischen Denkweise“ (Bachmann 1985, 267).
- Die zweite Interpretationsmöglichkeit erscheint Bachmann als wahrscheinlicher, nämlich, dass „Platon den Behinderten (Kind und Erwachsenen) keine oder keine vollwertige Seele zubilligt und diese demzufolge auch keine vollwertigen Menschen seien, zumal er für diesen Personenkreis die Aussetzung fordert. Die ausgesetzten Kinder sollen wie seelenlose Tiere sich selbst überlassen bleiben. Im Gegensatz dazu soll das sittlich Verdorbene getötet werden, da hier ein Vernunftgebrauch, also auch ein Besitz einer Seele, Voraussetzung ist“. (Bachmann 1985, 267)

2.4.2 Das Menschenbild bei Aristoteles (384 – 322 v. Chr.)

Ebenso wie bei Platon steht der Staat an erster Stelle und hat einen höheren Stellenwert als das Individuum. Aristoteles übernimmt auch weitgehend Platons Seelenlehre. Mitleid oder Humanität haben keine Bedeutung, der Mensch müsse sich Tugend aneignen. Diese Tugenden sollen den Fortschritt der Gemeinschaft sichern. Der Mensch müsse also seine ganze Kraft dem Staat widmen. (Bachmann 1985, 268) Es ist zu erahnen, welche Rolle Menschen mit Behinderung in einer Gesellschaft zugeschrieben wird, in der sich alles um die Weiterentwicklung des Staates durch Bereitstellung der eigenen Kräfte dreht, und in der die Gemeinschaft mehr zählt als der Einzelne.

Dem Gesetzgeber wird absolute Macht über das menschliche Leben zugeschrieben, bis hin zu Eugenik. Bachmann (1985, 268) betont in Anlehnung an Friedlein die Widersprüchlichkeit bei Aristoteles, einerseits den Menschen als „beseeltes Wesen“ (Bachmann 1985, 268) und damit als „die höchste Form des Lebens“ (Bachmann 1985, 268) zu betrachten, andererseits aber „der Mensch unterdrückt wird, wenn er schwach ist und die Gewaltherrschaft der Stärkeren gefordert und verteidigt wird“ (Bachmann 1985, 268).

2.4.3 Das Menschenbild der Stoa⁶

In den Schriften der Stoa ist kein einheitliches Gedankengut erkennbar und es gibt keine Stellungnahme zum Menschen mit Behinderung, jedoch sind einige allgemeine Vorstellungen über den Menschen erkennbar, die sich auf Behinderung und Menschen mit Behinderungen umlegen lassen. (Bachmann 1985, 269)

Im Gegensatz zu Platon und Aristoteles steht nun nicht mehr das Wohl der Polis an erster und oberster Stelle, was jedoch von Platon und Aristoteles übernommen wurde, war die Vorstellung von der Dreiteilung Körper-Seele-Vernunft, die den Menschen ausmache. Auch neu ist, dass nicht mehr der Gesetzgeber das uneingeschränkte Recht über den Menschen besitzt, sondern es auch ein „ewig währendes göttliches Recht“ (Bachmann 1985, 269) gebe. Der Gedanke der Brüderlichkeit aller Menschen kommt auf und es entwickelt sich eine Humanitätsidee. „Wir sehen hier einen großen Schritt zur Anerkennung der Menschenwürde: keinem Menschen, auch dem Schwachen, dürfen die ihm zustehenden Rechte genommen werden“ (Bachmann 1985, 269). Es handelt sich allerdings noch nicht um Gedanken der Nächstenliebe, denn „(d)ie Sorge für die anderen dient nicht deren Vorwärtskommen, sondern der Vervollkommen der eigenen Tugend“ (Bachmann 1985, 270).

2.4.4 Das Menschenbild der Bibel

Das Menschenbild der Bibel scheint Bachmann (1985, 270) als wichtig, weil die Bibel starke philosophische Einflüsse enthalte. „Das biblische Menschen- wie auch Krankheitsbild sind für die spätere Zeit insofern bedeutungsvoll, als es die Grundlage des Christentums ist, dessen Gedanken die Folgezeit nachhaltig geprägt haben“ (Bachmann 1985, 270). In diesem Menschenbild stehe der Mensch zwischen Gott und Satan. Er sei das Abbild Gottes und Herr über die übrige Schöpfung, sei von Natur aus böse und abhängig vom Willen Gottes. Durch die Taufe werde der Mensch zu einem neuen Menschen, dieser neue Mensch lebe aber nach wie vor in einer satanistischen Umwelt. Das Bestimmungsziel sei die Gottesnähe, welche erreicht werden könne durch die Befolgung der Gesetze Gottes. (Bachmann 1985, 271)

„Eine spezielle Wertung über Behinderungen wird in der Bibel nicht gegeben, sie sind mit einbezogen im allgemeinen Problemkreis der Krankheiten“ (Bachmann 1985, 271). Krankheit wird aber als Strafe Gottes betrachtet, die diejenigen trifft, die die Gesetze Gottes nicht ein-

⁶ „Begründet wurde diese Schule durch Zenon von Krition (326-264) in Athen, der in der Säulenhalle (Stoa) lehrte. Seine bekanntesten Nachfolger waren Kleanthes und Chrysipp, die als Hauptvertreter der älteren Stoa gelten. Die sog. Mittlere Stoa kann etwa ins zweite bis erste Jahrhundert vor Christus datiert werden. Herausragende Lehrer waren hier Panaitios und Poseidonis. Die jüngere Stoa hatte in Rom viele Anhänger; hier sind besonders erwähnenswert Seneca, der ehemalige Sklave Epikter und der Kaiser Marc Aurel.“ (Bachmann 1985, 269)

halten. „So werden Wahnsinn, Blindheit und Geistesverwirrung aufgefaßt als Richterspruch Gottes über die bösen Taten der Menschen“ (Bachmann 1985, 271). Gott strafe aber nicht nur, er könne auch heilen. „Krankheit bedeutet somit im alttestamentarischen Sinne ein Strafgericht Gottes mit dem Ziel der Läuterung, Erprobung, Bewährung bzw. Erschütterung, wobei auch der Unschuldige betroffen sein kann“ (Bachmann 1985, 272). Krankheit werde somit zum „Zuchtmittel“ Gottes und habe damit einen pädagogischen Charakter, so Bachmann (1985, 272).

Die Bedeutung, die dieses Menschenbild für den Menschen mit Behinderung hat, scheint auf der Hand zu liegen, denn Behinderung ist somit ganz klar negativ besetzt und im weitesten Sinne auch selbst verschuldet. Der kranke oder behinderte Mensch ist damit, so Bachmann (1985, 272) „zwischen die Polaritäten Gott-Satan geraten, seine Behinderung ist Teufelswerk; er wird zum Sünder, aber auch zum Anschauungs- bzw. Demonstrationsobjekt für die Gemeinschaft, damit diese ihre Unzulänglichkeit Gott gegenüber erkenne“. Von einer Gleichstellung behinderter und nicht behinderter Menschen kann in diesem Fall nicht gesprochen werden, wenn auch vor Gott alle Menschen gleich sind.

2.4.5 Das Menschenbild des Augustinus (354 – 430)

Augustinus zählt zu den Kirchenvätern. Bei ihm fließen Elemente der Stoa und des Platonismus in sein Menschenbild ein. Der Mensch sei eine Einheit aus Leib und Seele. Die Seele ist für Augustinus „Abbild Gottes, immateriell und unsterblich“ (Bachmann 1985, 276). „Für Augustinus ist der Mensch von Gott erschaffen und zwar als Individuum, das sich bemühen muß, die Unsterblichkeit und die Gottesnähe zu erreichen, was wiederum eingeordnet ist in eine Gemeinschaft, in eine Weltordnung mit den Polaritäten Gut und Böse“ (Bachmann 1985, 273). Mit dieser Polarität von Gut und Böse geht ein Wertzusammenhang einher, dem sich die Menschen zu fügen haben, um zu Gott zu gelangen. Der Mensch besitze aber einen freien Willen, sich zwischen Gut und Böse zu entscheiden.

Krankheit und Sünde sind für Augustinus eng verbunden, da Krankheit und Leid über die Erbschuld in die Welt gekommen seien. Da die Sünde durch den Teufel in die Welt gekommen sei, wird Krankheit zum Teufelswerk. Menschen mit Behinderung können in dieser Auslegung schnell als vom Teufel besessen oder als Menschen, in denen der Teufel wohnt, betrachtet werden. (Bachmann 1985, 274).

Und ein weiterer Aspekt kommt hinzu, der Einfluss auf das Leben mit einer Behinderung nahm. Krankheit und Behinderung wurde als gerechte Strafe für eine „Verletzung der sittlichen Ordnung und als Prüfstein für die Tugend“ (Bachmann 1985, 274) betrachtet. Da jegli-

ches Leid als gerechte Strafe angesehen wurde, sollte den „gerecht Bestraften“ Menschen mit Behinderung auch nicht geholfen werden. (Bachmann 1985, 274)

2.4.6 Das Menschenbild bei Thomas von Aquin (1225 – 1274)

Bei Thomas von Aquin lässt sich eine Fülle detaillierter Ausführungen zum Menschenbild finden. „Maßgebend für ihn sind die Komponenten: Körper-Seele-Gott. Das Phänomen Mensch kann nur erklärt werden durch die Gegenüberstellung eines Antipoden. So wird bei Thomas von Aquin der Mensch gegen das Tier und gegen Gott abgegrenzt“ (Bachmann 1985, 274). Er ist dabei dem Tier überstellt. Der Mensch besteht aus Seele und Körper und Seele und Körper wiederum verschmelzen zum Menschen (Bachmann 1985, 275). Die Seele lenke allerdings den Körper, das bedeutet, es gibt hier wohl eine gewisse Hierarchie von Seele und Körper. Die Existenz eines freien Willens wird zwar anerkannt, dieser ist aber eingeschränkt, da die Seele auf das Gute hin angelegt sei. „Dieses Gute ist für Thomas Gott und sein natürliches Sittengesetz, d.h. der Mensch steht in einem von Gott geschaffenen Rahmen (Dekalog), sein Streben ist notwendig und naturhaft auf die Seligkeit ausgerichtet, eine freie Entscheidung ist hierbei nicht möglich. Dieses ist keine Einschränkung der Verstandestätigkeit, der Mensch hat die Freiheit im Rahmen des Guten zu denken und zu handeln“ (Bachmann 1985, 275). Sein Menschenbild bleibt ein idealistisches.

Im Menschenbild von Thomas von Aquin fehlen genauere Ausführungen zu Krankheit oder Behinderung. Die Seele stehe aber über dem Körper, ein kranker Körper könne durchaus eine starke Seele beherbergen. Damit werden Menschen mit körperlichen Gebrechen nicht als minderwertig angesehen. Seele und Verstand stehen aber in starker Abhängigkeit und damit wird Menschen mit geistiger Behinderung eine minderwertige Seele zugeschrieben (Bachmann 1985, 275).

2.4.7 Das Menschenbild des Humanismus

In dieser Zeit der Veränderungen, der Erfindungen und Entdeckungen bildet sich auch ein neues Menschenbild heraus, das aber nach wie vor vom Mittelalter beeinflusst ist und in welchem Platon und Augustinus wieder aufgewertet werden. Der Mensch rückt als Verstandeswesen in den Vordergrund und wird zu einer selbstständigen und freien Person, die zwar mit Gott noch verbunden ist, Gott steht aber nicht mehr alleine an der Spitze. „Der Mensch ist nicht mehr Werkzeug, sondern eher ein bewusster Helfer und Diener Gottes“ (Bachmann 1985, 277).

In einer Zeit, in der der Mensch immer mehr zum Gestalter wird, wird der Mensch mit Behinderung immer mehr in den Hintergrund gedrängt, denn es wird „die Schwäche der Behinder-

ten noch offensichtlicher, da der Abstand zwischen den Vorwärtsdrängenden und den zwangsläufig Zurückbleibenden um so größer wird“ (Bachmann 1985, 277). Menschen mit Behinderung gerieten immer mehr in den Hintergrund der Erfolgreichen. „Je mehr sich die Gesellschaft ihrer Macht bewusst wird, desto mehr offenbaren sich die Schwächen der Behinderten, die sich sicherlich nicht in ihrer Hochachtung, sondern vielmehr in Geringschätzung ausdrücken“ (Bachmann 1985, 278).

2.4.8 Das Menschenbild der Reformation

Die Reformation überschneide sich mit dem Humanismus, habe aber ebenfalls großen Einfluss auf das Denken der Menschen in dieser Zeit. Martin Luthers Menschenbild ist das vorherrschende. (Bachmann 1985, 278) Demnach sei der Mensch an die Gemeinschaft gebunden, stehe aber als Individuum alleine vor Gott. Gott lenke den Menschen direkt, ohne Zwischenglied. Alles, was dem Menschen widerfahre, ist Gottes Wille. Dem Menschen werde kein freier Wille zugesprochen, er sei das Werkzeug Gottes. (Bachmann 1985, 279) „Tod und Krankheit sollen geduldig ertragen werden, auch sie gehören zum Plan Gottes; sie können Strafe wegen Überheblichkeit des Menschen sein, oder Gott will den Menschen durch diese Heimsuchungen auf die Probe stellen“ (Bachmann 1985, 279). Auch hier wird der Mensch mit Behinderung also zum Sünder, der selbst Verantwortung für seinen Zustand trägt. Er wird, so Bachmann (1985, 281) zum „Antimenschen, zum Objekt der Anschauung, wie man nicht sein sollte“.

All diese Menschenbilder haben, bei teilweise großen Unterschieden und teilweise auch großen Ähnlichkeiten, einige Gemeinsamkeiten, die Bachmann (1985, 312) wie folgt zusammenfasst:

- „Den allen Zeitepochen zugrundeliegenden Idealvorstellungen vom Menschen vermochte der Behinderte niemals zu entsprechen.
- Der Mangel aller Menschenbilder ist die Auswahl der Bezugspersonen. Durch die Einordnung zwischen Tier, Gott oder dem Teufel wird der Behinderte zum Antimenschen degradiert.
- Caritative Hinwendungen beschränken sich fast ausschließlich auf die Fürsorge. Der Akzent liegt nicht im Pädagogischen, sondern im Metaphysischen.
- Auch aus sozioökonomischen Ursachen heraus bleibt dem Behinderten eine gleichwertige bzw. gleichrangige Anerkennung versagt.“

Zuvor wurde bereits mit Haeberlin (1998, 11) dargestellt, dass Menschenbilder Einfluss auf den Umgang mit Menschen mit Behinderungen haben (siehe 2.1.). Ist es nun möglich aufzudecken, welches Menschenbild hinter einer Theorie steht und in einer bestimmten Epoche vorherrscht, kann man auch den Umgang mit Menschen mit Behinderung dieser Zeit besser verstehen. Aus diesem Grund kann es als wichtig erachtet werden, Menschenbildern in entsprechenden Theorien aufzudecken.

In den folgenden beiden Kapiteln werden wesentlich aktuellere Menschenbilder betrachtet als dies gerade geschehen ist. Es werden, im Hinblick auf die folgende Analyse, Aspekte der Menschenbilder bei Heinrich Hanselmann und Paul Moor aus bereits vorhandener Sekundärliteratur sehr knapp skizziert. Eine genauere Betrachtung der für die Analyse wichtigen Aspekte des Menschenbildes wird im empirischen Teil der Diplomarbeit vorgenommen.

2.5. Aspekte des Menschenbildes bei Heinrich Hanselmann

1885 geboren, trat Hanselmann 1901 in die Evangelische Lehranstalt Schiers ein. Später erwarb er das Lehramt für Primarschulen des Kantons St. Gallen und war daraufhin als Lehrer an der Taubstummenanstalt in St. Gallen tätig. Mit 23 Jahren immatrikulierte er und studierte Psychologie im Hauptfach, sowie Geschichte der Philosophie und Psychologie im Nebenfach (Weinmann 2003, 93f). Er zählte 1924 zu den Initiatoren und Mitbegründern des Heilpädagogischen Seminars in Zürich, welches er auch sieben Jahre lang leitete. 1924 habilitierte sich Hanselmann für das Gebiet der Heilpädagogik. (Weinmann 2003, 95) 1931 wurde er vom Regierungsrat zum persönlichen außerordentlichen Professor für Heilpädagogik an der philosophischen Fakultät 1 der Universität Zürich gewählt, dies war auch die erste Professur für Heilpädagogik im deutschsprachigen Europa. (Weinmann 2003, 101f)

Als wegweisend für die Heilpädagogik gilt sein 1930 erstmals publiziertes Hauptwerk „Einführung in die Heilpädagogik“ (Weinmann 2003, 102). „Die 1930 erstmals veröffentlichte ‚Einführung in die Heilpädagogik‘ gilt als Hanselmanns wissenschaftliches Hauptwerk und eines jener bedeutsamen Standardbücher, die zur Etablierung und Legitimation des seinerzeit neuen Universitätsfaches wesentlich beigetragen haben. In neunter Auflage erschien es 1976 zum letzten Mal und diente über Jahrzehnte (auch im deutschen Sprachraum) als Orientierung für heilpädagogisches Denken und Wissen“ (Weinmann 2003, 119).

Siegenthaler (1993, 27) spricht von einer theologischen Ausrichtung Hanselmanns, warnt aber davor, ihm ein christliches Menschenbild zuzuschreiben. Als für die Heilpädagogik relevant

betrachtet Siegenthaler (1993, 26) den Gedanken eines „Quell- und Mutterboden[s]“ (Hanselmann 1930, zit. n. Siegenthaler 1993, 26) der bei aller Differenz der Menschen allgemeine Gültigkeit habe, als das was Vielfalt erst ermögliche und bedinge (Siegenthaler 1993, 26). Alle Erscheinungen werden Hanselmann zum Anlass, sie auf diesen „Mutterboden“ zurückzuführen. (Siegenthaler 1993, 29)

Siegenthaler (1993, 30, Herv. i. O.) spricht von einem „*dynamische(n) Menschenbild*“, bei Hanselmann, aus welchem sich ergibt, dass der Mensch nie fertig gedacht werden kann, sondern in seiner Unabgeschlossenheit verstanden werden muss. Außerdem kennzeichnet es den Menschen durch seine andauernde Wandelbarkeit.

Heilpädagogisch bedeutsam wird für Siegenthaler (1993, 31, Herv. i. O.) Hanselmanns Auffassung vom Menschen dadurch, dass er „alle anthropologischen Kategorien mit den entsprechenden Ableitungen und Folgerungen *jedem Menschen* zugesteht – somit auch dem Behinderten, gleichgültig, welcher Art seine Behinderung sei“.

2.6. Aspekte des Menschenbildes bei Paul Moor

Paul Moor, geboren 1899, wuchs in einfachen Verhältnissen in einer traditionell protestantischen Umgebung auf. Nach dem Gymnasium studierte er zunächst Naturwissenschaften, unterrichtete danach an einem Gymnasium und besuchte gleichzeitig Vorlesungen der Pädagogik und Philosophie. Schließlich nahm er eine Stelle als Hanselmanns Assistent an. (Schmid 2002, 253) Ab 1940 war er Nachfolger Hanselmanns als Leiter des Heilpädagogischen Seminars und ab 1951 auf dem Lehrstuhl für Heilpädagogik. Er beabsichtigte Hanselmanns Werk fortzuführen, entwickelte es aber auch weiter. (Schmid 2002, 254 f.) Paul Moor kann also als Schüler und Nachfolger Hanselmanns gesehen werden. (Schmid 2002, 254; Weinmann 2003, 103)

Das Menschenbild bei Paul Moor ist, so Hahn (2000, 59) von tiefer Empathie geprägt. Was den Menschen als Menschen auszeichne, sei die Freiheit zu entscheiden und zu handeln. Hahn (2000, 59) bringt die Frage nach Selbstbestimmung respektive Fremdbestimmung in der Heilpädagogik damit in Verbindung. Das Menschenbild bei Paul Moor ist

„gekennzeichnet durch Autonomiepotentiale, die im Laufe des Menschenlebens zu realisieren sind, um über Bedürfnisbefriedigung zu Wohlbefinden zu gelangen. Die Erziehung hat während ihrer Einwirkung den Realisierungsprozeß dieser Potentiale mit ihren individualen und sozialen Komponenten stützend zu optimieren und gleichzeitig darauf vorzubereiten, daß er außerhalb ihrer direkten Einwirkung bestmöglich gelingt.“

Menschliches Handeln bekommt durch die selbstbestimmte Einflußnahme auf das eigene Wohlbefinden seinen Sinn, der sich dem Außenstehenden über das ‚Verstehen‘ erschließt“ (Hahn 2000, 60).

Welche Bedeutung hat dieses Verstehen nun für Paul Moor? Hahn (2000, 61) weist darauf hin, dass mit der Bemühung, einen anderen zu verstehen, das Bemühen um den Sinn des jeweiligen Verhaltens einhergeht. Das Gegenüber gebe seinem Verhalten selbst den Sinn, daraus schließt Hahn (2000, 61) auf ein „Respektieren der Selbstbestimmung als Grundlage der Moor’schen Erziehungskonzeption“.

Eine Spur des Menschenbildes bei Moor ist für Hahn (2000, 63) „die Realisierung des menschlichen Autonomiepotentials in der Korrespondenz zwischen Abhängigkeit und Unabhängigkeit“. Diese erfasse er in seiner Lehre über den „Inneren und Äußeren Halt“. Der Innerer Halt beziehe sich auf Größen, die zu einer selbstbestimmten Lebensführung notwendig sind wie Antrieb, Kraft, Fähigkeiten, Wertorientierung, Verantwortlichkeit, während der Äußere Halt die Entwicklung dieses Inneren Halts stützt. Erziehung biete diesen Äußeren Halt. (Hahn 2000, 64) Ein weiterer Aspekt des Menschenbildes bei Paul Moor sei, so Hahn (2000, 66) „das Verständnis von Behinderung als Gefährdung des Inneren Haltes“. Eine verstärkte soziale Abhängigkeit durch Behinderung bedeute eine Verminderung der selbstständig realisierbaren Unabhängigkeit. Diese sei notwendig, um über Selbstbestimmung zu Wohlbefinden zu gelangen. Es sei aber die Aufgabe der Umwelt diese Selbstständigkeit trotz Abhängigkeit zu ermöglichen. (Hahn 2000, 67)

2.7. Zur Frage nach Menschenbildern in der Heilpädagogik

Da das Ziel dieser Arbeit ist, Aspekte der Menschenbilder verschiedener Autoren aufzudecken, stellt sich die Frage, wie überhaupt nach Menschenbildern, besonders nach impliziten Menschenbildern gefragt werden kann. Das hinter einer Aussage stehende Menschenbild ist oft nicht auf den ersten Blick sichtbar, fest steht aber, so Siegenthaler (1993, 16), dass „[i]n allen Werken, die Zeugnis ernsthafter Auseinandersetzung mit der Erziehung Behinderter ablegen, ... Aussagen zum Menschsein gemacht [werden], welche als Aspekte des Menschenbildes des/der betreffenden Autors/Autorin aufzufassen sind.“

Die zentrale Frage einer heilpädagogischen Anthropologie lautet mit Mattner und Gerspach (1997, 8): „Was ist der Mensch und wohin soll eine Pädagogik mit wie auch immer beeinträchtigten, nicht der Norm entsprechenden Menschen führen?“. Es geht also zentral um die Frage nach dem Wesen des Menschen allgemein und nach der Zielrichtung der Erziehung und

Bildung, speziell unter Voraussetzungen, die nicht der Norm entsprechen. Wenn Mattner und Gerspach (1997, 8) als grundlegende Frage einer heilpädagogischen Anthropologie „Was ist der Mensch“ nennen, sprechen sie ganz im Sinne von Haeblerlin, der sich deutlich gegen ein Menschenbild für Menschen mit Behinderung ausspricht und für ein allumfassendes Menschenbild, das für alle Menschen gleichermaßen Gültigkeit hat. Heilpädagogische Anthropologie dürfe sich, so Haeblerlin (1998, 11) nicht von einer allgemeinen Anthropologie unterscheiden, für das behinderte Kind müsse das gleiche Menschenbild gelten, wie für jedes andere Kind auch. „Eine heilpädagogische Anthropologie darf sich nicht von einer umfassenden Anthropologie unterscheiden. Anders ausgedrückt: Wir haben uns dafür entschieden, dass für das behinderte Kind das gleiche Menschenbild Gültigkeit haben soll wie für uns selbst“ (Haeblerlin 1998, 11).

Die Fragestellung einer heilpädagogischen Anthropologie sei, so Haeblerlin (1998, 17), die gleiche wie die einer pädagogischen Anthropologie, denn Heilpädagogik sei „in erster Linie Pädagogik“ (Haeblerlin 1998, 17). Demnach seien die drei Grundfragen

1. „Was ist der Mensch Besonderes, wenn man ihn mit den übrigen Lebewesen vergleicht“ (Haeblerlin 1998, 17)? Dabei gehe es auch darum, was im Menschen angelegt sei und ob der Mensch grundsätzlich ein Lebewesen mit Mängeln sei, der Erziehung zum Überleben bedarf (Haeblerlin 1998, 17).
2. „Was soll der Mensch Besonderes werden?“ (Haeblerlin 1998, 17) Dabei gehe es um die Frage, zu welchem Ziel hin sich der Mensch entwickeln solle (Haeblerlin 1998, 17).
3. „Welchen Sinn hat es, das menschliche Leben als etwas sich zwischen Sein und Sollen Entwickelndes zu verstehen? Welchen Sinn hat es, einen Menschen auf einen Soll-Zustand hin zu erziehen und ihn nicht im Ist-Zustand zu belassen?“ (Haeblerlin 1998, 17)

Eine vierte Frage betreffe besonders die Heilpädagogik:

4. „Welche Bedeutung hat Behindertsein für uns Menschen?“ Soll Behinderung beispielsweise nicht behinderte Menschen anregen, sich über ihre Normalität zu freuen, oder solle Behinderung vielmehr auf die Unvollkommenheit aller Menschen hinweisen? (Haeblerlin 1998, 17)

Diese vierte Frage ist kritisch zu hinterfragen. Bleidick und Ellger-Rüttgardt (2008, 72) warnen „Wir haben uns der anmaßenden Deutungen vom Sinne des Behindertseins zu enthalten, und wir können als Nichtbehinderte nicht verlangen, dass der Behinderte mit seinem Gebre-

chen fertig wird. Die Frage, was Behinderung bedeutet, ist selber fraglich.“ Wenn Haeberlin die Frage in den Raum stellt, ob Behinderung möglicherweise nicht Behinderte an ihre Normalität erinnern soll, dann erinnert dies stark an das Menschenbild der Bibel, in welchem der behinderte Mensch als „Anschauungs- bzw. Demonstrationsobjekt für die Gemeinschaft [dienen soll], damit diese ihre Unzulänglichkeit Gott gegenüber erkenne“ (Bachmann 1985, 272) und wie zuvor schon betont (siehe Kap. 2.4.4) handelt sich dabei um ein Menschenbild, welches den Menschen mit Behinderung als Sünder deklariert, der quasi seine Behinderung selbst verschuldet habe. Dieser Aspekt wird in der vorliegenden Diplomarbeit zwar kritisch mitbedacht, bedeutet aber nicht, dass diese Frage für die Analyse nicht dennoch interessante Auskünfte über die jeweiligen Menschenbilder der Autoren geben könne.

Siegenthaler (1993, 18) nennt zwei verschiedene Aspekte des Fragens nach dem Menschenbild für die Heilpädagogik als brauchbar. Er unterscheidet „‘real-anthropologische‘ Aussagen von ‚sinn-anthropologischen‘“ (Siegenthaler 1993, 18). „Die erstern enthalten Ergebnisse der sogenannten Realwissenschaften (Biologie, Verhaltensforschung, Ethnologie, Sozialwissenschaften, etc), die letztern hingegen Auffassungen jener Wissenschaften, welche sich ausdrücklich der Sinnfrage widmen (wie die Theologische und die Philosophische Anthropologie)“ (Siegenthaler 1993, 18).

Abgesehen von diesen beiden Aspekten nennt Siegenthaler (1993, 19) zwei Formen von Fragen nach dem Menschenbild und zwar die rekonstruktive und die konstruktive Form des Fragens.

2.7.1 Die rekonstruktive Form des Fragens

Diese Form des Fragens sei in gewisser Weise eine „Methode im Umgang mit einem Text“ (Siegenthaler 1993, 19) oder eine „Weise der Textauslegung“ (Siegenthaler 1993, 19). Diese Art zu fragen gehe davon aus, so Siegenthaler (1993, 19), dass jedes Reden vom Menschen immer ein oft unausgesprochenes, implizites Verständnis davon, was der Mensch sei, als Grundlage habe. Jede Rede vom Menschen baue also zumindest implizit auf ein bestimmtes Menschenbild auf. Die Frage nach diesem sei die Grundlage zum Verständnis einer heilpädagogischen Auffassung, denn „[g]elingt es, dieses Menschenbild zu rekonstruieren, führt dies zu einem besondern Zugang zum Verständnis des betreffenden Verfassers und seiner Auffassung“ (Siegenthaler 1993, 19).

2.7.2 Die konstruktive Form des Fragens

Diese Art zu Fragen richte sich nach der Zukunft aus. Es gehe hier um Entwürfe, um als notwendig und dringend erachtete Menschenbilder (Siegenthaler 1993, 20). „Diese tragen Aspekte utopischen Charakters, enthalten Forderungen und dienen als Leitbild und als Orientierung bei bestimmten Entscheidungen“ (Siegenthaler 1993, 20).

Siegenthaler unterscheidet Fragen nach bereits vorhandenen Menschenbildern, auch wenn diese nur implizit und nicht offensichtlich sind, von Fragen nach entstehenden Menschenbildern, sozusagen nach Forderungen gewisser Menschenbilder.

2.8. Resümee

Ausgehend von der Feststellung, dass es in der Pädagogik allgemein und speziell in der Heilpädagogik besonders wichtig ist, nach Menschenbildern zu fragen, da Menschenbilder Einfluss auf die Erziehung und Bildung nehmen, wurde zunächst hinterfragt, was unter dem Begriff Menschenbild überhaupt zu verstehen sei. Die drei wesentlichsten Ergebnisse dieser Frage sind

1. Ein Menschenbild ist nichts Abgeschlossenes, es muss vorläufig und offen betrachtet werden.
2. Es wirken viele unterschiedliche Aspekte auf das jeweilige Menschenbild ein wie zum Beispiel Kultur, Epoche, Religion, Philosophieverständnis,...
3. Das Wesen des Menschen ist mehr als mit einem Menschenbild erfasst werden kann

Es wurde also festgestellt, dass die Bezeichnung Menschenbild oft missverständlich und zu knapp gefasst ist. In der vorliegenden Diplomarbeit werden die drei oben genannten Feststellungen stets einbezogen, wenn es um Menschenbilder geht. Aus den eben dargelegten Gründen ergibt sich, dass in der vorliegenden Diplomarbeit nicht der Anspruch erhoben wird, *das Menschenbild* des jeweiligen Autors zu erfassen, sondern lediglich bestimmte *Aspekte* der jeweiligen Menschenbilder.

Als gedankliches Fundament für die folgenden Ausführungen zur heilpädagogischen Anthropologie und zur Frage nach Menschenbildern in der Heilpädagogik wurden zunächst anthropologische Vorüberlegungen angestellt. Annahmen über das Verhältnis zwischen Menschen und Erziehung gab es zu jeder Zeit (siehe Kapitel 2.2.). Die sich später entwickelnde pädagogische Anthropologie wurde als sehr heterogen bezeichnet und in Differenz zur naturwissen-

schaftlichen Anthropologie, zur Sozial- und Kulturanthropologie, und zur philosophischen Anthropologie betrachtet. Mit Zirfas (2004) wurden Erziehungsbedürftigkeit und Erziehungsfähigkeit als die zwei wesentlichsten Momente einer pädagogischen Anthropologie gezeigt.

Zur Verdeutlichung der engen Verstrickung von Menschenbild und Erziehungs- und Bildungskonzeptionen wurden vier mögliche Sichtweisen auf das Kindsein und daraus folgende Erziehungs- und Bildungskonzeptionen skizziert. Es handelt sich um die Idee vom Menschen als Mängelwesen (siehe Kapitel 2.2.1), um das Verhältnis Kind und Erwachsener (siehe Kapitel 2.2.2), um den Gedanken des Kindes als Erlöser (siehe Kapitel 2.2.3) und um die Vorstellung des Zöglings als Selbstmordkandidaten (siehe Kapitel 2.2.4).

Zur näheren Explikation der Bedeutung vom Verhältnis zwischen Menschenbild und Behinderung wurden in Kapitel 2.4. einige historische Menschenbilder genannt und deren Bedeutung für das Leben mit einer Behinderung aufgezeigt. Besonders beachtenswert für die spätere Analyse ist hieraus das Menschen- und Krankheitsbild der Bibel zu nennen, das spätere Gedanken stark beeinflusste. Es ist anzunehmen, dass besonders die christlichen Heilpädagogen durch das biblische Bild vorgeprägt sind. Ob diese Vorannahme zu bestätigen ist, wird sich in der Analyse zeigen. Als grundlegende Aspekte eines biblischen Menschenbildes wurden die Stellung des Menschen zwischen Gott und Satan sowie die Vorstellung des Menschen als Abbild Gottes aufgezeigt. Krankheit (und daraus lässt sich auch auf Behinderung schließen) wurde als Strafe Gottes gesehen, was den kranken oder behinderten Menschen mit einer negativen Bedeutung belegt.

Als Vorüberlegungen zur späteren Analyse wurden einige Aspekte des Menschenbildes bei Hanselmann und Moor erwähnt.

Ein wesentlicher Aspekt zur Bearbeitung der Fragestellung ist die Frage nach Menschenbildern, die in Unterkapitel 2.7. behandelt wird. Es wurde geklärt, wie nach Menschenbildern gefragt werden kann. Aus diesem Kapitel ließen sich mit Haeberlin (1998, 17) und Mattner und Gerspach (1997, 8) vier wesentliche Fragen erarbeiten, die auch die Grundlage der Analyse bilden werden.

1. Die Frage nach dem Wesen des Menschen
2. Die Frage nach den Zielen von Erziehung und Bildung

3. Die Frage nach dem Sinn von Erziehung, dem Sinn eines Fortschreitens von einem Ist-Zustand zu einem Soll-Zustand
4. Die Frage nach der Bedeutung von Behinderung

Außerdem wurde mit Siegenthaler (1993, 19 f.) auf zwei Möglichkeiten des Fragens nach Menschenbildern verwiesen. Die rekonstruktive Form des Fragens stellt die Frage nach dem Menschenbild, das einem Text zugrunde liegt und ist die Art und Weise, mit der in der vorliegenden Diplomarbeit gearbeitet wird. Bei der konstruktiven Form des Fragens hingegen geht es um die Entstehung von Entwürfen von Menschenbildern und Forderungen nach bestimmten Menschenbildern.

Da (darauf wurde bereits mehrfach hingewiesen) Menschenbilder immer auch eingebettet sind in eine bestimmte Zeit und Kultur und auch von den Gegebenheiten und Erfahrungen der jeweiligen Zeit beeinflusst werden, wird im nächsten Kapitel ein Überblick über grundlegende Entwicklungen der Heilpädagogik im Untersuchungszeitraum gegeben. Es ist davon auszugehen, dass gerade die Erfahrungen des Zweiten Weltkriegs eine besondere Sensibilität für den Umgang mit Menschenbildern im Zusammenhang mit Behinderung hervorgerufen haben sollten. Dieses Kapitel soll einem besseren Verständnis der Ergebnisse der Analyse durch Einbeziehung zeitgenössischer Entwicklungslinien dienen. Es wird aber nicht als zentral angesehen und daher auch bewusst knapp gehalten, da mit dieser Diplomarbeit nicht der Anspruch auf einen umfassenden Überblick der Entwicklung der Heilpädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg erhoben wird.

3. Zur Heilpädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg

Das folgende Kapitel dient einer historischen Einordnung der Fragestellung. Es gibt bislang noch wenige historische Arbeiten zur Heilpädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg. Ellger-Rüttgardt (2008, 291) führt das darauf zurück, dass eine historische Betrachtung um so schwieriger ist, je geringer der Abstand zur entsprechenden historischen Periode ist. In diesem Kapitel sollen nur einige grundlegende Entwicklungen aufgezeigt werden, nicht jedoch ein umfassender Überblick über die Entwicklung der Heilpädagogik nach 1945 kann im Rahmen der Fragestellung dieser Diplomarbeit nicht erfüllt werden. In der Arbeit wurde bereits darauf hingewiesen, dass Menschenbilder immer eingebettet sind in die jeweilige Zeit. Da es das Ziel der Untersuchung ist, Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Menschenbildern unterschiedlicher Autoren innerhalb eines bestimmten Zeitraums zu finden, diese Vorstellungen also im gleichen Zeitrahmen beheimatet sind, lassen sich Unterschiede oder Gemeinsamkeiten weniger anhand einer historischen Darstellung begründen. Das Kapitel dient lediglich einem Überblick des Untersuchungszeitraums.

3.1. Problemaufriss

Die Zeit des Nationalsozialismus führte zu einem drastischen Bruch in den Bemühungen um Menschen mit Behinderung. Die wirtschaftliche Brauchbarkeit wurde zum entscheidenden Maßstab für das Überleben behinderter Menschen (Ellger-Rüttgardt 2008, 253). Es kam zu Zwangssterilisationen, eugenischen Maßnahmen und „Euthanasie“⁷, wobei, so Biewer (2009, 23), „die zumeist medizinischen, zuweilen aber auch kirchlich geleiteten Heil- und Pflegeanstalten eine sehr unrühmliche Rolle [spielten]“. Proteste gegen die Vernichtungsaktionen kamen, so Ellger-Rüttgardt (2008, 254), andererseits hauptsächlich aus kirchlichen Kreisen. Die Arbeit in heilpädagogischen Einrichtungen war in der Zeit des Dritten Reichs sehr schwer bis unmöglich. Wenn auch vom „Haus der Barmherzigkeit“ in Wien beispielsweise von einer Nonne berichtet wird, die es in dieser Zeit geschafft habe, sechs Kinder im Klausurbereich zu verstecken und sie somit vor einer Verlegung in andere Institutionen zur „weiteren Behandlung“⁸ zu schützen (Institut Haus der Barmherzigkeit 2000, 20), so liest man doch in der Geschichte des Hauses auch, dass im Juli 1939 das Haus vom NS-Regime enteignet wurde und in Folge dessen „im Zuge des NS-Euthanasieprogramms“ nach und nach PatientInnen verschwanden (o.A. 2011a, [1]). Auch die Caritas berichtet von einer „starken Beschränkung

⁷ Diese „Euthanasie“ war keine tatsächliche im Sinne einer Sterbehilfe, sondern Tötung ganz bestimmter Personengruppen

⁸ Diese „weitere Behandlung“ bedeutete in den Meisten Fällen die Tötung.

der Arbeit durch das NS-Regime“ (o.A. 2011c, [2]). Biewer (2009, 25) weist darauf hin, dass „nur wenige Menschen mit geistiger Behinderung, die außerhalb ihrer Familien wohnten ... das Dritte Reich [überlebten]“.

3.2. „Wiederaufbau“ der Heilpädagogik

Nach Ende des Zweiten Weltkriegs war vieles zerstört und es begann die Zeit des Wiederaufbaus, so auch für die Heilpädagogik. Gerne wurde, so Ellger-Rüttgardt (2008, 293) diese Zeit als „Wiedergeburt der Heilpädagogik“ empfunden, ohne die Zeit davor zu berücksichtigen. Die Geschehnisse im Dritten Reich wurden großteils tabuisiert und verdrängt. „Der starke Panzer des Leugnens und Verdrängens sollte erst Ende der 60er Jahre ein Stück aufgebrochen werden, als die damals aufmüpfige Studentengeneration ihre Eltern nach ihrer Nazivergangenheit zu befragen begann“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 292). Es ist wohl auch mit dieser mangelnden Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zu erklären, dass „belastete Personen sehr bald wieder wichtige Ämter und Funktionen [bekleideten]“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 293) und „[d]er radikale Bruch mit den aufklärerischen, humanistischen und demokratischen Traditionen der Pädagogik durch den Machtantritt der Nazis ... bis weit in die Nachkriegszeit hinein [wirkten]“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 331).

Nur langsam erholte sich die Heilpädagogik von den Geschehnissen während der Zeit des Nationalsozialismus, was sich schon allein daran zeigt, dass in Österreich und Deutschland in den ersten Jahren nach Kriegsende kaum heilpädagogische Publikationen erschienen.

Der Wiederaufbau wurde nach Ellger-Rüttgardt (2008, 300) auch als eine Art Wiedergutmachung für die Geschehnisse während der Zeit des Naziregimes empfunden. Langsam konnte in Einrichtungen für Menschen mit Behinderung die heilpädagogische Arbeit wieder aufgenommen werden, beziehungsweise wurden solche neu gegründet.

In Deutschland und Österreich konnten sich die Entwicklungen der 1920er Jahre nicht fortsetzen, in der Schweiz hingegen etablierte sich als erstes im deutschsprachigen Raum eine akademische Heilpädagogik. Mit dem Lehrstuhl 1931 etablierte sich dort Heilpädagogik als wissenschaftliches Fach an einer Universität. (Biewer 2009, 26) Die Schweiz blieb von den Kriegseignissen nahezu unberührt.

„Die heil-, sonder- und sozialpädagogischen Einrichtungen des Landes waren nicht grundsätzlich in Frage gestellt worden und dank des Einsatzes, besonders der Frauen, in den öffentlichen, privat-gemeinnützigen und kirchlichen Institutionen handlungsfähig geblieben. Der Übergang von der Kriegs- zur Nachkriegszeit vollzog sich in der

Heilerziehung ohne größere Schwierigkeiten. Es herrschte eine allgemeine Aufbruchsstimmung“ (Heller 2002, 222).

In Österreich und Deutschland war besonders die Situation der Sonderschulen, somit der Beschulung behinderter Kinder schlecht.

„Die Lage der Sonderschulen nach 1945 muss im Vergleich zu anderen Bildungseinrichtungen als besonders katastrophal eingeschätzt werden. Aufgrund der negativen Bewertung behinderter Menschen zur Zeit des Nationalsozialismus war an der materiellen Ausstattung insbesondere der Hilfsschulen allerorten gespart worden. Die kriegsbedingten Schäden und Folgen taten dann ein Übriges: Überall mangelte es an Lehrkräften, Unterrichtsräumen sowie geeigneten Unterrichtsmaterialien. Da während des ‚Dritten Reiches‘ kaum noch Sonderpädagogen ausgebildet worden waren, fehlten vor allem heilpädagogisch qualifizierte Lehrer“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 298).

Um die Ausbildung der Sonderpädagogen war es in Deutschland allerdings besser bestellt, als in Österreich. Der Grundstein für eine universitäre Ausbildung für Sonderpädagogen wurde in Deutschland bereits in der Weimarer Republik gelegt. Hier geschah der erste Versuch, eine Zusatzausbildung für Sonderschullehrer/innen an die Universitäten anzubinden. „Die erste deutschsprachige universitäre Sonderpädagog/innenausbildung, die nachhaltig Bestand haben sollte, begann im Wintersemester 1947 an der Humboldt-Universität...“ (Biewer 2009, 26).

In den 1960er und 1970er Jahren war in Deutschland die Sonderschullehrerausbildung an den damaligen Pädagogischen Hochschulen bereits ausgebaut. Schließlich wurde sie in die Universitäten integriert. „Dies hatte in der Bundesrepublik Deutschland zur Folge, dass Sonderpädagogik mit einer ganzen Anzahl von Lehrstühlen und entsprechenden Forschungskapazitäten vertreten war. (Biewer 2009, 27) Aufgrund des Fehlens einer universitären Sonderschullehrer/innenausbildung konnte sich Sonder- und Heilpädagogik in Österreich nur sehr begrenzt quantitativ weiter entwickeln. (Biewer 2009, 26)

„Die Bemühungen um die Sondererziehung anormaler Kinder sind seit Beginn des 20. Jahrhunderts besonders durch Wiener Professoren der Kinderheilkunde und der Psychiatrie unterstützt worden“ (Brezinka 1997, 395). Erwin Lazar und Hans Asperger haben „als Leiter der ‚Heilpädagogischen Abteilung der Wiener Universitäts-Kinderklinik‘ die Praxis der Heil- und Sozialerziehung wie der Jugendfürsorge in Österreich ein halbes Jahrhundert lang wesentlich gefördert und mitbestimmt“ (Brezinka 1997, 397). Die Vertreter der österreichischen Heilpädagogik Hans Asperger und Theodor Heller begründeten das Fach ausschließlich medizinisch. Sie hatten starken Einfluss auf schulische und außerschulische Kräfte. Biewer (2009, 26) zeigt auf, dass es keinen Zusammenhang mit früheren pädagogischen Begründungen des Fachge-

bietes gab. Asperger prägte die österreichische Heilpädagogik über Jahrzehnte⁹. „Eine Verbindung der pädiatrischen und der pädagogischen Linie der Heilpädagogik gelang erst im Jahre 1981 mit der Gründung des Interfakultären Instituts für Sonder- und Heilpädagogik an der Universität Wien“ (Biewer 2009, 26).

3.3. Resümee

In diesem Kapitel wurde skizziert, dass die Zeit des Nationalsozialismus und Zweiten Weltkriegs zu einem starken Bruch innerhalb der Heilpädagogik und der Bemühungen um Menschen mit Behinderungen führte. Eine Auseinandersetzung mit den Geschehnissen dieser Zeit fand in den ersten Jahren nach Kriegsende nicht statt, dieser Teil der Geschichte wurde lange Zeit ausgeblendet und tabuisiert. Die Heilpädagogik erholte sich nur langsam. Die heilpädagogische Arbeit wurde wieder aufgenommen, ohne die Vergangenheit zu reflektieren und sich dadurch davon distanzieren zu können.

Während die Schweiz von den Auswirkungen des Krieges relativ unberührt blieb waren die Folgen für Österreich und Deutschland verheerend. Besonders die Situation der Sonderschulen war sehr schwierig und es gab zu wenige ausgebildete Sonderpädagogen.

In Österreich waren heilpädagogische Bemühungen stark von medizinischer Seite beeinflusst. Es war besonders Hans Asperger, der großen Einfluss auf schulische und außerschulische Kräfte hatte und von diesem Einfluss über Jahre nichts einbüßte. Die Heilpädagogik in Österreich war daher stark medizinisch geprägt.

Nach diesen theoretischen Vorüberlegungen zur christlichen Heilpädagogik, Menschenbildern in der Heilpädagogik und dem historischen Rahmen, in welchem sich die Fragestellung bewegt, wird im nachfolgenden empirischen Teil zunächst das forschungsmethodische Vorgehen erläutert, die Analyse des Materials durchgeführt und schließlich werden die Ergebnisse der Analyse dargestellt und erklärt. Im Anschluss wird die Forschungsfrage anhand der Ergebnisse der Analyse zu beantworten versucht.

⁹ Theres Mühlberger beschäftigt sich in ihrer Diplomarbeit intensiv mit Aspergers Einfluss auf die Heilpädagogik in Österreich

4. Forschungsmethodisches Vorgehen

Wie im theoretischen Teil der Arbeit bereits mehrfach betont wurde (siehe Kapitel 2), haben Vorstellungen über das Wesen des Menschen, also explizite oder implizite Menschenbilder, Einfluss darauf, wie mit Menschen umgegangen wird. Somit haben Menschenbilder auch Einfluss auf den Umgang mit Menschen mit Behinderungen. Haeberlin (1998, 11) betonte die Gefahr unbewusster Menschenbilder (siehe Kapitel 2.1.). Das Ziel dieser Diplomarbeit ist es daher, einige Aspekte von Menschenbildern in einem bestimmten historischen Rahmen und unter Berücksichtigung der Differenz unterschiedlicher Autoren sichtbar zu machen. Durch das Aufdecken des Menschenbildes, das hinter einer Theorie steht, kann diese Theorie besser verstanden werden. Es ist hier nochmals zu betonen, dass Menschenbilder nichts in sich Geschlossenes, Unumstößliches sind und das Wesen des Menschen niemals vollständig fassen können, daher wird hier auch nicht der Anspruch erhoben „das Menschenbild“ der jeweiligen Autoren aufzudecken, sondern Aspekte des Menschenbildes. Das Menschenbild, das einer Arbeit zugrunde liegt, kann vom Autor explizit dargestellt werden, es kann aber auch unbewusst und implizit Grundlage der Theorie sein. Unterschieden wird in dieser Diplomarbeit zwischen christlichen Heilpädagogen und Autoren anderer pädagogischer Denkrichtungen (Vertreter der Mediko-Pädagogik, Vertreter der Schweizer Schule). Diese Differenzierung wurde in Kapitel 1.2. beschrieben. Die Forschungsfrage dieser Diplomarbeit lautet daher:

Welche Aspekte von Menschenbildern und welche damit verbundenen Vorschläge für heilpädagogische Maßnahmen lassen sich aus den Texten der christlichen Heilpädagogen im deutschen Sprachraum zwischen 1945 und 1975 erkennen, und inwiefern unterscheiden sie sich oder ähneln sie denjenigen anderer bedeutender Heilpädagogen dieser Zeit?

Die folgenden Subfragen sollen helfen, diese Frage zu beantworten:

Subfrage 1: Was ist unter einem Menschenbild zu verstehen?

Subfrage 2: Was kann unter christlicher Heilpädagogik verstanden werden und wo lässt sie sich wissenschaftstheoretisch einordnen?

Subfrage 3: Welche Aussagen zu Aspekten von Menschenbildern lassen sich in den Texten der jeweiligen Heilpädagogen erkennen? (Zu den Aspekten siehe 4.2.)

Subfrage 4: Welche Vorschläge für heilpädagogische Maßnahmen (Handlungskonzepte) lassen sich in den Texten finden?

Subfrage 5: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich in Bezug auf Menschenbilder und Handlungskonzepte zwischen Autoren der christlichen Heilpädagogik und den übrigen analysierten Autoren finden?

Die Subfragen 1 und 2 wurden im Theorieteil beantwortet (siehe Kapitel 1 und 2). Zur Beantwortung der Subfragen 3 bis 5 werden ausgewählte Texte mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring analysiert.

Grundlegende Texte, die in der Zeit zwischen 1945 und 1975 im deutschsprachigen Raum erschienen sind, werden herangezogen, um die Subfragen der leitenden Forschungsfrage zu beantworten (zur Wahl des Analysematerials siehe Kapitel 4.3.). Die Wahl der Auswertungsmethode fiel dabei auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Mayring (2010, 7) betont, dass sich die qualitative Inhaltsanalyse in den 30 Jahren seit dem ersten Erscheinen¹⁰ in den Sozialwissenschaften etabliert habe. Viele Studien im Bereich der Pädagogik und Psychologie basieren auf der qualitativen Inhaltsanalyse. (Mayring 2010, 7) Für das Forschungsvorhaben dieser Diplomarbeit wird sie insofern als eine geeignete Methode betrachtet, als sie, so Mayring (2010, 13) „durch Aussagen über das zu analysierende Material Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation ziehen, Aussagen über den >Sender< (z.B. dessen Absichten), ... (geben will)“. Das Ziel der Diplomarbeit ist es, aus den Texten der entsprechenden Autoren das hinter einer Aussage stehende und einer Aussage zugrunde liegende Menschenbild abzuleiten.

4.1. Zur Auswertungsmethode

In diesem Kapitel wird das forschungsmethodische Vorgehen in der vorliegenden Diplomarbeit beschrieben, das sich auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) stützt. In dem Versuch einer Definition schreibt Mayring (2010, 11, Herv. i. O.) „Ziel der Inhaltsanalyse ist, darin besteht Übereinstimmung, die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von *Kommunikation* stammt“. Gegenstand der Analyse sei, so Mayring (2010, 12), „fixierte Kommunikation“. In der vorliegenden Diplomarbeit ist der Gegenstand „fixierte Kommunikation“ in Form von Schriften zur Heilpädagogik. Eine gute Inhaltsanalyse gehe theoriegeleitet vor. Sie „analysiert ihr Material unter einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung; die Ergebnisse werden vom jeweiligen Theoriehintergrund her interpretiert, und auch die einzelnen Analyseschritte sind von theoretischen Überlegungen geleitet“ (Mayring 2010, 13). Die

¹⁰ Es existiert inzwischen die 11. Auflage

Kategorien werden daher in dieser Diplomarbeit anhand des zuvor erarbeiteten Theorierahmens gebildet.

Mayring (2010, 13, Herv. i. O.) fasst zusammen, dass Inhaltsanalyse Folgendes will:

- „*Kommunikation* analysieren.
- *fixierte* Kommunikation analysieren.
- dabei *systematisch* vorgehen.
- dabei also *regelgeleitet* vorgehen.
- dabei auch *theoriegeleitet* vorgehen.
- das Ziel verfolgen, *Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation* zu ziehen.“

Nachdem nun abgeleitet von der Fragestellung und bezogen auf den Theorierahmen zunächst Kategorien gebildet wurden (siehe Kapitel 4.2.), wurde, wie Mayring (2010, 92) empfiehlt, in einem ersten Materialdurchgang erprobt, ob die Kategorien greifen und es wurden in diesem Zusammenhang Subkategorien gebildet. Eine Beschreibung des Kategoriensystems folgt im nächsten Kapitel. Die in der Analyse herausgearbeiteten Aussagen werden in einem nächsten Schritt dem Kategoriensystem zugeordnet. Es wird dabei als Kodierregel festgelegt, dass Doppel- oder Mehrfachzuordnungen gegebenenfalls zulässig sind. In der Darstellung werden diese Aussagen je Kategorie zusammengefasst und teilweise paraphrasiert dargestellt. Aus diesen Ergebnissen werden dann die Subfragen beantwortet, die schließlich zur Beantwortung der Forschungsfrage dienen.

4.2. Zum Kategoriensystem

In Kapitel 2 wurden bereits folgende anthropologische Fragen erarbeitet, die als Anhaltspunkt für die Analyse des entsprechenden Menschenbildes dienen sollen:

1. Die Frage nach dem Wesen des Menschen
2. Die Frage nach den Zielen von Erziehung und Bildung
3. Die Frage nach dem Sinn von Erziehung, dem Sinn eines Fortschreitens von einem Ist-Zustand zu einem Soll-Zustand
4. Die Frage nach der Bedeutung von Behinderung

Die Aspekte des Menschenbildes, die in dieser Untersuchung fokussiert werden sind daher „Wesen des Menschen“, „Ziel pädagogischer Maßnahmen“, „Sinn des pädagogischen Arbeitens“ und „Sicht auf Behinderung“.

In der Folge werden die Kategorien und Subkategorien, welche anhand der theoretischen Vorüberlegungen gebildet wurden, beschrieben. Weitere Subkategorien und Teilaspekte haben sich aus dem Analysematerial ergeben. In den Tabellen der jeweiligen Kategorie wurden alle Subkategorien und Teilaspekte erfasst, beschrieben und mit Ankerbeispielen versehen.

4.2.1 Kategorie 1 „Wesen des Menschen/ Menschen mit Behinderung“

Im Theorieteil wurde bereits darauf hingewiesen, dass nach Mattner und Gerspach (1997, 8) wie auch für Haeberlin (1998, 7) eine der zentralen Fragen der heilpädagogischen Anthropologie jene nach dem Wesen des Menschen ist. Daher bezieht sich die erste Kategorie der Analyse auf das Wesen des Menschen. Ebenfalls bereits hingewiesen wurde darauf, dass das Wesen des Menschen immer mehr ist, als in einer Anthropologie, einer Theorie oder sonst wie erfasst werden kann (Siegenthaler 1993, 12). Die Bezeichnung der Kategorie mit „*Wesen des Menschen/ Menschen mit Behinderung*“ soll daher nicht missverstanden werden. Es wird nach wie vor nicht der Anspruch erhoben, *das Wesen* des Menschen zu erfassen, sondern in dieser Kategorie soll erfasst werden, in welcher Art und Weise die entsprechenden Autoren über unterschiedliche Aspekte des Wesens eines Menschen nachgedacht haben. *Erziehungsfähigkeit* (Subkategorie 1) und *Erziehungsbedürftigkeit* (Subkategorie 2) sind für Zirfas (2004, 7) die wichtigsten Momente einer pädagogischen Anthropologie. Insofern lässt sich über die Frage nach Vorstellungen zur Erziehungsfähigkeit und zur Erziehungsbedürftigkeit rückschließen auf Aspekte eines zugrundeliegenden Menschenbildes des jeweiligen Autors. Dieser Aspekt des Menschenbildes beeinflusst wiederum Vorstellungen über Erziehung und Bildung. Ebenfalls wurde in der Theorie darauf hingewiesen, dass eine pädagogische Anthropologie eine Grundlage für die Begründung der Unantastbarkeit der Menschenwürde und des Wertes jedes Individuums bieten kann. Es soll daher untersucht werden, wie die jeweiligen Autoren die „*Würde und den Wert jedes Individuums*“ (Subkategorie 3) begründen. Es wurde darauf hingewiesen, dass das biblische Menschenbild den Menschen zwischen Gott und Satan positioniert, als Abbild Gottes und Herr über die übrige Schöpfung betrachtet (Bachmann 1985, 271). Auch Bopp gründet seine Theorie auf einer biblischen Anthropologie (Speck 2008, 48). Bachmann (1985, 312) warnt aber davor, dass durch diese Einordnung des Menschen zwischen Tier, Gott und Teufel, Menschen mit Behinderung schnell zu „Antimen-

schen“ werden können. Es gilt daher aufzudecken, ob sich solche Tendenzen auch in den analysierten Texten finden lassen (*Subkategorie 4: „Positionierung des Individuums“*). Siegenthaler (1993, 18) unterscheidet real-anthropologische Aussagen von sinn-anthropologischen Aussagen, wobei sich die ersteren auf sogenannte Realwissenschaften wie Biologie, Sozialwissenschaften, etc. beziehen, die zweiten auf Wissenschaften, die versuchen, den Sinn zu erfassen, wie etwa Theologie und Anthropologie. In der fünften Subkategorie sollen die Texte danach analysiert werden, worauf sich die jeweiligen Autoren in ihren Begründungen stützen.

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Subkategorien und Teilaspekte der Kategorie „Wesen des Menschen/ Menschen mit Behinderung“, versehen mit den jeweiligen Beschreibungen und Ankerbeispielen.

Subkategorien	Beschreibung	Ankerbeispiel
<u>4.2.1.1 Subkategorie „Erziehungsfähigkeit“</u>	Diese Subkategorie fasst Aussagen über die Erziehungsfähigkeit. Wem wird Erziehungsfähigkeit zugesprochen? Wo werden Grenzen gesehen? Wodurch wird Erziehungsfähigkeit und/oder deren Grenze begründet?	„Diese Idioten sind bildungsunfähig im engeren Sinne. Im weitesten Sinne des Wortes freilich ist im Verlaufe einer besonders aufmerksamen Pflege auf dem Wege der Dressur selbst bei so dürftigem Seelenleben eine gewisse Entwicklung wahrzunehmen“ (Hanselmann 1946, 111).
<u>4.2.1.2 Subkategorie „Erziehungsbedürftigkeit“</u>	Worauf beruhen nach den Aussagen der Autoren die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen und die spezielle Erziehungsbedürftigkeit von Menschen mit Behinderung?	„Der Mensch bedarf leiblich, seelisch-geistig und sozial der dauernden Hilfe von außen, um Mensch zu werden und Mensch zu bleiben. Denn er ist – schon im Mutterleib, dann unter dem Einfluß der funktionalen Erziehungsmächte und der intentionalen Fremderziehung – ein <i>animal sociale et educandum</i> “ (Montalta 1967, 7, Herv. i. O.).
<u>4.2.1.3 Subkategorie „Würde und Wert des Individuums“</u>	Wodurch werden der Wert und die Würde jedes einzelnen Menschen begründet?	„Der Mensch ist von Anfang an Person und wird als Person geboren, denn innerhalb seiner ontologischen Wesenskstitution ist seine

		geistige Natur das Bestimmende und von Anbeginn innerster Besitz“ (Montalta 1967, 14).
<u>4.2.1.4 Subkategorie „Positionierung des Individuums“</u>	Wie wird der Mensch im Verhältnis zu Gott, zur Umwelt, und zur Gesellschaft positioniert?	„Weder seine Fähigkeit zu >einsichtigem Verhalten< noch der Drang zur Verbindung mit seinesgleichen in der Mitmenschlichkeit unterscheiden ihn nach heutigen wissenschaftlichen Erkenntnissen genügend und eindeutig von der übrigen lebendigen Welt, insbesondere vom Tier“ (Montalta 1967, 4).
<u>4.2.1.5 Subkategorie „Anthropologische Begründung“</u>	Worauf beziehen sich die Autoren in ihrem Nachdenken über den Menschen allgemein und über Menschen mit Behinderung? Siegenthaler (1993, 18) unterscheidet ‚real-anthropologische Aussagen‘ von ‚sinn-anthropologischen Aussagen‘	Siehe Teilaspekte „real-anthropologischer Bezug“ und „sinn-anthropologischer Bezug“
<u>Teilaspekt „real-anthropologischer Bezug“</u>	Bezug zu „Realwissenschaften“ (Biologie, Verhaltensforschung, Ethnologie, Sozialwissenschaften,...)	„Das nämlich ist ein fundamentales biologisches Gesetz: Abläufe des Lebens können nicht verstanden werden, als seien sie verursacht durch in einer Richtung gehende Kräfte; sie sind nur zu verstehen als Resultante von mehreren Wirkursachen, die zueinander in polarer Spannung stehen“ (Asperger 1956, 45).
<u>Teilaspekt „sinn-anthropologischer Bezug“</u>	Bezug zu Wissenschaften, die sich mit Sinnfragen auseinandersetzen (Theologie, Philosophie, Anthropologie)	„Die übernatürliche Offenbarung Gottes führt alles menschliche Elend und Leid physischer, sittlicher und geistiger Art auf die Ur- und Erbsünde zurück“ (Bopp 1958, 63).
<u>4.2.1.6 Subkategorie „Aussagen zum Wesen des Menschen“</u>	In dieser Kategorie werden allgemeine Aussagen zum Wesen des Menschen gesammelt.	„Der Mensch ist in seinem Wesen nicht restlos zu begreifen nur als <i>ens rationale</i> oder als <i>ens sociale</i> “ (Montalta 1967, 4, Herv. i. O.).

4.2.2 Kategorie 2 „Ziele (heil)pädagogischer Maßnahmen“

Eine weitere zentrale anthropologische Frage ist die nach der Zielrichtung von Erziehung und Bildung (Jakobs 1997, 23; Mattner/Gerspach 1997, 8; Haeberlin 1998, 7; Zirfas 2004, 7). Die zweite Kategorie „Ziele von Erziehung und Bildung“ betrifft daher Aussagen, die die entsprechenden Autoren in Zusammenhang mit diesen Zielen treffen. In Kapitel 2.4. wurde bereits erarbeitet, inwiefern das jeweilige Menschenbild Einfluss auf die Erziehung und Bildung von Menschen mit Behinderung hat. Es beeinflusst Vorstellungen darüber, zu welchem Ziel hin sich der Mensch entwickeln soll, also auf welches Ziel letztendlich Erziehung und Bildung ausgelegt ist. Für Bopp ist dieses Erziehungsziel zum Beispiel die Herstellung oder Wiederherstellung eines rechten Wertsinns (Weinmann 2003, 168), wobei religiös-ethische Werte wie Wahrheit, Sittlichkeit, Religion und Ethik die höchsten Werte sind (Schröder 2002, 52). Dies hat andere Auswirkungen auf Menschen mit Behinderung als beispielsweise ein Menschenbild, das auf das Ziel der gesellschaftlichen Brauchbarkeit und Nützlichkeit ausgerichtet ist. In dieser Kategorie soll daher analysiert werden, welche Zielvorstellungen in den Texten der Autoren zu finden sind.

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Subkategorien und Teilaspekte der Kategorie „Ziele (hei)pädagogischer Maßnahmen“, versehen mit Beschreibungen und Ankerbeispielen.

Subkategorien	Beschreibung	Ankerbeispiel
<u>4.2.2.1 Subkategorie „Individuelle Ziele“</u>	Zu welchem individuellen Ziel soll sich der jeweilige Mensch entwickeln? Soll er zum Beispiel in der Lage sein, ein möglichst eigenständiges Leben zu führen, ein möglichst erfülltes Leben zu führen? Wie wird dieses Ziel begründet?	„Das Besondere der heilpädagogischen Zielsetzung ist ein ständig im Auge zu haltender Doppelaspekt: der des funktionalen Zieles, der Heilung, und des Endzieles, der Individualität“ (Montalta 1967, 27).
<u>Teilaspekt „biologische Ziele“</u>	Aussagen, die als Ziel somatischen und psychischen Funktionen nennen, die zum Beispiel durch medizinische, psychotherapeutische, hygienische,... Maßnahmen zu erreichen sind.	„Erhaltung, Heilung (Gesundung und Stärkung) aller somatischen und psychischen Funktionen (durch medizinische, psychotherapeutische, hygienische und psychohygienische Maßnahmen und Eingriffe)“ (Montalta 1967,

		29).
<u>Teilaspekt „soziologische Ziele“</u>	Aussagen darüber, dass das Ziel die Eingliederung von Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft ist.	„Eingliederung in die Kulturgemeinschaft (durch Vermittlung des für Arbeit und Beruf notwendigen Wissens und Könnens und durch Vorbereitung auf das In-der-Welt-Sein und das existentielle Mitsein)“ (Montalta 1967, 29)
<u>Teilaspekt „pädagogische Ziele“</u>	Aussagen, über Ziele wie „sinnerfüllte Lebensgestaltung“, Selbstverwirklichung, Sittlichkeit, und ähnliches.	„Möglichste Steigerung der Wertfähigkeit und Wertwilligkeit für eine <i>sinnerfüllte Lebensgestaltung</i> (durch exemplarisches Erlebenlassen von Werten und Pflege des inneren Haltes)“ (Montalta 1967, 29, Herv. i. O.)
<u>4.2.2.2 Subkategorie „Gesellschaftliche Ziele“</u>	Welche Ziele für die Gesellschaft sollen erreicht werden? Zum Beispiel gesellschaftliche Nützlichkeit? Weiterentwicklung einer Gesellschaft? Wie wird dieses Ziel begründet?	Berufliche Anpassung ist nach Otteny (1957, 26) „zum Segen der Gemeinschaft“.
<u>4.2.2.3 Subkategorie „Religiös-ethische und moralische Ziele“</u>	In dieser Kategorie werden Aussagen erfasst, die sich auf ein moralisches oder religiös-ethisches Erziehungsziel beziehen. Soll der Mensch zu moralischem Handeln erzogen werden? Wie wird dieses definiert? Wie wird dieses Ziel begründet?	„Die Erde ist die Arbeits- und Kampfesstätte, der Himmel bedeutet Lohn und Krone. Darum wird ein wichtiges Zwischenziel darin bestehen, den Heilzögling in religiöser Hinsicht <i>unterrichtsreif</i> zu machen; und ein gewisser sieghafter Höhepunkt ist erreicht im bewußten Sakramentenempfang des Heilzöglings, in der Erstbeichte und Erstkommunion“ (Bopp 1930, 275, Herv. i. O.).
<u>4.2.2.4 Subkategorie Heilpädagogische Ziele / Pädagogische Ziele</u>	Wird ein Unterschied zwischen heilpädagogischen Zielen und allgemein pädagogischen Zielen angegeben?	„Das Ziel der heilpädagogischen Therapie aber ist das gleiche wie bei der ‚Normalpädagogik‘: schließlich den jungen Menschen in die Freiheit zu entlassen“ (Asperger 1956, 283).

4.2.3 Kategorie 3 „Begründung heilpädagogischer Maßnahmen“

Haeberlin (1998, 17) nennt als eine Frage der pädagogischen Anthropologie die Frage nach dem Sinn von Erziehung, also die Frage nach dem Sinn, einen Menschen von einem Ist-Zustand zu einem Soll-Zustand zu erziehen. In den heilpädagogischen Texten geht es zusätzlich um spezielle Erziehung und Bildung unter speziellen Verhältnissen. Es wird daher in der Kategorie „Begründung heilpädagogischer Maßnahmen“ betrachtet, welche Begründungen die Autoren für heilpädagogische Maßnahmen ausweisen.

Bachmann (1985, 285) betont, dass sich im Mittelalter eine Tendenz entwickelt habe, kranken und behinderten Menschen nicht mehr uneigennützig zu helfen, sondern im Hinblick auf das eigene Seelenheil. In einem solchen Denkmodell wird allerdings nicht mehr primär wichtig, was an Hilfeleistungen angeboten wird, sondern viel wichtiger, dass überhaupt etwas getan wird. Dieses Tun muss nicht immer tatsächlich auch zum Wohle des Menschen sein, dem geholfen wird, daher ist eine solche Einstellung kritisch zu betrachten. Es lässt sich somit begründen, dass die Motive für die Beschäftigung mit Heilpädagogik Einfluss auf den Umgang mit Menschen mit Behinderungen haben. Welche Tendenzen sich dahingehend in den analysierten Texten der jeweiligen Autoren finden lassen, wird in der Subkategorie „Motivation“ gesammelt. Bopp (1985, 27) spricht in Zusammenhang von Motiven für die Zuwendung zu behinderten Menschen von der Übung der christlichen Liebe und sieht, so Weinmann (2003, 171) Heilpädagogik auch als Dienst an der jeweiligen Kultur. Hier lässt sich also durchaus auch die Frage stellen, wem eine Heilpädagogik in erster Linie nutzen soll. In der Subkategorie „Nutzen“ werden alle Aussagen gesammelt, die Autoren zum Nutzen der Heilpädagogik treffen.

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Subkategorien und Teilaspekte der Kategorie „Begründung heilpädagogischer Maßnahmen“ versehen mit jeweiligen Beschreibungen und Ankerbeispielen.

Subkategorien	Beschreibung	Ankerbeispiel
<u>4.2.3.1 „Nutzen“</u>	Wem soll diese Weiterentwicklung nutzen? Der Menschheit allgemein, dem Individuum, der Gesellschaft?	„Eine berufliche Anpassung der behinderten oder geschädigten Jugendlichen begünstigt die persönliche Entfaltung des Einzelnen und ist zum Segen der Gemeinschaft“ (Otteny 1957, 26).
<u>4.2.3.2 „Motivation“</u>	Auf welcher Grundlage und	„Heilen und Helfen ist etwas

	welchen Motiven beruht heilpädagogisches Arbeiten?	echt Christliches. Damit wird nicht geleugnet, darin ist im Gegenteil eingeschlossen, daß es auch etwas echt Menschliches ist. Es drängt auch den natürlichen Menschen, wenn er nicht verbildet ist, krankem und gehemmtem Leben zu helfen, besonders wenn es sich um mitmenschliches krankes oder gebundenes Leben handelt“ (Bopp 1930, 1)
<u>Teilaspekt „persönliche Motive“</u>		„eine <i>doppelte Gefahr</i> für die Bildung des Charakters und der Persönlichkeit, der viele Blinde für die Zeit ihres Lebens erliegen, wenn es der planmäßigen Erziehung nicht gelingt, sie zu überwinden“ (Hanselmann 1946, 53, Herv. i. O).
<u>Teilaspekt „soziale Motive“</u>		„Wir haben schon davon gesprochen, daß ein Anfalls-kind in einer normalen Klassengemeinschaft untragbar sein kann; das kann durch den Eindruck bedingt sein, den die Anfälle auf die anderen Kinder machen, kann aber darüber hinaus seinen Grund darin haben, daß das Kind seiner epileptischen Charakterveränderung wegen in der normalen Klasse nicht zu führen ist“ (Asperger 1956, 132).
<u>4.2.3.8 Subkategorie „Recht auf Erziehung und Bildung“</u>	Womit wird das Recht auf Erziehung und Bildung für alle Menschen begründet?	„Niemand, so vermute ich, wird den Mut haben, den Wert solcher Bildungsversuche an Taubblinden anzuzweifeln, wenn er einmal zu vergleichen in der Lage ist, wie deren Gesamtzustand vor und nach der Erziehung sich darstellt“ (Haselmann 1946, 107).

4.2.4 Kategorie 4 „Sichtweise auf Behinderung“

Die Sichtweise auf Behinderung beeinflusst ebenso wie das Menschenbild den Umgang mit Menschen mit Behinderung und die Theoriebildung. Dies wurde in Kapitel 2 bereits ausführlicher dargestellt. Ein besonderer Aspekt, der zur Analyse herangezogen wird, ist die Überlegung zu Ursachen für die Entstehung von heilpädagogischem Bedarf, denn wie gezeigt wurde, haben Überlegungen zu Ursachen maßgeblich die Behandlung von Menschen mit Behinderung beeinflusst. Ein Beispiel dafür ist die Vorstellung, dass die Ursache von Behinderung eine Besessenheit ist, wie sie zum Beispiel im Mittelalter vorherrschte. Die aus einer solchen Vorstellung logisch folgende Behandlung wäre zum Beispiel Austreibung der Besessenheit. Es ist naheliegend, dass die aus einem solchen Behinderungsverständnis resultierende Behandlung eine völlig andere sein wird, als wenn Behinderung beispielsweise als Folge von sozialen Einflüssen betrachtet würde oder als Wille Gottes oder einer höheren Macht, welcher hinzunehmen sei. In der Subkategorie „*Ursachen für die Entstehung*“ werden Aussagen der Autoren über die Ursachen von Behinderung gesammelt.

Haerberlin (1998, 17) weist außerdem die Frage nach der Bedeutung von Behinderung als Frage der pädagogischen Anthropologie aus, die speziell die Heilpädagogik betreffe. In Kapitel 2.7. wurde darauf hingewiesen, dass diese Frage kritisch zu hinterfragen sei. Ob und in welcher Form sich Überlegungen zur Bedeutung von Behinderung in den Werken der jeweiligen Autoren finden lassen, wird in den Subkategorien „Individuelle Bedeutung für den behinderten Menschen“ und „Bedeutung für die Außenwelt“ erfasst.

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Subkategorien und Teilaspekte der Kategorie „Sichtweise auf Behinderung“, versehen mit den jeweiligen Beschreibungen und Ankerbeispielen.

Subkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel
<u>4.2.4.1 Subkategorie „Ursachen für die Entstehung von Auffälligkeiten“</u>	Hier werden Aussagen zu den Ursachen von Behinderung und anderen Auffälligkeiten, die heilpädagogisches Arbeiten indizieren, gesammelt.	„Wir glauben, der milieutheoretischen Betrachtungsweise gegenüber einen mehr realistischen, der Wirklichkeit mehr gemäßen Standpunkt zu vertreten, da wir aufzuzeigen versuchten, daß das lebendige Geschehen aus einem größeren Reichtum von Spannungen erwächst, als die ‚unipolar‘ denkenden Vertreter der Milieutheorien

		es wahrhaben wollen. In diesem Gefüge von Spannungen zwischen den endogenen Entwicklungsgesetzen und den Einwirkungen der Umwelt hat nun der Erzieher seinen wichtigen Platz, hat größte Möglichkeiten des Wirkens. Wir glauben darum sehr wohl, mit unserer Betrachtungsweise einen uner-schütterlichen pädagogischen Optimismus vereinigen zu können“ (Asperger 1956, 280).
<u>Teilaspekt „medizinisch/biologische Begründungen“</u>	Hier werden Aussagen gesammelt, deren Begründung von Auffälligkeiten im Medizinischen, Somatischen, Biologischen,... zu finden sind.	
<u>Teilaspekt „soziale Begründungen“</u>	Der Teilaspekt fasst Aussagen zu Ursachen wie Erziehung, äußere Einflüsse, Gesellschaft, etc.	
<u>Teilaspekt „metaphysische Begründungen“</u>	Der Teilaspekt fasst Vorstellungen zu Ursachen wie etwa den Willen Gottes oder eines höheren Wesens und ähnliche.	
<u>4.2.4.2 Subkategorie „Individuelle Bedeutung für den behinderten Menschen“</u>	In diese Subkategorie fallen Aussagen, die die Bedeutung von Behinderung für den jeweiligen Menschen mit Behinderung betreffen.	„daß dem blinden Kinde schon in seiner ersten Jugendzeit jener Frohsinn mangeln muß, der gerade das Zeichen der gewaltigen Entdeckungs- und Betätigungsperiode des sehenden Kleinkindes ist. Dazu kommt, daß das Spielen des blinden Kindes ihm neue schwere Enttäuschungen und Niederlagen bereitet. Seine Ungeschicklichkeit und die notwendige Bewegungsbeschränkung wird von den sehenden Kameraden belacht oder bspöttelt, oder, was beinahe so schlimm ist, laut bemitleidet von den sehenden Erwachsenen“ (Hansel-

		mann 1946, 52).
<u>4.2.4.3 Subkategorie „Bedeutung für die Außenwelt“</u>	In diese Subkategorie fallen Aussagen, die die Bedeutung von Behinderung für die Umwelt, die Gesellschaft, die Menschheit allgemein betreffen, oder damit verbundene Aussagen.	„Wenn also, wie schon nach ihrem Verhalten als Kinder zu erwarten war, mit diesen Menschen nicht leicht auszukommen ist, vor allem für die nächsten Angehörigen, besonders für die Ehegatten, so wird das Urteil über sie ganz anders, wenn man ihre Berufsleistung ins Auge faßt“ (Asperger 1956, 189).
<u>4.2.4.4 Subkategorie „Abweichung von der Norm“</u>	Wie und unter welchen Gesichtspunkten wird Andersartigkeit beschrieben, die einen Menschen in den Blick der heilpädagogisch Tätigen rückt?	„Das Buch wendet sich gleichermaßen an Ärzte wie an Lehrer, an Psychologen an Richter wie an Sozialarbeiter, kurz an alle, welche mit problematischen Kindern und Jugendlichen zu tun haben, die an ihren Defekten oder Spannungen leiden oder mit ihrer Umwelt in Konflikt stehen“ (Asperger 1956, III).

4.2.5 Kategorie 5 „heilpädagogische Methoden und Maßnahmen“

Die Vorstellung von Behinderung beeinflusst die Wahl der pädagogischen Maßnahmen. Vertreter der Mediko-Pädagogik betrachten zum Beispiel Erziehung und Unterricht als Mittel der Heilung untergeordnet (Speck 2008, 47). Comenius wieder meinte mit Heilmitteln spezielle Erziehungsmittel (Speck 2008, 47). Diese Kategorie bezieht sich besonders auf die Subfrage *Welche Vorschläge für den Umgang und die spezielle Erziehung und Bildung von Menschen mit Behinderungen lassen sich in den Texten finden* und soll Auskunft geben über die Zusammenhänge der zuvor analysierten Aspekte der Menschenbilder mit den Auswirkungen auf Handlungsvorschläge.

Subkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel
<u>4.2.5.1 Subkategorie „Heilmittel“</u>	Welche heilpädagogischen Maßnahmen werden genannt (bsp. medizinische, religiöse, pädagogische)?	„Ein ständiges Ineinander, die Verquickung von medizinisch-therapeutischen Behandlungsintentionen und von echt erzieherischen Motiven macht das Wesen der Heilerziehung aus, aber so, daß die Erziehung Sinn

		aller erziehungsfremden Maßnahmen ist“ (Montalta 1967, 27).
<u>4.2.5.2 Subkategorie „Begründung für den Bedarf heilpädagogischer Maßnahmen“</u>	Wie wird die Notwendigkeit spezieller heilpädagogischer Maßnahmen begründet?	„Die Natürlichkeit, eine Richtschnur, an die man sich in der Normalerziehung mit gutem Erfolg halten wird, ist in der Heilerziehung nicht immer angebracht. Hier bedarf es vielmehr besonderer Verfahrensweisen und auch einer besonderen Haltung und es ist zu betonen, daß die heilerzieherischen Verfahrensweisen und die heilerzieherische Haltung durchaus nicht zum Allgemeinut unseres durchschnittlichen Erziehungswezens werden müssen“ (Meinertz 1962, 11).
<u>4.2.5.3 Subkategorie „Zuständigkeit“</u>	Wer soll heilpädagogisch tätig sein? (Elternhaus, Institution, Gemeinschaft, Mediziner, Pädagogen...)?	„Katholische Gemeinschaften für geistige Gesundung mögen sich für die Probleme des benachteiligten Kindes aufgeschlossen zeigen und die Initiative ergreifen, Spezialeinrichtungen und Beratungsstellen zu schaffen oder solche zu fördern“ (Otteny 1957, 27).
<u>4.2.5.4 Subkategorie „Anforderungen an Heilerzieher“</u>	Welche Voraussetzungen müssen Heilpädagogen erfüllen? Was unterscheidet Heilpädagogen von anderen Pädagogen?	Siehe Teilaspekte „persönliche Eigenschaften“, „professionelle Kompetenzen“ und „persönliche Motivation“.
<u>Teilaspekt „persönliche Eigenschaften“</u>	Welche speziellen persönlichen Eigenschaften müssen Heilpädagogen vorweisen.	„Wenn nun aber Erziehung liebender Helferwille am werdenden Menschen ist, dann muß es Heilerziehung als >Erziehung unter erschwerten Umständen< in vielfach intensivierter Weise sein“ (Montalta 1967, 14).
<u>Teilaspekt „professionelle Kompetenzen“</u>	Welche speziellen professionellen Kompetenzen müssen Heilpädagogen besitzen?	„Die Heilerzieherische Praxis selbst fordert vom Heilerzieher viel technisches Wissen und Können, das aber auf wissenschaftlicher Grundlage beruhen bzw. darauf zurück-

		geführt werden muss. Aller Idealismus und alle Liebe vermögen nichts, wenn nicht dieses Rüstzeug sich damit verbindet. Man ersieht das daraus, daß ja durch Jahrhunderte und Jahrtausende hindurch manche heilerzieherischen Gebiete völlig brach dalagen, nicht als ob es am Helferwillen gefehlt hätte, sondern weil es am Können mangelte“ (Bopp 1930, 251f).
<u>Teilaspekt „persönliche Motivation“</u>	Aus welcher Motivation heraus soll sich ein Heilpädagoge für seine Tätigkeit entscheiden.	„Der Heilpädagoge muß aus tiefem Bedürfnis seinen Beruf wählen und was er sich aneignet soll Ausdruck seines Wesens werden“ (Otteny 1961, 31).

4.3. Zur Wahl des Analysematerials

Das Ziel war es, Analysematerial unterschiedlicher Autoren verschiedener Denkrichtungen, verteilt über den gesamten Untersuchungszeitraum zu betrachten. Die Auswahl an Publikationen in den ersten Jahren nach Kriegsende war jedoch sehr knapp. Ein besonderes Augenmerk wurde auf grundlegende und vielfach rezipierte Werke, wie etwa Einführungen gelegt. Das Analysematerial stellt sich aus Monographien und einigen Artikeln aus Zeitschriften oder Sammelbänden zusammen und es handelt sich bei allen Werken um heilpädagogische Literatur. Zur Analyse herangezogen wurden in erster Linie Werke, die schon vom Titel her auf ein heilpädagogisches Werk schließen lassen, also im Titel beispielsweise schon Bezeichnungen wie „Heilpädagogik“ und „Heilerziehung“ tragen, in der Zeit zwischen 1945 und 1975 und in deutscher Sprache erschienen. Bevorzugt wurden Grundlagenwerke, Einführungen und Lehrbücher.

4.3.1 Analysematerial zur christlichen Heilpädagogik

Zur Analyse der christlichen Heilpädagogik wurden folgende Werke herangezogen:

- Bopp, L. (1930): Allgemeine Heilpädagogik in systematischer Grundlegung und mit erziehungspraktischer Einstellung. Herder: Freiburg im Breisgau

Dieses Werk erschien zwar vor dem eigentlichen Untersuchungszeitraum, wird aber als Grundlage der christlichen Heilpädagogik verstanden und daher mit einbezogen, da es noch lange Zeit Einfluss auf das Denken der christlichen Heilpädagogen hatte. Bopp (1930, V; Herv. i. O.) konstatiert im Vorwort dieses Buches ein „*praktische[s]* Bedürfnis nach einer umfassenden heilpädagogischen Orientierung“. Er richtet sich mit diesem Buch sowohl an Studierende, als auch an praktisch tätige Heilpädagogen. „Das Buch soll ja nicht bloß ein Leitfaden für Studierende sein, sondern auch ein Anregungsmittel für die Männer und Frauen der Praxis mit dem Ziele der Blickschärfung für das Kleine und Kleinste des Lebens und der Zusammenschau im großen kulturellen Lebenszusammenhang“ (Bopp 1930, VI).

- Otteny, A. (1957): Bericht der Heilpädagogischen Kommission des internationalen katholischen Büros für Kindheitsfragen. In: Österreichische Korrespondenz der Kommission für Heilpädagogik des internationalen katholischen Büros für Kindheitsfragen (Paris) 1, 26-28

Dieser Artikel stammt aus der von Albert Otteny zwischen 1957 und 1963 in Wien herausgegebenen Zeitschrift „Österreichische Korrespondenz der Kommission für Heilpädagogik des internationalen Katholischen Büros für Kindheitsfragen (Paris)“. Otteny war Priester, Kaplan und später Fachinspektor für Religionsunterricht an Hilfsschulen (Diözesanarchiv Wien, Priesterdatenbank). Die Motivation, diese Zeitschrift herauszugeben, erklärt Ministerialrat Maximilian Führung wie folgt:

„Oesterreich besitzt keine Zeitschrift für heilpädagogische Fragen; es wird immer wieder der Ruf nach ihr laut. Ihre Notwendigkeit wird nicht bestritten, aber kein Verleger will die Last auf sich nehmen. Da springt die vorliegende Korrespondenz ein. Interessante Mitteilungen über die heilpädagogische Arbeit in Oesterreich und im Auslande, Berichte über Tagungen, Inhaltsangaben zu wertvollen Werken der heilpädagogischen Literatur, Hinweise auf Neuerscheinungen usw., das alles will die Korrespondenz bringen“ (Führung 1957, 1).

In unregelmäßiger Folge erschienen in den Jahren 1957 bis 1963 zehn Hefte mit einem Umfang von jeweils 20 – 50 Seiten.

- Bopp, L. (1958): Heilerziehung aus dem Glauben. Zugleich eine theologische Einführung in die Pädagogik überhaupt. Herder: Freiburg

Im Vorwort zu diesem Buch nimmt Bopp Bezug auf die 1930 erschienene „Allgemeine Heilpädagogik“ und schreibt: „Der Versuch war gewagt und sicher nicht frei von Mängeln. Gleichwohl hat das Werk anregend gewirkt“ Er verweist auf die „Ungunst der Zeit“ als Grund dafür, dass es zu keiner Neuauflage der bereits vergriffenen „Allgemeinen Heilpädagogik“

kam. Mit der 1958 erschienenen „Heilerziehung aus dem Glauben“ möchte er „eine Art theologischer Grundlegung und Einführung in die Heilpädagogik“ (Bopp 1958, V) bieten. Er wendet sich mit diesem Buch an Heilerzieher, „die sich zu einem Heilandsberuf gesendet fühlen“ und meint: „Vielleicht ist es aber zugleich allen pädagogisch Interessierten eine Art theologischer Einführung in ihr berufliches Denken und eine theologische Grundlegung oder Beseelung ihres beruflichen Tuns“ (Bopp 1958, V).

- Otteny, A. (1961): Das Ethos des christlichen Heilpädagogen. In: Österreichische Korrespondenz der Kommission für Heilpädagogik des internationalen katholischen Büros für Kindheitsfragen (Paris) 8, 21-31
- Montalta, E. (1967): Grundlagen und systematische Ansätze zu einer Theorie der Heilerziehung (Heilpädagogik). In: Jussen H. (Hrsg.) Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe. Kösel-Verlag: München, 3-43

Jussen (1967, XV) schreibt im Vorwort zu diesem Sammelband, welcher im Auftrag des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik e.V. (Münster) entstand: „Mit seiner Veröffentlichung verbindet das Institut den Wunsch, angesichts der Fülle neuartiger Bildungsaufgaben, vor die sich der Erzieher heute gestellt sieht, und angesichts der verwirrenden Unübersichtlichkeit und Uneinheitlichkeit der pädagogischen Literatur einen Beitrag zum Verständnis und zur Klärung, der Hilfe und Richtweisung zu leisten“. Jussen (1967, XVf.) möchte mit diesem Sammelband den Leser „in einem zwar gedrängten, aber dennoch geschlossenen Überblick ausführlich über den gegenwärtigen Stand informieren.

4.3.2 Analysematerial zur Mediko-Pädagogik

In Kapitel 1.2. wurde die christliche Heilpädagogik (Heilspädagogik) unter anderem unterschieden von der Mediko-Pädagogik. Der Wiener Kinderarzt Asperger und der Münchner Arzt Meinertz lassen sich nach Speck (2008, 47) der Mediko-Pädagogik zuordnen. Folgende Werke werden analysiert:

- Asperger, H. (1956): Heilpädagogik. Einführung in die Psychopathologie des Kindes für Ärzte, Lehrer, Psychologen, Richter und Fürsorgerinnen. Springer: Wien, 2. Neubearbeitete und erweiterte Auflage

Asperger wendet sich mit diesem Buch, so schreibt er im Vorwort zur ersten Auflage, „gleichermaßen an Ärzte wie an Lehrer, an Psychologen, an Richter wie an Sozialarbeiter, kurz an alle, welche mit problematischen Kindern und Jugendlichen zu tun haben, die an

ihren Defekten oder Spannungen leiden oder mit ihrer Umwelt in Konflikt stehen. Diesem großen Kreis von Menschen will das Werk Helfer in ihrer Arbeit sein“ (Asperger 1956, III). Dabei ist ihm die Schwierigkeit bewusst, dass die Personen aus unterschiedlichen Disziplinen ganz unterschiedliche Erfahrungen haben, unterschiedliche Denkrichtungen vertreten und auch nicht immer leicht die Sprache der anderen verstehen (bsp. medizinische Ausdrucksweise). Er gehe „von einer Ganzheitsbetrachtung der körperlichen und seelischen Gegebenheiten und Vorgänge aus und will den Leser zu einer solchen führen“ (Asperger 1956, III). Die in dieser Diplomarbeit analysierte zweite Auflage ist nach Angabe des Verfassers „in allen seinen Teilen neu bearbeitet und erweitert“ (Asperger 1956, IV).

- Meinertz, F. (1961): Heilpädagogik. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn

Meinertz war Psychiater und Leiter einer kinder- und jugendpsychiatrischen Klinik. Das Buch ging aus Vorlesungen des Verfassers hervor, die er für Heimerzieher hielt. Er schreibt „Heimerzieher sind sehr häufig Heilerzieher“ (Meinertz 1961, 3), wendet sich mit diesem Buch aber auch gleichzeitig an „Erziehungsberater, Bewährungshelfer, Ärzte, Seelsorger, Jugendrichter, Eltern und überhaupt an alle Interessierten, die sich über >schwierige< Kinder und Jugendliche ein Urteil bilden wollen“ (Meinertz 1961, 3).

4.3.3 Analysematerial zur Schweizer Heilpädagogik

Neben der christlichen Heilpädagogik stellen Bleidick und Ellger-Rüttgardt (2008,70) innerhalb der geisteswissenschaftlichen Theorien unter anderem die Schweizer Heilpädagogik mit Vertretern wie Moor und Hanselmann.

- Hanselmann, H. (1946): Einführung in die Heilpädagogik. Praktischer Teil. Für Eltern, Lehrer, Anstaltserzieher, Jugendfürsorger, Richter und Ärzte. Rotapfel-Verlag: Erlebach-Zürich

Hanselmann (1946, 532) betont explizit, dass es sich hierbei um eine „Einführung“, nicht um ein Lehrbuch handle. Ein Lehrbuch, meint er, sei wahrscheinlich von einem Einzelnen überhaupt nicht mehr zu verwirklichen.

- Moor, P. (1954): Gehorsam und Bindung als Voraussetzung des inneren Haltes. In: Asperger, H., Heeger, J., Radl, H. (Hrsg.): Bericht des dritten internationalen Kongresses für Heilpädagogik. Jugend und Volk: Wien, 126-138

- Moor, P. (1954): Süchtigkeit als Heilpädagogisches Problem. In: Asperger, H., Heeger, J., Radl, H. (Hrsg.): Bericht des dritten internationalen Kongresses für Heilpädagogik. Jugend und Volk: Wien, 148-154

Diese beiden Beiträge Moors stammen aus einem Tagungsbericht des „Dritten Internationalen Kongreß für Heilpädagogik“ in Wien, welcher im Juni 1954 stattfand.

5. Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse zu den einzelnen Kategorien dargestellt und zentrale Aussagen zitiert. Die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse erfolgt in einem nächsten Schritt (siehe Kapitel 6).

5.1. Darstellung der Ergebnisse zur christlichen Heilpädagogik

In den Texten der christlichen Heilpädagogen ließen sich folgende Aussagen zu den Kategorien finden:

5.1.1 Zur Kategorie „Wesen des Menschen/Menschen mit Behinderung“

5.1.1.1 Zur Subkategorie „Erziehungsfähigkeit“

Bopp (1930, 12) zieht die Grenze der Erziehungsfähigkeit bei „Höchstgraden des Schwachsinns“. Er schreibt: „Gelegentlich ist überhaupt jegliche erzieherische Beeinflussung *ausgeschlossen*, wie z.B. bei Höchstgraden des Schwachsinnes. Hier wird Verwahrung und Pflege das einzige sein, was die Gemeinschaft ihrem ärmsten Mitglied zuteil werden lassen kann“ (Bopp 1930, 12, Herv. i. O.). Diagnose und Prognose sei wichtig, um „das Maß von Erziehbarkeit bzw. Heilbarkeit durch Erziehungsmaßnahmen im voraus einigermaßen zu erkennen“ (Bopp 1930, 14). Er spricht auch von einer „Gruppe von defekten Menschen ... die für die Heilerziehung vorerst oder für immer ausscheiden, weil sie zunächst oder für immer Gegenstand der rein-ärztlichen oder überwiegend-ärztlichen Behandlung bzw. der pflegerischen Verwahrung sein müssen“ (Bopp 1930, 20). Die Erziehungsfähigkeit ist bei Bopp auch an das Lebensalter gebunden. Er meint dazu: „Auch heute noch bedeutet verspätete Einlieferung Schwachsinniger in die Heilerziehungsanstalt Erfolglosigkeit oder stärkste Erfolgsminderung, weil die Zeit der Bildsamkeit hier rascher vorübergeht als bei normalen Menschen“ (Bopp 1930, 115).

5.1.1.2 Zur Subkategorie „Erziehungsbedürftigkeit“

Montalta (1967, 7) führt die Hilfsbedürftigkeit des Menschen auf sein Dasein als „animal sociale et educandum“ zurück. „Der Mensch bedarf leiblich, seelisch-geistig und sozial der dauernden Hilfe von außen, um Mensch zu werden und Mensch zu bleiben. Denn er ist – schon im Mutterleib, dann unter dem Einfluß der funktionalen Erziehungsmächte und der intentionalen Fremderziehung – ein *animal sociale et educandum*“ (Montalta 1967, 7, Herv. i. O.).

5.1.1.3 Zur Subkategorie „Würde und Wert des Individuums“

Montalta (1967, 13) spricht jedem Menschen eine einzigartige Würde als Person zu. Der Begriff Person sage mehr aus als der Begriff Individuum. Individuum könne auch ein Tier oder eine Pflanze sein. Es gehe lediglich darum, etwas einzelnes, unteilbar Ganzes mit selbstständigem Dasein zu sein. Zur Person werde der Mensch durch seine „Geistnatur“. „Der Mensch ist von Anfang an Person und wird als Person geboren, denn innerhalb seiner ontologischen Wesenskonstitution ist seine geistige Natur das Bestimmende und von Anbeginn innerster Besitz“ (Montalta 1967, 14). Montalta (1967, 14) betont, dass es aus anthropologischer und christlicher Sicht zwar Grade in der Ausprägung der Menschlichkeit gebe, aber keine Wesensunterschiede.

Otteny begründet die Menschenwürde mit der Existenz einer Seele. Selbst das schwächste Kind müsse, so Otteny (1961, 31) „als Mensch“ anerkannt werden, da es eine vollwertige Seele habe.

5.1.1.4 Zur Subkategorie „Positionierung des Individuums“

Der Mensch unterscheide sich nach Montalta (1967, 4) vom Tier eindeutig durch seine Erziehungsfähigkeit und Erziehungsbedürftigkeit.

5.1.1.5 Zur Subkategorie „Anthropologische Begründung“

Teilaspekt „sinn-anthropologischer Bezug

Bopp (1958, 63) begründet Krankheit, Leiden und Schwäche mit der Ur- und Erbsünde: „Die übernatürliche Offenbarung Gottes führt alles menschliche Elend und Leid physischer, sittlicher und geistiger Art auf die Ur- und Erbsünde zurück“ (Bopp 1958, 63). Die Ursünde hatte Gottes Zorn zur Folge und damit die Vertreibung aus dem Paradies und „die Einbuße aller außernatürlichen Gnadengaben wie Freisein von Krankheit und Tod...“ (Bopp 1958, 63).

5.1.1.6 Zur Subkategorie „Aussagen zum Wesen des Menschen“

Montalta (1967, 4, Herv. i. O) weist darauf hin, dass der Mensch in seinem Wesen nicht restlos zu erfassen sei, nur als „*ens rationale*“ oder als „*ens sociale*“. Weder seine Fähigkeit zu >einsichtigem Verhalten< noch der Drang zur Verbindung mit Seinesgleichen in der Mitmenschlichkeit unterscheiden ihn nach heutigen wissenschaftlichen Erkenntnissen genügend und eindeutig von der übrigen lebendigen Welt, insbesondere vom Tier“. „Erst die Betrachtung des Menschen als eines „*ens educandum*“, als eines der Erziehung fähigen und der Erziehung bedürftigen, weltoffenen und nicht festgelegten Wesens, hebt ihn einmalig und eindeutig von der übrigen Kreatur ab“ (Montalta 1967, 4).

„Menschliche Existenz als höchste Daseinsform des Lebendigen in dieser Welt ist in ihrer Ganzheit nur verständlich aus einer Zusammenschau aller drei Ebenen: des *Natürlichen*, des *Kultürlichen* (eingeschlossen das Technische und Wirtschaftliche) und des *Übernatürlich-Transzendenten*“ (Montalta 1967, 6, Herv. i. O.).

5.1.2 Zur Kategorie „Ziele (heil)pädagogischer Maßnahmen“

5.1.2.1 Zur Subkategorie „Individuelle Ziele

Ziel in Bezug auf die Berufsausbildung ist für Otteny (1957, 28) eine Anpassung an möglichst normale Lebensbedingungen und Berufsmöglichkeiten. Er begründet dieses Ziel mit „Menschlichkeit“ und „Christlichkeit“. „Möge die Allgemeinheit sich dessen bewußt sein, daß es zwar leichter ist, den Benachteiligten nur fürsorglich zu betreuen, menschlicher und christlicher aber, ihm zur Arbeit zu verhelfen, jeweils seinen wirklichen Fähigkeiten entsprechend, selbst wenn ihm noch ergänzend Verpflegung und Unterkunft beizustellen wäre“ (Otteny 1957, 28).

Für Montalta (1967, 16) ist das Ziel jeder Erziehung „die *wertbestimmte und werterfüllte Persönlichkeitsgestalt*“. Montalta (1967, 27) bezeichnet mit Linus Bopp das Ziel der Heilerziehung, den Zögling in Stand zu setzen, ein möglichst eigenständiges Leben zu erreichen. „Das Besondere der heilpädagogischen Zielsetzung ist ein ständig im Auge zu haltender Doppelaspekt: der des funktionalen Zieles, der Heilung, und des Endzieles, der Individualität“ (Montalta 1967, 27).

Erziehung soll nach Bopp (1930, 264) dem Kind behilflich sein, „den *Sinn seines Daseins* zu erfüllen, und das ist der *Sinn des Menschseins*“. Die Anschauungen, was der Sinn des Menschseins sei, gehen aber, so Bopp (1930, 264) auseinander.

Montalta (1967, 29) gibt, inspiriert durch Bleidick, eine Übersicht über heilpädagogische Ziele und unterscheidet dabei biologische, soziologische und pädagogische Ziele.

Teilaspekt „biologische Ziele“

Die biologischen Ziele beschreibt Montalta (1967, 29) mit „Erhaltung, Heilung (Gesundung und Stärkung) aller somatischen und psychischen Funktionen (durch medizinische, psychotherapeutische, hygienische und psychohygienische Maßnahmen und Eingriffe)“.

Teilaspekt „soziologische Ziele“

Als soziologisches Ziel heilpädagogischer Maßnahmen sieht Montalta (1967, 29) „Eingliederung in die Kulturgemeinschaft (durch Vermittlung des für Arbeit und Beruf notwendigen

Wissens und Könnens und durch Vorbereitung auf das In-der-Welt-Sein und das existentielle Mitsein)“.

Die Berufswahl und Berufsausbildung je nach Neigung und Eignung wird bei Bopp (1930, 118) als besonders wichtig erachtet. Der Heilerzieher will „des Kindes Fähigkeiten entwickeln, den rechten Wertsinn und Wertwillen in ihm wecken, will es so Anteil nehmen lassen am Großen seiner Zeit und es selber zu einem schaffenden Gliede an dieser großen Gemeinschaft machen“ (Bopp 1930, 239). Bopp (1930, 277) betont: „Natürlich muß ein wichtiges Erziehungsziel sein, den Sinn für die notwendigen Stützwerte jene höchsten Werte im Kinde lebendig zu machen. Zu dem Zwecke müssen die ihm verbliebenen guten Anlagen aufs sorgfältigste aufgesucht, entwickelt und auf einen entsprechenden Beruf hin geschult werden. Dabei werden wir als Ziel anstreben, den Heilzögling für später wirtschaftlich möglichst sicher und selbständig zu machen“.

Teilaspekt „pädagogische Ziele“

Das pädagogische Ziel sei, so Montalta (1967, 29, Herv. i. O.), „möglichste Steigerung der Wertfähigkeit und Wertwilligkeit für eine *sinnerfüllte Lebensgestaltung* (durch exemplarisches Erlebenlassen von Werten und Pflege des inneren Haltes)“.

Heilerziehung sei, so Bopp (1930, 14) nicht bloßes Heilmittel, somit sei das Ziel der Heilerziehung nicht bloß biologische Gesundheit, sondern Erzogenheit. Das Ziel sei die Weckung des rechten Wertsinnes und Wertwillens. „Die Weckung des Wertsinns bedeutet nicht bloß Materialbereicherung, sondern setzt zugleich eine möglichste Steigerung der formalen Fähigkeiten, wie Sinnesschärfe, Denken, Wollen, Fühlen, voraus“ (Bopp 1930, 15).

Das Ziel der Heilerziehung sei „jene Defekte, die wesentliche Wertmängel darstellen, (auszugleichen) in der Art, daß möglichst normale Wertfähigkeit und Wertwilligkeit miterreicht wird, daß im besonderen der Heilzögling in den Stand gesetzt wird, seinen Lebenssinn selbsttätig zu erstreben und zu erreichen“ (Bopp 1958, 1).

5.1.2.2 Zur Subkategorie „Gesellschaftliche Ziele“

Eine Berufsausbildung behinderter Kinder soll bei Otteny (1957, 26) zum einen der „persönlichen Entfaltung des Einzelnen“ dienen und zum anderen der Gesellschaft, denn die „berufliche Anpassung“ sei zum „Segen der Gemeinschaft“ (Otteny 1957, 26).

5.1.2.3 Zur Subkategorie „Religiös-Ethische und moralische Ziele“

Das Ziel sei nach Montalta (1967, 16, Herv. i. O.) „*Höherführung* des werdenden Menschen bis zur wertbestimmten und werterfüllten Persönlichkeit“. Als Grundlage dafür sieht er eine Wertphilosophie. „Wer keine Wertphilosophie und keine gültige und verpflichtende Werthie-

rarchie anerkennen will, wird eben die philosophische und wissenschaftstheoretische Begründung des pädagogischen und heilpädagogischen Tuns anderswo suchen müssen, vielleicht im bloßen Gefühl oder in einem diffusen humanitären Empfinden“ (Montalta 1967, 16). „Die *wertbestimmte und werterfüllte Persönlichkeitsgestalt* ist also das Ziel jeder Erziehung“ (Montalta 1967, 16, Herv. i. O.).

Bopp (1930, 117) sieht den Empfang der Sakramente als Erziehungsziel an. „Die Krone ist immer erreicht, wenn das schwachsinnige Kind aus der Prüfungs- und Spielklasse heraus richtigem Klassenunterricht zugeführt und hier auch auf den Empfang der Sakramente vorbereitet werden kann“ (Bopp 1930, 117). Der Grund für das Ziel des Empfangs von Sakramenten lässt sich in einem anderen Erziehungsziel Bopps finden, nämlich der „Christusförmigkeit“ (Bopp 1958, 97). Christus müsse im Menschen leben und wirken. Das Erziehungsziel der „Christusförmigkeit“ liege in der Ergänzung des Zöglings durch Christus. Die „Zusammenpflanzung“ vollziehe sich durch Glauben und Sakrament. Das letzte Ziel am Ende des Menschseins sei, so Bopp (1930, 240) Religion. Jede Erziehung münde in Religion ein, denn „sie enthüllt den letzten Sinn, das Ziel und Ende des Menschseins. So wird alle Erziehung, tief aufgefaßt, zu einem Stück Seelsorge, und alles Erziehenwollen ist zutiefst Heilswille am Kinde“ (Bopp 1930, 240). „Die Erde ist die Arbeits- und Kampfesstätte, der Himmel bedeutet Lohn und Krone. Darum wird ein wichtiges Zwischenziel darin bestehen, den Heilzögling in religiöser Hinsicht *unterrichtsreif* zu machen; und ein gewisser sieghafter Höhepunkt ist erreicht im bewußten Sakramentenempfang des Heilzöglings, in der Erstbeichte und Erstkommunion“ (Bopp 1930, 275, Herv. i. O.).

Ein weiteres Ziel bei Bopp ist die „Herausarbeitung des Göttlichen“ (Bopp 1930, 265). „Da der Mensch nicht von sich selber, vielmehr ein Geschöpf Gottes ist, und da Gott wie jeder Künstler seinem Werk etwas von sich selber gegeben haben muß, so folgt für ihn als äußeres Ziel, daß er für Gott da ist, Gott zu Willen und zu Dienst sein muß, daß andererseits sein immanentes Ziel die Herausarbeitung des Göttlichen in ihm, des Gottesbildes, sein muß“ (Bopp 1930, 265).

Für Bopp (1930, 280) sind Ziele wie Sozialität, Resozialisierung, gesellschaftliche Tüchtigkeit, zu niedrig. Er begründet dies damit, dass „auch die Geistesschwachen und alle Heilzöglinge ... nicht bloß für die Erde da (sind), sondern auch für den Himmel bestimmt“ (Bopp 1930, 280). Auch 1958 besteht Bopp darauf: „Erziehung und Heilerziehung aus dem Glauben geben sich nicht zufrieden mit dem negativen Ziel, den Zögling nicht schuldig, nicht asozial,

nicht gesellschaftsunntütz werden oder bleiben zu lassen. Ein nichtasoziales oder nichtantisoziales Leben, das aber alltäglich, schwunglos, ideallos verlief, wäre kein wahrhaft menschliches Leben. Der Mensch ist zwar wesentlich ein soziales Wesen, aber er ist erst recht ein metaphysisch-religiöses Wesen, dessen Letzt- und Höchstziel über der Welt und dem irdischen Leben draußen liegt“ (Bopp 1958, 95).

5.1.2.4 Subkategorie Heilpädagogische Ziele / Pädagogische Ziele

Montalta (1967, 27) bezieht sich in diesem Punkt auf Linus Bopp und vertritt mit ihm die Ansicht, dass Heilpädagogik keine andere Ziellehre vertrete als die Normalpädagogik. Sie sehen aber Beschränkungen, Einschränkungen und Verzicht bei der Übernahme der normalpädagogischen Erziehungsziele.

Bopp (1930, 264) weist darauf hin, dass für die Heilpädagogik grundsätzlich die gleichen Ziele gelten wie für die Normalpädagogik, denn die Heilpädagogik sei „die Wissenschaft von der Erziehung besonders wertgehemmter Personen“ (Bopp 1930, 264).

5.1.3 Zur Kategorie „Begründung heilpädagogischer Maßnahmen“

5.1.3.1 Zur Subkategorie „Nutzen“

Eine Berufsausbildung behinderter Kinder soll bei Otteny (1957, 26) zum einen der „persönlichen Entfaltung des Einzelnen“ dienen und zum anderen der Gesellschaft, denn die „berufliche Anpassung“ sei zum „Segen der Gemeinschaft“ (Otteny 1957, 26).

Das Recht und die Pflicht einer Erziehung und Bildung soll, so Montalta (1967, 10) jedem Menschen ein „menschenwürdiges Dasein“ ermöglichen, „selbst dann, wenn weder soziale Brauchbarkeit noch Gesundheit als Zielsetzung mehr in Frage kommen“ (Montalta 1967, 10).

5.1.3.2 Zur Subkategorie „Motivation“

Bopp (1930, 1) sieht Heilen und Helfen als etwas im Menschen Angelegtes. „Heilen und Helfen ist etwas echt Christliches. Damit wird nicht geleugnet, darin ist im Gegenteil eingeschlossen, daß es auch etwas echt Menschliches ist. Es drängt auch den natürlichen Menschen, wenn er nicht verbildet ist, krankem und gehemmtem Leben zu helfen, besonders wenn es sich um mitmenschliches krankes oder gebundenes Leben handelt“ (Bopp 1930, 1).

Teilaspekt „ethisch-religiöse Motive“

Bopp (1958, 7) bezeichnet Glauben als Grundvoraussetzung für Heilerziehung. Glaube berge die Grundkräfte und Hauptmittel für die Heilerziehung in sich. Grundgelegt sei die Heilerziehung durch Jesus Christus. „Und so schreitet in der Folge die Heilerziehung Hand in Hand

mit dem Glauben und empfängt von ihm als Seele die Caritas, welche die mannigfachsten Gestaltwandlungen ihres unveränderlichen göttlich-menschlichen Wesens und damit immer neue Anpassungen an Einzel- und Zeitnöte vollziehen kann“ (Bopp 1985, 7).

5.1.3.3 Zur Subkategorie „Recht auf Erziehung und Bildung“

Otteny (1957, 26) begründet das Recht auf Arbeit und Berufsausbildung behinderter Kinder theologisch, wenn er schreibt: „Die Kommission steht einhellig auf dem Standpunkt, daß jedes physisch wie psychisch oder sozial geschädigte Kind, welchen Grades die Benachteiligung auch sein mag, im Plane Gottes eine ‚Berufung‘ habe und somit ein Recht auf Arbeit und auf Berufsausbildung besitze. Deshalb darf ein benachteiligtes Kind nicht abseits gestellt werden“ (Otteny 1957, 26).

Montalta (1967, 10) leitet das Recht auf Bildung von der Würde des Menschen ab. „Die anthropologische Begründung der Geistnatur des Menschen läßt uns schon auf natürlich-wissenschaftlicher Ebene erkennen, daß dieses Wesen Mensch als *ens educandum* in jedem Falle, auch dann, wenn es im statistischen Vergleich mit seinesgleichen als biologische Minusvariante bezeichnet werden muß, ein Wesen von ganz besondere Würde ist. Diese Würde des Menschen ist es, welche uns ihm in jedem Falle das unabdingbare *Recht* auf und die ernste *Pflicht* zur Erziehung zuerkennen und zuweisen lassen“ (Montalta 1967, 10, Herv. i. O.).

Das Recht und die Pflicht einer Erziehung und Bildung soll, so Montalta (1967, 10), jedem Menschen ein „menschenwürdiges Dasein“ ermöglichen, „selbst dann, wenn weder soziale Brauchbarkeit noch Gesundheit als Zielsetzung mehr in Frage kommen“ (Montalta 1967, 10).

5.1.4 Zur Kategorie „Sicht auf Behinderung“

5.1.4.1 Zur Subkategorie „Ursachen für die Entstehung von Auffälligkeiten“

Der Bedarf an heilpädagogischen Maßnahmen entstehe nach Montalta (1967, 17) durch eine Verminderung von Wertfähigkeit und Wertwilligkeit, welche er in drei großen Ursachengruppen sieht: „*somatische, psychische und soziale*“ (Montalta 1967, 17, Herv. i. O.).

Teilaspekt „medizinisch/biologische Begründungen“

Bei „Schwachsinn“ sei in der Regel ein Schaden im Zentralnervensystem vorzufinden. (Bopp 1930, 74f). Als Ursachen des „angeborenen Schwachsinns“ lassen sich verschiedene Aussagen wie Vererbung, Alkoholismus oder Syphilis finden (Bopp 1930, 97).

Teilaspekt „soziale Begründungen“

Bopp ist der Ansicht, dass außerordentlich viele Fehlentwicklungen auch die Schuld der Erziehung seien. (Bopp 1930, 3). Auch Geburtsverletzungen können Ursachen von „Schwachsinn“ sein. (Bopp 1930, 100), was Bopp als Wirkung der Umwelt bezeichnet. Völlige Verwahrlosung oder Vernachlässigung könne Ursache für erworbenen „Schwachsinn“ sein (Bopp 1930, 104).

5.1.4.2 Zur Subkategorie „individuelle Bedeutung für den behinderten Menschen“

Es ließen sich in den analysierten Texten keine Hinweise finden, welche individuelle Bedeutung Behinderung für den Menschen mit einer Behinderung habe.

5.1.4.3 Zur Subkategorie „Bedeutung für die Außenwelt“

Die Autoren äußerten sich in den analysierten Textstellen nicht dazu, welche Bedeutung Behinderung für die Umwelt habe.

5.1.4.4 Zur Subkategorie „Abweichung von der Norm“

Heilerziehung setzt für Bopp (1930, 10) den Begriff Krankheit voraus. „Krankheit aber stellt einen <Wertbegriff> dar, zumindest in dem Sinne, daß der Mangel eines biologischen Wertes ausgesagt wird, der sich durch Vergleich mit dem Idealtypus des gesunden Menschen aufdrängt. Doch dürfen wir hier den Begriff krank nicht auf den medizinisch-biologischen Sinn einschränken. Krank, defekthaft, wertgemindert, minderwertig ist auch ein Menschenleben, wenn ihm andersartige als biologische-hygienisch notwendige Wertleistungen abgehen, also z.B. der Sinn und die Willigkeit für höhere Werte gleich Wahrheit, sittlicher Gutheit und Religion“ (Bopp 1930, 10). Für Bopp stellt also eine Abweichung von der Norm eine Minderwertigkeit dar. „Während wir in der Normalentwicklung des Kindes eine starke von innen wirkende Kraft der Seele wahrnehmen konnten, zeigt sich nun beim schwachsinnigen Kinde eine große Schwäche des Geistes, von innen heraus seine Entfaltung und seine Selbstdarstellung in Leib und Umwelt vorzunehmen“ (Bopp 1930, 73). Das Seelenleben des „Schwachsinnigen“ sei in seiner Ganzheit anders als das normaler Altersgenossen. (Bopp 1930, 79)

5.1.5 Zur Kategorie „Heilpädagogische Maßnahmen“

5.1.5.1 Zur Subkategorie „Heilmittel“

„Ein ständiges Ineinander, die Verquickung von medizinisch-therapeutischen Behandlungsinentionen und von echt erzieherischen Motiven macht das Wesen der Heilerziehung aus, aber so, daß die Erziehung Sinn aller erziehungsfremden Maßnahmen ist“ (Montalta 1967, 27).

Bopp (1930, 101) konstatiert, dass das prophylaktische Fernhalten von Notlagen ein besseres Werk der Barmherzigkeit sei, als ein nachträgliches Helfen und Heilen. Er fordert in diesem Sinne eine Eheberatung oder Beratung zur Wahl des Ehepartners, um vererbte Formen von Behinderung zu verhindern. Dabei verweist er auf rassenhygienische Überlegungen. Auch 1958 spricht Bopp noch der „Prophylaxe“ eine große Bedeutung zu (Bopp 1958, 2).

Bopp (1958, 1) betrachtet Erziehung als Heilmittel. „Das Wort Heilerziehung setzt sich aus zwei Wortbestandteilen zusammen, denen sachlich zwei Begriffe und zwei Wertgebiete entsprechen: Heilen und Erziehen. Es handelt sich um Krankheitsfolgen, Mängel, Defekte, die geheilt werden sollen. Das Heilmittel ist dabei ganz wesentlich Erziehung; das Ziel ist wiederum Erziehung, Erzogenheit, nicht lediglich Gesundheit, Normentsprechung, Durchschnittsleistung, Brauchbarkeit“ (Bopp 1958, 1). „Die Kunst besteht darin, an die brauchbaren Triebe anzuknüpfen, ihnen Meistbegünstigung zu geben und die gefährlichen durch Vernachlässigung und nötigenfalls auch durch planmäßige Bekämpfung lahmzulegen“ (Bopp, 1930, 286). Bopp nennt auch Arbeit als Erziehungsmittel, insofern sie als „Ablenkung“ für manche Heilzöglingsgruppen diene (Bopp 1930, 293).

5.2.5.2 Zur Subkategorie „Begründung für den Bedarf von heilpädagogischen Maßnahmen“

Montalta (1967, 16f) zieht zur Begründung spezieller heilpädagogischer Maßnahmen Bopps Begriff des Wertsinns heran. Wertsinn beschreibt Montalta (1967, 17) mit „seelisch-geistigen Potential und Sensorium für die Verwirklichung gültiger Werte“. Beim Heilzögling sei dieser Sinn beeinträchtigt oder gehemmt (Montalta 1967, 17). Die Grundvoraussetzung jeder Erziehung sei Wertfähigkeit (Wertempfänglichkeit) und Wertwilligkeit (Wertstreben). „Beim Heilzögling fehlen nun eine oder beide dieser Voraussetzungen teilweise oder ganz“ (Montalta 1967, 17).

5.1.5.3 Zur Subkategorie „Zuständigkeit“

Otteny (1957, 27) fordert das Zusammenwirken von Eltern, Erziehern und der Gesellschaft, um „dem benachteiligten Kinde eine berufliche Zukunft zu sichern“.

Neben Eltern, Erziehern und der Gesellschaft, sieht Otteny auch katholische Gemeinschaften in der Pflicht, heilpädagogisch zu handeln. „Katholische Gemeinschaften für geistige Gesundheit mögen sich für die Probleme des benachteiligten Kindes aufgeschlossen zeigen und die Initiative ergreifen, Spezialeinrichtungen und Beratungsstellen zu schaffen oder solche zu fördern“ (Otteny 1957, 27).

5.1.5.4 Zur Subkategorie „Anforderungen an Heilerzieher“

Otteny (1961, 26) spricht von der Notwendigkeit eines gesteigerten Helferwillens, wo eine gesteigerte Hilfsbedürftigkeit bestehe, er meint damit die Heilpädagogik.

„Eben weil im Gegensatz zum Normalzögling die Selbstentwicklungskraft im Heilzögling gestört, abgebogen, vielleicht verkehrt ist, kommt es um so mehr auf den Heilerzieher an, während der normale Zögling sich oft trotz ungünstiger Erzieher und Erziehungsmaßnahmen durchsetzt und noch leidlich gut entwickelt“ (Bopp 1930, 21).

Teilaspekt „persönliche Eigenschaften“

„Wenn nun aber Erziehung liebender Helferwille am werdenden Menschen ist, dann muß es Heilerziehung als >Erziehung unter erschwerten Umständen< in vielfach intensivierter Weise sein“ (Montalta 1967, 14). Otteny (1961, 26) fordert vom Sondererzieher oder Sonderschullehrer „er soll ein Mensch des Gefühlstypus sein, soll ein frohes Gemüt haben, das seinem Charakter ein angenehmes, persönliches Äußerungsvermögen verleiht“. Seine Ausstrahlung „muß Sonnenschein aus innerer Werterfülltheit sein. Nur ein solcher ‚charakteristischer Wesenszug‘ vermag jene nie verzagende Geduld aufzubringen, die nie mutlos wird und verzagt macht, die bei Mißerfolgen nach den Gründen sucht und neue Wege findet, die selbstlos ist und daher kein Aufbrausen aufkommen läßt“ (Otteny 1961, 26). Der Erzieher müsse, so Otteny (1961, 27) „dem göttlichen Kinderfreund ähnlich sein, ihn neu darstellen, das Gute in den Kindern sehen oder wecken und fördern“. Er spricht von „selbstloser Liebe“ und „Aufopferung“ (Otteny 1961, 31) des Heilerziehers und beschreibt den „idealen Heilpädagogen“ folgendermaßen: „Der ideale Heilpädagoge wird Optimist sein, ohne zum Illusionismus zu entarten. Er wird dem möglichen und nicht dem absoluten Ziele zuführen. Wir werden keine Wunder anstreben, aber was wir vollbringen wollen, soll in der Erfüllung des göttlichen Vaterwillens wirksam werden, zu dessen ‚Werkzeug‘ wir uns berufen fühlen“ (Otteny 1961, 31). Der Heilerzieher müsse bei allem technischen Wissen sein Tun „mit idealen Gesichtspunkten beseelen, er bedarf bei seinem vielgestaltigen, in unendlich vielen Einzelhandlungen zersplitterten Tun auch der einheitlichen Zusammenschau, der obersten Gesichtspunkte, auf die er sich zurückziehen, und aus denen er sein Arbeiten sinnhaft und zielstrebig und somit seelenhaft macht“ (Bopp 1930, 2).

Die Grundhaltung des Heilerziehers müsse, so Bopp (1930, 240) „die erzieherische Liebe sein, die im Kinde das grundgelegte, angebahnte und der Entwicklung fähige Wertvolle erkennt und verwirklichen will“. Was der Heilerzieher für Bopp dringend brauche, ist „der Glaube an den Heilzögling, unerschütterliches Vertrauen zu ihm trotz vieler Fehlschläge“ (Bopp 1930, 257).

Teilaspekt „professionelle Kompetenzen“

Bopp legt nicht nur großen Wert auf die Persönlichkeit des Heilerziehers, sondern auch auf das technische Wissen und Können. „Die Heilerzieherische Praxis selbst fordert vom Heilerzieher viel technisches Wissen und Können, das aber auf wissenschaftlicher Grundlage beruhen bzw. darauf zurückgeführt werden muss. Aller Idealismus und alle Liebe vermögen nichts, wenn nicht dieses Rüstzeug sich damit verbindet. Man ersieht das daraus, daß ja durch Jahrhunderte und Jahrtausende hindurch manche heilerzieherischen Gebiete völlig brach dalagen, nicht als ob es am Helferwillen gefehlt hätte, sondern weil es am Können mangelte. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit eigener fachlicher, spezialfachlicher Ausbildung, und zwar nicht nur in technischer Handhabung der Methode, sondern zugleich in wissenschaftlicher Unterbauung des ganzen Tuns“ (Bopp 1930, 251f).

Teilaspekt „persönliche Motivation“

Bei Otteny (1961, 27) soll die „‘verstehende‘ und ‘sehende‘ Liebe“ zum Motiv werden „um erzieherisch emporzuheben“. Zur persönlichen Motivation des Heilpädagogen sagt er: „Der Heilpädagoge muß aus tiefem Bedürfnis seinen Beruf wählen und was er sich aneignet soll Ausdruck seines Wesens werden. Er muß selbst das schwächste Kind als Mensch anerkennen, denn es hat eine vollwertige Seele“ (Otteny 1961, 31).

5.2. Darstellung der Ergebnisse zur Mediko-Pädagogik

In diesem Kapitel werden die Analyseergebnisse der Texte der Mediko-Pädagogen dargestellt.

5.2.1 Zur Kategorie „Wesen des Menschen/ Menschen mit Behinderung“

5.2.1.1 Zur Subkategorie „Erziehungs-/ Bildungsfähigkeit“

Die Grenzen der Entwicklungsfähigkeit sieht Meinertz (1962, 39) innerhalb der Grenze der Anlagen. „Für den Heilerzieher gilt: immer und überall stecken die Anlagen nur bestimmte Möglichkeitsbereiche ab. Was außerhalb solcher Bereiche liegt, ist unmöglich“ (Meinertz 1962, 39).

Asperger (1956, 116) ist der Ansicht, dass „auch ein gestörtes Gehirn noch Entwicklungsmöglichkeiten haben (kann)“, die eine „tragbare soziale Anpassung“ ermöglichen. Er spricht also eine Entwicklungsfähigkeit grundsätzlich nicht ab, weist aber auf die Grenze der Erziehungsfähigkeit hin, wo „Erfahrungsfähigkeit“ nicht vorhanden sei: „Neben den Enzephaliti-

kern¹¹ halten wir höchstens noch bestimmte epileptische Charaktere für ähnlich schwierig. Die pädagogische Situation ist bei diesen Kindern deshalb so verzweifelt, weil sich bei ihnen keine Erfahrungen ausbilden, die in die Zukunft weiterwirken würden – und Erziehbarkeit hat eben ‚Erfahrungsfähigkeit‘ zur Voraussetzung. Selbst wenn die Kinder ihrer formalen Intelligenz nach intakt sind, wenn sie nachher, wenn die Tat passiert ist, eine ganz echte Einsicht und ganz ehrliche Reue haben, so wird bei der nächsten Gelegenheit dem Triebimpuls doch wieder ebenso hemmungslos und ohne Rücksicht auf die Folgen nachgegeben“ (Asperger 1956, 116).

5.2.1.2 Zur Subkategorie „Erziehungsbedürftigkeit“

Der Mensch sei nach Asperger (1956, 62) für die Entwicklung des Menschen sehr wichtig. „Darum werten wir auch die menschlichen Einflüsse auf den wachsenden Menschen, vor allem in der Familien ungemein hoch“ (Asperger 1956, 62). Ohne andere Menschen kann sich der Mensch also nicht gleichermaßen entwickeln, es bedarf also für die Entwicklung ein soziales Umfeld, im weitesten Sinne also Erziehung.

Es entspreche biologischen Gesetzen, dass Hilfsbedürftigkeit und Hilfe einander immer zugeordnet seien. „Das zeigt sich beim Heranwachsen auch des normalen Kindes in der zuerst alle Lebensbereiche erfassenden, später elastisch sich lockernden Hilfe der Mutter, das zeigt sich daran, daß von den Müttern gerade das gestörte Kinde gesetzmäßig am meisten geliebt wird, nicht aus intellektuellen Erwägungen, sondern mit aus der Tiefe der Instinkte herauskommen- den Kräften“ (Asperger 1956, 281f).

5.2.1.3 Zur Subkategorie „Würde und Wert des Individuums“

Asperger warnt sehr eindringlich und mit Verweis auf die vergangenen Erfahrungen vor der Gefahr, Gedanken über „lebensunwertes Leben“ aufkommen zu lassen. „Die Welt neigt sehr dazu, dem Heilpädagogen vorzurechnen, wie wenig er eigentlich erreiche, wie sich sein Einsatz nicht lohne. Gefährlich nahe liegt da immer das Wort vom ‚lebensunwerten Leben‘. Nun zerstört, das müßte uns allen nach einer so schrecklichen Menschheitskatastrophe klar sein, eine Einstellung, die meint, es gebe wirklich menschliches Leben, das keine Berechtigung habe, geradezu die Fundamente der sozialen Gemeinschaft. Ein Staat, der sich nicht selbstverständlich und unausweichlich verpflichtet fühlt, für seine alten Menschen und seine kranken Kinder alles an materieller Hilfe und menschlicher Hingabe einzusetzen, was nur möglich ist, hat selber keine Existenzberechtigung, er bricht auch, wie das tragische Beispiele in der Geschichte gezeigt haben, von innen her zusammen“ (Asperger 1956, 281). Hilfe für alte und

¹¹ Enzephalitis ist eine Hirnentzündung (Asperger 1956, 285).

krankte Menschen, also für die, die nicht ganz ohne fremde Hilfe auskommen, ist für Asperger also eine gesellschaftliche Notwendigkeit. Aber er argumentiert auch mit biologischen Gründen dagegen, Leben als „lebensunwert“ zu bezeichnen und Hilfe abzusprechen. „Im menschlichen Bereich – das muß man im Gegensatz zu darwinistischen Anschauungen sagen – widerspricht eine solche Einstellung auch den biologischen Gesetzen. Immer ist da Hilfsbedürftigkeit und Hilfe einander zugeordnet“ (Asperger 1956, 281f). Es zeige sich in der instinkthafter Zuwendung der Mutter zu den hilfsbedürftigsten Kindern (Asperger 1956, 282).

5.2.1.4 Zur Subkategorie „Positionierung des Individuums“

Asperger unterscheidet den Menschen von allen übrigen Lebewesen durch Fähigkeiten, die menschliche Interaktion und Kommunikation ermöglichen, nämlich Mimik, Gestik und Sprache (Asperger 1956, 48). Der Mensch ist ein „Mikrokosmos“, der in die Welt eingreifen, sie gestalten und formen kann (Asperger 1956, 62).

5.2.1.5 Zur Subkategorie „Anthropologische Begründung“

Zum Teilaspekt „real-anthropologischer Bezug“

In den Äußerungen über das Wesen des Menschen wurde auf Begründungen aus Biologie, Medizin, Vererbungslehre, der Sozialwissenschaften und ähnlichem zurückgegriffen, beispielsweise Asperger (1956, 45). Es ließ sich also ein real-anthropologischer Bezug erkennen.

5.2.1.6 Zur Subkategorie „Aussagen zum Wesen des Menschen“

Asperger (1956, III) geht nach eigenen Angaben „von einer Ganzheitsbetrachtung der körperlichen und seelischen Gegebenheiten und Vorgänge aus und will den Leser zu einer solchen führen“. Asperger (1956, III) geht von inneren Strukturgesetzen der Persönlichkeit aus, welche „aus inneren Kräften Entwicklungen hervortreiben; diese Gegebenheiten stehen allerdings in ständiger Spannung mit jenen ‚dynamischen‘ äußeren Faktoren“. Eine solche Sichtweise versucht, so verteidigt sie Asperger (1956, III) gegen den Vorwurf, sie sei „statisch“, die „gegenseitige Durchdringung und Integration verschiedener Schichten im und um den Menschen“ zu beschreiben. Sie scheint somit „ein Abbild des wirklichen Lebens in seiner Fülle zu sein“ (Asperger 1958, III). Asperger (1956, 47f, Herv. i. O.) beschreibt seine Anschauung vom Menschen folgendermaßen: „Gewiß lassen wir von außen kommenden Ereignissen, zumal einzelnen, nicht allzu großen Raum für die Gestaltung der Persönlichkeit. (...) Größte Bedeutung messen wir jedoch dem bei, was sich von Mensch zu Mensch in ihren gegenseitigen Beziehungen begibt. Darum werten wir auch die menschlichen Einflüsse auf den wachsenden Menschen, vor allem in den Familien ungemein hoch“. Was den Menschen als Menschen von allen anderen Lebewesen unterscheidet ist für Asperger (1956, 48) „die Mimik, die

Gestik und vor allem die Sprache, daß ihm das alles dazu gegeben ist, um sich mit anderen Menschen in Beziehung zu setzen, daß also die menschlichen Beziehungen das ‚Menschlichste‘ sind; der Mensch ist seinem Wesen nach auf nichts so sehr bezogen wie auf den Menschen. Menschliche Einwirkungen in ihrer jeden Augenblick sich erneuernden Vielfalt müssen daher, besonders wenn sie ständig im gleichen Sinn wirken, wie das in der Familie der Fall ist, ganz anders in die Tiefe gehen, den Kern des Menschen treffen, als dies äußere Vorgänge vermöchten“. Jene Fähigkeit, „mit der sich der Mensch handelnd mit der Welt auseinandersetzt“, bezeichnet Asperger (1956, 62) als „Aktivität“. „Während sich in seinen Kontakterscheinungen zeigt, wie er ein Teil der Welt ist, wie er mit ihr mitschwingt, greift er durch sein Handeln sozusagen von außen her, als Mikrokosmos der er ist, sich in Eigenständigkeit von ihr abhebend, gestaltend in die Welt ein und formt sie nach seinem Willen“ (Asperger 1956, 62).

5.2.2 Zur Kategorie „Ziele (heil)pädagogischer Maßnahmen“

5.2.2.1 Zur Subkategorie „Individuelle Ziele“

Zum Teilaspekt „soziologische Ziele“

Meinertz (1962, 117) sieht Gemeinschaftsfähigkeit als primäres Ziel von Erziehung. „Auch später ist es die Gemeinschaftsfähigkeit, auf die alle Erziehungsmittel gerichtet sind und mit deren Gewinn in der Erziehung nahezu alles gewonnen ist“ (Meinertz 1962, 117).

Zum Teilaspekt „pädagogische Ziele“

Das Ziel ist bei Asperger (1956, 116) „allzu arge Untaten, welche das Kind selbst und seine Umgebung gefährden, zu verhindern und das Kind doch zu seiner größtmöglichen Leistung zu führen“. Ziel ist es, „das Kind auf die Stufe höherer Leistung, welche allein befriedigt, zu führen“ (Asperger 1956, 281). Zur eigenen Zufriedenheit des Kindes soll es also befähigt werden, sich in seiner Leistungsfähigkeit zu steigern. Das Ziel sei „das Kind in eine Situation zu stellen, in der es ein erfülltes Leben führt, in der es körperlich und intellektuell beansprucht wird, in der es zu höherer Leistung gebracht wird als bisher“ (Asperger 1956, 283). Das Ziel ist, den jungen Menschen irgendwann in die Freiheit zu entlassen und auch Menschen mit Behinderung einen so weit wie möglich eigenständiges Leben zu ermöglichen (Asperger 1956, 283).

5.2.2.2 Zur Subkategorie „Gesellschaftliche Ziele“

Asperger (1956, 281; 1956, 283) spricht zwar davon, das Kind zu mehr Leistungsfähigkeit zu bringen, allerdings nicht, damit es der Gesellschaft nutze, sondern, um dem Kind zu mehr

Zufriedenheit zu verhelfen. Erziehung zielt aber auch darauf ab, das Kind von „Untaten“ wegzuführen, welche die Umgebung gefährden könnten (Asperger 1956, 116).

5.2.2.3 Zur Subkategorie „Religiös-Ethische und moralische Ziele“

Meinertz (1962, 10) nennt als grundsätzliches Erziehungsziel, dass das Kind „zu den Menschen und über sie hinaus zu Gott“ erzogen werden soll. Für die Heilpädagogik sieht Meinertz dies nicht als Ziel, sondern er meint, Heilpädagogik würde die Voraussetzung schaffen, auf welcher Erziehung aufbauen könne. Das Ziel der Heilpädagogik ist bei Meinertz (1962, 10) also das Kind vorzubereiten auf eine Erziehung die es zum Menschen und zu Gott führe. Dieses endgültige Ziel müsse nicht erreicht werden.

5.2.2.4 Zur Subkategorie „Heilpädagogische Ziele / Pädagogische Ziele“

Asperger unterscheidet das Ziel der Heilpädagogik nicht von anderen Erziehungszielen. Das Ziel sei immer, den Menschen in die Freiheit zu entlassen.

„Das Ziel der heilpädagogischen Therapie aber ist das gleiche wie bei der ‚Normalpädagogik‘: schließlich den jungen Menschen in die Freiheit zu entlassen. Einmal muß, wenigstens bei den nicht schwerer defekthaften Persönlichkeiten, die Führung aufhören, sie müssen sich selbst bewähren. Nur ist es bei jenen Menschen, um welche sich die Heilpädagogik zu sorgen hat, um vieles schwerer, jenen Zeitpunkt richtig zu erkennen, wann die Führung sich Schritt für Schritt lockern, wann sie schließlich ganz aufhören muß. Immer aber soll sie so elastisch – und so unaufdringlich wie möglich sein, soll die eigenen Kräfte des Kindes und Jugendlichen aufrufen; es muß diesem klar werden, daß hinter der Festigkeit und Überlegenheit des Erziehers echtes Interesse und tiefes Wohlwollen stehen“ (Asperger 1956, 283).

5.2.3 Zur Kategorie „Begründung heilpädagogischer Maßnahmen“

5.2.3.1 Zur Subkategorie „Nutzen“

Durch Heilpädagogik seien, so Meinertz (1962, 9), Besserungen möglich, selbst dort, wo der Zustand medizinisch betrachtet unveränderlich schien. „Es stellte sich nämlich heraus, daß viele Zustände, die auf unabänderlichen, festen Gegebenheiten zu beruhen schienen, unter einer sachkundigen heilerzieherischen Führung doch noch erfreuliche Fortschritte zum Besseren zeigten. Dies gilt selbstverständlich nicht für Sinnesdefekte und intellektuelle Ausfälle – sie bleiben in ihren Grundlagen unverändert, wohl aber für das Gebiet der seelischen Fehlhaltung und Fehlentwicklung“ (Meinertz 1962, 9).

Asperger (1956, 282) meint, durch heilpädagogische Arbeit würde „geistiges Leben“ erweckt werden, wo es sonst nicht erwacht wäre. Dies fördere das Lebensglück des Zöglings. Selbst da wo nur ein geringes Niveau erzielt werden konnte, stellt „die Niveaudifferenz zwischen

dem Früheren und dem durch die Erziehung Erstiegenen ein Ungeheures an Leistung und Lebensglück (dar)“ (Asperger 1956, 282).

5.2.3.2 Zur Subkategorie „Motivation“

Ganz allgemein begründet Meinertz die Notwendigkeit der Heilpädagogik damit, dass übliche Erziehung nicht ausreiche. „Heilpädagogik ist die Lehre von der Heilerziehung; Heilerziehung ist die Erziehung derjenigen Kinder, bei denen die landläufige, natürliche Erziehung nicht ausreicht“ (Meinertz 1962, 9).

Zum Teilaspekt „soziale Motive“

Asperger (1956, 132) besteht auf der Notwendigkeit einer Epileptikeranstalt aus mehreren Gründen: „Wir haben schon davon gesprochen, daß ein Anfallskind in einer normalen Klassengemeinschaft untragbar sein kann; das kann durch den Eindruck bedingt sein, den die Anfälle auf die anderen Kinder machen, kann aber darüber hinaus seinen Grund darin haben, daß das Kind seiner epileptischen Charakterveränderung wegen in der normalen Klasse nicht zu führen ist“. Dies deutet darauf hin, dass das Kind mit Epilepsie aus Gründen des „Schutzes“ der anderen separiert werden soll. Weiters gibt er aber an: „Nur Erziehungskünstler können mit einem solchen Kind fertig werden und es würden – das geht vor allem in einer Klasse sonst normaler Kinder schwer, wo doch gleiches Recht für alle herrschen müßte und wo man daher den anderen irgendwie unrecht tut, wenn man dem einen etwas konzidiert, was man den anderen verbietet. Andererseits ist zu sagen: für das intellektuell intakte, noch intakte epileptische Kind ist es entscheidend wichtig, die vorhandenen Intelligenzanlagen so weit als nur möglich zu fördern. Was aber tun, wenn die Schule dieses Kind ausschließt? Ein Einzelunterricht ist, aus materiellen Gründen, doch nur in den seltensten Fällen möglich“. (Asperger 1956, 132). Insofern wäre also eine Epileptikeranstalt vorteilhaft für das epileptische Kind.

Asperger spricht von den nennenswerten Erfolgen der heilpädagogischen Therapie, die er aus eigener Erfahrung kenne. „Die soziale Wertigkeit vieler jener ‚problematischen Kinder‘ steht weit über dem Durchschnitt. So viel Versagen der Heilpädagogen – so wie jeder anderen Erziehung auch – bei seiner Arbeit erlebt, so überraschen ihn doch immer wieder unerwartet günstige Entwicklungen der wandlungsfähigen kindlichen Natur“ (Asperger 1956, 283).

5.2.3.3 Zur Subkategorie „Recht auf Erziehung und Bildung“

Meinertz (1962, 39) warnt davor, heilpädagogische Bemühungen unter dem Vorwand mangelnder Anlagen einzustellen. Es gebe allerlei Möglichkeiten innerhalb des Anlagenbereichs. Er begründet also das Recht auf Erziehung und Bildung aus dem jeweiligen Menschen, aus seinen Anlagen heraus. „Anlagefaktoren spielen eine große, ja manchmal eine entscheidende

Rolle, aber sie sind besonders auf seelischem Gebiet in den seltensten Fällen allein bestimmend. Für den Heilerzieher gilt: immer und überall stecken die Anlagen nur bestimmte Möglichkeitsbereiche ab. Was außerhalb solcher Bereiche liegt, ist unmöglich. (...) Innerhalb des Anlagebereichs aber gibt es allerlei Möglichkeiten, bekannte und unbekannte. Solange diese Möglichkeiten nicht erschöpft sind, hat kein Erzieher das Recht, unter Berufung auf die Anlage seine Hände in den Schoß zu legen“ (Meinertz 1962, 39).

5.2.4 Zur Kategorie „Sichtweise auf Behinderung“

5.2.4.1 Zur Subkategorie „Ursachen für die Entstehung von Auffälligkeiten“

Meinertz (1962, 44) spricht von einem Zusammenspiel anlagenmäßiger, körperlicher und seelischer Bedingungen, die zu kindlichen Schwierigkeiten führen können. Schwierigkeiten beruhen oft nicht auf einzelnen Ursachen.

Asperger (1956, 280) möchte durch Heilpädagogik „Schwierigkeiten“ und „abnorme Reaktionsweisen“, die aus seelischen Störungen kommen, behandeln. Die Ursache dieser Auffälligkeiten wird hier also in einer Störung der Seele begründet.

Zum Teilaspekt „medizinisch/biologische Begründungen“

Lebensvorgänge laufen nicht nach einfachen und in logischem Zusammenhang stehenden Gesetzen ab, sondern nach sehr komplizierten und widerspruchsvollen Gesetzen (Asperger 1956, 45). Asperger (1956, 47) warnt daher vor einer zu oberflächlichen Betrachtung von Ursachen und Wirkungen. „Die Anschauungen, welche in diesem Werk vorgetragen wurden, betonen besonders stark die Bedeutung des Endogenen, des konstitutionellen Faktors, selbst bei zwangsneurotischen und bei hysterischen Symptomenbildern“ (Asperger 1956, 280). Eine reine Milieutheorie ist Asperger zu wenig. „Wir glauben, der milieutheoretischen Betrachtungsweise gegenüber einen mehr realistischen, der Wirklichkeit mehr gemäßen Standpunkt zu vertreten, da wir aufzuzeigen versuchten, daß das lebendige Geschehen aus einem größeren Reichtum von Spannungen erwächst, als die ‚unipolar‘ denkenden Vertreter der Milieutheorien es wahrhaben wollen. In diesem Gefüge von Spannungen zwischen den endogenen Entwicklungsgesetzen und den Einwirkungen der Umwelt hat nun der Erzieher seinen wichtigen Platz, hat größte Möglichkeiten des Wirkens. Wir glauben darum sehr wohl, mit unserer Betrachtungsweise einen unerschütterlichen pädagogischen Optimismus vereinigen zu können“ (Asperger 1956, 280).

Zum Teilaspekt „soziale Begründungen“

Die Konstitution, die sich aus den Erbanlagen entwickle, und das Milieu haben laut Asperger (1956, 49) sehr viel miteinander zu tun. Im familiären Milieu spielen nämlich die konstitutionellen Gegebenheiten eine große Rolle, die Anlagen wirken durch das Milieu auf das Kind.

5.2.4.2 Zur Subkategorie „Individuelle Bedeutung für den behinderten Menschen“

Was es für den jeweiligen Menschen bedeutet, behindert zu sein, darauf wurde in den analysierten Texten der Mediko-Pädagogen nicht eingegangen.

5.2.4.3 Zur Subkategorie „Bedeutung für die Außenwelt“

Mit „Autistischen Psychopathen“, sagt Asperger (1956, 189), sei nicht leicht auszukommen. Besonders für die nächsten Angehörigen sei es sehr schwer. Was die Berufsleistungen betreffe, komme man zu einem anderen Befund: „In einer großen Zahl der Fälle kommt es nämlich zu einer guten Berufseinstellung und damit zu einer sozialen Einordnung, oft in hochgestellten Berufen, oft in so hervorragender Weise, daß man zu der Anschauung kommt, gerade diese autistischen Menschen und nur sie seien gerade zu solchen Leistungen befähigt“ (Asperger 1956, 189).

5.2.4.4 Zur Subkategorie „Abweichung von der Norm“

Asperger (1956, III) wendet sich mit seiner „Heilpädagogik“ an „alle, welche mit problematischen Kindern und Jugendlichen zu tun haben, die an ihren Defekten oder Spannungen leiden oder mit ihrer Umwelt in Konflikt stehen“.

5.2.5 Zur Kategorie „Heilpädagogische Methoden und Maßnahmen“

5.2.5.1 Zur Subkategorie „Heilmittel“

Meinertz (1962, 9) betrachtet Erziehung als Heilmittel, wenn keine Heilung im medizinischen Sinn möglich sei. „Die meisten dieser Störungen und Defekte waren oder erschienen im medizinischen Sinne unheilbar. Diesen Kindern widerfuhr durch die Heilerziehung also keine medizinische Heilung, wohl aber gereichte ihnen diese Erziehung >zum Heil<, ja die Heilerziehung war ein leuchtendes Beispiel dafür, daß ein solches Heil nicht abhängig ist von der Gesundheit im engeren anatomischen Sinne“ (Meinertz 1962, 9). Heilerziehung könne keine „Rezepte“ an die Hand geben, „das Besondere der Heilerziehung liegt vielmehr in der Haltung des Heilerziehers“ (Meinertz 1962, 11). Als mögliche Wege der Verbesserung der Situation gibt Meinertz (1962, 113) beispielsweise Milieuwechsel oder vorübergehende Milieuwechsel an. Auch die „erzieherische Wirkung der Gemeinschaft“ ist für Meinertz (1962, 116) unumstritten. Die Gemeinschaft sei nicht nur Erziehungsmittel, sondern auch Erziehungsziel.

Bei organischen Störungen empfiehlt Asperger (1956, 116) im günstigsten Fall Einzelpflege und Einzelunterricht. Sei das aus materiellen Gründen nicht möglich, bleibe „Unterricht in einer Spezialanstalt ..., bei möglichst kleinen Gruppen, da sich solche Kinder in Gesellschaft ähnlich gearteter natürlich nur noch mehr ‚in die Höhe steigern‘, bei idealen Erziehern, welche schon durch ihr Wesen Ruhe und Konzentration ausstrahlen“ (Asperger 1956, 116).

Durch ein in Beziehung setzen des ärztlichen mit dem pädagogischen Handeln soll eine Grundlage für ein aus der Erkenntnis des individuellen Falles kommenden pädagogischen Therapie geschaffen werden. Dies sei nach Asperger (1956, III) eine „wirkliche ‚Heil-Pädagogik‘“.

Schwierigkeiten und abnorme Reaktionsweisen die auf einer seelischen Störung beruhen, sollen durch pädagogisches Einwirken behandelt werden (Asperger 1956, 280). Die pädagogischen Maßnahmen wurden dabei aus der Erkenntnis der Störungen entwickelt, „um so zu einer Pädagogik nicht aus philosophischer Deduktion, sondern aus biologischen Grundlagen zu gelangen“ (Asperger 1956, 280).

„Jene Überlegenheit aber, welche aus den gesammelten Kräften des Erziehers kommt ... hat eine ungeheure Macht über die Schwierigkeiten problematischer Kinder: sie nimmt dem Kind seine Angst ab, da es sieht, der Erzieher fürchtet sich nicht mit ihm mit, fürchtet sich nicht vor seiner, des Kindes, Angst: diese Überlegenheit bessert auch die Reizbarkeit und Affekthemmung des neuropathischen Kindes, da der Erzieher auf dessen überschießenden Affekte nicht mit dem Gleichen antwortet, sondern seine eigenen Affekte nur im Rahmen einer hochintegrierten, geistgeleiteten Persönlichkeit einsetzt, wobei durchaus zu bejahen ist, daß der Erzieher auch mit seinen echten Affekten arbeitet, etwa einem ‚Heiligen Zorn‘“ (Asperger 1956, 281).

Gefühl und Affekt seien nach Asperger (1956, 281) ein wichtiges therapeutisches Mittel. „Viele Diagnosen können ohne dieses gefühlsmäßige „Angerührtwerden“ des Erziehers gar nicht gemacht werden“ (Asperger 1956, 281).

Ein „Gutteil der Behandlung bei Kind und Eltern“ sei die Erkenntnis der „Besonderheit eines Kindes und der Situation, in welcher es steht“ (Asperger 1956, 281). Das „Führen zur Erkenntnis“ rufe sowohl beim Kind als auch beim Erzieher eigene Kräfte herauf (Asperger 1956, 282).

5.2.5.2 Zur Subkategorie „Begründung für den Bedarf heilpädagogischer Maßnahmen“

„Die Natürlichkeit, eine Richtschnur, an die man sich in der Normalerziehung mit gutem Erfolg halten wird, ist in der Heilerziehung nicht immer angebracht. Hier bedarf es vielmehr besonderer Verfahrensweisen und auch einer besonderen Haltung und es ist zu betonen, daß

die heilerzieherischen Verfahrensweisen und die heilerzieherische Haltung durchaus nicht zum Allgemeingut unseres durchschnittlichen Erziehungswesens werden müssen“ (Meinertz 1962, 11).

Der wichtigste Weg der Heilpädagogik ist nach Asperger (1956, 283) „die Führung zur optimalen Leistung. (...) Es ist unsere Überzeugung, daß wir kein besseres Mittel in der Hand haben, die amorphe Unruhe und Getriebenheit der Neuropathen, die aus Gefühlsleere und Unerfülltheit kommenden hysterischen Symptome, die angstgetriebene zwangsneurotische Symptomatik zu ‚heilen‘, als eben jedes, das Kind auf die höchste Integrationsstufe zu heben, die zu erreichen ihm nur möglich ist. Besonders bei jungen Kindern und bei solchen, die dafür kein Organ haben, soll man ja nicht zu viel problematisieren und bereden. Weit heilsamer, und in vielen Fällen die einzige Heilung ist es, das Kind in eine Situation zu stellen, in der es ein erfülltes Leben führt, in der es körperlich und intellektuell beansprucht wird, in der es zu höherer Leistung gebracht wird als bisher“ (Asperger 1956, 283).

5.2.5.3 Zur Subkategorie „Zuständigkeit“

Heilpädagogik enthalte für Meinertz (1962, 11) Elemente des Erziehens und des Heilens.

Asperger (1956, 3) betont, dass der Pädiater allein das Wesen der Heilpädagogik nicht erfüllen könne, denn „dem gewöhnlichen Kinderarzt fehlt das psychiatrische und das psychologische Wissen, das wir für unsere Arbeit unbedingt nötig haben“ (Asperger 1956, 3).

„Eine beträchtliche Schwierigkeit liegt nun aber darin, daß die verschiedenen Gruppen von Menschen, welche mit solchen Kindern arbeiten, von ganz verschiedener Ausbildung, von anderen Erfahrungen, ja von verschiedenen Denkgrundlagen herkommen und darum nicht leicht die Sprache des anderen verstehen – also etwa der Lehrer die des Arztes -, nicht nur wegen der medizinischen Fachausdrücke, sondern mehr noch wegen der vom biologischen Denken ausgehenden Einstellung zu den Problemen“ (Asperger 1956, III).

5.2.5.4 Zur Subkategorie „Anforderungen an Heilerzieher“

Zum Teilaspekt „persönliche Eigenschaften“

Der Heilerzieher sei, so Meinertz (1962,11), ohne Ausnahme an die Grundsätze von Recht und Sitte gebunden. Er sei aber kein „Normalerzieher“. Die heilerzieherische Haltung lasse sich, so Meinertz (1962, 11) nur schwer skizzieren. Was er als wesentliche Bestandteile herausstreicht, sind Geduld, Abstand und kritische Aufgeschlossenheit. Die Heilerziehung „seelisch fehlentwickelter Kinder verlangt vor allem Geduld“ (Meinertz 1962, 11). Abstand sei nicht mit Kühle oder Lieblosigkeit gleichzusetzen, sondern sei nötig, wenn der Erzieher beispielsweise einer Angriffshaltung des Kindes ausgesetzt sei. „In einem solchen Augenblick ist

es wichtig, den nötigen Abstand von der aktuellen Situation zu finden. Der Erzieher muß wissen, daß eigentlich nicht er gemeint ist, sondern die Eltern; daß er nur gewissermaßen als Stellvertreter, als Symbol, als Abbild der Eltern dasteht“ (Meinertz 1962, 12). Der Heilerzieher soll außerdem neuen Vorschlägen und Methoden gegenüber aufgeschlossen sein, allerdings unter Einnahme einer kritischen Position. Das sei mit kritischer Aufgeschlossenheit gemeint. (Meinertz 1962, 12). Dieser Aspekt der heilpädagogischen Haltung passt ebenso zum Teilaspekt „*professionelle Kompetenzen*“.

Der Heilerzieher soll durch sein Wesen Ruhe und Konzentration ausstrahlen (Asperger 1956, 116).

Die Heilpädagogik könne, so Asperger (1956, 2), ohne pädagogisches Interesse und ohne pädagogische Leidenschaft nicht wirken. Als wichtige Voraussetzung für den heilpädagogischen Erzieher sieht Asperger (1954, 280) außerdem „den unbestechlich klaren Blick für die Wirklichkeit. Es nützt nichts, in sentimentaler Weise ‚die Verhältnisse‘ anzuschuldigen, etwa in sozialreformerischem Sinn, zu glauben, es läge nur an ihrer Änderung, um alles gut zu machen. Man muß vielmehr alle die Verflechtungen mit den schicksalhaften Gegebenheiten des Erbes, mit all dem menschlichen Ungenügen, in dem ein Kind aufwächst, genau so sehen, wie sie wirklich sind, will man nicht mit seinem erzieherischen Wirken ins Leere stoßen“ (Asperger 1956, 280). Außerdem sei der leidenschaftliche Wille des Erziehers nötig, „gestaltend in ein fremdes Schicksal einzugreifen, sich wirkend in eine Situation, die aus endogenen und exogenen Ursachen so geworden ist, wie sie einmal ist, hineinzustellen und nun selbst ein bedingender Faktor zu sein“ (Asperger 1956, 280f). Asperger fordert auch eine besondere Kraft der Persönlichkeit des Erziehers und hingebende Liebe, „die nicht das Ihre sucht, sondern die besten Möglichkeiten des kindlichen Wesens verwirklichen will“ (Asperger 1956, 281).

„Der heilpädagogische Erzieher braucht beide Bereiche, Wissen und Gefühl, Erkenntnis und Affektivität, beides in lebenszeugender Spannung zueinander stehend“ (Asperger 1956, 281).

5.3. Darstellung der Ergebnisse Schweizer Heilpädagogik

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse der Schweizer Heilpädagogik dargestellt.

5.3.1 Zur Kategorie „Wesen des Menschen/ Menschen mit Behinderung“

5.3.1.1 Zur Subkategorie „Erziehungsfähigkeit“

Der schwerste Grad der Geistesschwachheit ist nach Hanselmann (1946, 110) die Idiotie. Hier zieht er die Grenze der Bildungsfähigkeit im engeren Sinne, gesteht dieser Gruppe aber

durchaus Entwicklungspotential zu. „Diese Idioten sind bildungsunfähig im engeren Sinne. Im weitesten Sinne des Wortes freilich ist im Verlaufe einer besonders aufmerksamen Pflege auf dem Wege der Dressur selbst bei so dürftigem Seelenleben eine gewisse Entwicklung wahrzunehmen“ (Hanselmann 1946, 111).

5.3.1.3 Zur Subkategorie „Würde und Wert des Individuums“

Mit der Frage nach dem Recht, sogenanntes „unwertes Leben“ zu vernichten, stellt Hanselmann weitere Fragen in Verbindung, nämlich: „Welches Leben ist unwert? Wer stellt den Wert oder Unwert des Menschlichen Lebens fest? Gibt es hierfür eindeutige Maßstäbe und wer liefert sie?“ (Hanselmann 1946, 127). Er widerlegt die Forderung nach Vernichtung „unwerten Lebens“ ganz bewusst nicht ethisch oder religiös, sondern verstandesmäßig und „rassenbiologisch“ (Hanselmann 1946, 130). Er begründet folgendermaßen: „Ein unwertes Leben in dem hier vorausgesetzten Sinne ist immer ein *krankes Leben*. Krankheit aber ist ein Wertbegriff, und zwar ein soziologischer. In den meisten Fällen vermögen wir bereits zu erkennen, daß die Ursachen der *individuellen Erkrankung nicht* oder nur zum kleineren Teil ausschließlich *im Individuum selbst liegen*. Wir dürfen wohl behaupten, daß sehr viele Krankheiten letzten Endes sozialen Ursprungs, *soziale Krankheiten* sind. Schon die Vererbung geht ja über das Individuum hinaus. Wenn wir also den individuellen Träger einer unheilbaren Krankheit vernichten, so vernichten wir damit also niemals ganz auch die Ursachen seiner Erkrankung“ (Hanselmann 1946, 129, Herv. i. O.). Hanselmann sieht Krankheit oder Behinderung also als ein soziales Problem und argumentiert damit gegen einen Lösungsansatz dieses Problems der am Individuum ansetzt. Daher sei es widersinnig, die Individuen „diese bloßen Symptome der Krankheit und Unvollkommenheit der Gesellschaft durch die Tötung zu verstecken und zu beseitigen, statt die sozialen Ursachen jener Leiden zu bekämpfen“ (Hanselmann 1946, 129). Hanselmann begründet also die Unantastbarkeit des menschlichen Lebens soziologisch. Er sagt aber auch, dass für denjenigen, „der christliche Gesinnung hat und praktisch auslebt“ der „Umweg über den Verstand“ nicht notwendig sei, da dieser Mensch an das Gebot der Nächstenliebe gebunden sei (Hanselmann 1946, 130). Es gibt also bei Hanselmann im weitesten Sinne zwei Argumentationsstränge gegen die Vernichtung „unwerten Lebens“, den logischen, über die Soziologie gehenden und die christliche Nächstenliebe.

5.3.1.5 Zur Subkategorie „Anthropologische Begründung“

Zum Teilaspekt „real-anthropologischer Bezug“

Hanselmann (1946, 129) begründet sein Nachdenken über den Menschen real-anthropologisch und zwar genauer, soziologisch (siehe dazu Subkategorie „Würde und Wert des Individuums“)

Zum Teilaspekt „sinn-anthropologischer Bezug“

Religiöse Begründungen lässt Hanselmann (1956, 129f) bewusst aus. (siehe dazu auch Subkategorie „Würde und Wert des Individuums“)

5.3.1.6 Zur Subkategorie „Aussagen zum Wesen des Menschen“

Hanselmann geht von einer Unteilbarkeit und unauflösbaren Einheit alles Seelischen aus. „Wir finden nämlich in jedem akuten Bewußtseinszustand eine lebendige, zwar stets sich ändernde Einheit von dreierlei Qualitäten vor, von Wahrnehmungs-, Erinnerungs-, Urteils-Denkmäßigem, von Gefühlsmäßigem und von Willensmäßigem“ (Hanselmann 1946, 37).

5.3.2 Zur Kategorie „Ziele (heil)pädagogischer Maßnahmen“

5.3.2.1 Zur Subkategorie „Individuelle Ziele“

Die Entwicklungsziele sollen für Moor 1954a, 126) dem jeweiligen Kind angemessen sei und zielen auf ein erfülltes Leben ab. „Jedem entwicklungsgehemmten Kinde gegenüber geht es darum, ihm zu demjenigen erfüllten Leben zu verhelfen, das unter den besonderen Bedingungen seiner inneren Gegebenheiten und angesichts der menschlichen Bestimmung möglich ist“ (Moor 1954a, 126). Grundsätzlich fordert Hanselmann (1946), dass Bildungsziele den jeweiligen Umständen angemessen sein müssen.

Zum Teilaspekt „soziologische Ziele“

Moor (1954a, 126) misst Gehorsam und Bindung eine besondere Notwendigkeit für die Heilpädagogik bei, da diese bei Kindern, bei denen, wie er sagt, „mehr gar nicht möglich ist“, durch Gehorsam „die Einordnung in die Gesamtlebensaufgabe der Gemeinschaft, durch Bindung das Teilhaben am Gesamtlebensinhalt der Gemeinschaft möglich wird“ (Moor 1954a, 126f). Gehorsam und Bindung seien die Anfänge und Voraussetzungen für „die reifende Sachlichkeit des Wollens und die reifende Tiefe des Gemütes“ (Moor 1954a, 127f), welche wiederum Träger des inneren Haltes seien. „Keine Selbständigkeit des Wollens ohne Gehorsam, keine Unbeirrbarkeit des Gemütes ohne Bindung“ (Moor 1954a, 127). Bei diesem Gehorsam geht es Moor (1954a, 127) aber nicht um einen blinden Gehorsam gegenüber Anforderungen von außen, sondern um die Fähigkeit, sich selbst zu gehorchen. „Ich kann mich selber halten, wenn ich mir selbst gehorchen kann“ (Moor 1954a, 127).

Ziel heilpädagogischer Maßnahmen bei „Taubstummen“ sei, so Hanselmann (1946, 72), den „Taubstummen der Gesellschaft wiederzugeben, aus der ihn der Mangel des Gehörs weitgehend ausschließt“. Nicht außer Acht gelassen werden dürfe dabei aber der individuelle Gesichtspunkt.

Zum Teilaspekt „pädagogische Ziele“

Es sei, so Hanselmann (1946, 82, Herv. i. O.), das Ziel, Blinde wie auch Taube „wissend zu machen“, und zwar dahingehend, „daß er seine besonderen Grenzen und Beschränkungen hat, daß sein *unkritisches Streben nach völliger Angleichung an die Hörenden* [und Sehenden; Anm. G.M.] seinen Charakter in hohem Maße gefährdet“. Nur eine auf solche Wahrhaftigkeit gründende Bildung könne „auf die Quelle seines wahren Lebensgenusses hinführen, die sich gerade ihm in besonderer Weise erschließt“ (Hanselmann 1946, 82). Die Forderung sei: „Erziehung zum Bekenntnis seines Gebrechens, Erziehung zur Wahrhaftigkeit sich selbst gegenüber und Bekämpfung der immer wieder auftretenden Tendenz nach völliger Angleichung an die Vollsinnigen“ (Hanselmann 1946, 83).

5.3.3 Zur Kategorie „Begründung heilpädagogischer Maßnahmen“

5.3.3.2 Zur Subkategorie „Motivation“

Zum Teilaspekt „persönliche Motive“

Die Beschränkung seines ganzen Lebens setze, so Hanselmann (1946, 53, Herv. i. O.), „eine *doppelte Gefahr* für die Bildung des Charakters und der Persönlichkeit, der viele Blinde für die Zeit ihres Lebens erliegen, wenn es der planmäßigen Erziehung nicht gelingt, sie zu überwinden“.

5.3.3.4 Zur Subkategorie „Recht auf Erziehung und Bildung“

Hanselmann (1964, 107) spricht sich für Bildungsversuche an Taubblinden aus und verweist in Bezug auf den Wert dieser Bildungsversuche, auf die Verbesserung des Gesamtzustands der Erzogenen. „Niemand, so vermute ich, wird den Mut haben, den Wert solcher Bildungsversuche an Taubblinden anzuzweifeln, wenn er einmal zu vergleichen in der Lage ist, wie deren Gesamtzustand vor und nach der Erziehung sich darstellt“ (Hanselmann 1946, 107).

5.3.4 Zur Kategorie „Sichtweise auf Behinderung“

5.3.4.1 Zur Subkategorie „Ursachen für die Entstehung von Auffälligkeiten“

Moor (1954b) bezieht Süchtigkeit in das Problemfeld der Heilpädagogik mit ein, betont aber, dass er hier nicht vordergründig Rauschgiftsüchte oder Alkoholismus meine, sondern die Sucht nach Befriedigung von Bedürfnissen, welche die Kinder maßlos werden lassen. Bei-

spiele seien Essen, Trinken, Naschen Sport, Geltung, Besitz, sexuelle Befriedigung usw. (Moor 1954b, 148). Moor (1954b, 149) begründet die Ursache von Sucht darin, dass jede Sucht ein Ersatzphänomen sei. „In jeder Sucht sprechen zwei verschiedene Bedürfnisse zugleich, ein verborgenes und ein offenbares. Die Befriedigung des offenbaren, des eigentlichen süchtigen Bedürfnisses, ist bloßer Ersatz für ein anderes Verlangen, das der Süchtige nicht mehr kennt, das aber noch in ihm wirksam ist. Da die Ersatzbefriedigung des offenbaren Bedürfnisses das verborgene Verlangen nie stillt, bleibt der Hunger beständig bestehen“ (Moor 1954b, 149).

Taubheit werde entweder ererbt, oder erworben, wobei Infektionskrankheiten, schwere Kopfverletzungen usw. eine Rolle spielen können (Hanselmann 1946, 62ff). Die Ursachen sind also somatisch begründet. Auch für „Idiotie“ bezeichnet Hanselmann (1946, 112) Syphilis und Alkoholismus der Eltern als Hauptursache.

Zum Teilaspekt „medizinisch/biologische Begründungen“

Die Betrachtung der Ursachen von Blindheit ist für Hanselmann Sache der Medizin. (Hanselmann 1946, 40) Syphilis sei neben Alkohol eine der Hauptursachen für fast alle Formen der Entwicklungsstörung (Hanselmann 1946, 41f).

5.3.4.2 Zur Subkategorie „Individuelle Bedeutung für den behinderten Menschen“

Moor (1954a, 133) meint: „Das Denken des Gebrechlichen kreist um sein Gebrechen“. Die Aufmerksamkeit sei dadurch abgelenkt, „der Blick erhebt sich schwerer auf die Lebensaufgabe und auf die Lebensverheißung hin“ (Moor 1954a, 133). Das Gebrechen würde den behinderten Menschen von der Gesellschaft ausschließen, was zur Folge habe, dass das Denken an das Gebrechen sich verstärke. Die frühkindliche seelische Entwicklung des Kindes mit einer Sinnesbeeinträchtigung sei durch eine Verminderung der Vielfältigkeit von Empfindungen charakterisiert. Das Kind nehme beispielsweise durch mangelndes Sehvermögen hauptsächlich Geräusche auf, Geräusche und Klänge regen aber, so Hanselmann (1946, 51), ganz besonders das Gefühlsleben an. „Weil der Blinde nun auf Geräusche und Klänge fast ausschließlich angewiesen ist, so bedeuten sie in ihrer starken Gefühlsbesetztheit geradezu eine Gefahr für die harmonische Bildung der Persönlichkeit“ (Hanselmann 1946, 51, Herv. i. O.). Eine Sinnesbeeinträchtigung wirkt sich also nach Haselmann negativ auf die Persönlichkeitsbildung aus, aber auch auf die emotionale Entwicklung, wenn er weiter meint, „daß dem blinden Kinde schon in seiner ersten Jugendzeit jener Frohsinn mangeln muß, der gerade das Zeichen der gewaltigen Entdeckungs- und Betätigungsperiode des sehenden Kleinkindes ist. Dazu kommt, daß das Spielen des blinden Kindes ihm neue schwere Enttäuschungen und Niederlagen bereitet. Seine Ungeschicklichkeit und die notwendige Bewegungsbeschränkung

wird von den sehenden Kameraden belacht oder bspöttelt, oder, was beinahe so schlimm ist, laut bemitleidet von den sehenden Erwachsenen“ (Hanselmann 1946, 52).

5.3.4.3 Zur Subkategorie „Bedeutung für die Außenwelt“

Heilpädagogik steht für Hanselmann (1946, 23) „mit den wichtigsten Fragen des individuellen und sozialen Lebens in Verbindung. „Denn der Kulturzustand eines Volkes wird keineswegs allein durch das Maß seiner Höchstleistungen, sondern auch durch die in ihm geduldeten Tiefstände, durch die tiefstgeduldete wirtschaftliche und seelisch-sittliche Not Einzelner bestimmt“ (Hanselmann 1946, 23).

5.3.4.4 Zur Subkategorie „Abweichung von der Norm“

Hanselmann (1946, 11) lehnt das Wortpaar normal-anormal ab, „da es sich dabei nicht um wissenschaftliche Begriffe, sondern um Wertungen handelt“.

Hanselmann (1946, 37) widerspricht der Ansicht, „daß Blinde und Taube eigentlich ein ganz ‚normales‘ Seelenleben hätten, sie könnten bloß nicht sehen oder nicht hören: Man stellt sich also diese sog. Normalität des Blinden vor als einen Seelenzustand gleich dem des Vollsinnigen minus eine gewisse Summe von bestimmten Empfindungs- und Wahrnehmungsinhalten“. Seine Auffassung weiche grundlegend davon ab. Er geht von einer Unteilbarkeit und unauflösbaren Einheit alles Seelischen aus. „Wir finden nämlich in jedem akuten Bewußtseinszustand eine lebendige, zwar stets sich ändernde Einheit von dreierlei Qualitäten vor, von Wahrnehmungs-, Erinnerungs-, Urteils-Denkmäßigem, von Gefühlsmäßigem und von Willensmäßigem“ (Hanselmann 1946, 37). Durch das Ausfallen der für das Denken wichtigen Wahrnehmung bei Blinden und Tauben leide „die Reichhaltigkeit der gegenseitigen Beziehungen zwischen Gefühl, Wille und Intellekt“ (Hanselmann 1946, 37). Daraus erklärt er besondere Charaktereigenschaften Mindersinniger, die Starrköpfigkeit, Trotz, Jähzorn, Egoismus, Eigensinn, usw. seien (Hanselmann 1946, 37).

„Unter Geistesschwachheit verstehen wir eine Form von Entwicklungshemmung, bei welcher *das gesamte Seelenleben vermindert, herabgemindert ist*, von dem Grade der bloßen eben merklichen, dauernden Rückständigkeit bis zu dem schwersten Grade der sogenannten Bildungsunfähigkeit. Geistesschwachheit ist also nach unserer Auffassung *mehr* als bloß intellektuelle Schwäche. Wir stellen uns mit dieser Behauptung bewußt in Gegensatz zu der in der Literatur sehr verbreiteten Ansicht, als handle es sich bei diesen Kindern um eine verminderte Intelligenz plus normalem Gefühls- und Willensleben“ (Hanselmann 1946, 109, Herv. i. O.). Geistesschwachheit sei „Geistes- und Seelenschwachheit“ (Hanselmann 1946, 109)

5.3.5 Zur Kategorie „Heilpädagogische Methoden und Maßnahmen“

5.3.5.1 Zur Subkategorie „Heilmittel“

Hanselmann (1946, 42) betont eine besondere Wichtigkeit der vorbeugenden Bekämpfung von Behinderung durch Aufklärung über Ursachen wie Alkohol oder Syphilis.

Geistesschwachheit sei nicht heilbar, insofern dürfe Hilfsbereitschaft nicht mit dem Schulaustritt enden. (Hanselmann 1946, 164)

5.3.5.2 Zur Subkategorie „Begründung für den Bedarf heilpädagogischer Maßnahmen“

Hanselmann fordert auf Grund unterschiedlicher Voraussetzungen grundsätzlich andere Methoden für blinde Kinder. „Es ist ohne weiteres klar, daß das Lesen- und Schreibenlehren eine viel Zeit raubende Aufgabe des Blindenunterrichtes darstellt. Während im übrigen in methodischer Hinsicht der *Unterricht in Religion, Geschichte und Kopfrechnen* nicht wesentlich abweicht vom Unterricht an Sehenden, erfordert hingegen alles Lehren und Lernen dessen, was *beim Sehenden auf visueller Anschauung beruht, grundsätzlich andersartige Methoden*“ (Hanselmann 1946, 50, Herv. i. O.).

5.3.5.3 Zur Subkategorie „Zuständigkeit“

Im Verhältnis Therapie und Pädagogik bei Süchtigen spricht Moor (1954b, 150) der Therapie eine vorbereitende, der Erziehung eine eigentlich ausführende und erfüllende Funktion zu. Durch Therapie werde der erzieherische Aufbau erst wieder möglich, „nicht aber geleistet und vollendet“ (Moor 1954b, 153).

Hanselmann spricht der Medizin einen hohen Stellenwert in der Heilpädagogik zu, fordert aber heilpädagogische Kenntnisse der Ärzte. „Wir haben nun in den bisherigen Ausführungen nur gelegentlich erwähnt, daß im Gesamtverlauf der Bildung und Erziehung des geisteschwachen Kindes auch dem Arzte eine höchst wichtige Mitwirkung obliegt. Wir möchten hier zusammenfassend diese Arbeitsgemeinschaft zwischen Erzieher und Arzt noch ganz besonders hervorheben und dabei vorwegnehmend folgendes feststellen: So wie wir für den Hilfsschullehrer eine spezielle Vorbildung, insbesondere auch ausgiebige Vorkenntnisse in methodischen Fragen verlangen müssen, so stellt sich für den Hilfsschularzt die Aufgabe, neben seiner ärztlichen, imbesondern psychopathologischen Vorbildung plangemäß in das Arbeitsgebiet der Heilpädagogik sich einzuarbeiten. In dieser Richtung ist für die Zukunft der Weg noch offen, für eine geregelte und planmäßige Vorbildung der Aerzte zu sorgen“ (Hanselmann 1946, 162).

5.3.5.4 Zur Subkategorie „Anforderungen an Heilerzieher“

Zu den speziellen Anforderungen des Heilerziehers in Bezug auf sein Wesen, seine professionellen Kompetenzen oder seine persönlichen Motive für die Ausübung des Berufs ließen sich keine Hinweise finden.

6. Auswertung und Interpretation

In diesem Kapitel werden die oben dargestellten Ergebnisse der Analyse ausgewertet und interpretiert, um im folgenden Kapitel eine Beantwortung der Fragestellung zu ermöglichen.

6.1. Zur Kategorie „Wesen des Menschen/ Menschen mit Behinderung“

6.1.1 Zur christlichen Heilpädagogik

Der Mensch zeichnet sich für Montalta (1967, 7) als „animal sociale et educandum“ aus und sei daher auf leiblicher, seelisch-geistiger und sozialer Ebene auf Hilfe von außen angewiesen. Montalta (1967, 4) unterscheidet den Menschen vom Tier durch seine Erziehungsfähigkeit und Erziehungsbedürftigkeit. Er stellt ihn also in ein Verhältnis zum Tier, nicht in ein Verhältnis zu Gott. Jedem Menschen wird eine einzigartige Würde als Person zugesprochen. Der Mensch werde zur Person durch seine „Geistnatur“, seine geistige Natur bestimme ihn als Menschen. Es gebe zwar aus anthropologischer und christlicher Sicht Grade in der Ausprägung der Menschlichkeit aber keine Wesensunterschiede. (Montalta 1967, 13f)

Unter den christlichen Heilpädagogen konnten aber auch Aussagen zur Grenze der Erziehungsfähigkeit festgestellt werden. Bopp sieht eine Grenze der Erziehungsfähigkeit bei „Höchstgraden des Schwachsinn“ und schließt dort eine erzieherische Beeinflussung aus (Bopp 1930, 12). In einem christlichen Menschenbild ist das Ziel die Erreichung der Unsterblichkeit und Gottesnähe (siehe 2.4.5). Dass dies erreicht werden soll, zeigt, dass diese Gottesnähe nicht ursprünglich gegeben ist und erst nach einer gewissen Entwicklung erreicht werden kann. Montalta grenzt darüber hinaus den Menschen vom Tier durch seine Erziehungsfähigkeit und Erziehungsbedürftigkeit ab. Das Absprechen von Bildungs- und Erziehungsfähigkeit birgt daher die große Gefahr, dem Menschen, dem diese Fähigkeit abgesprochen wird, ebenfalls die Erreichung seiner Bestimmung als Mensch abzusprechen. Ohne Erziehungsfähigkeit, kann er in dieser Argumentation nicht mehr vom Tier abgegrenzt werden und nicht das Ziel der Gottesnähe erreichen.

Krankheit und Leiden wird von Bopp (1958, 63) mit der Ur- und Erbsünde begründet. Durch die Ursünde habe sich der Mensch Gottes Zorn zugezogen und sei seither nicht mehr befreit von Krankheit und Tod. Dies zeigt die starke theologische Verankerung Bopps Gedanken. Bopp ist damit stark in einem christlichen Menschenbild verhaftet, aus welchem heraus Behinderung (oder Krankheit) als Strafe Gottes für das nicht Befolgen von Gottes Gesetzen gesehen wird. Wenn Behinderung als Strafe gesehen wird, bedeutet das eine negative Sicht auf Behinderung. Außerdem kann hier Behinderung im jeweiligen Individuum verortet werden, nicht etwa als gesellschaftliches Phänomen betrachtet werden.

6.1.2 Zur Mediko-Pädagogik

Asperger (1956, III) geht von einer Ganzheitsbetrachtung der körperlichen und seelischen Gegebenheiten und Vorgänge aus. Entwicklung würde aus inneren Kräften der Persönlichkeit hervorgehen. Die Gegebenheiten stehen allerdings in Spannung mit äußeren Faktoren. Den wichtigsten Einfluss von außen haben aber Beziehungen zu anderen Menschen. Der Mensch sei vom Wesen her auf nichts so sehr bezogen wie auf den Menschen. Asperger (1956, 116) sieht ein grundsätzliches Entwicklungspotential auch bei schwerster Behinderung, grenzt aber die Erziehungsfähigkeit dahingehend ein, dass Erziehung nur da möglich sei, wo Erfahrungsfähigkeit vorhanden sei. Manche Menschen, nämlich die, die auf Grund ihrer geistigen Fähigkeiten nicht in der Lage sind, Erfahrungen auszubilden, seien daher auch nicht Erziehungsfähig. Nach Meinertz (1962, 39) kann sich der Mensch immer nur so weit entwickeln, wie es in seinen Anlagen vorgesehen ist. Zur Entwicklung braucht der Mensch andere Menschen (Asperger 1956, 62). Asperger bezeichnet es als biologisches Gesetz, dass Hilfsbedürftigkeit und Hilfe einander immer zugeordnet seien. Dies sei in den Instinkten angelegt (Asperger 1956, 281). Es ist eine gesellschaftliche Notwendigkeit, sich um jene zu kümmern, die Hilfe benötigen. Jemanden auf Grund seiner Hilfsbedürftigkeit das Recht auf Leben abzusprechen wäre also gegen die Natur und außerdem eine Gefahr für die Gesellschaft.

Für Asperger ist der Mensch ein Mikrokosmos und greife in die Welt ein und forme sie (Asperger 1956, 62). Bei den Mediko-Pädagogen geht Entwicklung also trotz der starken Bedeutung und des Einflusses anderer Menschen im Wesentlichen aus der jeweiligen Person selbst hervor. Und nicht nur die eigene Entwicklung geht aus dem Menschen selbst hervor, er greift weiter noch auch in die Welt gestaltend ein und formt sie. Aber diese Möglichkeiten können auch mit einer Last für all jene verbunden sein, die in ihren Fähigkeiten nicht der Norm entsprechen und daher andere Voraussetzungen für die eigene Entwicklung und die Gestaltung der Welt haben. Es wurde bereits im theoretischen Teil der Diplomarbeit darauf hingewiesen, dass durch ein Menschenbild, das den Menschen als aktiven Gestalter der Welt sieht, Menschen mit Behinderungen leicht in den Hintergrund geraten können, da sie nicht in gleichem Maße die Welt formen und gestalten können wie Menschen ohne Behinderung.

6.1.3 Zur Schweizer Heilpädagogik

Hanselmann geht von einer Unteilbarkeit und Unauflösbarkeit allen Seelischen aus. In jedem Bewusstseinszustand seien Elemente des „Wahrnehmungs-, Erinnerungs-, Urteils-, Denkmäßigen“, des „Gefühlsmäßigen“ und des „Willensmäßigen“ vorhanden. Wille, Gefühl und Denkvermögen bilden also eine Einheit, die in jedem Bewusstseinszustand vorhanden ist, aber unterschiedlich ausgeprägt sind. (Hanselmann 1946, 37) Für Hanselmann haben Perso-

nen mit schwersten Graden der „Geistesschwachheit“ zwar Entwicklungspotential, seien aber nicht bildungsfähig im engeren Sinn (Hanselmann 1946, 111). Hanselmann siedelt den Ursprung von Krankheit oder Behinderung nicht nur im Individuum selbst an, sondern spricht von einem sozialen Ursprung vieler Krankheiten. Die Vererbung gehe über das Individuum hinaus, die Vernichtung eines Trägers einer unheilbaren Krankheit würde daher nicht die Krankheit vernichten. Da Krankheit ein soziales Problem sei, dürfe die Lösung nicht im Individuum angesetzt werden. Die Unantastbarkeit des Rechts auf Leben begründet Hanselmann also soziologisch. Er betont, dass er dieses Recht bewusst nicht ethisch oder religiös begründet, sondern Verstandesmäßig. Durch die Verortung der Ursache von Krankheit und Behinderung außerhalb der betroffenen Person wird die Gefahr verringert, den betroffenen Menschen als schuldig für seinen Zustand zu betrachten. Wenn jemand an seinem Zustand nicht im weitesten Sinne selbst Schuld trägt, wird er auch eher Hilfe empfangen, die über eine Gabe von Almosen zur Rettung des eigenen Seelenheils hinausgeht, also wirklich ihm selbst zugute kommt. Im theoretischen Teil wurde bereits darauf hingewiesen, dass durch ein Krankheitsbild, wie es etwa im Mittelalter, in der Bibel oder auch bei Augustinus herrschte, der kranke oder behinderte Mensch schnell sehr negativ bewertet werden kann.

6.2. Zur Kategorie „Ziele (heil)pädagogischer Maßnahmen

6.2.1 Zur christlichen Heilpädagogik

Eine Zielrichtung der christlichen Heilpädagogen ist es, den Menschen zu Individualität und Eigenständigkeit zu erziehen (Otteny 1957, 18; Montalta 1967, 27). Auch Bopp (1932, 277) spricht vom Ziel, den Heilzögling „wirtschaftlich möglichst sicher und selbständig zu machen“, in Anbetracht seiner Rangordnung der Werte kann dies aber noch mit einem ganz anderen Ziel in Verbindung gebracht werden. Bopp sieht als die höchsten Werte Religion und Ethik. Diese höchsten Werte sind gestützt durch „Stützwerte“ wie Arbeitsleistung und Berufstüchtigkeit. Eine Zielsetzung der wirtschaftlichen Selbständigkeit kann insofern als Stützwert für das letztendliche Ziel, der Erreichung der höchsten Werte, sein, denn Bopps Erziehungsziel ist, durch Heilpädagogik eine möglichst normale Wertfähigkeit und Wertwilligkeit zu erreichen. Auch Montalta (1967, 16) sieht als Ziel eine möglichst wertbestimmte und werterfüllte Persönlichkeit. Mit diesem Ziel der Erreichung einer möglichst hohen Wertfähigkeit und Wertwilligkeit geht auch Bopps Erziehungsziel des Sakramenteempfangs einher. Es sei ein wichtiges „Zwischenziel“, den Heilzögling in religiöser Hinsicht unterrichtsreif zu machen und ein „Zwischenziel“, das erreicht wird durch den bewussten Sakramentenempfang des Heilzöglings. (Bopp 1930, 275). Da der Mensch von Gott erschaffen sei, und damit, so

Bopp (1930, 265), Gott dem Menschen etwas von sich selbst gegeben hat, muss der Mensch das Ziel haben, das Göttliche in ihm herauszuarbeiten. Die Gottesebenbildlichkeit ist ein Erziehungsziel bei Bopp (1930, 265). Die Erreichung einer gesellschaftlichen Tüchtigkeit ist für Bopp ein zu niederes heilpädagogisches Ziel, da, so Bopp (1930, 280), auch alle Heilzöglinge für den Himmel bestimmt seien. Damit kann auch verstanden werden, dass für Bopp wie auch Montalta die gleichen Ziele für Heilpädagogik und Normalpädagogik gelten, trotz vorhandener Einschränkungen. Für die christlichen Heilpädagogen sind also religiöse Ziele die wichtigsten. Auch wenn von Erreichung einer Selbständigkeit und beruflichen Eingliederung gesprochen wird, so solle dies letztendlich nur einem höheren Ziel dienen. Der Mensch solle, ganz im Sinne eines biblischen Menschenbildes, zum Ebenbild Gottes werden, soll in den Himmel aufsteigen können und müsse daher für den Empfang der Sakramente vorbereitet werden. Im Fokus der Erziehungsziele steht also nicht eine gewisse Lebensweise oder Lebensqualität, sondern viel mehr das Leben nach dem Tod.

6.2.2 Zur Mediko-Pädagogik

Bei den Mediko-Pädagogen stehen gesellschaftliche Ziele im Vordergrund. Erziehungsziele sind, das Kind zur Gemeinschaftsfähigkeit hin zu erziehen, zu höherer Leistungsfähigkeit zu erziehen und „Untaten“ zu verhindern, die das Kind oder die Gesellschaft gefährden (Meinertz 1962, 117; Asperger 1956, 119; Asperger 1956, 281). All dies soll zur Zufriedenheit des Kindes beitragen. Heilpädagogik sollte Voraussetzungen schaffen, auf welche Erziehung aufbauen könne, die das Kind „zu den Menschen und über sie hinaus zu Gott“ (Meinertz 1962, 10) erziehen könne. Hier kommt also ein religiöser Aspekt auch bei den Mediko-Pädagogen hinzu. Dies lässt sich dadurch erklären, dass sich Menschenbilder aus vielen unterschiedlichen Einflüssen und Aspekten zusammensetzen. Jemand, der in medizinischen Bereichen tätig ist, wird durch seine Ausbildung und sein berufliches Umfeld gewisse Anteile eines medizinischen Menschenbildes in sich tragen, kann aber dennoch auch möglicherweise in einem christlichen Elternhaus erzogen worden sein und damit ebenso Aspekte eines christlichen Menschenbildes in sich tragen. Siegenthaler (1993, 12) weist darauf hin, dass der Begriff Menschenbild leicht missverständlich und zu eng gefasst sein kann, da eben viele unterschiedliche Aspekte auf die Entstehung einer Aussage Einfluss nehmen. Die Erziehungsziele der Heilpädagogik scheinen sich hier nicht von den allgemeinen Erziehungszielen zu unterscheiden. Ziel sei es immer, den Menschen in die Freiheit zu führen (Asperger 1956, 283). Das Hauptaugenmerk der Erziehungsziele kann bei den Mediko-Pädagogen in einem erfüllten Leben verortet werden.

6.2.3 Zur Schweizer Heilpädagogik

Als Ziel der Schweizer Heilpädagogen ließ sich in den behandelten Texten ein erfülltes Leben, soweit es unter den Gegebenheiten möglich ist, erkennen. Die Eingliederung in die Gesellschaft ist dabei ein wichtiger Faktor (Hanselmann 1946, 72, Moor 1954a, 126f). Wo mehr nicht möglich sei, könne diese Einordnung auch durch bloßen Gehorsam erreicht werden und sei daher Gehorsam das Ziel. (Moor 1954a, 126f). Ein wichtiger Aspekt für ein glückliches Leben ist für Hanselmann (1946, 82f) die Anerkennung der eigenen Andersartigkeit. Ein Erziehungsziel sei daher, Menschen mit Sinnesbeeinträchtigung dahingehend zu erziehen, gegen die „Tendenz der völligen Angleichung an die Vollsinnigen“ (Hanselmann 1946, 83) anzukämpfen, hin zu einem Bekennen der Andersartigkeit. Mit Zirfas (2004, 51) wurde bereits darauf hingewiesen, dass Vervollkommenung als pädagogisches Ziel die Gefahr in sich berge, Behinderung und in weiterer Folge einen Menschen mit einer Behinderung negativ zu bewerten. Es wurde daher eine Akzeptanz für die Andersartigkeit gefordert. Hier kann eine Tendenz dahingehend erkannt werden. Wenn das Ziel der Erziehung ist, dem Heilzögling zu einer Akzeptanz für seine Andersartigkeit zu verhelfen, so können Rückschlüsse auf eine solche Akzeptanz im Denken des Autors gezogen werden.

6.3. Zur Kategorie „Begründung heilpädagogischer Maßnahmen“

6.3.1 Zur christlichen Heilpädagogik

In den Texten der christlichen Heilpädagogen ließen sich Begründungen auf religiöser Ebene finden. Das Ziel sei die Herausarbeitung des Göttlichen in jedem Menschen, da jeder Mensch von Gott erschaffen sei. Daher sei es auch notwendig, jeden Menschen dahin zu erziehen, dass er seine Bestimmung, letztendlich nach dem Tod in den Himmel zu kommen, erreichen könne. Im Plan Gottes habe jeder Mensch eine Berufung, diese müsse ausgebildet werden. Otteny (1957, 26) begründet damit das Recht auf Berufsausbildung und Arbeit auch für „benachteiligte Kinder“.

Montalta (1967, 10) verweist auf das Recht auf Erziehung für jeden Menschen, da der Mensch anthropologisch begründet als Geistnatur in jeder Ausprägung eine besondere Würde besitze. Erziehung und Bildung solle jedem Menschen ein „menschenwürdiges Leben“ ermöglichen (Montalta 1967, 10) und diene außerdem auch dem Wohl der Gesellschaft. Die Motivation dafür lässt sich aber eher auf Seite des Helfers finden, wenn Bopp (1930, 1) betont, dass Helfen etwas im Menschen angelegtes, „echt Christliches“ sei und meint: „Es drängt auch den natürlichen Menschen...krankem und gehemmtem Leben zu helfen, besonders wenn es sich um mitmenschliches krankes oder gebundenes Leben handelt“ (Bopp 1930,

1). Die Motivation zu helfen scheint hier eher in der Befriedigung der Bedürfnisse der Helfer zu finden zu sein, was im entferntesten an die im Theorieteil gezeigte Entwicklung erinnert, aus Gründen des eigenen Seelenheils zu helfen. In diesem Zusammenhang wurde darauf hingewiesen, dass eine Hilfe zugunsten des eigenen Seelenheils die Gefahr berge, weniger Wert darauf zu legen, welche Hilfe am besten für denjenigen ist, der sie empfängt, sondern wichtiger wird, dass grundsätzlich geholfen wird.

In den Texten der christlichen Heilpädagogik ließen sich religiöse und anthropologische Begründungen für die Notwendigkeit heilpädagogischer Maßnahmen finden. Den Nutzen daraus soll zum einen der jeweilige Mensch mit Behinderung tragen, zum anderen aber auch der Heilpädagoge als Helfer selbst und letztendlich soll dem Willen Gottes Rechnung getragen werden.

6.3.2 Zur Mediko-Pädagogik

Die Mediko-Pädagogen verweisen darauf, dass durch Heilpädagogik eine Besserung möglich sei, selbst dort, wo der Zustand medizinisch betrachtet unveränderlich schien und „geistiges Leben“ erweckt werden könne, wo es sonst nicht erwacht wäre. Dies steigere das Lebensglück des Zöglings. Die Notwendigkeit der Heilpädagogik ergebe sich daraus, dass die übliche Erziehung nicht ausreiche. Eine solche Begründung setzt eine grundsätzliche Überzeugung voraus, dass jeder Mensch das Recht auf Erziehung und Bildung habe.

Die Gründung einer Epileptikeranstalt hält Asperger (1956, 132) aus zweierlei Gründen für notwendig. Einerseits würden epileptische Kinder die anderen Kinder im Unterricht irritieren, andererseits wäre aber auch eine Erziehung und Bildung dieser Kinder nur durch Spezialisten möglich und könne dies in normalen Schulen nicht geleistet werden. Eine spezielle Anstalt diene also zum einen dem „Schutz“ der anderen Kinder vor Irritation durch Kinder mit Behinderung, andererseits aber dem Kind selbst, um einen bestmöglichen Unterricht zu erhalten. Das Recht auf Erziehung und Bildung für alle Menschen wird aus den Anlagen des Menschen heraus begründet. Die Anlagen stecken Möglichkeitsbereiche ab, solange diese Möglichkeiten nicht erschöpft seien, habe niemand das Recht, die Förderung dieser Anlagen einzustellen.

6.3.3 Zur Schweizer Heilpädagogik

Von den Schweizer Heilpädagogen wird von der Gefahr für die Bildung des Charakters und der Persönlichkeit ohne planmäßige Erziehung gesprochen. Erziehung führe zur Verbesserung des Gesamtzustandes des Erzogenen. Diese Verbesserung rechtfertige das Recht auf Erziehung und Bildung unter erschwerten Bedingungen.

6.4. Zur Kategorie „Sichtweise auf Behinderung“

6.4.1 Zur christlichen Heilpädagogik

Montalta (1967,17) sieht somatische, psychische und soziale Ursachengruppen, die zu einer Minderung der Wertfähigkeit und Wertwilligkeit führen können. Unter den christlichen Heilpädagogen ließen sich verschiedene Erklärungsansätze für die Entstehung von Auffälligkeiten finden, zum Beispiel Schäden im Zentralnervensystem, Vererbung, Alkoholismus oder Syphilis der Eltern, aber auch soziale Gründe wie Verschulden durch den Erzieher, Vernachlässigung und Verwahrlosung. Behinderung, im konkreten Beispiel „Schwachsinn“, sei aber auch „Symptom der allgemeinen seelischen Schwäche und Mangelhaftigkeit“ (Bopp 1930, 74). Hinweise auf Sichtweisen eines herkömmlichen, biblischen Menschenbildes, wonach Krankheit und Behinderung als Strafe Gottes für das Nichteinhalten seiner Gesetze betrachtet wurden, wurden nicht gefunden.

Bopp (1930, 10) betont, dass Heilerziehung den Begriff Krankheit voraussetze, wobei aber Krankheit insofern einen Wertebegriff darstelle, als er einen Vergleich mit dem Idealtypus und anstelle eine Aussage über den Mangel eines biologischen Wertes treffe. Man dürfe daher den Begriff krank hier nicht auf den medizinisch-biologischen Sinn einschränken. Bopp (1930, 10) spricht von Krankheit, Defekthaftigkeit, Wertminderung eines menschlichen Lebens, auch, wenn „der Sinn und die Willigkeit für höhere Werte gleich Wahrheit, sittlicher Gutheit und Religion“ abgehen. Er bewertet also Abweichungen von der Norm in verschiedensten Qualitäten und Ausprägungen als negativ, als Defekthaftigkeit des Lebens.

6.4.2 Zur Mediko-Pädagogik

In den Texten der Mediko-Pädagogik wird von einem Zusammenspiel anlagemäßiger, körperlicher und seelischer Bedingungen für kindliche Schwierigkeiten ausgegangen. Asperger (1956, 47) warnt auch vor einer oberflächlichen Betrachtungsweise von Ursachen und Wirkungen, eine reine Milieutheorie sei ihm zu wenig. Zwischen Erbanlage und Milieu sei eine starke Verbindung. Heilpädagogik beschäftige sich mit allen problematischen Kindern und Jugendlichen, die „an ihren Defekten oder Spannungen leiden oder mit ihrer Umwelt in Konflikt stehen. Es wird zwar auch von „Defekten“ gesprochen, aber vor dem Hintergrund, dass die Träger dieses Merkmals darunter leiden. Es wird nicht von einer Mangelhaftigkeit des Lebens durch diesen „Defekt“ gesprochen.

6.4.3 Zur Schweizer Heilpädagogik

Moor (1954b) bezieht Süchtigkeit in das Problemfeld der Heilpädagogik mit ein und verortet die Ursachen dahingehend, dass Sucht eine Ersatzbefriedigung für ein nicht gestilltes Bedürf-

nis sei. Insofern begründet er in diesem speziellen Fall eine Auffälligkeit mit der emotionalen Lage des Trägers der Auffälligkeit. Andere Auffälligkeiten seien ererbt oder erworben durch Infektionskrankheiten, Kopfverletzungen usw. Es spielen also auch somatische Ursachen eine Rolle.

Eine Behinderung wirke auf den Menschen, da das Denken, so Moor (1954a, 133), um das Gebrechen kreise und damit die Aufmerksamkeit abgelenkt sei von den Lebensaufgaben. Eine Behinderung stelle auch eine Gefahr für die harmonische Entwicklung der Persönlichkeit und emotionale Entwicklung dar. In der Sicht auf Behinderung geht es also bei den Schweizer Heilpädagogen auch um die Befindlichkeit des Menschen mit Behinderung und seine emotionale Lage. Aber auch die Bedeutung von Behinderung auf die Außenwelt wird angesprochen. Der Kulturzustand eines Volkes könne auch gemessen werden an den geduldeten „wirtschaftliche(n) und seelisch-sittliche(n) Not Einzelner“. Wie mit hilfsbedürftigen Menschen umgegangen wird, zeigt also einiges über den Zustand der Gesellschaft (Hanselmann 1946, 23). So gesehen kann bei Hanselmann eine Sicht auf Behinderung als gesellschaftliches Phänomen, als gesellschaftliche Aufgabe interpretiert werden.

6.5. Zur Kategorie „Heilpädagogische Methoden und Maßnahmen“

6.5.1 Zur christlichen Heilpädagogik

Das wesentliche Mittel der christlichen Heilpädagogik ist die Erziehung. Ein Zusammenspiel von medizinisch-therapeutischen und erzieherischen Maßnahmen sei zwar notwendig, aber immer unter dem Gesichtspunkt, dass alle nicht erzieherischen Maßnahmen auf Erziehung hin ausgelegt sind. Die Grundvoraussetzung jeder Erziehung sei Wertfähigkeit und Wertwilligkeit, welche beim Heilzögling ganz oder teilweise fehlen (Montalta 1967, 17).

Bei Bopp (1930, 101; 158, 2) spielt auch „Prophylaxe“ eine wichtige Rolle. Er bevorzugt, durch Eheberatung die Entstehung von Behinderung zu verhindern gegenüber nachträglicher Hilfeleistung.

Die Zuständigkeit für die Erziehung und Bildung von behinderten Kindern liege bei Eltern, Erziehern und der Gesellschaft, aber auch die katholische Gemeinschaft solle in die Pflicht genommen werden (Otteny 1957, 27).

Bei den Anforderungen an den Heilerzieher wird großer Wert auf die Person des Heilerziehers und dessen Wesen gelegt. So lassen sich Forderungen finden wie zum Beispiel ein intensiver, liebender Helferwille am werdenden Menschen, der Heilpädagoge müsse ein frohes Gemüt haben, eine besondere Ausstrahlung, innere Werterfülltheit, er brauche eine nie verzagende Geduld, er müsse dem „göttlichen Kinderfreund“ ähneln. Der optimale Heilpädagoge

zeichne sich durch selbstlose Liebe und Aufopferung aus und sei göttliches Werkzeug. Aber auch technisches Wissen und Können werden als wichtig betrachtet, denn „Idealismus und alle Liebe vermögen nichts, wenn nicht dieses Rüstzeug sich damit verbindet“ (Bopp 1930, 251f). Die Motivation, diesen Beruf zu erwählen, müsse aus einem tiefen Bedürfnis entspringen.

Diese starke Konzentration auf das Wesen des Heilerziehers, besonders unter den Gesichtspunkten, dass er sich aufopfern müsse und als Werkzeug Gottes fungiere, bei einer als sehr leidvoll dargestellten Aufgabe, kann interpretiert werden als Ausdruck eines christlichen Menschenbildes, in dem durch Helfen zu eigenem Seelenheil gelangt werden kann.

6.5.2 Zur Mediko-Pädagogik

Erziehung wird hier als Heilmittel betrachtet, wo Heilung im medizinischen Sinn nicht möglich sei. Durch eine Verbindung von ärztlichem und pädagogischem Handeln soll eine pädagogische Therapie geschaffen werden, die auf der Grundlage der Erkenntnisse über den individuellen Fall basiert. Maßnahmen sollen also aus der Erkenntnis über die Störung abgeleitet werden. Meinertz (1962, 11) betont die Bedeutung der Haltung des Heilerziehers, da kein „Rezept“ an die Hand gegeben werden könne. Gemeinschaft wird als Erziehungsmittel und Erziehungsziel gleichermaßen betrachtet. Die Gemeinschaft habe eine erzieherische Wirkung. Asperger (1956, 116) empfiehlt Einzelunterricht und Einzelpflege für Kinder mit organischen Störungen, da sie sich sonst gegenseitig „in die Höhe steigern“ würden. Ist Einzelunterricht nicht möglich, so sei eine möglichst kleine Gruppe vorteilhaft.

Die eigenen Affekte solle der Erzieher nur „im Rahmen einer hochintegrierten, geistgeleiteten Persönlichkeit einsetzen“ (Asperger 1956, 281). Gefühle und Affekte seien dann aber ein wichtiges therapeutisches Mittel.

Ein Heilmittel sei auch, das Kind auf die „höchste Integrationsstufe zu heben, die zu erreichen ihm nur möglich ist“ (Asperger 1956, 283). Die bestmögliche Befähigung des Kindes ist also nicht nur das Ziel, sondern auch das Mittel der Heilpädagogik. Es sei nämlich in manchen Fällen heilsamer als zu problematisieren und zu bereden, das Kind „in eine Situation zu stellen, in der es ein erfülltes Leben führt, in der es körperlich und intellektuell beansprucht wird, in der es zu höherer Leistung gebracht wird als bisher“ (Asperger 1956, 283).

Der ideale Erzieher solle Ruhe und Konzentration ausstrahlen. Die heilerzieherische Haltung zeichne sich durch Geduld, Abstand und kritischer Aufgeschlossenheit aus. Außerdem müsse der Heilpädagoge pädagogisches Interesse und pädagogische Leidenschaft haben und einen unbestechlich klaren Blick auf die Wirklichkeit. Der Heilerzieher brauche einen leidenschaftlichen Willen, „gestaltend in ein fremdes Schicksal einzugreifen“ (Asperger 1956, 280). Der

heilpädagogische Erzieher brauche „Wissen, Gefühl, Erkenntnis und Affektivität“ in Spannung zueinander stehend. Die Konzentration in Bezug auf Heilmittel liegt hier viel deutlicher auf dem Kind, als dies bei den christlichen Heilpädagogen der Fall war.

6.5.3 Zur Schweizer Heilpädagogik

Auch in den Texten der Schweizer Heilpädagogen konnte, wie zuvor schon bei den christlichen Heilpädagogen, der Gedanke der Vorbeugung erkannt werden. Hanselmann (1946, 42) betont die Wichtigkeit der vorbeugenden Bekämpfung von Behinderung durch Aufklärung über Ursachen wie Alkohol oder Syphilis.

Grundsätzlich wird darauf hingewiesen, dass ungleiche Voraussetzungen spezielle Methoden im Unterricht verlangen. Während Erziehung eine ausführende und erfüllende Funktion zukomme, solle eine Therapie auf die Erziehung vorbereiten. Hanselmann (1946, 162) spricht der Medizin eine große Bedeutung für die Heilpädagogik zu und fordert, dass auch die Ärzte heilpädagogische Kenntnisse haben sollen.

Zu den persönlichen Motiven oder Wesenseigenschaften der Heilerzieher wurden in den analysierten Textpassagen keine Hinweise gefunden. Die Priorität scheint auch hier nicht auf dem Heilerzieher, sondern auf dem zu Erziehenden zu liegen.

7. Beantwortung der Forschungsfrage

Anhand der Ergebnisse der Analyse wird in diesem Kapitel über Beantwortung der Subfragen zu einer Beantwortung der leitenden Forschungsfrage hingeführt.

Die Subfragen „*Was ist unter einem Menschenbild zu verstehen?*“ und „*Was kann unter christlicher Heilpädagogik verstanden werden und wo lässt sie sich wissenschaftstheoretisch einordnen?*“ wurden bereits im theoretischen Teil der Arbeit beantwortet (Siehe Kapitel 2 und Kapitel 1).

Die Auswertung und Interpretation der Analyseergebnisse führte zu folgende Antwort auf die Fragen „*Welche Aussagen zu Aspekten von Menschenbildern lassen sich in den Texten der jeweiligen Heilpädagogen erkennen? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich zwischen Autoren der christlichen Heilpädagogik und den übrigen analysierten Autoren finden?*“:

Aus der Analyse der Texte *christlicher Heilpädagogen* ging hervor, dass die christlichen Heilpädagogen stark von einem biblischen Menschenbild geprägt sind. So wird Krankheit und Leid zum Beispiel als Folge der Ur- und Erbsünde erklärt, was eine negative Sichtweise von Behinderung nach sich ziehen kann und außerdem die Ursache der Behinderung auch innerhalb des Individuums ansiedeln lässt. Dies kann negative Folgen für den Umgang mit Menschen mit Behinderungen haben. Eine negative Sicht auf Behinderung kann auch aus Bopps Formulierung eines defekthaften, wertgeminderten menschlichen Lebens abgeleitet werden. Auch in der Zielsetzung lassen sich vordergründig religiöse Ziele finden. Der Heilzögling solle in religiöser Hinsicht unterrichtsreif gemacht werden, um die Sakramente bewusst empfangen zu können und schließlich Gottesebenbildlichkeit erreichen und nach dem Tod in den Himmel auffahren könne. Dies bedeutet aber auch eine Fokussierung des Lebens nach dem Tod. Das Recht auf Bildung und Ausbildung wird damit begründet, dass der Mensch Gottes Plan erfüllen solle.

Der Helfer spielt bei den christlichen Heilpädagogen eine große Rolle und es wurde gezeigt, dass die Motivation zu helfen teilweise auch im Seelenheil des Helfers liegt. Mit einer solchen Denkweise, darauf wurde hingewiesen, besteht die Gefahr, dass der Mensch, dem geholfen wird, in den Hintergrund rückt und vielleicht nicht die Hilfe bekommt, die er am meisten braucht, sondern vielleicht bloß irgendeine Hilfeleistung.

Der Mensch wird aber auch als soziales Wesen gesehen, das sich in erster Linie durch Erziehungsfähigkeit und Erziehungsbedürftigkeit auszeichne. Der Mensch besitze als „Geistnatur“

in jeder Ausprägung eine besondere Würde und durch Erziehung und Bildung soll ein menschenwürdiges Leben erreicht werden. Die Erziehungsfähigkeit habe Grenzen. Aus dem vorher Gesagten kann man also schließen, dass durch diese Grenze manche Menschen nicht zu ihrer Bestimmung gelangen können. Soll Erziehung ein menschenwürdiges Leben ermöglichen, birgt dies die Gefahr, dass dem Menschen, dem keine Erziehung zuteil wird, ein menschenwürdiges Leben abgesprochen werden könnte.

Neben den zuvor erwähnten biblischen Krankheitsursachen werden auch somatische, psychische und soziale Ursachengruppen genannt.

Im Unterschied dazu lassen sich bei den *Mediko-Pädagogen* keine Aspekte eines biblischen Menschenbildes erkennen. Aber der Mensch wird ebenfalls, wie bei den christlichen Heilpädagogen als soziales Wesen betrachtet, das durch nichts so sehr beeinflusst werde, wie durch andere Menschen. Grundsätzliches Entwicklungspotential wird auch bei schwersten Behinderungen attestiert, allerdings sehen auch die Mediko-Pädagogen Grenzen in der Erziehungsfähigkeit, nämlich dort, wo Erfahrung aufgrund geistiger Schwächen nicht möglich sei. Zu helfen, sei ein biologisches Gesetz und in den Instinkten angelegt, insofern stimmt dieser Aspekt mit den christlichen Heilpädagogen überein, die Helfen als etwas echt Menschliches bezeichnen.

Entwicklung gehe bei den Mediko-Pädagogen im Wesentlichen aus der jeweiligen Person selbst hervor und der Mensch greife gestaltend in die Welt ein. Es wurde bereits erwähnt, dass ein Menschenbild, in dem der Mensch Gestalter der Welt ist, die Gefahr in sich birgt, den Menschen mit Behinderung in den Hintergrund zu drängen, da er nicht die gleichen Voraussetzungen zur Gestaltung der Welt habe.

Bei den Erziehungszielen der Mediko-Pädagogen stehen im Unterschied zu den christlichen Heilpädagogen gesellschaftliche Ziele im Vordergrund. Es soll zu Gemeinschaftsfähigkeit und höherer Leistungsfähigkeit hin erzogen werden, zur Zufriedenheit des Kindes. Während bei den christlichen Heilpädagogen die Ziele auf Gottesnähe, auf ein Leben nach dem Tod im Himmel und auf die Erfüllung Gottes Plan ausgelegt waren, geht es bei den Mediko-Pädagogen um die Zufriedenheit und das Lebensglück des Kindes durch bessere Gemeinschaftsfähigkeit.

Bei den *Schweizer Heilpädagogen* wird im Unterschied zu den christlichen Heilpädagogen die Ursache für Krankheit oder Behinderung ganz bewusst nicht im Individuum gesehen, sondern in der Gesellschaft. Viele Krankheiten haben einen sozialen Ursprung, weshalb auch

eine Vernichtung einer Krankheit niemals beim Individuum angesetzt werden könne und dürfe, sondern in der Gesellschaft. Auffälligkeiten können ererbt oder erworben sein, etwa durch Kopfverletzungen oder Infektionskrankheiten. Auch die Schweizer Heilpädagogen ziehen Grenzen der Bildungsfähigkeit bei schwersten Graden der „Geistesschwachheit“, sehen aber ein grundsätzliches Entwicklungspotential auch hier. Erziehung zielt auf eine Verbesserung des Gesamtzustandes des Erziehenden ab. Das Entwicklungsziel ist ein erfülltes Leben, wofür auch Eingliederung in die Gesellschaft als wichtig erachtet wird. Eine wichtige Voraussetzung für ein glückliches Leben ist für Hanselmann die Anerkennung der eigenen Andersartigkeit.

Folgende Vorschläge für heilpädagogische Maßnahmen (Handlungskonzepte) sowie Unterschiede und Gemeinsamkeiten in diesen ließen sich in den Texten erkennen:

Bei den *christlichen Heilpädagogen* wurde in erster Linie Erziehung als Heilmittel genannt. Ein Zusammenspiel von medizinisch-therapeutischen und erzieherischen Maßnahmen sei zwar notwendig, aber immer unter dem Gesichtspunkt, dass alle erzieherischen Maßnahmen auf Erziehung hin ausgelegt sind. Als weiteres Heilmittel wurde die Vorbeugung durch Information der Eltern über erblich bedingte Behinderungen und die Wahl eines geeigneten Ehepartners genannt. Bei den Heilpädagogen wurde großer Wert auf die Person gelegt, aber auch technisches Wissen und Können wurde gefordert. Die starke Konzentration auf das Wesen des Heilerziehers, besonders unter den Gesichtspunkten, dass er sich aufopfern müsse und als Werkzeug Gottes fungiere, bei einer leidvollen Aufgabe, wurde als weiterer Hinweis auf ein biblisches Menschenbild interpretiert, in welchem Nächstenliebe und Barmherzigkeit, sowie die Erlangung des eigenen Seelenheils durch die Ausübung von Nächstenliebe eine Rolle spielen.

Auch bei den *Mediko-Pädagogen* wurde Erziehung als Heilmittel genannt. Durch die Verbindung von ärztlichem und pädagogischem Handeln soll eine pädagogische Therapie geschaffen werden. Die bei den christlichen Heilpädagogen geforderte Priorität des Erzieherischen konnte hier nicht erkannt werden. Ein wichtiges Mittel ist für die Mediko-Pädagogik die Diagnostik. Kenntnis über den individuellen Fall soll die Grundlage jeden weiteren Handelns sein. Die Haltung des Heilerziehers wurde ebenso als wichtig erachtet. Sie zeichne sich aus durch Geduld, Abstand und kritische Aufgeschlossenheit. Dem Heilpädagogen kommt hier zwar eine Bedeutung zu, indem der Heilpädagogischen Haltung große Wichtigkeit zugeschrieben wird und betont wird, der Heilpädagoge müsse pädagogisches Interesse und pädagogische Leidenschaft mitbringen. Im Unterschied zur christlichen Heilpädagogik wurde aber nicht so

sehr eine Aufopferung gefordert und auch das Wesen des Heilpädagogen stand nicht so sehr im Vordergrund. Die Konzentration liegt hier deutlicher auf dem Kind, während sie bei den christlichen Heilpädagogen eher auf dem Heilpädagogen fokussiert zu sein schien.

Bei den *Schweizer Heilpädagogen* kommt der Vorbeugung ebenfalls eine große Bedeutung zu, aber weniger im Sinne der christlichen Heilpädagogik als Beratung bei der richtigen Partnerwahl, sondern eher im Sinne einer Aufklärung über schädliche Einflüsse wie etwa Alkohol. Der Individualität des Kindes kommt hier eine verstärkte Bedeutung zu, denn es wird betont, dass ungleiche Voraussetzungen jeweils spezielle Methoden im Unterricht verlangen. Therapie solle lediglich vorbereiten auf Erziehung, die eine ausführende und erfüllende Funktion habe. Auch hier kommt dem Heilerzieher keine übermäßig große Bedeutung zu. Das Kind steht im Mittelpunkt.

Die leitende Forschungsfrage „*Welche Aspekte von Menschenbildern und welche damit verbundenen Vorschläge für heilpädagogische Maßnahmen lassen sich aus den Texten der christlichen Heilpädagogen im deutschen Sprachraum zwischen 1945 und 1975 erkennen, und inwiefern unterscheiden sie sich oder ähneln sie denjenigen anderer bedeutender Heilpädagogen dieser Zeit?*“ kann somit folgendermaßen beantwortet werden:

Während bei den christlichen Heilpädagogen ein starker Einfluss eines biblischen Menschenbildes verortet werden konnte, wurden diese Tendenzen in den Texten der Schweizer Heilpädagogen und der Mediko-Pädagogen nicht erkannt. Diese Prägung durch ein biblisches Menschenbild der christlichen Heilpädagogen wurde besonders deutlich in den Überlegungen über Ursachen von Behinderung, die in der Ur- und Erbsünde gesehen wurde und in den Erziehungszielen, die bei den christlichen Heilpädagogen besonders stark auf religiöse Ziele ausgerichtet waren, während bei den Schweizer Heilpädagogen und Mediko-Pädagogen eher individuelle Ziele wie ein zufriedenstellendes Leben und Eigenständigkeit angestrebt wurden. Ein markanter Unterschied war auch in Bezug auf die Bedeutung des Heilpädagogen zu erkennen. Bei den christlichen Heilpädagogen war eine starke Konzentration auf den Heilpädagogen zu erkennen, welcher teilweise nahezu den Charakter eines Selbstzwecks annahm. Dadurch, dass bei den christlichen Heilpädagogen dem Wesen des Heilpädagogen eine entscheidende Rolle zugesprochen wird, ist es auch naheliegend, dass eine Diagnostik als nicht wichtig erachtet wird, welche wiederum bei den Mediko-Pädagogen einen großen Stellenwert zugesprochen bekam. Bei allen drei Strömungen wurden gewisse Grenzen der Erziehungsfähigkeit genannt.

8. Ergebnisse und Wert der Arbeit und Ausblick

In der Einleitung wurde bereits darauf hingewiesen, dass noch viele Forschungslücken in der historischen Aufarbeitung der Heilpädagogik nach 1945 bestehen. Mit dieser Diplomarbeit soll zur Befüllung dieser großen Forschungslücke mit einem Teilaspekt beigetragen werden. Die christliche Heilpädagogik wirke, so Bleidick und Ellger-Rüttgardt (2008, 70) bis in die Gegenwart hinein. Haeberlin (1998, 11) betont die Gefahr von unbewussten Menschenbildern und den daraus resultierenden Folgen, die schnell zu Vorurteilen, Ideologien und Modeströmungen führen könnten. Da die christliche Heilpädagogik bis in die Gegenwart wirkt, also auch die Menschenbilder der christlichen Heilpädagogen noch heute Einfluss auf die Theorieentwicklung haben können, kann die Offenlegung der zugrundeliegenden Menschenbilder als wichtig erachtet werden. In der vorliegenden Diplomarbeit konnten einige Aspekte der Menschenbilder christlicher Heilpädagogen dargestellt werden und in Vergleich zu anderen zeitgenössischen Autoren gebracht werden. Damit wurde ein Beitrag geleistet zu einem besseren Verständnis nachfolgender Theorieentwicklungen.

Es gibt nach wie vor viele Aspekte der Heilpädagogik nach 1945, und auch der christlichen Heilpädagogik, die noch nicht wissenschaftlich bearbeitet wurden und die im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht berücksichtigt werden konnten. Schröder (2002, 57) stellt beispielsweise die Frage, ob Eduard Montalta Bopps Theorien nur übernommen oder auch weiterentwickelt habe. Eine Prüfung dieses Aspekts könnte beispielsweise Inhalt einer künftigen wissenschaftlichen Arbeit sein. Neben dieser ersten überblicksartigen Betrachtung der Menschenbilder unterschiedlicher heilpädagogischer Strömungen in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg wäre in weiterer Folge auch die Analyse von Einzelaspekten in diesem Themenfeld wünschenswert.

Literaturverzeichnis

- Asperger, H. (1956): Heilpädagogik. Einführung in die Psychopathologie des Kindes für Ärzte, Lehrer, Psychologen, Richter und Fürsorgerinnen. Springer: Wien, 2. neubearbeitete und erweiterte Auflage
- Bachmann, W. (Hrsg.). (1985): Das unselige Erbe des Christentums: Die Wechselbälge. Zur Geschichte der Heilpädagogik. Fuldaer Verlagsanstalt, Fulda
- Biewer, G. (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Bleidick, U., Ellger-Rüttgardt, S. (2008): Behindertenpädagogik – eine Bilanz. Bildungspolitik und Theorieentwicklung von 1950 bis zur Gegenwart. W. Kohlhammer: Stuttgart
- Bopp, L. (1930): Allgemeine Heilpädagogik in systematischer Grundlegung und mit erziehungspraktischer Einstellung. Herder: Freiburg im Breisgau
- Bopp, L. (1958): Heilerziehung aus dem Glauben. Zugleich eine theologische Einführung in die Pädagogik überhaupt. Herder: Freiburg
- Brezinka, W. (1997): Heilpädagogik an der Medizinischen Fakultät der Universität Wien. Ihre Geschichte von 1911-1985. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (3), 395-420
- Ellger-Rüttgardt, S. (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung. Ernst Reinhardt: München
- Führung, M. (1957): Zum Geleit. In: Österreichische Korrespondenz der Kommission für Heilpädagogik des internationalen katholischen Büros für Kindheitsfragen (Paris) 1, 1
- Grüntgens, W. (1996): Menschenbilder in den (Sonder-)Pädagogiken. Das Menschenbild einer ‚positivistischen‘ (Sonder-)Pädagogik. Aufweis, Kritik und notwendige Folgerungen dieser (sonder-)pädagogischen Herausforderung auf der Grundlage (m)eines ‚ökologischen‘ Menschenverständnisses. Peter Lang: Frankfurt am Main
- Haeberlin, U. (1994): Das Menschenbild für die Heilpädagogik. Haupt: Bern, Stuttgart, Wien
- Haeberlin, U. (1998): Das Menschenbild für die Heilpädagogik. Haupt: Bern, Stuttgart, Wien
- Hahn, M. Th. (2000): Behindertsein und Erziehung – Aktuelle Aspekte der Heilpädagogik von Paul Moor. In: Haeberlin, U. (Hrsg.): Paul Moor als Herausforderung. Anfragen an die Aktualität seiner Schriften zur Heilpädagogik und Erinnerungen von Zeitzeugen an seine Person. Haupt: Bern, Stuttgart, Wien, 57 - 68

- Hanselmann, H.: (1946): Einführung in die Heilpädagogik. Praktischer Teil. Für Eltern, Lehrer, Anstaltserzieher, Jugendfürsorger, Richter und Ärzte. Rotapfel-Verlag: Erlebach-Zürich
- Heller, M. (2002): Eduard Montalta (1907 – 1986) In: Buchka M., Grimm R., Klein F. (Hrsg.). (2002): Lebensbilder bedeutender Heilpädagoginnen und Heilpädagogen im 20. Jahrhundert. Ernst Reinhardt: München, 221 - 236
- Jakobs, H. (1997): Heilpädagogik zwischen Anthropologie und Ethik. Eine Grundlagenreflexion aus kritisch-theoretischer Sicht. Paul Haupt: Bern, Stuttgart, Wien
- Jussen, H. (1967): Vorwort. In: Jussen H. (Hrsg.) Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe. Kösel-Verlag: München, XV-XVI
- Mattner, D., Gerspach, G. (1997): Heilpädagogische Anthropologie. Kohlhammer: Stuttgart, Berlin, Köln
- Mayring, Ph. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz: Weinheim und Basel, 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage
- Meinertz, F. (1961): Heilpädagogik. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Montalta, E. (1967): Grundlagen und systematische Ansätze zu einer Theorie der Heilerziehung (Heilpädagogik). In: Jussen H. (Hrsg.) Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe. Kösel-Verlag: München, 3-43
- Moor, P. (1954a): Gehorsam und Bindung als Voraussetzung des inneren Haltes. In: Asperger, H., Heeger, J., Radl, H. (Hrsg.): Bericht des dritten internationalen Kongresses für Heilpädagogik. Jugend und Volk: Wien, 126-138
- Moor, P. (1954b): Süchtigkeit als Heilpädagogisches Problem. In: Asperger, H., Heeger, J., Radl, H. (Hrsg.): Bericht des dritten internationalen Kongresses für Heilpädagogik. Jugend und Volk: Wien, 148-154
- O.A.: (1981): betet für unsere verstorbenen. KR Professor Albert Otteny. In: Wiener Kirchenzeitung 31, 6
- Otteny, A. (1957): Bericht der Heilpädagogischen Kommission des internationalen katholischen Büros für Kindheitsfragen. In: Österreichische Korrespondenz der Kommission für Heilpädagogik des internationalen katholischen Büros für Kindheitsfragen (Paris) 1, 26-28
- Otteny, A. (1961): Das Ethos des christlichen Heilpädagogen. In: Österreichische Korrespondenz der Kommission für Heilpädagogik des internationalen katholischen Büros für Kindheitsfragen (Paris) 8, 21-31

- Schmid, P. (2002): Paul Moor (1899 – 1977). In: Buchka M., Grimm R., Klein F. (Hrsg.). (2002): Lebensbilder bedeutender Heilpädagoginnen und Heilpädagogen im 20. Jahrhundert. Ernst Reinhardt: München, 251 - 264
- Schröder, M. (2002): Linus Bopp (1887- 1971). In: Buchka M., Grimm R., Klein F. (Hrsg.). (2002): Lebensbilder bedeutender Heilpädagoginnen und Heilpädagogen im 20. Jahrhundert. Ernst Reinhardt: München, 47-58
- Siegenthaler, H. (1993): Menschenbilder und Heilpädagogik. Beiträge zur Heilpädagogischen Anthropologie. Edition SZH/SPC: Luzern
- Speck, O. (1970): Der geistigbehinderte Mensch und seine Erziehung. Ernst Reinhardt: Basel, 3. Verbesserte Auflage
- Speck, O. (2008): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. Ernst Reinhardt: München, 6. überarbeitete Auflage, 44 – 48
- Strachota, A. (2002): Heilpädagogik und Medizin. Eine Beziehungsgeschichte. Schriften zur Sonder- und Heilpädagogik und ihren Nachbardisziplinen. Literas-Univ.-Verlag: Wien
- Strachota, A. (2004): „Es ist normal, anders zu sein!“ – „Hauptsache: gesund!“. Behinderung im Spannungsfeld von Normalität und Abnormität. In: Heilpädagogik 47, 14 – 24
- Weinmann, U. (2003): Normalität und Behindertenpädagogik. Historisch und normalismustheoretisch rekonstruiert am Beispiel repräsentativer Werke von Jan Daniel Georgens, Heinrich Marianus Deinhardt, Heinrich Hanselmann, Linus Bopp und Karl Heinrichs. Leske + Budrich: Opladen
- Zirfas, J. (2004): Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung. W. Kohlhammer: Stuttgart

Anhang

Erklärung:

Ich, Gerlinde Mayer, versichere hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst habe und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie alle wörtlich oder sinngemäß übernommenen Stellen aus anderen Quellen in der Arbeit gekennzeichnet habe.

Wien, 2012

Abstract:

Die Behandlung von Menschen mit Behinderung, ihre Möglichkeiten der Partizipation, ihre Lebensqualität, hing schon immer von der jeweiligen Sicht der Umwelt auf Behinderung und den vorherrschenden Menschenbildern ab. Nach der Zäsur der heilpädagogischen Entwicklung in der Zeit des Nationalsozialismus erholte sich die Heilpädagogik im deutschen Sprachraum nur langsam. In dieser Zeit entwickelte sich im Rahmen der geisteswissenschaftlichen Theoriebildung auch die christliche Heilpädagogik.

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit Menschenbildern innerhalb der Heilpädagogik nach 1945. Menschenbilder innerhalb der christlichen Ausprägung der geisteswissenschaftlichen Heilpädagogik wurden als Basis herangezogen um zu untersuchen, ob und in wie fern sie sich von den Menschenbildern anderer heilpädagogischer Strömungen im deutschen Sprachraum in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg unterscheiden.

Im theoretischen Teil der Arbeit wurde zunächst die christliche Heilpädagogik und ihre wichtigsten Vertreter (Bopp, Montalta, Otteny) innerhalb der geisteswissenschaftlichen Heilpädagogik nach 1945 verortet. Es wurde dargestellt inwiefern Menschenbilder für heilpädagogisches Denken und Handeln relevant sind und einige anthropologische Entwürfe wurden dargestellt.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden Texte von Heilpädagogen verschiedener Strömungen herangezogen. Anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse wurden Aspekte von Menschenbildern der entsprechenden Autoren aufgespürt und gegenübergestellt.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Gerlinde Mayer
Geboren am 04.01.1982 in Mödling
Familienstand: ledig, keine Kinder

Studium

seit September 2006 Diplomstudium Pädagogik, Universität Wien

gewählte Schwerpunkte:
Psychoanalytische Pädagogik
Heilpädagogik und Integrative Pädagogik

1. Diplomprüfungszeugnis erlangt am 31.01.2009

Schulbildung

1996 – 2001 Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe, Baden bei Wien

1992 – 1996 Hauptschule, Bad Vöslau

1988 – 1992 Volksschule, Gainfarn

Berufserfahrung

Seit November 2011 **Krisen- & Beratungszentrum „Kidsnest“, Wiener Neustadt**

Mai 2003 –
August 2006 **Billa AG, Abteilung PENNY, Wr. Neudorf**

Juli 2001 –
Mai 2003 **Dun & Bradstreet Information Services GmbH, Wien**

Praktika

August 2010

Krisen- & Beratungszentrum Wiener Neustadt

Praktikum im Ausmaß von 160 Stunden

September 2009 -
Jänner 2010

Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaften

Universitäres Forschungspraktikum unter der Leitung von
Dr. Kornelia Steinhardt

Projekt: „Supervisorische Kompetenz in der Beratungskonzeption“