

Ulf Liedke

Menschenbilder und Bilderverbot

**Eine Studie zum anthropologischen Diskurs
in der Behindertenpädagogik**

Liedke

Menschenbilder und Bilderverbot

Ulf Liedke

Menschenbilder und Bilderverbot

Eine Studie zum anthropologischen Diskurs
in der Behindertenpädagogik

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2013

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2013.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik GmbH, Kempten.

Printed in Germany 2013.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1923-7

Inhalt

Vorwort	11
Einleitung	13
1 <i>Heilpädagogische Aufbrüche und anthropologische Einsprüche.</i> Eine problemgeschichtliche Erkundung	17
1.1 ‚ <i>In jedem Individuum den Menschen verwirklichen</i> ‘. Ein kurzer Blick auf die Anfänge der Heilpädagogik	17
1.2 <i>Ausgrenzung der Unvernunft.</i> Zur Institutionalisierung und Psychiatisierung von Menschen mit geistiger Behinderung	22
1.3 <i>Pädagogik des sich entwickelnden Lebens.</i> Zur Etablierung der Heilpädagogik als akademische Wissenschaft	28
1.4 <i>Name ist Schall und Rauch?</i> Zum Diskurs über den Begriff einer Wissenschaft	31
1.5 <i>Ordnung der Dinge.</i> Zur Systematisierung der behindertenpädagogischen Theoriemodelle	35
2 <i>Personalität und Dialogizität.</i> Der anthropologische Diskurs in der geisteswissenschaftlichen Schweizer Heilpädagogischen Schule	43
2.1 <i>Erziehung zur Selbsterziehung.</i> Annäherungen an die Geisteswissenschaftliche Pädagogik	43
2.2 <i>Die Utopie des Dialogischen und die Stufen der Identität.</i> Das Menschenbild der wertgeleiteten Heilpädagogik Urs Haeberlins	47
2.2.1 <i>Wertgeleitete Heilpädagogik.</i> Die wissenschaftstheoretische Wende in der Heilpädagogik und die Erneuerung der Schweizer Heilpädagogik	48
2.2.2 <i>Die Stufen der Identität und der Mensch.</i> Haeberlins anthropologisches Konzept	50
2.2.3 <i>Vermenschlichung.</i> Zur Aufgabe der Pädagogik bei der Entwicklung einer sittlich-religiösen Haltung	55
2.2.4 <i>Heilpädagogik mit Haltung.</i> Anmerkungen zur heilpädagogischen Berufsethik	57
2.2.5 <i>Klassifikation von Defiziten?</i> Zur Kritik des Behinderungsbegriffs	59
2.2.6 <i>Postulat der Selbstbestimmung.</i> Pädagogische Ziele und die Ambivalenzen der Integration	62
2.2.7 <i>Heilpädagogik zwischen Utopie und Realität.</i> Kritische Würdigung ...	63

2.3	<i>Ganzheit im Werden</i> . Der zuwendungsbedürftige Mensch und seine Erziehung in der Heilpädagogik Hermann Siegenthalers	66
2.3.1	<i>Ganzheit – Offenheit – Geheimnis</i> . Anthropologische Grundlagen	67
2.3.2	<i>Zuwendungsbedürftigkeit und Zuwendungsbereitschaft</i> . Dimensionen einer elementaren Anthropologie	70
2.3.3	<i>Verflüssigung der Bilder</i> . Skizze eines ‚werdenden Menschenbildes‘ in der Treue zum Bilderverbot	72
2.3.4	<i>Kindsein als Lebensform der Ehrfurcht</i> . Anthropologische Bestimmung und ethische Konsequenzen	75
2.3.5	<i>Pädagogik der offen gebliebenen Möglichkeiten</i> . Erziehungsverhältnisse im Zusammenhang von intensiver geistiger Behinderung	77
2.3.6	<i>Grenzen des Menschseins?</i> Kritische Würdigung	80
3	<i>Der Mensch als Leibsubjekt</i> . Der anthropologische Diskurs in der Geisteswissenschaftlich-phänomenologischen Behindertenpädagogik	85
3.1	<i>Zu den Sachen selbst!</i> Annäherungen an die Phänomenologische Pädagogik..	85
3.2	<i>Der befähigte und bedürftige Mensch</i> . Dieter Gröschkes heilpädagogische Fundamentalanthropologie	88
3.2.1	<i>Pragmatik der Heilpädagogik</i> . Zur handlungswissenschaftlichen Grundlegung einer Wissenschaftsdisziplin	89
3.2.2	<i>Alles, was Menschenantlitz trägt</i> . Zur Bestimmung des Personenbegriffs	93
3.2.3	<i>Inkarnation des Ichs</i> . Leiblichkeit als Grundsachverhalt personaler Existenz	95
3.2.4	<i>Abhängigkeit und Autonomie</i> . Plädoyer für eine Anthropologie des bedürftigen und befähigten Menschen	98
3.2.5	<i>Behinderung ist keine Wesenheit sondern ein Verhältnis</i> . Zum Verständnis von Behinderung und Entwicklung	100
3.2.6	<i>Der Stein des Anstoßes</i> . Aspekte einer wertgeleiteten Ethik aus der Perspektive des Schwächsten	102
3.2.7	<i>Heilpädagogik in der Normalisierungsfalle?</i> Plädoyer für einen skeptischen Realismus	106
3.2.8	<i>Mängelwesen und Abbild Gottes</i> . Kritische Würdigung	108
4	<i>Anthropologie als Forschungs- und Entscheidungsgegenstand</i> . Der anthropologische Diskurs in der Kritisch-rationalen Behindertenpädagogik	115
4.1	<i>Von der Pädagogik zur Metatheorie der Erziehung</i> . Annäherungen an die Kritisch-rationale Erziehungswissenschaft	115
4.2	<i>Differenz von Sein und Sollen</i> . Zur Anthropologie in der Kritisch-rationalistischen Behindertenpädagogik Ulrich Bleidicks	118

4.2.1	<i>Der Werturteilsstreit in der Behindertenpädagogik. Konturen eines Wissenschaftsparadigmas</i>	119
4.2.2	<i>Anthropologie als Exkurs. Über den Status von Menschenbildern in der Pädagogik</i>	123
4.2.3	<i>Du sollst Dir kein Bildnis machen! Der Mensch als ‚offene Frage‘</i>	124
4.2.4	<i>Personalität als Sammelbecken ethischer Forderungen. Transformationsprozesse des anthropologischen Diskurses</i>	130
4.2.5	<i>Schutz und Diskriminierung. Zur Ambivalenz des Behinderungsbegriffs</i>	134
4.2.6	<i>Stückwerk-Sozialtechnologie. Plädoyer für ein realistisches Integrationsverständnis</i>	135
4.2.7	<i>Anthropologie ohne Menschenbild. Kritische Würdigung</i>	137
4.3	<i>Personen und Präferenzen. Christoph Anstötz und das Modell einer konsequent rationalistischen Behindertenpädagogik</i>	142
4.3.1	<i>Vermutungen und Widerlegungen. Auf der Suche nach einem rationalen Paradigma der Behindertenpädagogik</i>	144
4.3.2	<i>Das Elend des Mystizismus. Zur Kritik des Ganzheitlichkeitsdenkens in der Anthropologie</i>	146
4.3.3	<i>Menschenbild und Menschenrechte. Zur Anthropologie von Anstötz’ ‚Grundriß der Geistigbehindertenpädagogik‘</i>	147
4.3.4	<i>Conditio personalis. Das ‚Recht auf Leben‘ in utilitaristischer Perspektive</i>	148
4.3.5	<i>Erziehung versus Euthanasie. Praktische Folgerungen für eine rationale Behindertenethik</i>	154
4.3.6	<i>Personen, Primaten, Prioritäten. Kritische Würdigung</i>	157
5	<i>Der Mensch als gesellschaftliches Naturwesen. Zum anthropologischen Diskurs in der Materialistischen Behindertenpädagogik</i>	163
5.1	<i>Reproduktionscharakter und Widerstandspotential. Annäherungen an die Materialistische Pädagogik</i>	163
5.2	<i>Isolation vom gesellschaftlichen Erbe. Wolfgang Jantzens System des psychologischen Materialismus und die Behindertenpädagogik</i>	165
5.2.1	<i>Das ‚Kapital‘ für die Psychologie. Jantzens psychologischer Materialismus</i>	167
5.2.2	<i>Gewalt ist der verborgene Kern von geistiger Behinderung. Jantzens Verständnis von Behinderung im Rahmen einer Theorie der Isolation</i>	171
5.2.3	<i>Pädagogik und Politik. Zum kategorischen Imperativ der Behindertenpädagogik</i>	177
5.2.4	<i>Der Stein, den die Bauleute verworfen haben. Zum ethischen Mandat der Behindertenpädagogik</i>	183

5.2.5	<i>Retransformation in politisches und bürgerliches Leben.</i> Kritische Würdigung	185
6	<i>Personalität ist gleich Sozialität.</i> Zum anthropologischen Diskurs in der Kritischen Behindertenpädagogik	189
6.1	<i>Erziehung zur Mündigkeit.</i> Annäherungen an die Kritische Erziehungswissenschaft	189
6.2	<i>Ohne Leitbild.</i> Kritische Heilpädagogik als Anthropologiekritik bei Hajo Jakobs	192
6.2.1	<i>Wider die populäre Frage nach dem Menschen.</i> Sackgassen des anthropologischen Diskurses	193
6.2.2	<i>Anthropologische Differenz.</i> Plädoyer für die Verabschiedung von Menschenbildern	194
6.2.3	<i>Reflexionen aus dem beschädigten Leben.</i> Zur Aufhebung der Anthropologie in eine Ethik solidarischen Mitleids	196
6.2.4	<i>Verbindlichkeit ohne System.</i> Zur Rekonstruktion der Heilpädagogik als Mikrologie	199
6.2.5	<i>Eine spezifische Form des Nichtidentischen.</i> Zur kritischen Reformulierung des Behinderungsbegriffs	200
6.2.6	<i>Recht auf Verschiedenheit.</i> Praktische Konsequenzen einer kritisch-normativen Heilpädagogik	202
6.2.7	<i>Behinderung als Form des Nichtidentischen?</i> Kritische Würdigung	204
7	<i>Der Mensch als Prozess und als offenes System.</i> Zum anthropologischen Diskurs in der Ökosystemischen Behindertenpädagogik	209
7.1	<i>Selbstkonstruktion und Ko-Konstruktion von Lernprozessen.</i> Annäherungen an die Ökosystemische Pädagogik	209
7.2	<i>Personalität als System.</i> Otto Specks ‚System Heilpädagogik‘	213
7.2.1	<i>Ökologisch denken heißt, in Zusammenhängen denken.</i> Das ökosystemische Paradigma als Theoriegrundlage	214
7.2.2	<i>Leitvorstellung vom Menschen.</i> Specks Konzept einer integralen Anthropologie	216
7.2.3	<i>Homo patiens et educandus.</i> Zur Anthropologie in Specks frühen Schriften	217
7.2.4	<i>Baumeister seiner selbst.</i> Zur Anthropologie in Specks ökosystemischen Schriften	218
7.2.5	<i>Personalität und unbedingte Würde.</i> Brücken zwischen Anthropologie und Ethik	221
7.2.6	<i>Der Andere hat Vorrang!</i> Konturen einer Ethik der Achtung vor allem Leben	223

7.2.7 <i>Maximale sozietäre Abhängigkeit</i> . Specks Verständnis von geistiger Behinderung in seinen frühen Schriften	226
7.2.8 <i>Der Behinderungsbegriff als Hindernis</i> . Vom Behinderungsparadigma zum heilpädagogisch-ökologischen Paradigma	227
7.2.9 <i>Arbeit an den offenen Möglichkeiten</i> . Wissenschaft und Praxis in der Perspektive des ‚Systems Heilpädagogik‘	231
7.2.10 <i>Jenseits des Behinderungsparadigmas</i> . Kritische Würdigung	234
7.3 <i>Innerlichkeit und Selbstdarstellung</i> . Basale Anthropologie und Empowerment bei Georg Theunissen	239
7.3.1 <i>Engagierte Wissenschaft</i> . Forschung im Zeichen eines emanzipatorischen Erkenntnisinteresses	240
7.3.2 <i>Einheit des Geistigen und Physiologischen</i> . Aspekte einer ‚basalen Anthropologie‘	244
7.3.3 <i>Philosophie der Menschenstärken</i> . Anthropologische und ethische Implikationen des Empowermentkonzeptes	248
7.3.4 <i>Komplexes Phänomen sich wechselseitig bedingender Faktoren</i> . Theu- nissens mehrdimensionale Rekonstruktion des Behinderungsbegriffs .	251
7.3.5 <i>Empowerment, Bildung und Inklusion</i> . Pädagogische und politische Konsequenzen	256
7.3.6 <i>Heilpädagogik nach dem ‚Ende der Heilpädagogik‘</i> . Kritische Würdigung	260
8 <i>Menschenbilder und Bilderverbot</i> . Thesen	265
Literatur	289

Vorwort

„Ich bin nicht Stiller!“¹, widerspricht der Protagonist in Max Frischs Roman ‚Stiller‘, als er bei seiner Einreise in die Schweiz als vermeintlicher Ludwig Anatol Stiller verhaftet wird. Sein Pass weise ihn vielmehr als amerikanischen Staatsbürger, als Mr. James Larkin White aus. Der Protest gegen die gesellschaftlich zugeschriebene Identität ist für Max Frisch der Ausgangspunkt für eine umfangreiche epische Erkundung zur ambivalenten Wirkung von Menschenbildern. Das biblische Bilderverbot gilt für ihn auch in Bezug auf den Menschen. „Du sollst dir kein Bildnis machen von Gott, deinem Herrn, und nicht von den Menschen, die seine Geschöpfe sind.“² An zentraler Stelle wird es deshalb im Roman ‚Stiller‘ als ein Zeichen von Lieblosigkeit verstanden, „also Sünde, sich von seinem Nächsten oder überhaupt von einem Menschen ein fertiges Bildnis zu machen, zu sagen: So und so bist du, und fertig“³.

Max Frischs anthropologisches Bilderverbot spielt auch in den zeitgenössischen Entwürfen der Behindertenpädagogik eine wichtige Rolle. Vor dem Hintergrund der ambivalenten Bilder, die von Menschen mit Behinderung über viele Jahrhunderte kursierten, plädieren mehrere Autoren für eine uneingeschränkte Treue zu diesem Verbot, sich vom Menschen ein fertiges Bild zu machen.

Die Gestalt und der Stellenwert anthropologischer Deutungen im Zusammenspiel mit philosophisch-theologischen, pädagogischen oder gesellschaftlichen Reflexionen interessieren mich schon seit vielen Jahren. In meiner Untersuchung „Beziehungsreiches Leben“ habe ich deshalb zeitgenössische theologische Interpretationsmodelle von Behinderung analysiert und Überlegungen zu einer inklusiven theologischen Anthropologie für Menschen mit und ohne Behinderung angestellt. Schon damals entstanden erste Skizzen zum Menschenbilddiskurs in der Behindertenpädagogik. Diesem Thema habe ich mich dann in den zurückliegenden Jahren besonders gewidmet. In der vorliegenden Studie untersuche ich den anthropologischen Diskurs in unterschiedlichen behindertenpädagogischen Konzepten im Zusammenhang des jeweiligen Theorieentwurfs.

Ich danke Prof. Dr. Kerstin Popp für ihre Anregungen zum Aufbau der Studie. Meinem Kollegen und Freund Prof. Günther Robert danke ich für die vielen Gespräche und Hinweise, die mich dazu ermutigt haben, mein Thema in unterschiedlichen Theorieperspektiven zu reflektieren. Andreas Borchert bin ich für das Korrekturlesen dankbar.

Nicht zuletzt gilt mein Dank Herrn Andreas Klinkhardt und Herrn Thomas Tilsner, die meine Untersuchung in die Reihe ‚Klinkhardt forschung‘ aufgenommen und bei der Drucklegung betreut haben.

Weinböhla im Juni 2013

Ulf Liedke

¹ Frisch, Stiller, S. 9.

² Frisch, Andorra, S. 65.

³ A.a.O., S. 116.

Einleitung

In Goethes ‚Maximen und Reflexionen‘ heißt es: „Die Geschichte der Wissenschaften ist eine große Fuge, in der die Stimmen der Völker nach und nach zum Vorschein kommen.“¹ Aber auch jede Wissenschaft für sich stellt eine solche Fuge dar. In ihr treten dann nicht so sehr die Stimmen der Völker als vielmehr einflussreiche Paradigmen und Schulen hervor, die je auf eigene Weise ihren Themen Kontur und Profil geben. So auch in der Behindertenpädagogik. Eines dieser Themen ist das des Menschseins. Ihm gilt die vorliegende Arbeit.

„Anthropologie ist wieder gefragt“², formulierte Otto Speck zu Beginn der 1990er Jahre. Das ‚wieder‘ in seiner Formulierung lässt erkennen, dass Anthropologie offenbar nicht durchgängig ein gefragtes Thema sondern in ihrem Stellenwert umstritten gewesen ist. In der Tat besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass über die Stellung der Anthropologie in der Behindertenpädagogik keine Einigkeit besteht. Für die *geisteswissenschaftlich* geprägte Heilpädagogik bis zum Ende der 1960er Jahre kann eine Formulierung Linus Bopps als unstrittig gelten: „Die Heilpädagogik bedarf ... einer tragfähigen Anthropologie als Grundwissenschaft“³. Die sozialwissenschaftliche Wende zu Beginn der 1970er Jahre hat jedoch den anthropologischen Absolutheitsanspruch nachhaltig erschüttert. *Wissenschaftstheoretisch* wurde eingewandt, dass anthropologische Aussagen einen anderen Status haben als empirisches Wissen. So taucht die Anthropologie in Ulrich Bleidicks ‚Pädagogik der Behinderten‘ von 1972 nur noch als Exkurs auf. Kritisch konstatiert er: „Anthropologie kann keine ‚Grundlegung‘ der Erziehungswissenschaft vornehmen.“⁴ Christoph Anstötz nennt später die „*Conditio humana* ... vom Wortsinn her eine inhaltsleere Größe.“⁵ Darüber hinaus hat die *gesellschaftstheoretische* Aufklärung im Kontext der Kritischen Erziehungswissenschaft deutlich gemacht, dass ‚der‘ Mensch keineswegs ein autonomes Subjekt ist, sondern vielmehr durch die gesellschaftlichen Verhältnisse in entscheidender Weise mitbestimmt wird. Theodor W. Adorno kritisierte deshalb die „populäre Frage nach dem Menschen“⁶ als reinweg ideologisch. Hajo Jakobs, der diese gesellschaftstheoretische Perspektive später in die Behindertenpädagogik eingetragen hat, warnte daher vor „anthropologischen Sackgassen“⁷, die beispielsweise zur vermeintlichen „Fest-Stellung des ‚Wesens‘ des Menschen“⁸ und damit zu seiner Stigmatisierung führten. Aus dieser Kritik resultiert seine Forderung nach einer Verabschiedung aller Menschenbilder: „*Anthropologie ist in Ethik und Pädagogik aufzuheben*“⁹.

Interessanterweise hat die Materialistische Behindertenpädagogik, wie sie beispielsweise Wolfgang Jantzen vertritt, keineswegs einen so radikalen Bildersturm auf die Men-

¹ Goethe, Maximen und Reflexionen, S. 562.

² Speck, System Heilpädagogik, 1991, S. 168.

³ Bopp, Art. Heilpädagogik, Sp. 637.

⁴ Bleidick, Pädagogik der Behinderten, 1972, S. 321.

⁵ Anstötz, Ethik und Behinderung, S. 62.

⁶ Adorno, Negative Dialektik, GS 6, S. 61.

⁷ Jakobs, Heilpädagogik, S. 115.

⁸ Ebd.

⁹ A.a.O., S. 250.

schensbilder gefordert. Jantzens Sozialisationstheorie zielt nach eigenem Bekunden „auf den Kern der Frage ‚Was ist der Mensch?‘“¹⁰. Sie fasse den Menschen allerdings nicht als idealistisches Abstraktum, sondern – mit Marx – als „das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“¹¹. Auf Seiten der geisteswissenschaftlich orientierten Ansätze ist die anthropologische Frage ohnehin durchgängig relevant geblieben. Urs Haerberlin hat in seiner Antrittsvorlesung die Forderung aufgestellt: „*An erster Stelle des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses soll die Klärung der anthropologischen Frage sein*“¹².

Obwohl das Interesse am anthropologischen Diskurs also zu keiner Zeit völlig in den Hintergrund getreten ist, darf man die Zeit der 1970er und 80er Jahre als eine Periode begreifen, in der seine behindertenpädagogische Relevanz spürbar zurückgegangen ist. Das änderte sich allerdings gegen Ende dieses Zeitraumes. Mit der zunehmenden Spezialisierung und Fragmentierung des Wissens auf der einen Seite und angesichts der erkennbaren Herausforderungen des biomedizinischen Fortschritts auf der anderen Seite gewann die Frage nach dem Menschen neue Bedeutung. Geradezu eruptiv kehrte sie in die Behindertenpädagogik zurück, als im Sommer 1989 durch Peter Singer eine Diskussion um das Lebensrecht schwer behinderter Kinder ausgelöst wurde. Für die Folgezeit lässt sich ein sprunghafter Anstieg von Buch- und Zeitschriftenpublikationen zu anthropologischen und ethischen Themen beobachten. Das sind die Hintergründe für die Situation, in der Otto Speck konstatiert: „Anthropologie ist wieder gefragt.“ 1994 spricht Ulrich Bleidick sogar von der „Wiederentdeckung der Anthropologie in der Behindertenpädagogik“¹³.

Seither ist der anthropologische Diskurs kontinuierlich weitergeführt worden. Er hat keineswegs mehr den Stellenwert einer ‚ersten Frage‘ für die Pädagogik. Aber er wird über die Theorieparadigmen hinweg als relevant angesehen. „Dass Heilpädagogik ein bestimmtes *Menschenbild* habe, bzw. benötige“, bemerkt Dieter Gröschke im Jahr 2008, „ist ein konstanter Topos in allen ihren Selbstverständigungsdiskursen“¹⁴.

Um die Gestalt der Anthropologie in der Behindertenpädagogik soll es in dieser Arbeit gehen. Ihre Konzepte haben nach Georg Theunissen „ein mehr oder weniger sichtbares Menschenbild; damit verbunden werden bestimmte Lebensmuster als wünschenswert, sinnvoll und anstrebenswert dargestellt (z. B. Wohnkonzeption)“¹⁵. Mit dieser Formulierung wird ein Zusammenhang zwischen den anthropologischen Charakterisierungen und konzeptionellen pädagogischen Zielbestimmungen hergestellt. Besteht dieser Zusammenhang tatsächlich – und wie eng ist er? Mit der Anthropologie wird deshalb zugleich die Frage nach deren Stellung im jeweiligen Theoriegefüge dringlich. Es kann mithin nicht um Menschenbilder allein, sondern muss zugleich um behindertenpädagogische Theoriezusammenhänge gehen.

Damit sind bereits einige der zentralen Fragestellungen angedeutet, um die es mir geht: Ich frage nach den inhaltlichen Charakterisierungen der jeweiligen anthropologischen Aussagen und berücksichtige dabei, inwiefern diese Überlegungen auf zentrale Begriffe

¹⁰ Jantzen, Materialistische Erkenntnistheorie, Behindertenpädagogik und Didaktik, S. 16.

¹¹ A.a.O., S. 17.

¹² Haerberlin, Die wissenschaftstheoretische Wende in der Heilpädagogik, S. 10.

¹³ Vgl. Bleidick, die Wiederentdeckung der Anthropologie in der Behindertenpädagogik.

¹⁴ Gröschke, Heilpädagogisches Handeln, S. 232.

¹⁵ Theunissen; Hoffmann; Plaute: Geistige Behinderung – Betrachtungen aus der Empowerment-Perspektive, S. 139.

der philosophischen, sozialwissenschaftlichen oder theologischen Anthropologie Bezug nehmen. Von besonderem Interesse ist für mich jeweils die Frage, inwiefern die anthropologischen Skizzen inklusiv angelegt sind, d. h. für Menschen mit Behinderung ebenso Geltung besitzen wie für nichtbehinderte Menschen. Der Stellenwert des anthropologischen Diskurses lässt sich aber nur dann angemessen bestimmen, wenn er im Kontext der Theoriegrundlagen reflektiert wird. Deshalb soll stets auch das jeweilige behindertenpädagogische Theorieparadigma mit erläutert werden. Weitere Fragen beziehen sich dann auf wichtige thematische Felder der einzelnen Entwürfe. Dies sind regelmäßig die ethische Orientierung, das Verständnis von Behinderung sowie zentrale pädagogische Aussagen. Außerdem interessieren mich Schlussfolgerungen, die in den Entwürfen mit Blick auf die gesellschaftliche Zugehörigkeit von Menschen mit Behinderung gezogen werden, also Themen wie Normalisierung, Integration, Inklusion usw. In der Darstellung wird es darum gehen, mögliche Zusammenhänge zwischen den Theoriegrundlagen, dem anthropologischen Diskurs und den anderen thematischen Feldern herzustellen und erkennbar zu machen.

Für den Aufbau der vorliegenden Arbeit ergeben sich angesichts der dargestellten Fragestellungen Konsequenzen. Ich werde in einer einleitenden, problemgeschichtlichen Erkundung zunächst einen Blick auf die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte der Heilpädagogik – als Profession und Wissenschaft – werfen und dabei jeweils die Frage nach dem Stellenwert anthropologischer Überlegungen anreißen. Darüber hinaus will ich meine Begriffsverwendung und Strukturierung der behindertenpädagogischen Theorieparadigmen begründen. Im anschließenden Hauptteil der Studie gehe ich dann auf die wichtigsten neueren behindertenpädagogischen Theorieparadigmen ein und greife aus ihnen jeweils ein, maximal zwei Entwürfe heraus. Dabei entstehen Übersichtsdarstellungen zu den zentralen Theorien der Behindertenpädagogik in einer anthropologischen Reflexionsperspektive. Durchgängig beginne ich mit einer knappen Skizze der Entstehung sowie wichtiger Inhalte und Ziele des jeweiligen *erziehungswissenschaftlichen* Paradigmas. In den darauf folgenden Hauptkapiteln, die einer konkreten behindertenpädagogischen Theorie gelten, beginne ich jeweils mit einer Erläuterung ihrer theoretischen Grundlagen, widme mich dann der Anthropologie und stelle schließlich Zusammenhänge mit dem ethischen Diskurs, dem Verständnis von Behinderung, dem pädagogischen Ansatz sowie gesellschaftlichen Schlussfolgerungen her. Eine kritische Würdigung schließt die Darstellung jeweils ab. Bei Paradigmen, zu denen mehrere Theorien mit sehr unterschiedlichen Akzenten des anthropologischen Diskurses hervorgetreten sind, behandle ich zwei Entwürfe, ansonsten jeweils einen.

Im dritten Teil fasse ich in Thesenform meine wichtigsten Beobachtungen zum anthropologischen Diskurs in der zeitgenössischen Behindertenpädagogik zusammen.

„Anthropologie ist wieder gefragt“ – ist Anthropologie wieder gefragt? Um zu dieser Frage Auskunft geben zu können, möchte ich mich in einer problemgeschichtlichen Erkundung zunächst der Entstehungsgeschichte der Heilpädagogik zuwenden und in deren konzentrierter Darstellung auf die Rolle von Menschenbildern achten.

1 *Heilpädagogische Aufbrüche und anthropologische Einsprüche. Eine problemgeschichtliche Erkundung*

1.1 *„In jedem Individuum den Menschen verwirklichen“.* Ein kurzer Blick auf die Anfänge der Heilpädagogik

Die Heilpädagogik ist eine junge alte Wissenschaft. Alt ist sie, weil sie bereits auf eine jahrhundertelange Praxis und deren Reflexion aufbauen kann. In eben diesen frühesten theoretischen Erkundungen und Vergewisserungen spielen bereits anthropologische Deutungen eine zentrale Rolle. Annahmen über das Menschsein der Personen, mit denen es die frühesten heilpädagogischen Praktiker zu tun hatten, motivierten sie nicht nur zu ihrem pädagogischen Handeln. Sie gaben ihnen auch wichtige Argumente, mit denen sie die Bildbarkeit behinderter Menschen gegen die alltäglichen Vorurteile und anderslautenden fachlichen Einschätzungen vertreten konnten. An einigen ausgewählten Beispielen möchte ich dies belegen und zugleich einen knappen Blick auf die Entstehungsgeschichte der neuen alten Wissenschaft ‚Heilpädagogik‘ werfen.

Die Geschichte der Heilpädagogik als methodisch und inhaltlich reflektiertes Bemühen um die Erziehung von Menschen mit Behinderung beginnt bereits im 16./17. Jahrhundert mit Bildungsversuchen für Menschen, die in ihrer Kommunikation eingeschränkt waren. So unterrichtete bereits der spanische Mönch Pedro Ponce de Leon (1500/1520-1584) zwölf *gehörlose* Kinder und lehrte sie die Lautsprache.¹ Wenige Jahrzehnte später arbeitete sein Landsmann Manuel Ramírez de Carrión (1579-1652) mit einem taubstummen Jungen einer adligen Familie.² Im Jahr 1770 rief der katholische Priester Charles-Michel de l'Épée (1712-1789) eine Schule für Gehörlose ins Leben und begründete damit die institutionalisierte Betreuung behinderter Menschen.³ Kinder mit einer *Sehbehinderung* erhielten etwa zeitgleich die ersten schulischen Bildungsmöglichkeiten. 1785 gründete Valentin Haüy (1745-1822) in Paris die erste ‚unentgeltliche Schule für Blindgeborene‘.⁴ Für *taubblinde* Kinder entstand 1832 in Boston zum ersten Mal eine Bildungseinrichtung, das ‚Perkins Institute for the Blind‘, das von dem Chirurgen Gridley Howe (1801-1876) begründet worden ist.⁵ Die pädagogische Arbeit mit *körperlich behinderten* Kindern und Jugendlichen entstand in Abhängigkeit zu medizinischen Rehabilitationseinrichtungen. Hier war es Johann Georg Heine (1771-1838), der die erste orthopädische Anstalt im Jahre 1816 in Würzburg eröffnete.⁶

Die Rolle, die anthropologische Überlegungen bei diesen frühen pädagogischen Versuchen spielten, lässt sich gut an den ersten Bildungsbemühungen für Kinder mit einer

¹ Vgl. Möckel Geschichte der Heilpädagogik, S. 31; Biewer, Grundlagen der Heilpädagogik, S. 13; Klein, Art.: Heilpädagogik, S. 121.

² Vgl. Möckel, Geschichte der Heilpädagogik, S. 35.

³ Vgl. a.a.O., S. 36.

⁴ Vgl. a.a.O., S. 48.

⁵ Vgl. a.a.O., S. 61.

⁶ Vgl. a.a.O., S. 81.

geistigen Behinderung verdeutlichen. Um das Jahr 1800 begann der französische Arzt *Jean Marc Gaspard Itard* (1774-1838) mit der Erziehung eines als ‚Wolfskind‘ geltenden Jungen, der den Namen Victor von Aveyron⁷ erhielt. Er war etwa elf oder zwölf Jahre alt, als er von Jägern im Wald von Caune entdeckt wurde, wie er nackt im Wald nach Nahrung suchte. Victor galt als „Mensch im reinen Naturzustand“⁸. Die meisten Zeitgenossen sahen in ihm ein idiotisches Kind, das weder zur Geselligkeit noch zu Bildung fähig sei. „Ich teilte diese ungünstige Ansicht nicht“, widersprach Itard diesen Einschätzungen und gründete seine Hoffnungen auf die „*Heilbarkeit* dieser offensichtlichen Idiotie“ auf die Einschätzung, dass die Gewohnheiten dieses Jungen „den Stempel eines irrenden und einsamen Lebens trugen“⁹. Itard setzte sich deshalb das Ziel, ihn „an Kleidung und an die üblichen sozialen Umgangsformen zu gewöhnen“¹⁰. Nachdem seine Erziehungsbemühungen deutlich langsamer voranschritten, als er es erhofft hatte, brach Itard seinen Versuch jedoch nach zwei Jahren ab. Dessen ungeachtet zeigt das Beispiel Victors, dass anthropologische Erwägungen zum Widerspruch gegen die Auffassung der völligen Bildungsunfähigkeit des idiotischen Kindes geführt haben. Itard vertrat eine sensualistische Anthropologie und opponierte damit dem Menschenbild Jean-Jaques Rousseaus, der in seinem ‚*Emile*‘ den Naturzustand gegenüber den kulturellen Einflüssen idealisiert hatte.¹¹ Demgegenüber hielt Itard fest: „Der Mensch, ohne Körperkräfte und ohne eingeborene Ideen auf diesen Erdball geworfen und außerstande, aus eigener Kraft den in ihm angelegten Gesetzen seiner Organisation zu gehorchen ... kann nur im Schoße der Gesellschaft den hervorragenden Platz finden, der ihm von der Natur zugedacht ist, und wäre ohne die Zivilisation eines der schwächsten und unverständigsten Tiere“¹². Diese anthropologische Einsicht machte es für Itard zwingend, dass es gerade Bildung sei, die Victor fehle, zu der er aber auch fähig sei und die ihm deshalb durch einen Erziehungsplan ermöglicht werden müsse.

Die erste Einrichtung, in der u. a. auch geistig behinderte Kinder unterrichtet wurden, war die 1816 von dem schwäbischen Privatlehrer Gotthard Guggenmoos (1782-1838) in Hallein bei Salzburg gegründete ‚Kretinenschule‘¹³. Einige Zeit später eröffnete im Jahr 1841 der Schweizer Arzt Johann Jakob Guggenbühl (1816-1863) auf dem Abendberg bei Interlaken die ‚Heilanstalt für Kretinen und blödsinnige Kinder‘, die mit dem Anspruch auftrat, die „erste Kolonie für Heilung des Kretinismus“¹⁴ zu sein. In seinem ‚Hilfsruf aus den Alpen, zur Bekämpfung des schrecklichen Cretinismus‘ aus dem Jahre 1840 geht Guggenbühl von einer Anthropologie des bildungsfähigen und bildungsbedürftigen Menschen aus. „Die Anlage zu allem Menschlichen“, schreibt er, „ist die einzige Morgengabe, die das Kind mit auf die Welt bringt. Erst die Erziehung macht aber dasselbe zum Menschen.“¹⁵ Die vielfältigen Formen und Gestalten geistiger Behinde-

⁷ Vgl. Itard, Gutachten über die ersten Entwicklungen des Victor von Aveyron (1801).

⁸ A.a.O., S. 38.

⁹ A.a.O., S. 42f.

¹⁰ Opp, *Geschichtliche Entwicklungslinien der Heilpädagogik*, S. 11.

¹¹ Vgl. Rousseau, *Emil*, S. 9: „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt; alles entartet unter den Händen des Menschen.“ Möckel weist auf Itards Kritik an Rousseau hin, vgl. Möckel, *Geschichte der Heilpädagogik*, S. 27.

¹² Itard, Gutachten, S. 38.

¹³ Vgl. Bundschuh, *Allgemeine Heilpädagogik*, S. 21.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Guggenbühl, *Hilfsruf aus den Alpen zur Bekämpfung des schrecklichen Cretinismus* (1840), S. 110.

nung seiner Zeit führt er im Wesentlichen auf ausbleibende Förderung, katastrophale hygienische Verhältnisse, falsche Ernährung und isolierende Lebensbedingungen zurück: „Die häufigste und alle übrigen weit überwiegende Gelegenheitsursache liegt ... in der Lebens- und Erziehungsweise“¹⁶. Gerade weil er „Vernachlässigung“¹⁷ als gravierendste Ursache für das Auftreten geistiger Behinderungen hält, richtet sich sein Aufruf an alle „Menschenfreunde zur Vereinigung der Kräfte“¹⁸, um das Volk über bessere Erziehungs- und Lebensformen aufzuklären. Denn, so lautet sein anthropologisches Credo: „Der Mensch ist geboren zur Herrschaft über die Natur, und auch der Cretin ... wird sich wieder erheben auf die menschliche Bahn“¹⁹. Guggenbühls praktische Arbeit, die sich vor diesem Hintergrund das überzogene Ziel der Heilung des Kretinismus gestellt hatte, geriet allerdings schnell an ihre Grenzen. Sein Vorhaben scheiterte, die Heilanstalt wurde behördlicherseits geschlossen und Guggenbühl sah sich dem Vorwurf der Scharlatanerie ausgesetzt.²⁰

Viele weitere Initiativen und Einrichtungen ließen sich ergänzen. Gerade um die Mitte und in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ist es zu zahlreichen Anstaltsgründungen gekommen.²¹ Die Geschichte der Heilpädagogik ist in dieser Periode in hohem Maße die „Geschichte ... *privater* Ansätze und Versuche zur praktischen Bewältigung von sozialer und erzieherischer Not unter dem dominanten Leitaspekt der Fürsorge und Wohlfahrt“²². Die staatliche Unterstützung beschränkte sich weithin auf die Gewährleistung der nötigsten rechtlichen Rahmenbedingungen. Die privaten Initiativen ihrerseits bezogen sich größtenteils auf je verschiedene Zielgruppen, so dass von einem gemeinsamen pädagogischen Handlungsfeld noch keine Rede sein konnte. Dies änderte sich erst zu Beginn der 1860er Jahre.

Im Jahre 1856 hatten Jan Daniel Georgens (1823-1886), seine Frau Jeanne Marie von Gayette (1817-1895) sowie Heinrich Marianus Deinhardt (1821-1880) in Baden nahe bei Wien die ‚Heilpflege- und Erziehungsanstalt Levana‘ gegründet, in der Kinder mit unterschiedlichen Behinderungsarten pädagogisch begleitet wurden. Vier Jahre später, im Frühsommer 1860, hielten Georgens und Deinhardt Vorlesungen an der Wiener Akademie der Wissenschaften, in denen sie für ihre Bildungsarbeit den Begriff ‚Heilpädagogik‘ einführten. Damit beginnt die eigentliche Wissenschaftsgeschichte der neuen alten Behindertenpädagogik. Sieglind Luise Ellger-Rüttgardt sieht in Georgens und Deinhardts ‚Heilpädagogik‘ „die Gründungsurkunde und Programmschrift für eine theoretisch und praktisch fundierte neue pädagogische Disziplin“.²³ ‚Heilpädagogik‘ wird von den beiden Autoren als pädagogischer „Kampf gegen bestimmte Gestaltungen der Noth, des Leidens und der Entartung, die in der civilisierten Gesellschaft hervortreten“ bestimmt. Sie sehen in ihr zugleich die „Fortsetzung und Besondere einer Tätigkeit ... , welche der Erziehung schlechthin zukommt“²⁴. Die Heilpädagogik wird damit an die Allgemeine Pädagogik zurückgebunden. Ihr Ziel bestehe darin, eine körperliche, geistige

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Ebd.

¹⁸ A.a.O., S. 113.

¹⁹ A.a.O., S. 104.

²⁰ Vgl. Bundschuh, Allgemeine Heilpädagogik, S. 21.

²¹ Vgl. a.a.O., S. 21-26.

²² Speck, System Heilpädagogik, 62008, S. 40.

²³ Ellger-Rüttgardt, Levana und die Folgen, S. 444.

²⁴ Georgens; Deinhardt, Heilpädagogik, 1861, S. 191, zit. n. Bundschuh, Allgemeine Heilpädagogik, S. 47.

oder moralische „Entartung des noch Erziehungsbedürftigen und Erziehungsfähigen“²⁵ zu heilen bzw. zu bessern. Ihr Spezifikum im Unterschied zur Gesundenerziehung sollte allerdings „nur im näheren Eingehen auf die Individualität“ bestehen sowie darin, „daß sie ausgeprägtere organische Hemmnisse oder tiefer liegende Entartungen wenn nicht zu überwinden, so doch zu umgehen und auszugleichen hat“²⁶.

Georgens und Deinhardt haben mit dem Begriff der Heilpädagogik ihrer jungen Wissenschaft einen Namen gegeben, der über Jahrzehnte ohne Alternative war, dann in den Strudel der Paradigmenkonkurrenz gezogen wurde und sich dennoch bis heute als einflussreich behauptet hat. So verwenden nicht nur die Grundlagenwerke von Heinrich Hanselmann²⁷ und Paul Moor²⁸ den Begriff der ‚Heilpädagogik‘ sondern auch wichtige Werke der gegenwärtigen Theoriebildung, wie die von Otto Speck²⁹ und Urs Haeblerlin³⁰. Über die konkurrierenden Begriffe wird später noch zu reden sein.

An Georgens‘ und Deinhardts Vorlesungen lässt sich erneut der Zusammenhang zwischen der heilpädagogischen Theorie und deren anthropologischen Grundlagen kenntlich machen. Die „*humane Cultur*“, so betonen sie, müsse „*in jedem Individuum ... den Menschen verwirklichen*“³¹. Einen Hauptfaktor dafür bilde die Erziehung. Um sich der dafür angemessenen Ziele und Mittel zu vergewissern, müsse sich der Pädagoge „mit der menschlichen Natur und Organisation ... vertraut machen; er muss *Anthropolog* werden“³². Insbesondere physiologische und psychologische Kenntnisse hielten sie für unerlässlich und entwickelten ein „Mehrebenenmodell des Psychischen“³³, in dem in hierarchischer Stufenfolge unterschiedliche ‚Triebe‘ aufeinander aufbauten. Im animalischen Organismus sehen sie insbesondere den *Empfindungs-*, den *Bewegungs-* und den sie umgreifenden *Assimilationstrieb* als bestimmend an. Die „ursprüngliche Erhabenheit des Menschen über das Thier“ charakterisieren sie anschließend durch einen „*ihm eigenen Trieb*“³⁴, den sie als *Offenbarungstrieb* bestimmen. Er sei der Trieb, „dem Gegebenen das Nichtgegebene entgegenzusetzen, das an sich Verborgene herauszustellen, das Innerliche zu veräußern, um es zur Reflexion, und zwar nicht nur zur eigenen, ... sondern auch, und zwar insbesondere, zur Reflexion der *Anderen* zu bringen, folglich die an sich vorhandene Gemeinsamkeit des Bewusstseins zu bethätigen und zu entwickeln“³⁵. Er sei auch in den ursprünglich animalischen Trieben wirksam und erhebe sie zu spezifisch menschlichen Trieben. So bildeten sich bspw. der Erkenntnis- und der Sprachtrieb. Seine „*einheitliche und zusammengehaltene Wirksamkeit*“ erhalte der Offenbarungstrieb jedoch im „*Spieltrieb*, der von Schiller ... als derjenige charakterisiert wird, in und mit welchem die Menschlichkeit zur Existenz gelangt“³⁶.

²⁵ Georgens; Deinhardt, a.a.O., S. 192, zit. n. Bundschuh, a.a.O., S. 48.

²⁶ Georgens; Deinhardt, Heilpädagogik, 1861, S. 232, zit. n. Speck, System Heilpädagogik⁶2008, S. 45.

²⁷ Vgl. Hanselmann, Einführung in die Heilpädagogik.

²⁸ Vgl. Moor, Heilpädagogik.

²⁹ Vgl. Speck, System Heilpädagogik.

³⁰ Vgl. Haeblerlin, Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft.

³¹ Georgens; Deinhardt, Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten, S. 248.

³² A.a.O., S. 248f.

³³ Gstach, ‚Jeder Pädagog soll Anthropolog sein‘, S. 438.

³⁴ Georgens; Deinhardt, a.a.O., S. 251.

³⁵ A.a.O., S. 253.

³⁶ Ebd.

Auf dieser anthropologischen Grundlage nehmen Georgens und Deinhardt auch Charakterisierungen von Abnormitäten und Deformitäten der menschlichen Individualität vor. Als *abnorm* kennzeichnen sie die „entschiedene Disproportion in der Stärke der Organe“³⁷, die aber deren normale Funktion nicht ausschließe, sondern lediglich hemme. *Deformität* sei demgegenüber eine „bestimmte Form der Krankhaftigkeit“, die mit einer „Entartung des einen oder des anderen [Organs] in der Form der Verkümmerng oder Wucherung“³⁸ einhergehe. Da sich die normale menschliche Entwicklung nicht von selbst realisiere, sondern auf Erziehung angewiesen sei, würden dieselben Faktoren, „welche die Eigenartigkeit des menschlichen Individuums ... begründen und ausprägen, als unbeherrschte die Abnormität und Deformität ... hervorbringen“³⁹. Die Erziehung müsse diese deshalb bekämpfen. Ihre Aufgabe sei es, die ‚körperlich-psychischen Entartungszustände‘ so weit als möglich „in der Normalität ... aufzuheben. Die erzieherische Tätigkeit ist demnach wesentlich eine *ausgleichende*, obgleich sie grade als solche auf die gegebene Individualität eingehen muss.“⁴⁰

Gegenüber den zeitgenössischen Verdikten der Unheilbarkeit und Nichtbildbarkeit bei geistigen Behinderungen bestehen Georgens und Deinhardt darauf, „dass es *Grade* des Idiotismus gibt; gibt es aber solche *Grade*, so gibt es auch eine Erziehung und eine Heilung der Idioten“⁴¹, wobei letztere noch genauer bestimmt werden müsse. Obwohl das Maß der Erziehungsbedürftigkeit bei Idioten teilweise größer sei als bei Gesunden, könnten „aber weder die Erziehungsaufgabe noch die Erziehungsmittel *wesentlich* andere sein“⁴² als die allgemeinen pädagogischen. Allerdings seien weder die Volksschulen, die dringend reformbedürftig seien, noch die Familien, bei denen behinderte Kinder oft „sich selbst überlassen, vernachlässigt [und] vor den Augen Anderer versteckt“⁴³ würden, in der Lage, diese pädagogische Aufgabe angemessen zu erfüllen. Daraus folgt für Georgens und Deinhardt, „dass wir für die Erziehung der Idioten *Idiotenanstalten* verlangen müssen“⁴⁴.

Bereits an dieser eher holzschnittartigen geschichtlichen Skizze lässt sich zeigen, dass in den verschiedenen heilpädagogischen Aufbrüchen und den mit ihnen verbundenen Reflexionen durchgängig anthropologische Überlegungen eine wichtige Rolle gespielt haben und sich in der Gestalt der jeweiligen Praxis widerspiegeln. Vor dem Hintergrund jeweils verschiedener anthropologischer Grundentscheidungen widersprechen die Autoren dem Verdikt der Bildungsunfähigkeit und sehen auch für Menschen mit geistiger Behinderung individuelle Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten. Vielfach stehen die Konzepte in Auseinandersetzung mit der populären These Rousseaus, die den Naturzustand als gut, Kultur und Gesellschaft dagegen als entartet charakterisiert. Demgegenüber betonen Itard, Guggenbühl sowie Georgens und Deinhardt gleichermaßen die unhintergehbare Erziehungsfähigkeit und -bedürftigkeit des Menschen. „Erst die Erziehung

³⁷ A.a.O., S. 254.

³⁸ Ebd.; [Hinzufügung von mir; U. L.].

³⁹ Ebd.

⁴⁰ Ebd.

⁴¹ A.a.O., S. 269.

⁴² A.a.O., S. 281.

⁴³ A.a.O., S. 282.; [Hinzufügung von mir; U. L.]

⁴⁴ Ebd.

macht ... [die Anlage zu allem Menschlichen] zum Menschen⁴⁵. Darüber hinaus wird an den skizzierten Konzepten auch der Verweisungszusammenhang zwischen anthropologischen und pädagogischen Theorieannahmen erkennbar. Besonders deutlich ist dies bei Georgens und Deinhardt: Ihr Mehrebenenmodell des Psychischen ermöglicht eine individuelle Wahrnehmung der ‚Entartung‘, die pädagogisch in Richtung auf das Allgemeine ausgeglichen werden soll, wofür zugleich eine Spezialisierung der allgemeinen Pädagogik in Notanstalten erforderlich sei. Es ist genau dieses Abhängigkeitsverhältnis und der Verweisungszusammenhang zwischen den verschiedenen Theorieaspekten, den ich im Hauptteil dieser Arbeit an zeitgenössischen behindertenpädagogischen Entwürfen ausführlicher analysieren will.

1.2 Ausgrenzung der Unvernunft. Zur Institutionalisierung und Psychiatrisierung von Menschen mit Behinderung

Die Fuge der jungen, alten Wissenschaft Heilpädagogik enthält allerdings nicht nur wohlklingende Durchführungen sondern auch dissonante Sequenzen. Zu ihnen zählt die zunehmende Institutionalisierung und Psychiatrisierung behinderter Menschen im 19. und 20. Jahrhundert. Sie hat dazu geführt, dass Menschen mit – insbesondere: geistiger – Behinderung in Anstalten verwahrt, auf ein medizinisch-psychiatrisches Krankheitsmodell reduziert und vielfach als vermeintliche bildungsunfähig von der pädagogischen Förderung ausgeschlossen worden sind.⁴⁶

Dieser Prozess der Abschiebung behinderter Menschen in spezialisierte Institutionen steht in engem Zusammenhang mit dem Durchbruch der kapitalistischen Wirtschaftsform in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Sie hat tiefgreifende soziale Umbrüche wie Landflucht, Urbanisierung und Verelendung mit sich gebracht.⁴⁷ Gerade die Auflösung bäuerlicher Wirtschaftsverhältnisse und großfamiliärer Lebensformen hatte zur Folge, „dass in noch weitaus stärkerem Maße als bisher behinderte, schwache oder hilfebedürftige Menschen nicht mehr familiär versorgt werden konnten“⁴⁸. Auf die Herausforderung der sich damit stellenden „Sozialen Frage“ reagierten unterschiedliche Akteure, Initiativen und Institutionen. Meist wird dabei zwischen *religiös-karitativen*, *heil- und hilfsschulpädagogischen* und *medizinisch-psychiatrischen* Aktivitäten unterschieden.⁴⁹ Der letztgenannte Entwicklungsprozess steht in engem Zusammenhang mit der Entstehung der psychiatrischen Wissenschaft zu Beginn des 19. Jahrhunderts.

⁴⁵ Guggenbühl, Hilfsruf aus den Alpen, S. 110; [Hinzufügung von mir; U. L.].

⁴⁶ Vgl. Bradl, Das Bild Geistigbehinderter in der Geschichte der Psychiatrie, S. 125-134; Dörner; Plog, Irren ist menschlich, S. 464-473; Droste, Historie der Geistigbehindertenversorgung, S. 18-48; Häßler; Häßler, Geistig Behinderte, S. 50-66; Klevinghaus, Hilfen zum Leben; Theunissen, Lebensweltbezogene Behindertenarbeit, S. 15-25; ders., Wege aus der Hospitalisierung, S. 21-29.

⁴⁷ Vgl. Häßler; Häßler, Geistig Behinderte, S. 51f, 54-56.

⁴⁸ Theunissen, Lebensweltbezogene Behindertenarbeit, S. 20.

⁴⁹ Vgl. Droste, Historie, S. 18-29; Bradl, Das Bild Geistigbehinderter, S. 125. In durchaus vergleichbarer Weise hat August Henze bereits 1934 innerhalb der Schwachsinnigenfürsorge drei Richtungen unterschieden: (a) eine „philanthropisch-karitative (=sozialpädagogische) Richtung“, (b) eine „schulpädagogische Linie“ und (c) eine „medizinische Richtung“ (Häßler; Häßler, Geistig Behinderte, S. 54).

Alle drei genannten Entwicklungsprozesse vollzogen sich parallel und standen zugleich unter dem Einfluss des sozialen Transformationsprozesses sowie der mit ihm verbundenen Herausforderungen. Daraus resultierte eine erhebliche Unterbringungsnachfrage, die zusätzlich „durch die Auflösung der alten Zucht-, Korrekptions- und Ordenshäuser“⁵⁰ gesteigert wurde. Darüber hinaus hatten die Irrenanstalten unter mangelnder finanzieller Unterstützung zu leiden.⁵¹ Diese und weitere Gesichtspunkte haben dazu geführt, dass die Irrenanstalten im Laufe des 19. Jahrhunderts immer größer wurden, die Trennung zwischen psychisch kranken Patienten und Menschen mit geistiger Behinderung vielfach aufgegeben wurde und die Psychiatrie zunehmend eine „sozialpolitische ‚Lückenbüßerfunktion‘“⁵² übernahm. Klaus Dörner und Ursula Plog haben in diesem Zusammenhang die Psychiatrie als „ein Spaltprodukt der damaligen Lösung der ‚sozialen Frage‘“⁵³ bezeichnet.

Für die weitere Entwicklung der Psychiatrisierung geistig behinderter Menschen erwies es sich zudem als folgenreich, dass der anfängliche Heilungsoptimismus immer mehr einer Aufteilung der Patienten in heilbare und unheilbare bzw. bildungsfähige und bildungsunfähige wich. Bereits Johann Christian Reil (1759-1813) hatte deshalb zwischen *Heilanstalten* auf der einen und *Verwahranstalten* auf der anderen Seite unterschieden.⁵⁴ Die sog. Schwach- und Blödsinnigen wurden vornehmlich in solchen Aufbewahrungs-, Halte-, Pflege- bzw. Cretinenanstalten untergebracht.⁵⁵

Ein weiterer Baustein im Prozess der Psychiatrisierung ist die Verdrängung der nichtmedizinischen Leiter der Irren- bzw. Idiotenanstalten. Während noch zur Jahrhundertmitte diese Leitung häufig in der Hand von Pädagogen oder Theologen lag, verlangte der ‚Verein Deutscher Irrenärzte‘ in seiner ‚Frankfurter Resolution‘ von 1893, dass alle Anstalten für Geistesranke, Epileptische und Idioten unter ärztliche Leitung und staatliche Aufsicht zu stellen sind. Die preußische Staatsregierung folgte dieser Forderung und unterstellte die bislang dem Bereich des Kultus zugeordneten Anstalten nunmehr den Medizinalbehörden.⁵⁶ Dies hatte weitreichende Folgen, die darin bestanden, dass die pädagogische Arbeit aus der professionellen Praxis weitgehend verdrängt worden ist. „Der ‚Pfleger‘ schien keine pädagogische Funktion mehr zu haben. So wurde er nicht selten zum bloßen ‚Wärter‘ ohne eigene aktive Verantwortung. Der Patient wurde zum Behandlungsobjekt oder ... zum Objekt ‚barmherziger‘ Pflege.“⁵⁷

In der wechselseitigen Interdependenz und Verstärkung der genannten Prozesse ist es im Laufe des 19. Jahrhunderts dazu gekommen, dass sich die sog. Irren- und Idiotenanstalten immer mehr zu Massenasylen entwickelten, in denen ein vergleichbares Konzept

⁵⁰ Droste, *Historie*, S. 31.

⁵¹ Vgl. ebd.

⁵² A.a.O., S. 42.

⁵³ Dörner; Plog, *Irren ist menschlich*, S. 465. Dörner; Plog weisen in diesem Zusammenhang auf die ‚Befreiung‘ der Großfamilien von ihren zu pflegenden Mitgliedern hin, „die – gemessen an der eingeeengten industriellen Vernunft – unnütze Ballastexistenzen sind: So konnte aus der Großfamilie die für den industriellen Produktionsprozess zweckrationale Kleinfamilie werden ... Im Zuge dieser Umverteilung wurden immer systematischer: für unbrauchbare Alte Altersheime errichtet, für Pflegebedürftige Pflegeheime, ... für geistig Behinderte Idiotenanstalten ... und für die Irren eben Irrenanstalten. Dies ist die Geburt der Psychiatrie als *Einrichtung*“ (ebd.).

⁵⁴ Vgl. Droste, *Historie*, S. 32; vgl. dazu auch: Theunissen, *Lebensweltbezogene Behindertenarbeit*, S. 21f.

⁵⁵ Vgl. Droste, a.a.O., S. 41.

⁵⁶ Vgl. Bradl, *Das Bild Geistigbehinderter*, S. 135; Klewinghaus, *Hilfen zum Leben*, S. 20-26.

⁵⁷ Klewinghaus, a.a.O., S. 23.

zum „Umgang mit hospitalisierten schwachsinnigen Menschen“ zum Tragen gekommen ist: „nämlich ein rein *pflegerisch-verwahrend* ausgerichteter Versorgungsansatz unter dem Einfluß des *psychiatrischen Denk- und Handlungsmodells*.“⁵⁸ Er hat die professionelle Praxis mit geistig behinderten Menschen über Jahrzehnte beherrscht. Georg Theunissen spricht von „einer Angleichung der Idiotenanstalten an die psychiatrischen Heil- und Pflegeeinrichtungen“, in deren Ergebnis ein „psychiatrisches Denk- und Handlungsmodell zum Paradigma der Behindertenhilfe avancierte“⁵⁹.

Innerhalb dieser Entwicklung spielten *anthropologische Interpretationen geistiger Behinderung* eine nicht unwichtige und deshalb mitbestimmende Rolle. Schon Johann Christian Reil hat geistige Behinderungen in seinen ‚Rhapsodien über die Anwendung der psychischen Curmethode auf Geisteszerrüttungen‘ (1803) in medizinisch-psychiatrischer Perspektive analysiert. „Dem Blödsinnigen fehlt es“, so urteilte er, „an *Aufmerksamkeit, Besonnenheit* und *Selbstbewusstseyn*, in einem geringeren oder größeren Grade.“⁶⁰ Er könne „die Theile seines Körpers nicht zur Individualität, und seine psychischen Verhältnisse nicht zur Einheit einer Person“ verbinden. Vielmehr schwimme „sein ganzes Wesen in Trümmern, wie ein aufgelöstes Schiff, im Universum herum.“⁶¹ Reil unterteilte den Blödsinn in drei Grade, einen ersten, anfangenden, einen mittleren und einen äußersten, vollkommenen Grad. Einen Menschen, der auf dieser äußersten Stufe steht, reduziert Reil auf ein vermeintlich nur vegetatives Leben. „Seine Seele ähnelt einem Spiegel, in welchem sich ein todes Bild der Welt abprägt. Er ist ohne Begriffe, Urtheile, Gefühle, Leidenschaften, also auch ohne Triebe und Willen. ... Kurz, er lebt zwar, weil er vegetirt, aber außer dieser ganz allgemeinen Function des Organismus ... ist weiter kein Charakter der Thierheit vorhanden.“⁶² Die Kennzeichnungen, die Reil hier vornimmt, sind für die psychiatrische Interpretation geistiger Behinderungen durchaus charakteristisch und tauchen in den folgenden Jahrzehnten in vielfältigen Nuancierungen wieder auf. Regelmäßig geht das anthropologische Konzept dabei von einem anspruchsvollen Paradigma des Geistes und der Vernunft aus. Im Vergleich damit erscheinen geistige Behinderungen als extrem defizitär. Sie werden deshalb nicht mehr auf der Ebene *menschlichen* Lebens reflektiert, sondern in einen Vergleich mit dem *animalischen* und dem *vegetativen* Leben eingerückt. Da ihnen – wie sich bei Reil zeigt – neben kognitiven Kompetenzen auch emotionale und volitive Fähigkeiten abgesprochen werden, erscheinen schwer geistig behinderten Menschen ganz auf ihr organisches Leben reduziert: Sie vegetieren. Bereits bei Reil ist „aus der therapeutischen Begeisterung der moralisch-pädagogischen Ära der Anfangszeit ... ‚therapeutischer Nihilismus‘ geworden“⁶³. Markant kommt dieser anthropologische Zynismus auch bei dem Hallenser Psychiater Heinrich Philipp August Damerow (1798-1866) zur Geltung. Sein Beitrag ‚Zur Cretinen- und Idiotenfrage‘ aus dem Jahr 1858 ist nicht nur eine bissige Abrechnung mit Heilungsoptimismus der zeitgenössischen Heilpädagogik sondern zugleich auch das leidenschaftliche Plädoyer für einen Systemwechsel von Erziehungseinrichtungen zu Pflegeanstalten. Damerow widerspricht der Forderung, staatliche Gelder in den Ausbau

⁵⁸ Droste, *Historie*, S. 44.

⁵⁹ Theunissen, *Lebensweltbezogene Behindertenarbeit*, S. 24.

⁶⁰ Reil, *Rhapsodien*, S. 406.

⁶¹ Ebd.

⁶² A.a.O., S. 417f; vgl. auch Theunissen, a.a.O., S. 20f.

⁶³ Dörner; Plog, *Irren ist menschlich*, S. 470.

therapeutisch oder pädagogisch ausgerichteter Anstalten fließen zu lassen. Denn: „Von eigentlicher *Heilung* kann bei zahllosen Cretinen und Idioten nicht die Rede sein.“⁶⁴

In seiner Argumentation setzt Damerow einerseits die Etablierung des psychiatrisch-medizinischen Paradigmas voraus, das geistige Behinderungen unter die Krankheiten subsumiert. Andererseits stellt er zugleich die Angemessenheit des Krankheitsbegriffs zum Verständnis geistiger Behinderungen in Frage. Anstatt jedoch das Paradigma selbst in Frage zu stellen, grenzt Damerow nun die nicht ins Bild passenden Betroffenen aus den Heilanstalten aus und weist ihnen einen Ort jenseits therapeutischer oder pädagogischer Praxis zu: in „Aufbewahrung- Bewahr- Behütung- Halte- Pflegeanstalten“⁶⁵.

Im Unterschied zu psychisch kranken Menschen, die „eine menschliche Lebens- und Entwicklungsgeschichte *vor* ihrem Kranksein hatten“⁶⁶, sind Menschen mit einer schweren geistigen Behinderung für Damerow hoffnungslose Fälle. „Es giebt nichts wieder herzustellen, was nie da gewesen ist.“⁶⁷ Deshalb könne auch nicht von Bildung gesprochen werden, da den Betroffenen „schon in dem körperlichen Grund und Boden selbst die Anlage zur Ausbildung eines immanenten selbstbewussten Seelenlebens – also die reale Möglichkeit fehlt.“⁶⁸

Damerows scharfe Kritik beruht auf einer anthropologischen Deutung, die – ähnlich wie bei Reil – geistig behinderte Menschen in die Nähe animalischer Lebensformen rückt. „Die echten Cretinen und Idioten haben“, so schreibt er, „keine natürlich menschliche Entwicklung, keine persönliche Lebensgeschichte. Körperlich in ihrer ganzen Erscheinung, Gestalt und Bildung bis auf die Knochen, in allen Organen und Functionen, besonders in denen des Gehirns und der Nerven, verkümmert, missgeboren, missgebildet, sind und blieben sie Missgeschöpfe selbst im thierischen Leben, Missmenschen, bei denen das menschlich psychische und geistige Leben keine immanente Stätte hat“⁶⁹. Wenige Seiten später greift Damerow auf eine frühere Publikation zurück, ‚Die Elemente der nächsten Zukunft der Medizin‘ aus dem Jahr 1829. In ihr hatte er sich ausführlicher dem Mensch-Tier-Vergleich gewidmet. Aus diesem Buch zitiert er jetzt: „Eine andere Ansicht stellt den Wahnsinn *unter* das *Thier*. – Man kann dies nicht einmal sagen von dem vollständig ausgebildeten Cretinismus. Denn die Cretins sind *nicht* Thiere. Es ist unleugbar, dass die Natur Menschen bilden wollte, aber sie konnte die niedere thierische Form, in welcher sich der Bildungstrieb *versehen*, nicht überwältigen und das *geistige* Element diesem Stoffe sich nicht einimpfen; daher konnte die *menschliche Seele* nicht geboren werden in diesem Leibe, und da nun selbst das *thierische Leben* so unausgebildet bleiben musste wie der thierische *Bau* dieses Cretin – so kam dieses seelenlose Geschöpf zum Vorschein, welches (so) ganz verwaist ist in den niedrigsten thierischen Trieben etc.“⁷⁰ Mit großer Deutlichkeit interpretiert Damerow schwere geistige Behinderungen als Gestalten eines seelenlosen Lebens, die sich lediglich als Formen animalischen Lebens verstehen lassen. Vor diesem Hintergrund gibt er dem heilpädagogischen Anliegen eine klare Absage und plädiert angesichts „der Nullität oder dem Minimum des

⁶⁴ Damerow, Zur Cretinen- und Idiotenfrage, S. 506.

⁶⁵ A.a.O., S. 507.

⁶⁶ A.a.O., S. 504.

⁶⁷ A.a.O., S. 506.

⁶⁸ Ebd.

⁶⁹ A.a.O., S. 505f.

⁷⁰ A.a.O., S. 508.

inneren Seelenlebens“ sowie der „Nullität oder dem Minimum des Erfolges ... fürs Leben“⁷¹ für einen Minimalismus an Aufwand und Kosten für die Betreuung und Förderung der Cretinen. Die Errichtung von Cretinenanstalten sollte nicht durch den Staat sondern durch private Wohltätigkeit erfolgen.⁷² Aus Kostengründen sollten insbesondere „grosse Anstalten für Hunderte mit Erweiterungsmöglichkeiten erreicht werden“⁷³. „[V]ollkommen bildungsunfähige Cretinen und Idioten“ sollten von ihnen aber nur dann und so lange aufgenommen werden, „als Platz für präsumtiv bildungsfähige Blödsinnige vorhanden ist“⁷⁴. Statt in der Erziehung und Förderung sollte die höchste „Angelegenheit in der Cretinenfrage“ in allen denkbaren Anstrengungen „zur Verhütung des Cretinismus“⁷⁵ bestehen, für die er eine Mischung aus bevölkerungs-, kultur- und bildungspolitischen Maßnahmen vorschlägt.⁷⁶

Damerows Plädoyer ist ein markantes Beispiel für eine Anthropologie, die am perfekten und gesunden Geist-Menschen Maß genommen hat und Menschen mit schwerer geistiger Behinderung aus dem ‚Garten des Menschlichen‘ (C. F. von Weizsäcker) vertreibt. Gleichwohl ist diese Position nicht singulär. Wilhelm Griesinger (1817-1868) beispielsweise erwägt die Zusammenlegung von Menschen mit geistiger Behinderung mit „anderen körperlich Invaliden ... in grossen Pflegehäusern“. Es spreche jedenfalls nichts Prinzipielles dagegen, „diese geistig Siechen und Verkrüppelten, diese socialen und intellectuellen Nullen mit den bloß körperlichen Siechen an einem Orte“⁷⁷ zu vereinigen. Zeitlich etwas später liegt das Buch des französischen Psychologen Paul Sollier (1864-1933) ‚Der Idiot und der Imbezille‘ aus dem Jahr 1891. In ihm wird der häufig vorgenommene Vergleich zwischen geistig schwer behinderten Menschen und Kindern als unbrauchbar zurückgewiesen, denn „der Idiot ist ein Automat, der sich erst infolge der äußeren Anregung, die er empfängt, bewegt.“⁷⁸ Selbst im Vergleich zum Tier kommt Sollier zu einer negativen Einschätzung. „Der Idiot ist ein Monstrum in psychologischer Hinsicht, wie er es auch oft in körperlicher Hinsicht ist ... Kurz, ... eine Vergleichung mit dem psychologischen Zustande normaler Kinder ist unmöglich, ebenso wie der Vergleich mit der Intelligenz der Tiere, weil der Idiot, selbst wenn er erzogen ist, ein anormales Wesen ist, das in psychologischer Hinsicht kein genaues Äquivalent in der normalen Tierreihe hat.“⁷⁹

Die Ent-Menschlichung geistig schwer behinderter Menschen hat vielfach unmenschliche Konsequenzen mit sich gebracht. Sie bestehen in der sozialen Ausgrenzung der Betroffenen in großen Verwahr- und Pflegeanstalten. Vor dem Hintergrund ihrer Etikettierung als hoffnungslose Fälle sind sie damit zugleich von therapeutischen und rehabilitativen Angeboten ausgeschlossen worden. Dazu kam schließlich noch die pädagogische Exklusion in einen Bereich vermeintlicher Bildungsunfähigkeit. All diese Ausgrenzungen lassen sich auch in den Praxistheorien des neunzehnten und frühen zwanzigsten

⁷¹ A.a.O., S. 507.

⁷² Vgl. a.a.O., S. 521.

⁷³ A.a.O., S. 522.

⁷⁴ Ebd.; [Hinzufügung von mir; U. L.].

⁷⁵ A.a.O., S. 528.

⁷⁶ Vgl. a.a.O., S. 539-545.

⁷⁷ Griesinger, Über Irrenanstalten und deren Weiter-Entwicklung in Deutschland, 1868/69, zit. n. Bradl, Das Bild Geistigbehinderter, S. 133.

⁷⁸ Sollier, Der Idiot und der Imbezille, S. 3.

⁷⁹ A.a.O., S. 4.

Jahrhunderts nachweisen. So wiederholt der Begründer der deutschen Phoniatrie Hermann Gutzmann in seinen ‚Vorlesungen über die Störungen der Sprache und ihre Heilung‘ (1893) beinahe wörtlich das Diktum Solliers: ‚Auf der untersten Stufe ist der Idiot nichts als ein Automat mit vegetativen und Reflexfunctionen‘⁸⁰. Deshalb scheiden Menschen mit schwerer geistiger Behinderung aus der Berücksichtigung für sprachtherapeutische Angebote von vornherein aus. Das Thema ‚der *Bildungsfähigkeit* schwachsinniger Kinder‘ ist auch für den Heilpädagogen Theodor Heller (1869-1938) ‚eine Frage von grundlegender Bedeutung‘⁸¹. Heller erblickt in der ‚*Abrichtung* oder *Dressur*‘ die primitivste Form der Erziehung, anders gesagt: ‚die tiefste Grenze dessen ..., was man überhaupt noch als Erziehung bezeichnen kann.‘⁸² Sie basiere auf einfachsten seelischen Beziehungen und stelle bei idiotischen Kindern oft die einzige Erziehungsmöglichkeit dar. Das treffe aber nur auf die leichteren Formen zu. Zugleich gelte: ‚Schwer idiotische Kinder, die weder Aufmerksamkeit noch Gedächtnis besitzen, sind nicht dressur- folglich nicht bildungsfähig.‘⁸³ Deshalb kommt Heller zu dem Ergebnis: ‚In schweren Fällen von Idiotie ist jede pädagogische Wirksamkeit vergeblich. Diese gehören unter ausschließlich ärztliche Aufsicht.‘⁸⁴ Sie sollten in Pflegeanstalten untergebracht werden, die den ‚bereits bestehenden Irren- oder Siechenhäusern anzugliedern‘⁸⁵ seien.

Die wachsende Dominanz der Psychiatrie gegenüber der Heilpädagogik hat im Laufe des neunzehnten Jahrhunderts zu einer immer stärkeren Hegemonie der Anstaltspsychiatrie über Menschen mit geistiger Behinderung geführt. Dieser Prozess hat sich vor dem Hintergrund und in engem Wechselspiel mit der gewaltigen gesellschaftlichen Umgestaltung der industriellen Revolution vollzogen. Im gleichen Maße, in dem sich die ‚Tendenz zu bürgerlicher, ökonomisch *rationaler* Lebensführung‘⁸⁶ durchsetzte, wurde das irritierend Irrationale exkludiert. Dieser ‚Zusammenhang von Industrialisierung, ‚sozialer Frage‘ und Psychiatrie-Entstehung‘⁸⁷ bildet die gesellschaftliche Grundlage für die ‚*Ausgrenzung der Unvernunft*‘⁸⁸. Für ihre Plausibilisierung wiederum waren anthropologische Deutungen maßgeblich, die gerade auf Grund ihrer vermeintlichen Rationalität die wissenschaftliche Rechtfertigung für die psychiatrische Hospitalisierung gaben. Die Verweigerung pädagogischer, rehabilitativer und sozialer Assistenz ist regelmäßig unter Inanspruchnahme anthropologischer Interpretationen vorgenommen worden. Menschenbilder sind weder die alleinige noch die erste Ursache für die Psychiatrisierung geistig behinderter Menschen. Sie gehören aber zweifellos zu einem Netzwerk kontextueller Faktoren, die es ermöglicht haben und plausibel erscheinen ließen, Menschen aus der Gesellschaft heraus in psychiatrische Verwahranstalten zu drängen.

⁸⁰ Gutzmann, Vorlesungen über die Störungen der Sprache und ihre Heilung, S. 271.

⁸¹ Heller, Grundriss der Heilpädagogik, S. 295.

⁸² A.a.O., S. 296.

⁸³ A.a.O., S. 300.

⁸⁴ A.a.O., S. 479.

⁸⁵ Ebd.

⁸⁶ Weber, Die protestantische Ethik, S. 195.

⁸⁷ Dörner; Plog, Irren ist menschlich, S. 465.

⁸⁸ Dörner, Bürger und Irre, S. 26.

1.3 Pädagogik des sich entwickelnden Lebens. Zur Etablierung der Heilpädagogik als akademische Wissenschaft

Die Behindertenpädagogik ist eine *junge* alte Wissenschaft. Neben ihrer weit zurückreichenden *praktischen* Tradition ist sie als eigenständige *Wissenschaft* vergleichsweise jung. Georgens und Deinhardt haben vor gerade einmal 150 Jahren mit ihrer ‚Heilpädagogik‘ die „Programmschrift“ (Ellger-Rüttgardt) dieser neuen pädagogischen Disziplin formuliert. Zur *universitären* Wissenschaft ist sie noch einmal siebenzig Jahre später geworden. Im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert existierten keine spezifisch heilpädagogischen Studiengänge.⁸⁹ Für die entstehenden Nachhilfe- und späteren Hilfsschulen wurden in der Regel geeignete Volksschullehrerinnen ausgewählt und durch entsprechende Fort- und Weiterbildungen qualifiziert.⁹⁰ Für die Etablierung der Heilpädagogik als akademische Disziplin ist dann vor allem die Tradition der Schweizer heilpädagogischen Schule verantwortlich.⁹¹ In Zürich wurde im Jahr 1920 aus einer Reihe einzelner Vereinigungen der ‚Verband Heilpädagogisches Seminar‘ gegründet. Zum Leiter des von diesem Verband getragenen ‚Heilpädagogischen Seminars‘ wurde 1923 Heinrich Hanselmann gewählt. Hanselmann hatte sich im gleichen Jahr im Fach Heilpädagogik habilitiert. Nach harten Verhandlungen erhielt er im Jahr 1931 den Ruf auf ein Extraordinariat am Heilpädagogischen Seminar und wurde damit zum ersten universitären Hochschullehrer für Heilpädagogik weltweit.⁹² Vier Jahre später wurde an der Universität Fribourg ein Heilpädagogisches Seminar begründet und Josef Spieler auf eine außerordentliche Professur für Pädagogik und Heilpädagogik berufen.⁹³ Spieler blieb allerdings aufgrund seiner Mitgliedschaft in der NSDAP umstritten und wurde nach dem 2. Weltkrieg wegen Kollaboration aus der Schweiz ausgewiesen. Unabhängig von dieser politischen Verstrickung war das Zürcher Heilpädagogische Seminar aus fachlicher Perspektive über mehrere Jahrzehnte das einflussreichere. Zugleich bilden aber beide universitären Seminare eine Tradition, die als die Schweizer heilpädagogische Schule bedeutsam geworden ist.

Auch bei Hanselmann lässt sich der bereits angedeutete Zusammenhang zwischen Theoriegrundlagen, anthropologischen Annahmen und pädagogischen Konsequenzen zeigen. Seine Heilpädagogik ist in eine allgemeine biologisch-philosophische *Theorie der Entwicklung des Lebendigen* eingebettet. Ihr liegt die Vorstellung zugrunde, dass jedes Lebewesen „in jedem Zeitpunkt seiner Entwicklung eine Viel-Einheit“ ist, „ein in sich

⁸⁹ Vgl. Möckel, *Universitäre Geschichte der Sonderpädagogik*, S. 99: „In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstanden Sonderschulvereinigungen, die Kongresse und Fortbildungen organisierten, Fachzeitschriften herausgaben und eine beachtliche Fachliteratur schufen, ohne dass sich eine mit der Universitätspädagogik verknüpfte wissenschaftliche Schule bildete.“

⁹⁰ Vgl. Möckel, *Geschichte der Heilpädagogik*, S. 235f.

⁹¹ Zuvor gab es bereits seit 1922 in Budapest ein Institut und seit 1928 eine Hochschule für Heilpädagogik, die Studien im Umfang von drei bzw. vier Semestern anboten; vgl. Möckel, *Universitäre Geschichte der Heilpädagogik*, S. 99.

⁹² Vgl. Heese, Hanselmann aus heutiger Sicht, S. 145; Möckel, *Geschichte der Heilpädagogik*, S. 238-240. Andere Autoren datieren die Habilitation und die Leitung des ‚Heilpädagogischen Seminars‘ auf das Jahr 1924; vgl. Haeberlin, *Grundlagen der Heilpädagogik*, S. 284; Bundschuh, *Allgemeine Heilpädagogik*, S. 54.

⁹³ Vgl. Bleidick; Ellger-Rüttgardt, *Behindertenpädagogik – eine Bilanz*, S. 69; Ellger-Rüttgardt, *Geschichte der Sonderpädagogik*, S. 294.

und aus sich bei aller Vielfältigkeit der Gestaltwerdungen und Funktionen sich selbst regulierendes ‚selbstgesteuertes‘ Ganzes⁹⁴. Als solches trage es sein eigenes Entwicklungsziel in sich und strebe nach Vervollkommnung. Hanselmann nennt diese Lebenskraft und das in ihr angelegte Entwicklungsstreben ‚Horme‘⁹⁵. Der Entwicklungsprozess alles Lebendigen, der jeweils einen Gleichgewichtszustand anstrebe, baue auf den Schritten *Aufnehmen*, *Verarbeiten* und *Ausgeben* auf. Dieser „dreieinheitliche Grundprozeß des Lebens“⁹⁶ vollziehe sich nicht nacheinander, sondern mit-, in- und durcheinander. Er führe phylogenetisch zu immer komplexeren Lebensformen. Am Menschen bestimmt Hanselmann dessen „Gestimmtheit und Gespanntheit“⁹⁷ als „Quell- und Mutterboden alles seelisch-geistigen Lebens“⁹⁸, wobei die Gestimmtheit auf die menschliche *Eindrucksfähigkeit* und die Gespanntheit stärker auf die *Ausdrucksfähigkeit* hinweisen. Die Entwicklung des individuellen menschlichen Lebens erfolge unter der Aufnahme von Reizen (sinnliches Wahrnehmen und Empfinden), ihrer Verarbeitung (Denken, Fühlen) und der anschließenden Ausgabe in Gestalt einer Reaktion bzw. eines Ausdrucks.⁹⁹

Vor dem Hintergrund dieser Theorie des sich entwickelnden Lebens bestimmt Hanselmann Behinderungen als *Entwicklungshemmungen*. Deren einzelne Formen ordnet er den zentralen Lebensfunktionen zu. „Eine Entwicklungshemmung im Gefühls-, Willens- und Verstandesleben tritt überall und immer dann ein, wenn bei einer, bei zweien oder bei allen drei Apparaturen des Aufnehmens, Verarbeitens oder Ausgebens anlagemäßig vom Anfang des individuellen Lebens an oder auf irgend eine Weise im Verlaufe der Kindheit früher oder später erworbene und nicht mehr restlos ‚ausgeheilte‘ anatomisch-physiologische Mängel bestehen.“¹⁰⁰ In diesem Sinn unterscheidet Hanselmann *Aufnahmegeschädigte* (z. B. Menschen mit einer Sinnesbehinderung), *Verarbeitungsschwache* (z. B. Menschen mit geistiger Behinderung) und *Ausgabe-Abwegige* (z. B. Menschen mit einer psychischen Behinderung)

Diese entwicklungsbezogene Charakterisierung von Behinderungsformen nimmt Hanselmann auch in die Bestimmung der heilpädagogischen Aufgaben auf. Heilpädagogik kennzeichnet er als „die Lehre vom Unterricht, von der Erziehung und Fürsorge aller jener Kinder, deren körperlich-seelische Entwicklung dauernd durch individuelle und soziale Faktoren gehemmt ist.“¹⁰¹ In der Doppelbestimmung von Erziehung und Fürsorge deutet sich eine Grenze des Entwicklungsgedankens an. Während er die allgemeine pädagogische Aufgabe als das „Reifmachen zum immerwachen Streben in der Selbsterziehung“¹⁰² beschreibt, glaubt er in der Sonderpädagogik von prinzipiellen Begrenzungen ausgehen zu müssen. „Der Sonderzögling“, so wendet er ein, „kann nicht im Sinne des vollentwicklungsfähigen jungen Menschen selbständig und selbstverantwortlich

⁹⁴ Hanselmann, Grundlinien zu einer Theorie der Sondererziehung, S. 67.

⁹⁵ Griech.: ορμη = Drang, Trieb, Antrieb, Streben.

⁹⁶ Hanselmann, Grundlinien, S. 71.

⁹⁷ A.a.O., S. 80.

⁹⁸ A.a.O., S. 94.

⁹⁹ Vgl. Hanselmann, a.a.O., S. 81: „Die Urform des psychischen Lebensablaufes ist demnach dreifach; eine Reizaufnahme, zweitens eine Wandlung der Gestimmtheit und Gespanntheit, auf die der Reiz auftrifft und drittens ein Ausgeben, eine Entladung, eine Ausdrucksbewegung jenes durch die Reizung geschaffenen Zustandes.“ Vgl. auch Haerberlin, Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft, S. 296f.

¹⁰⁰ Hanselmann, Grundlinien, S. 107.

¹⁰¹ Hanselmann, Einführung in die Heilpädagogik, S. 12.

¹⁰² Hanselmann, Grundlinien, S. 162.