

## Solarová, Svetluse [Hrsg.] **Geschichte der Sonderpädagogik**

Stuttgart : Kohlhammer 1983, 362 S.



Quellenangabe/ Reference:

Solarová, Svetluse [Hrsg.]: Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart : Kohlhammer 1983, 362 S. -  
URN: urn:nbn:de:0111-opus-70184 - DOI: 10.25656/01:7018

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-70184>

<https://doi.org/10.25656/01:7018>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Geschichte der Sonderpädagogik

Herausgegeben von  
Světluše Solarová

Unter Mitarbeit von

Gregor Dupuis, Gerhard Heese, Armin Löwe  
Hermann Meyer, Norbert Myschker, Waldtraut Rath,  
Světluše Solarová, Heinrich Tuggener und Udo Wilken

Verlag W. Kohlhammer  
Stuttgart Berlin Köln Mainz

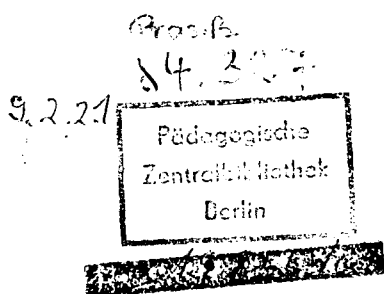
**CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek**

**Geschichte der Sonderpädagogik**

hrsg. von Světluš Solarová. Unter Mitarb. v. Gregor Dupuis . . .  
Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz: Kohlhammer 1983.

ISBN 3-17-007307-9

NE: Solarová, Světluš [Hrsg.]; Dupuis, Gregor [Mitverf.]



Alle Rechte vorbehalten

© 1983 Verlag W. Kohlhammer GmbH

Stuttgart Berlin Köln Mainz

Verlagsort: Stuttgart

Umschlag: hacc

Gesamtherstellung:

W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. Stuttgart

Printed in Germany

# Inhalt

Světlušě Solarová

## 7 1. Einleitung

Armin Löwe

## 12 2. Gehörlosenpädagogik

Waldtraut Rath

## 49 3. Blindenpädagogik

Hermann Meyer

## 84 4. Geistigbehindertenpädagogik

Norbert Myschker

## 120 5. Lernbehindertenpädagogik

Heinrich Tuggener

## 167 6. Verwahrlostenpädagogik



Udo Wilken

212 7. Körperbehindertenpädagogik

Gregor Dupuis

260 8. Sprachbehindertenpädagogik

Gerhard Heese

297 9. Schwerhörigenpädagogik

Světlušě Solarová

332 10. Sehbehindertenpädagogik

362 Verzeichnis der Autoren

# 1. Einleitung

Es gibt historische Einzeldarstellungen der verschiedenen Behindertenpädagogiken. Einige dieser Darstellungen wurden zu Sammelbänden vereinigt; man denke da an die historischen Beiträge, die Lesemann ediert hat (1966). Warum aber ist bis jetzt keine Geschichte der Sonderpädagogik im ganzen (d. h. eine nicht in Behindertenpädagogiken aufgeteilte) erschienen?

Die in der Überschrift gestellte Frage, warum eine Geschichte der Sonderpädagogik schwer zu schreiben sei, ist nicht ganz leicht zu beantworten. Sie steht auch nicht erst seit jüngster Zeit im Raum. Die Frage hat aber an Aktualität gewonnen durch das in den letzten Jahren neuerwachte Interesse an der historischen Entwicklung der Behindertenerziehung (Ellger-Rüttgardt 1976; Möckel 1979). Dieses Interesse fehlte weitgehend, als in den Jahren davor eine vor allem auf empirische Methoden gestützte Forschung zu allgemeiner Faszination führte.

Das Bestreben, die pädagogische Wirklichkeit möglichst exakt zu erfassen, befriedigt gegenwärtig nicht mehr ganz. Die euphorische Bewertung jener Möglichkeiten, die ein empirisch abgestützter Erkenntnisgewinn zweifellos bietet, hat sich etwas vermindert. Man beginnt einzusehen, daß diese Sicht ergänzt werden sollte durch ein Wissen darüber, wie es wohl zu diesem oder jenem – gewiß auch empirisch erfaßbaren – Status quo gekommen ist.

Die Frage nach komplexen Zusammenhängen räumlicher und zeitlicher Art soll auf ergänzende Blickwinkel der Betrachtung aufmerksam machen, die durch mathematisch-empirische Methoden allein nicht aufzudecken sind. Der Vergleich von einander ähnlichen Verlaufspänomenen in unterschiedlichen Kulturen sowie das Verfolgen von deren historischer Entwicklung wird zunehmend als unentbehrlich empfunden. Da liegt die Frage nahe, wie es eigentlich komme, daß sich für das Gesamtgebiet der Behindertenerziehung niemand daran gemacht habe, so etwas wie eine globale historische Aufarbeitung zu liefern.

Der erste Grund ist wohl darin zu suchen, daß es eine planmäßige Erziehung von behinderten Kindern noch nicht sehr lange gibt. Vielleicht hat man bis heute noch nicht den nötigen Abstand gewonnen, um das, was auf diesem Gebiet bis jetzt geschehen ist, wirklich verstehen und unverzerrt beschreiben zu können. Aber diese Erklärung sollte auch nicht überdehnt werden: denn es gab ganz gewiß immer Behinderte, und wir wissen auch, daß sie für die jeweiligen gesellschaftlichen Gruppen, zu denen sie gehörten, ein Problem waren (Uther).

Gleichsam als Nebenprodukte der historischen Forschung, die in unterschiedlichen Wissenschaften betrieben wurde, sind uns hierfür dokumentarische Nachweise, Überlieferungen und Andeutungen bekannt geworden. So berichten Sprachwissenschaftler und Philosophen über Gesetze und Gesellschaftsentwürfe, Archäologen über Skelette,

welche Schädigungen und Spuren von Heilversuchen aufweisen, und Kunsthistoriker legen Darstellungen vor, die eindeutig einen bewußten Bezug zu Behinderten belegen. Es ist uns auch, zwar mosaikartig, aber überzeugend bekannt geworden, daß verschiedene Kulturen das Problem des Zusammenlebens mit Behinderten auf eine unterschiedliche Art gelöst haben. Sie hatten zum Teil deutlich umschriebene Einstellungen zu Behinderten (Schumann 1940), die von Verehrung und Tabuisierung über asylartige Versorgung bis zur Tötung körperbehinderter Neugeborener reichten.

Das Wissen über die Existenz Behinderter war den Menschen vermutlich immer gegenwärtig. Dagegen ist das Bewußtsein, daß sie planmäßige Erziehung brauchen, relativ neu. Erst auf der wirtschaftlichen Basis der beginnenden Industrialisierung und im Strom jener kulturellen Offenheit, die die Aufklärung auszeichnete (Schenda 1981), konnte wohl auch die Ansicht Befürworter finden, es bestehe wirklich ein Recht auf Bildung für alle, also auch für die Behinderten.

Dieses Bewußtsein führte vor zweihundert Jahren zur Gründung erster Bildungsinstitutionen für behinderte Kinder. Hier wären die Gehörlosenschule des Abbé Charles Michel de l'Epée in Paris (gegründet zwischen 1760 und 1770), die Blindenschule des Valentin Haüy in der selben Stadt (gegründet 1774) sowie die Spitalschule von André Venel in Orbe im schweizerischen Waadtland (gegründet 1780) zu nennen. Erst seit jener Zeit wird die selbstverständliche Zugehörigkeit der Behinderten zur Gesellschaft ernsthaft diskutiert; eine Diskussion, die noch immer nicht beendet ist.

Ein weiterer Grund für die Schwierigkeit, die Entwicklung der Behindertenerziehung systematisch darzustellen, liegt in dem ungenügend gesicherten Selbstverständnis der Sonderpädagogik als wissenschaftlicher Disziplin. Dieses Selbstverständnis ist ein Abbild der Praxis, wie sie sich in den sehr heterogenen Institutionen und bei ganz unterschiedlichen Erziehungsformen entwickelt hat und ihrerseits wieder von den wissenschaftstheoretischen und gesellschaftspolitischen Anforderungen geprägt wurde. Die Anfänge des Bemühens um Behinderte, das sich die kognitive Bildung und charakterliche Erziehung bewußt als Aufgabe stellte, begann mit Gehörlosen und Blinden, gefolgt von Geistig- und Körperbehinderten. Die Begründungen wurden regional unterschiedlich bzw. vom individuellen Standpunkt des jeweiligen Initianten her, formuliert: mal eher von der rationalen, mal gesellschaftskonstituierenden, mal von der christlich-religiös-ethischen Warte aus. So begründete der Pariser Abbé de l'Epée die Unerläßlichkeit einer Bildung der Gehörlosen mit der Notwendigkeit, ihnen an der Erlösung Teilhabe zu verschaffen. Der Wiener Armenfürsorger J. W. Klein sah im Blindenunterricht eine Chance für Blinde, nicht Almosenempfänger bleiben zu müssen. Und ein eher wissenschaftliches Interesse war eine wichtige Motivation für die pädagogische neben der orthopädischen Betreuung von Körperbehinderten, wie sie von André Venel ermöglicht wurde.

Wie uns die einzelnen Autoren in ihren historisch gewordenen Darstellungen zeigen, waren die praktischen Bildungsversuche jeweils isoliert auf eine bestimmte Gruppe Behinderter oder sogar einzelne Personen gerichtet. Sie hatten eigentlich, so scheint es zunächst, nichts Gemeinsames. Wir lesen aber auch solche Äußerungen, die erkennen lassen, daß mindestens einige Autoren doch von Anfang an unterschiedlich Behinderte als eine zueinandergehörige Gruppe empfanden. Man denke an solche Appelle, die die Öffentlichkeit aufforderten, auch die Geistesschwachen, wie schon vorher die Tauben und Blinden, in den Genuß menschenfreundlicher Wohltätigkeit kommen zu lassen: »Wie brauchbar könnten also die meisten werden, wenn sie zweckmäßig unterrichtet würden! – Menschenliebe, Du hast es nötig gefunden, Taubstummen Lehranstalten zu errichten, nimm dich auch der Geistesschwachen an, deren Menschheit oft mit Füßen getreten wird« (Weise 1820). Oder man denke an Versuche, Geistigbehinderte und Blinde in ein und derselben Institution zu fördern (Hubertusburg/Sachsen) sowie an ähnliche Vorschläge für Blinde und Taube (Gotha und Zürich).

Jenes Empfinden, daß es unter den Behinderten Gemeinsamkeiten gebe, beschränkte sich zunächst auf eine nur gelegentlich ausgesprochene Summierung und auf ganz pragmatisch ausgeführte Maßnahmen. Die pädagogische Förderung, die den speziellen Bedürfnissen der unterschiedlich Behinderten immer besser entsprechen sollte, wurde mit der Zeit immer mehr verfeinert. Dabei folgte sie in ihrer historischen Entwicklung deutlich einem Spezialisierungstrend, und dies ganz im Einklang mit einer gleichartigen Tendenz in Technik und Wissenschaft allgemein.

Die Behindertenpädagogik hat in dem notwendigen Bestreben, immer differenzierter und perfekter arbeiten zu können, eher die Unterschiede zwischen den vielfältigen Störungen, Mängeln, Defiziten, Behinderungen und Schädigungen herausgearbeitet und betont. Das hat sich bis in die Gegenwart sowohl in den Institutionen als auch in den Reflexionen über die praktische Arbeit in ihnen widerspiegelt.

Das Ergebnis war ein ziemlich stark differenziertes Sonderschulsystem mit Heimen, Sonderkindergärten, Therapiegruppen usw., deren Mitarbeiter professionell eine insgesamt beachtliche Leistung erbrachten. Allerdings geschah dies um den Preis, daß die Behindertenpädagogen einige übergreifende Probleme erst in der letzten Zeit zu erkennen begannen, wie z. B. Integration oder das Phänomen der Mehrfachbehinderung.

Auch der Umstand, daß sich der Erziehung und Bildung der Behinderten verschiedene Berufsgruppen gewidmet haben, bewirkte, daß die Sonderpädagogik noch an ihrer eigenen Konzeption, der Eigenständigkeit und ihrer Etablierung, arbeitet. Verschiedene Wissenschaftsdisziplinen fühlen sich für sie zuständig, und verschiedene behindertenpädagogische Richtungen sind konstituierend. Erst in den letzten drei Jahrzehnten konnte z. B. ein weitgehender Konsensus darüber erreicht werden, daß die Sonderpädagogik nicht eigentlich eine angewandte Psychopathologie (Asperger) ist, oder daß sie nicht nur auf die (Hilfs-)Schulpädagogik einzuengen ist (Schade, Lesemann).

Die Diskussion um ihren eigentlichen Gegenstand und die Klärung der zentralen Begriffe ist voll im Gange. Es besteht keine Einigkeit darüber, was z. B. die Behinderung ist oder welche der Bezeichnungen Heilpädagogik, Sonderpädagogik, Rehabilitationspädagogik, Behindertenpädagogik usw. den Gegenstand dieser Wissenschaftsdisziplin angemessener als die anderen zum Ausdruck bringt. Das kann gar nicht anders sein, sind doch »junge« Wissenschaften wie die Behindertenpädagogik geradezu charakterisiert durch das, was Kuhn »paradigmatische Konkurrenz« nennt, die sich gern in programmatisch wirkenden Bezeichnungen zu erkennen gibt.

Diese nur angedeutete Heterogenität des Gebietes, das in dem vorliegenden Sammelwerk historisch angegangen wird, ist Grund dafür, daß wir uns an die historisch gewachsenen Strukturen im praktischen Feld der Sondererziehung gehalten haben. Wir haben nicht den Mut gehabt, zu »wissen«, welche übergeordnete theoretische Konzeption es sei, die der historischen Betrachtung Gültigkeit und Maß geben solle. Die Behindertenerziehung hat sich von gänzlich unterschiedlichen Positionen aus entwickelt und hat verschiedene Richtungen eingeschlagen. Einige davon kann man relativ gut verfolgen. Die Theorien befinden sich dagegen in einem Kristallierungsprozeß, und wo sie deutliche Zeichen in der Historie hinterlassen haben, sind sie von den Autoren dieser Sammlung als solche hervorgehoben worden. Mit einer verallgemeinernden Klammer lassen sie sich jedoch nicht zusammenfassen. Der Schwerpunkt liegt deutlich erkennbar auf der historisch gewachsenen Wirklichkeit, also auf der Erziehung selbst, und weniger auf ihrer Theorie. Wer sich daranmacht, Phänomene der Behindertenerziehung aus historischer Sicht zu bearbeiten, gerät sehr bald an eine materielle Grenze seiner Möglichkeiten: das verwendbare Material ist knapp. Es geht ihm dann ein dritter Grund dafür auf, daß bis jetzt keine umfassende Geschichte der Sondererziehung geschrieben werden konnte. Es ist nicht zu übersehen, daß in einigen Teilbereichen hierfür noch zu wenig Material erschlossen werden konnte.

Die Behindertenpädagogik teilt diese Schwierigkeit mit mehreren anderen jüngeren

Wissenschaftsdisziplinen. Es will manchmal scheinen, als ob ihr Gegenstand, die Erziehung behinderter Menschen, ja als ob sogar die Behinderten selbst gar nicht existiert hätten.

Der behinderte Mensch war bis jetzt noch kein Gegenstand eines nennenswerten historiographischen Interesses. Kaum eines der vielen Geschichtswerke der Pädagogik erwähnt die besondere Erziehung der behinderten Kinder. Die meisten ihrer Autoren (mit Ausnahme weniger, etwa W. Flitner 1941) sind offenbar gar nicht auf die Idee gekommen, auch dieses Gebiet müsse als Erziehung bzw. Pädagogik erkannt und beschrieben werden. Anderenfalls hätten sie allerdings ein ähnliches Phänomen bewältigen müssen, mit dem auch einige Autoren des hier vorliegenden Bandes Schwierigkeiten hatten.

Es konnten nämlich unter anderem deswegen so wenige Quellen erschlossen werden, weil die Behinderten in ihrer Mehrzahl zu jenen Schichten der Bevölkerung gehörten, die eher in ihrer Masse anonym bleiben und kaum schriftliche Dokumente hinterlassen. Tagebücher, Korrespondenz, Berichte usw. haben nur Behinderte aus wohlhabenderen Schichten hinterlassen können, und die waren für den Charakter der Erziehung Behinderter allgemein nicht repräsentativ.

Wir können zwar nicht mit Bestimmtheit sagen, daß es vor den ersten Gründungen besonderer Institutionen eine Erziehung Behinderter gab. Wahrscheinlich vollzog sie sich aber in ähnlicher Weise wie die Erziehung der überwiegenden Mehrheit des Volkes. Wir wissen nur von Einzelfällen, wie sie ausgesehen hat. In den städtischen Schulen, Gymnasien, Industrieschulen, Universitäten, Dorfschulen waren Behinderte nur ausnahmsweise zu finden. Es scheint fast, als ob die Behinderten für die Schule gar nicht existiert hätten (wenn wir auch wissen, daß diese Annahme unrichtig ist).

Eigentlich erst mit den Institutionen – hauptsächlich des 19. Jahrhunderts – rückten Behinderte als Educandi ans Licht. Da aber war der Spezialisierungsprozeß mit seiner Isolierungstendenz schon ziemlich fest verschmolzen. Das erzieherische Geschehen vollzog sich von da an in einer Besonderung, die wenig Gemeinsamkeiten mit der übrigen pädagogischen Entwicklung zeigte. Im Spiegel der zugänglichen Quellen mochte es auch so scheinen, als hätte die Erziehung der Behinderten nur im Rahmen von Schulen vor sich gehen können. Die Familie und die berufliche Ausbildung außerhalb der Anstalten bleiben fast unsichtbar.

Im 20. Jahrhundert begann sich das sozialwissenschaftliche Interesse unübersehbar auf das Kind zu konzentrieren. Die Forschungsmethoden der anthropologischen und technischen Disziplinen wurden verfeinert, und sie fanden komplexere Anwendung auch auf die Förderung Behinderter. Sie sollten eine individuelle Erziehung in allen Altersstufen ermöglichen, die sich auf alle Lebenslagen erstreckt. Sie sind nicht nur für die Schule und in deren Unterricht anwendbar.

Allerdings führten die Differenzierungs- und Spezialisierungsprozesse, die diese Vielfalt und individuelle Anpassung ermöglichen, zunächst zu einer noch stärkeren Aussonderung der Behinderten besonders im Bildungsprozeß. Im 20. Jahrhundert haben die Möglichkeiten der schulärztlichen Dienste auf der einen Seite, sowie auf der anderen Seite die in den Volksschulen gesteigerten Leistungsanforderungen zu neuen Typen der Klassen und Schulen geführt: Die schwerhörigen, sehbehinderten, sprachbehinderten und erziehungsauffälligen Kinder wurden sowohl aus den allgemeinen Grundschulen als auch aus den bereits bestehenden Behindertenschulen ausgesondert. Die schulische Betreuung wurde durch Frühberatung, therapeutische, außerschulische Förderung, Berufsausbildung, Rehabilitation und dergleichen mehr und mehr ergänzt. Die Anordnung der einzelnen Beiträge in diesem Sammelband entspricht ungefähr der Entstehungsgeschichte der Behindertenerziehung. Es werden zunächst die Gehörlosen-, Blinden- und Geistigbehindertenerziehung geschildert. Darauf folgen die Lernbehindertenbildung, die Verwahrlosten-, Körperbehinderten- und Sprachbehindertener-

ziehung und zuletzt die Schwerhörigen- und Sehbehindertenbildung, die sich weitgehend aus der allgemeinen Schule herausdifferenziert haben und bis jetzt ihren Schwerpunkt weiterhin in der schulischen Förderung behalten haben.

Die einzelnen Beiträge sind in ihrer Konzeption ganz unterschiedlich, je nachdem, wie es den einzelnen Autoren angemessen schien, selbstverständlich auch je nachdem, was die Quellenlage bot. Bei dem einen wird eher die Bedeutung der tragenden Persönlichkeiten betont, von dem anderen wird eher deskriptiv die Chronologie geschildert. Wo es die Autoren für wichtig hielten, eine besondere Entwicklungstendenz zu verfolgen, bildet dies den Schwerpunkt ihrer Ausführungen. So ist eine aus unterschiedlichen Aspekten zusammengesetzte Sicht eines Teils der sozialen Entwicklung entstanden, eben jenes sozialen Phänomens, das wir Behindertenerziehung nennen.

### *Literatur*

- Ellger-Rüttgardt, S.: Zur historischen Argumentation einer »kritischen« Sonderpädagogik – Darstellung und Kritik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (1976), 534–549
- Flitner, W.: Die vier Quellen des Volksschulgedankens. 1941, 5. Auflage 1963
- Lesemann, G. (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens. Berlin 1966
- Möckel, A.: Scheitern und Neuanfang in der Erziehung – Vorbemerkungen zu einer Geschichte der Heilpädagogik. In: Sonderpädagogik (1979), 118 ff.
- Schenda, R.: Behindertenspott Behindertentrost Behindertenstolz – Kulturgeschichtliches zum Jahr der Behinderten. In: Tagesanzeiger Zürich (1981)
- Schumann, P.: Geschichte des Taubstummwesens – vom deutschen Standpunkt aus dargestellt. Frankfurt am Main 1940
- Uther, H.-J.: Behinderte in populären Erzählungen. Berlin und New York 1981
- Weise, T.: Betrachtungen über geistesschwache Kinder in Hinsicht der Verschiedenheit, Grundursachen, Kennzeichen und der Mittel, ihnen auf leichte Art durch Unterricht beizukommen. Zeitz 1820

## 2. Gehörlosenpädagogik

### Einleitung

Kinder, die von Geburt an oder seit früher Kindheit gehörlos sind, können die in ihrer Umwelt gesprochene Sprache, von Gehörlosenlehrern als Ton- oder Lautsprache bezeichnet, nicht nachahmend sprechen und verstehen lernen. Sie bleiben, wenn ihnen nicht besondere pädagogische Hilfen geboten werden, ohne Sprache und wurden aus diesem Grunde früher taubstumm genannt. Heute bezeichnet man sie als vorsprachlich gehörlos.

Diesen Kindern dennoch Sprache zu geben und sie so zu bilden, daß sie möglichst als verständig und verständlich sprechende Gehörlose in Gemeinschaft mit ihren hörenden Mitmenschen leben können, ist das Hauptziel der Gehörlosenpädagogik, die als älteste sonderpädagogische Disziplin gilt.

Das Suchen nach immer besseren Verfahren für die Erziehung und Bildung vorsprachlich gehörloser Kinder, und dies vor allem für den Sprachunterricht, ist das Hauptanliegen, das die Gehörlosenpädagogik von Anfang an verfolgt hat. Daß bei diesem Suchen, rückblickend gesehen, zuweilen auch Umwege gegangen wurden, ist verständlich. So kann es auch nicht verwundern, daß im Laufe der Geschichte immer wieder andere Systeme als Wege für die Hinführung zur sprachlichen Kommunikation mit der Umwelt als richtig angesehen und praktiziert wurden und auch noch werden.

Zum besseren Verständnis für die weiteren Ausführungen sollen einleitend die *drei Hauptverfahren* genannt werden, die, wenn auch nicht immer in reiner Form, im Laufe der Geschichte im Sprachunterricht gehörloser Kinder zur Anwendung gekommen sind:

- *Der lautsprachliche Unterricht:* Das gehörlose Kind lernt die Lautsprache sprechen und vom Mund absehen. Dazu lernt es die Schriftform der Lautsprache verstehen und anwenden (lesen und schreiben).
- *Der schriftsprachlich-daktyle Unterricht:* Das gehörlose Kind lernt die Schriftform der Lautsprache. Damit es sich mit seinem Lehrer und mit Mitschülern auch ohne Bleistift und Papier verständigen kann, lernt es auch eine Fingerzeichensprache, in der es für jeden Buchstaben ein Fingerzeichen gibt (Fingeralphabet).
- *Der gebärdensprachliche Unterricht:* In diesem Unterricht lernt das gehörlose Kind eine Gebärdensprache, in der für einen oder für mehrere Wortbegriffe eine Gebärde steht. Außerdem lernt es die Schriftform der Lautsprache verstehen und anwenden.

In allen drei Unterrichtsverfahren lernt das gehörlose Kind die Schriftform der Lautsprache kennen. Aber nur beim lautsprachlichen und beim schriftsprachlich-daktylen Unterricht besteht (bei den bisher im deutschen Sprachgebiet zur Anwendung gelang-

ten Verfahren) eine Übereinstimmung zwischen ihr und der gesprochenen bzw. gefingerten Sprache. Von diesen beiden Unterrichtsverfahren wiederum bietet nur das lautsprachliche das Rüstzeug für eine unmittelbare Kommunikation mit Angehörigen der gleichen Sprachgemeinschaft. Die Vermittlung der Lautsprache an all diejenigen gehörlosen Kinder, die zu deren Erlernung fähig sind, gilt darum als das Hauptanliegen der Gehörlosenbildung.

## Die Lautspracherziehung gehörloser Kinder

»Cest à Pierre de Ponce, mort 1584, qu'appartient la gloire d'avoir crée l'art d'instruire les sourds-muets de naissance« (Degérando 1827).

### Die »Spanische Methode«

Aus diesem Zitat aus einem der ersten Werke über die Anfänge der Gehörlosenbildung läßt sich ableiten, daß die Gehörlosenpädagogik als erste sonderpädagogische Disziplin auf eine über 400jährige Geschichte zurückblicken kann. Tatsächlich reichen ihre Anfänge jedoch noch viel weiter in die Vergangenheit zurück. Hierauf kann in diesem Beitrag allerdings nicht eingegangen werden. Während frühere Bildungsversuche immer nur an einem gehörlosen Kind unternommen worden sind, war Pedro Ponce de León (1510–84), ein spanischer Benediktinermönch, der erste, von dem überliefert ist, daß er nicht nur einen, sondern etwa 12 gehörlose Schüler gehabt hat. Aber auch darin, wie er seine Schüler unterrichtet hat, unterscheidet er sich von seinen Vorgängern. Er hat sie auch in der Lautsprache unterrichtet und ihnen das Sprechen beigebracht. Es ist also nicht der Unterricht gehörloser Kinder schlechthin, sondern die Lautspracherziehung dieser Kinder, die vor über 400 Jahren in Spanien erfunden worden ist. Daß diese Erfindung nicht gesucht, sondern durch erste spontane Lautäußerungen der Schüler ausgelöst wurde, schmälert ihren Wert ebensowenig wie die Tatsache, daß die Lautsprache bei Pedro Ponce noch nicht der Ausgangspunkt des Unterrichts war. Grundlage seines Unterrichts war die Schriftsprache, die durch ein Fingeralphabet gegliedert wurde. Seine Schüler zur schriftsprachlichen und zur daktylen Kommunikation zu befähigen, war sein erstes Unterrichtsziel. Das Sprechen kam erst hinzu, als bereits ein elementarer Sprachschatz gewonnen war.

Zwei weitere Spanier, nämlich Manuel Ramirez de Carrión (1579–1652 [?]) und Juan Pablo Bonet (1579–1633) gelten zusammen mit Pedro Ponce als Repräsentanten der spanischen Schule der Lautspracherziehung gehörloser Kinder. Carrión, ursprünglich Elementarlehrer, war ein erfolgreicher Gehörlosenlehrer. Seine Schüler erlangten eine hohe Sprach- und Geistesbildung. Ähnlich wie Pedro Ponce lehrte er sie lesen, schreiben und sprechen. Ohne daß er hierfür besondere Übungen ansetzte, lernten sie aber auch das Absehen vom Munde.

Pablo Bonet verdanken wir das erste Lehrbuch über den Unterricht gehörloser Kinder. Obwohl er den Unterricht von Carrión miterlebt hatte und ihm auch die Erfolge von Pedro Ponce bekannt waren, gab er sich in seinem 1620 erschienenen Buch *Reduction de las letras y arte para enseñar a ablar los mudos* als Erfinder dieser Unterrichtskunst aus. Dabei hatte er, von einem mißlungenen Versuch abgesehen, niemals selber gehörlose Kinder unterrichtet. Das Buch bleibt dennoch »eine geniale Leistung seines Verfassers, gleich ausgezeichnet in der wissenschaftlichen Begründung wie in der praktisch-methodischen Durchführung« (Schumann 1940, 53). Letztere konnte folgen-



den Stufengang: Das Alphabet, die Handzeichen dazu, Sprechen der Einzellaute, der Lautverbindungen, ein- und mehrsilbige Worte, Deutung der Worte, die Nomina, die Verben, Zahlen, Gegensätze, Begriffsbestimmungen. Ferner: Lesen, freie Lektüre, schriftliche Übungen, Sprachanwendungen, andere Unterrichtsdisziplinen, Religion.

Aus heutiger Sicht ist erstaunlich, wie klar Bonet, der gehörlose Kinder nur aus der Beobachtung kannte, die Aufgaben des Gehörlosenunterrichts schon vor fast 400 Jahren gesehen hat. So betont er die Wichtigkeit der frühen pädagogischen Intervention und einer ständig mit dem gehörlosen Kind sprechenden Umgebung. Manche seiner Aussagen sind Vorwegnahmen wesentlicher Aspekte der Arbeit von Pestalozzi (1746–1827), Seguin (1812–80), Montessori (1870–1952) und Piaget (1896–1980)! So empfiehlt er spezielle Übungen, um die Kinder ähnliche und unterschiedliche Eigenschaften von Gegenständen (Länge, Breite, Gewicht, Farbe) allein erkennen zu lassen.

In der Geschichte der Gehörlosenpädagogik werden Ponce, Carrión und Bonet als eine Einheit gesehen. Ihre Verfahren folgten demselben Stufengang: von der Schrift über das Handalphabet zur Lautsprache. Da sie die Bedeutung des Absehens der Sprache vom Munde noch nicht erkannt hatten, entwickelten und gebrauchten sie als Ersatzsystem hierfür das Handalphabet.

Die spanische Methode der Lautspracherziehung gehörloser Kinder entfaltete sich in der Zeit, in der Spanien politisch, wirtschaftlich, kulturell und militärisch den Höhepunkt seiner Geschichte erreicht hatte. Die Unterrichtsbedingungen waren ideal. Der Lehrer hatte nur wenige Schüler, die zudem aus gebildeten und interessierten Familien stammten. Er war gut bezahlt, so daß er über viele Jahre hinweg seine ganze Zeit für diese Kinder in einer sie ständig zum Sprechen anregenden Umgebung widmen konnte. Mit dem Verlust der politischen Vormachtstellung Spaniens hatte auch die Lautspracherziehung gehörloser Kinder in Spanien ihren Höhepunkt überschritten. Erst viel später, nämlich in den Jahren 1800 und 1809, wurden in Barcelona und Madrid die ersten Gehörlosenschulen errichtet.

## Die Anfänge der Lautspracherziehung in England

Durch den Engländer Kenelm Digby (1603–65), der auf einer Reise einen Schüler Carrións kennengelernt und diese Begegnung in einem Reisebericht (1644) erwähnt hatte, rückte in England, das inzwischen in Europa Spaniens Vormachtstellung übernommen hatte, das Interesse für die Erziehung und Bildung gehörloser Kinder in das Bewußtsein namhafter Wissenschaftler. So griff John Bulwer die folgende Bemerkung von Digby auf: »Ich habe einen erwähnt, der imstande war, mit seinen Augen zu hören . . . Dieser Spanier war von Geburt an taub und stumm« (Werner 1932, 180). In seinem 1648 erschienen Buch *Philocophus* legte Bulwer ein Unterrichtskonzept vor, das das spanische Verfahren durch Hinzufügung der »ocular audition« erweiterte. Wenn er dieses Konzept auch nicht zur Anwendung gebracht hat, so wurde das »Hören mit den Augen« fortan doch zu einem wichtigen Bestandteil der Lautspracherziehung gehörloser Kinder.

Während Bulwer nur ein theoretisches Konzept entworfen hat, gelten William Holder (1616–97) und John Wallis (1616–1703) als die ersten Gehörlosenlehrer Englands. Holders Verfahren unterschied sich von dem der Spanier vor allem dadurch, daß er nicht ein ein-, sondern ein zweihändiges Handalphabet benützte. Wallis wiederum legte kaum Wert auf das Absehen, betonte dagegen sehr stark den Lauterunterricht (synonym: Artikulations- oder Sprechunterricht), der von ihm erstmals ohne Anwendung eines Fingeralphabets erteilt wurde.

Ein ganz anderer Weg zur sprachlichen Bildung gehörloser Kinder wurde von George Dalgarno (1626–87) vorgeschlagen. Nach seiner Überzeugung könne das gehörlose

Kind die Sprache auf dem Wege der Mutterschule erlernen, sofern ihm seine Mutter die Sprache in Handzeichen anbiete und daran die beharrenden Schriftbilder anschließe. Auf dieser Grundlage wollte Dalgarno das gehörlose Kind in der Schule genau so lesen und schreiben lehren, wie das hörende Kind seine Muttersprache verstehen und sprechen lernt. Er gilt als der erste Vertreter eines imitativen Sprachunterrichts auf rein schriftsprachlich-daktyler Grundlage.

## Die Anfänge der Lautspracherziehung in den Niederlanden und in Deutschland

Zwischen England und den nördlichen Niederlanden, die infolge der Freiheitskriege zum reichsten Land Europas geworden waren, bestanden enge Beziehungen. Von 1689–1702 waren beide Länder sogar in Personalunion vereinigt. So darf angenommen werden, daß die Kunde von den Bemühungen von Holder und von Wallis, gehörlose Kinder zu bilden, sie sprechen und die Sprache verstehen zu lehren, auch nach Holland gedrungen ist. Sie traf dort auf offene Ohren, waren doch dort schon manche erfolgreiche Unterrichtsversuche unternommen worden. So berichtet Rudolf Agricola (1442–85) von einem vorsprachlichen Gehörlosen, der gelernt habe, alles ihm Aufgeschriebene zu verstehen und seine Gedanken, gleich als ob er zu reden verstünde, niederzuschreiben (Schumann 1940, 35). Die Möglichkeit, gehörlose Kinder unterrichten und ihnen die Lautsprache anbilden zu können, wurde von namhaften niederländischen Wissenschaftlern in Veröffentlichungen erörtert, so u.a. von Anton Deusing (1656) und von Franz Mercurius van Helmont (1614–99).

Die Niederlande waren auch die Wahlheimat des aus Schaffhausen stammenden Johann Konrad Ammann (1669–1724), der als der bedeutendste Gehörlosenlehrer seiner Zeit gilt. Als Arzt wurden ihm in Amsterdam wiederholt gehörlose Kinder vorgestellt, die er zu unterrichten begann. Die Erfolge, die er dabei erzielte, ermutigten ihn, seine Methode niederzuschreiben und sie so auch anderen zugänglich zu machen. Sein erstes Buch erschien in lateinischer Sprache unter dem Titel *Surdus loquens* (1693). Drei Wochen später folgte eine erweiterte Fassung dieses Buches in niederländischer Sprache. Auf Veranlassung von Wallis konnte es bereits 1694 in englischer Sprache erscheinen. Das große Interesse, das dieses Buch fand, bewegte Ammann zu einer ausführlicheren Darstellung, die 1700 als *Dissertatio de loquela* herauskam. Wie ihr Untertitel aussagt, zeigt er darin nicht nur die Ursprünge der menschlichen Stimme und der Kunst des Sprechens auf, sondern beschreibt auch die Wege, auf denen von Geburt an Taube sprechen lernen und Sprachgebrechliche behandelt werden können. Das Sprechenlernen war das Ziel seines Unterrichts. So hatte er herausgefunden, daß gehörlose Kinder die Vibrationen der Stimme abfühlen können. Er ließ sie darum beim Lautieren an seinen Kehlkopf fassen. Aber auch den Spiegel benützte er beim Artikulationsunterricht. Und wenn ein Schüler einen anderen als den gewünschten Laut hervorbrachte, dann wurde dieser nicht verbessert, sondern eingeübt, nachdem ihm zuvor noch rasch der diesem Laut entsprechende Buchstabe gezeigt worden war. Es sind dies alles praktische Hilfen, die auch heute noch von Bedeutung sind.

Ammanns Verdienst ist es, den Lautsprachunterricht zu einem geschlossenen Verfahren ausgebaut zu haben, das Sprechen, Absehen, Schreiben und Lesen gleichermaßen berücksichtigte und darum nicht mehr auf die Benützung eines Handalphabets angewiesen war. Er hat als erster in Theorie und Praxis nachgewiesen, daß gehörlose Kinder ohne Unterstützung manueller Kommunikationshilfen sprechen lernen können.

Ammanns Buchveröffentlichungen hatten einen großen Einfluß auf die Entwicklung der Gehörlosenbildung in Deutschland. Genannt seien Georg Raphael/Lüneburg (1673–1740), Otto Benjamin Lasius/Burgdorf († 1779) und Johann Ferdinand Arnoldi/Großlinden (1737–83). Sie hatten alle Kenntnis von Ammanns Arbeiten, und

Sprechen und Absehen spielte in ihrem Unterricht die Hauptrolle. Dies trifft auch für die Arbeit von Heinrich Keller (1728–1802), einem reformierten Pfarrer in Schlieren zu, der als der erste Gehörlosenlehrer der Schweiz gilt (Karth 1902, 381).

Von den genannten vier Pfarrern war Arnoldi seiner Zeit weit voraus. Für ihn war der Unterricht nicht an bestimmte Zeiten gebunden, sondern wurde zu jeder sich bietenden Gelegenheit erteilt. Er hielt es auch für notwendig, die gehörlosen Kinder auf Messen und Märkten, zu Handwerkern und Gewerbetreibenden zu führen und mit ihnen Spaziergänge zu machen. Selbst Zerstreuungen machte er für den Unterricht nutzbar. Erlebnis- und Gelegenheitsunterricht waren bei Arnoldi in gleicher Weise berücksichtigt wie systematischer Sprachunterricht. Schumann (1940, 116) sieht in ihm den bedeutendsten deutschen Gehörlosenlehrer vor Heinicke.

Samuel Heinicke, der Begründer der »Deutschen Methode«

Samuel Heinicke (1727–90), oft als »Vater der Deutschen Methode des Gehörlosenunterrichts« bezeichnet, ist außerhalb Deutschlands der bekannteste deutsche Gehörlosenlehrer. Er verdankt diesen Ruf der Tatsache, daß er 1778 in Leipzig die erste öffentliche deutsche Gehörlosenschule gegründet, sich energisch für das Lautsprachprinzip im Gehörlosenunterricht eingesetzt und dieses nachdrücklich gegenüber den Ansichten seines französischen Kollegen de l'Epée behauptet hat.

Die Lebensstationen dieses großen deutschen Pädagogen können nur stichwortartig angegeben werden: sächsischer Bauernsohn, Soldat in Dresden, Flucht vor den Preußen, Student in Jena, Privatlehrer im damals dänischen Altona, Hofmeister in Hamburg, Küster und Schulhalter in Eppendorf und schließlich 1778 Gründer des *Churfürstlichen Instituts für Stumme und andere mit Sprachgebrechen behaftete Personen* in Leipzig.

Heinicke war ein Autodidakt mit Durchsetzungsvermögen, zähem Fleiß und großem pädagogischem Geschick. Als Soldat in Dresden studierte er in seiner Freizeit Latein und Französisch sowie Mathematik und Musik. Die erworbenen Kenntnisse gab er sogleich im Privatunterricht lehrend weiter. In Jena studierte er Philosophie, Mathematik und Naturlehre.

Schon in Dresden hat er als Soldat einen Gehörlosen mit Hilfe des Fingeralphabets unterrichtet. In Eppendorf unterrichtete er einen weiteren Gehörlosen auf dem Wege der Schrift. Ihm folgten andere Schüler, die er nur lautsprachlich unterrichtete. Da er dabei sehr erfolgreich war, verspürte er den Wunsch, die bisher nebenamtlich betriebene Unterweisung gehörloser Kinder zu seiner Hauptaufgabe machen zu können. Er richtete deshalb an den sächsischen Kurfürsten die Bitte, ihm und seinen gehörlosen Schülern die Übersiedlung nach Leipzig zu gestatten und dort eine Gehörlosenschule eröffnen zu dürfen. Diese Schule wurde von Anfang an staatlich unterstützt und beaufsichtigt und erhielt somit den Charakter eines öffentlichen Instituts.

Bereits während seiner Dresdner Zeit hatte Heinicke Ammanns *Surdus loquens* sowie Raphaels *Die Kunst, Taube und Stumme reden zu lehren* (1718) gelesen. Für ihn, der in einer pietistischen Familie groß geworden war, wurde vor allem der Humanismus Johann Gottfried Herders (1744–1803) bestimmend. So sah er auch im gehörlosen Kind »ein lebendiges Geschöpf, das alle Sprachwerkzeuge hat, kurz das ein Mensch ist«. Das Menschentum des Gehörlosen bestimmte Weg und Ziel seines Bildungsbemühens. Für ihn war es vor allem die artikulierte Sprache, wodurch sich der Mensch vom Tier unterscheidet. Da jedoch nach Meinung Heinickes weder das Auge noch das Gefühl das Ohr ersetzen kann (erstmalig wurde der seit Bulwers *Philocophus* in die Gehörlosenpädagogik eingegangene Satz, die Gehörlosen hören mit den Augen, angezweifelt), müsse der fehlende Sinn durch einen anderen ersetzt werden, und zwar, wie

er meinte, durch den Geschmackssinn. Aber nicht nur auf diesen, auch auf den Tastsinn gründete Heinicke seinen Sprechunterricht. Er erkannte, daß die Sprechbewegungsempfindungen, auch kinästhetische Empfindungen genannt, für den Erwerb und die Wiedergabe der Sprache nicht zu entbehren sind. Die Tast- und Bewegungsempfindungen, mit deren Hilfe das gehörlose Kind das Sprechen wahrnehmen, steuern und kontrollieren kann, gelten seither als fester Bestandteil der Lautspracherziehung. Sie übernehmen für das gehörlose Kind die Funktion, die sonst das Gehör ausübt. Seitdem es technische Hilfen zur akusto-vibratorischen Lautwahrnehmung gibt, ist allerdings ein neuer Aspekt hinzugekommen.

Heinicke hat sich nicht nur um einen guten Sprechunterricht bemüht. Seine Aufmerksamkeit, und hierin unterscheidet er sich von Ammann, galt auch den Sprachinhalten. Seine Schüler sollten sprachfähig werden, für sie sollte die Lautsprache ein Sprechen zu sich selbst, ein inneres, das Sprechen begleitendes Moment werden. Um dies zu bewirken, lehnte er für seinen Unterricht ein Beginnen mit der Schriftsprache strikt ab. Die Lautsprache war der Angelpunkt seines Lehrverfahrens, die Basis für die Begriffe des gehörlosen Kindes. Nur auf sie sollte sich – ebenso wie beim hörenden Kind – die Schriftsprache gründen, da der Mensch auf sie angewiesen sei, wenn er die Welt denkend erfassen wolle. Damit war Heinicke nach dem Urteil von Otto Kröhnert der erste Gehörlosenlehrer, der die Trennung von Denken und Sprechen überwand: »Obwohl der Mensch in der Lage ist, bestimmte Tatbestände auch außersprachlich, rein vom Sachzusammenhang her, zu »begreifen«, etwa durch die Tätigkeit der Hand, gibt doch allein die Sprache ihm die Möglichkeit, einen differenzierteren Zugang zur Welt zu gewinnen. Diesen Gedanken für die Gehörlosenbildung fruchtbar gemacht zu haben, ist das große Verdienst Heinickes« (1966, 49).

Anders als dies gegenwärtig im Unterricht gehörloser Kinder üblich ist, gab es in Heinickes Sprech- und Sprachunterricht keine parallele Übung der einzelnen Unterrichtstechniken. Zunächst lernten die Kinder einzelne Wörter sprechen. Dann erst wurden sie mit deren Schriftform vertraut gemacht. Das Absehen fand keine besondere Beachtung, da Heinicke davon ausging, daß die Kinder dies ohne besondere Unterweisung erlernen würden. Die natürliche Gebärde fand, falls erforderlich, zur Erklärung Verwendung. Ähnlich wie Jacob Rodriguez Pereira (1715–80) in Frankreich und wie sein Zeitgenosse Thomas Braidwood in England hat Heinicke keine Gesamtdarstellung seines Lehrverfahrens hinterlassen, das sich, was den Sprachaufbau betrifft, nach den wenigen vorliegenden Informationen trotz Betonung des Ausgangs vom Erlebten doch stark nach grammatikalischen Kategorien vollzog. Ein solcher Unterricht ist immer in der Gefahr, seine Lebendigkeit einzubüßen und zu erstarren. Leider vereitelten Heinickes früher Tod, er starb bereits zwölf Jahre nach der Institutsgründung in Leipzig, und finanzielle Sorgen die Herausgabe spezieller methodischer Bücher. In seinen verschiedenen Veröffentlichungen, 1912 von Paul und Georg Schumann als *Samuel Heinickes Gesammelte Schriften* in einem Band zusammengefaßt, wird das eigentliche Unterrichtsverfahren kaum berührt. Ungeachtet dieser Schwachstellen ist nicht zu übersehen, daß Heinicke auf die weitere Entwicklung der Lautspracherziehung gehörloser Kinder einen entscheidenden Einfluß ausgeübt hat. Er hatte dem Sprachunterricht eine humane und soziale Bestimmung verliehen. Da er in der akustischen Form der Sprache »das geschwindeste Mittel zum Ausdruck der Gedanken« sah, war er stets bemüht, seine Schüler durch »Artikulationen in den Sprachorganen« zum Denken zu bringen.

Zu seinen Lebzeiten wurde Heinicke zum Teil mit Recht beföhdet. Ein Jahrhundert später, als 1880 in Mailand Fachleute auf einem internationalen Kongreß feststellten, daß die Anwendung der Lautsprache bei dem Unterricht und in der Erziehung gehörloser Kinder der Gebärdensprache vorzuziehen sei, galt er in aller Welt als der Wegbereiter und Lehrmeister der Lautspracherziehung.

## Die »Französische Methode« und ihre Auswirkungen auf die Lautspracherziehung

Charles Michel de l'Epée und Roch-Ambroise Cucurron Sicard

Daß es noch ein volles Jahrhundert gedauert hat, bis die Lautspracherziehung als die bestmögliche Form der Eingliederung der Mehrzahl der gehörlosen Kinder in Familie, Gemeinde, Beruf und Arbeitswelt allgemein anerkannt wurde, findet seine Erklärung darin, daß zur gleichen Zeit, als Heinicke in Deutschland der Lautspracherziehung den Boden bereitete, in Frankreich von Abbé Charles Michel de l'Epée (1712–89) ein völlig anderes Konzept der Gehörlosenbildung entwickelt, praktiziert und jedem daran Interessierten zugänglich gemacht worden ist. Als katholischer Priester sah de l'Epée in der Beschulung gehörloser Kinder eine Mitwirkung am Heilsplan Gottes und begrüßte daher jeden, der sich daran beteiligen wollte. Diese Haltung hat dazu beigetragen, daß sich sein ganz andersartiges Verfahren, das gehörlose Kinder geradewegs in die soziale Isolierung führte, stürmisch ausbreitete und nur in langer, geduldiger und überzeugender Arbeit von einer Reihe später zu hohem Ansehen gekommenen deutschen Gehörlosenlehrern aufgehalten und schließlich selbst in Frankreich zurückgedrängt werden konnte.

Einige Daten aus dem Leben dieses großen französischen Gehörlosenlehrers: Sohn eines Architekten, Schüler am *Collège des Quatre Nations*, Theologiestudium, Glaubensschwierigkeiten, Studium der Rechte, Advokat in Paris, 1738 Priesterweihe, nach fünf Jahren Amtsenthebung, Privatgelehrter bis 1760, von da an bis zu seinem Tode Gehörlosenlehrer.

De l'Epée war bereits 48 Jahre alt, als ihn 1760 der Zufall mit gehörlosen Zwillingsschwestern zusammenführte, deren Unterricht er spontan übernahm. Bald kamen weitere Schüler hinzu, die er alle in seiner Wohnung unterrichtete. Als ihre Zahl immer größer wurde, verlegte er seine aus eigenen Mitteln unterhaltene Schule auf den Montmartre. Erst ab 1785 erhielt er einen Zuschuß aus der königlichen Schatzkammer. Später stellte ihm die Regierung ein aufgelassenes Kloster zur Verfügung, doch erlebte er weder die Übersiedlung noch die erstrebte Umwandlung seiner Schule in eine staatliche Einrichtung. Erst 1791 erfolgte ihre Erhebung zum »Nationalinstitut«.

Abbé de l'Epée entwickelte ein eigenes Unterrichtssystem, dessen Grundthesen der Zeichencharakter der Sprache, die Idee von der Wesensgleichheit aller Menschen und der Gedanke einer naturgemäßen Erziehung waren. Da für ihn die Zeichensprache als die Sprache der Natur und aller Menschen und zugleich als die Muttersprache der Gehörlosen galt, erschien es ihm sinnvoll, sie zur Entfaltung des Geistes seiner Schüler einzusetzen. Seine Methode wird darum von der Zeichensprache und der Schrift getragen. Für die Erklärung der Buchstaben sowie für das Buchstabieren von Namen tritt die Fingersprache als Hilfsmittel hinzu. Handalphabet, Schrift und Gebärde waren somit wesentliche Bestandteile seines Unterrichts, der mit der Vermittlung des Handalphabets begann. Den Schwerpunkt seiner Methode bildeten jedoch die Zeichen, die er zu einem komplizierten methodischen System ausbaute, das sich aus »Wurzelzeichen« und »methodischen Zeichen« zusammensetzte. Während die Wurzelzeichen den Schülern die Grundbegriffe erschlossen, dienten die methodischen Zeichen dazu, ihnen die lexikalischen, grammatikalischen und syntaktischen Gesetzmäßigkeiten der Sprache zu vermitteln. Bei den Wurzelzeichen unterschied de l'Epée zwischen natürlichen und künstlichen Zeichen. Als natürlich galten die Handbewegungen, die eine Sache durch Hervorheben eines ihrer eigenen optischen Merkmale bezeichneten. Die künstlichen Zeichen dienten dagegen zur Deutung der Begriffe, die sich der sinnlichen Wahrnehmung entziehen. Damit ein Schüler von den Begriffen zum Satz gelangt, waren die

methodischen Zeichen notwendig, die zur Kennzeichnung der Wortarten, der Flexionen und der Syntax dienten. Angesichts des Formenreichtums der französischen Sprache erwies es sich allerdings als notwendig, die methodischen Zeichen zu reduzieren und durch ein System von verkürzten Zeichen zu ersetzen.

Dieses System von Wurzelzeichen, methodischen Zeichen und verkürzten Zeichen ist eine methodische Konstruktion, die erst in der jüngsten Vergangenheit in dem von Richard Paget (1869–1955) und Pierre Gorman für die englische Sprache entwickelten Zeichensystem wieder ein Gegenstück gefunden hat. Während letzteres jedoch als Hilfe zur Erlernung der Lautsprache verstanden werden will (Wells 1972), war für de l'Épée die Zeichensprache das alleinige Kommunikationsmittel der Gehörlosen. Wohl vermittelte er seinen Schülern auch die Schriftsprache, der er allerdings nur die Aufgabe zuwies, die Gebärdensprache zu übersetzen. Daß Gehörlose ihre Gedanken unmittelbar schriftlich ausdrücken könnten, stellte er in Abrede. Vertreter des imitativen Sprachunterrichts wie Alexander Graham Bell (1847–1922) oder Georg Forchhammer (1861–1938) haben diesen Irrtum später durch ihre Praxis widerlegt. Wie lebensfremd der Unterricht bei de l'Épée gewesen sein muß, zeigt sich darin, daß er seinen Schülern nicht nur Definitionen und etymologische Worterklärungen zumutete, sondern sie auch lateinische Redewendungen auswendig lernen ließ. Seine beiden Veröffentlichungen *Institution des sourds et muets, par la voie des signes methodiques* (1776) und *La véritable manière d'instruire les sourds et muets* (1784) fanden eine weite Verbreitung und beeinflussten die weitere Entwicklung der Gehörlosenbildung maßgeblich.

Die Hauptschwäche der Gebärdensprachmethode von de l'Épée wurde von seinem Schüler und Nachfolger Abbé Roch-Ambroise Cucurron Sicard (1742–1822) behoben. Er wies der Schriftsprache einen hohen Stellenwert zu; denn er legte großen Wert darauf, daß seine Schüler lernten, ihre Gedanken auch in der Schrift auszudrücken. Sie sollten lesen können, um ihre Eltern verstehen, und schreiben können, um sich ihnen mitteilen zu können.

Der von de l'Épée praktizierte Gebärdensprachunterricht auf der einen und das durch die Schriftsprachunterweisung erweiterte Verfahren von Sicard auf der anderen Seite gelten in der Gehörlosenpädagogik als die »Französische Methode«. Die von ihr benützten Zeichensysteme sind für das gehörlose Kind leicht zu erlernen, stellen es jedoch vor die schwierige Aufgabe, sich zwei grammatikalisch und syntaktisch inkompatible Systeme aneignen zu müssen.

## Die Anfänge der Gehörlosenbildung in den USA

Thomas Braidwood (1715–1806) hatte 1760 in Edinburgh mit der Lautspracherziehung gehörloser Kinder begonnen. 1780 verlegte er seine Schule, an der auch sein Neffe John Braidwood († 1819) als Lehrer arbeitete, nach London. Die Schülerzahl stieg dort so rasch an, daß er einen weiteren Neffen, nämlich Thomas Watson (1765–1829), als Lehrer benötigte. Thomas Braidwood hatte auch mehrere Schüler aus den USA unterrichtet. 1783 veröffentlichte Francis Green, der Vater eines amerikanischen Schülers, das Buch *Vox Oculus Subjecta*, in dem die Arbeit von Braidwood dargestellt wurde. Nach dem Tode seines Onkels fühlte sich Thomas Watson nicht mehr länger verpflichtet, das Geheimnis über die Unterrichtsmethode zu wahren, und verfaßte sein zweibändiges Werk *Instruction of the Deaf and Dumb, A Theoretical and Practical View of the Means by which They are Taught to Speak and Understand* (1809). Aus ihm geht hervor, daß der Unterricht lautsprachlich ausgerichtet war. Erst wurde das Sprechen gelehrt, dann kamen das Schreiben und Lesen hinzu. Solange die Kinder noch nicht genügend sprechen konnten, waren natürliche Gebärden geduldet. Außerdem empfahl Watson ein zweihändiges Fingeralphabet, das noch heute in einigen englischen Schulen benützt wird.

Eine weitere Schule, von Thomas Braidwood jr. († 1825) geleitet, entstand in Birmingham. Diese beiden Schulen waren das Reiseziel von Thomas Hopkins Gallaudet (1787–1851). Als diesem Geistlichen aus Hartford ein gehörloses Mädchen zugeführt worden war, studierte er eine ihm zugängliche Schrift von Sicard und begann es nach dessen Methode zu unterrichten. Der Vater dieses Mädchen, Dr. Cogswell, sammelte eine Gruppe interessierter Bürger um sich, um über die Gründung einer Gehörlosenschule zu beraten. Diese Gruppe faßte den Beschluß, Gallaudet nach England zu senden, wo er die Lautsprachmethode der Braidwoods studieren sollte. 1815 traf Gallaudet in England ein und nahm sofort mit Thomas Braidwood in Birmingham und Thomas Watson in London Verbindung auf. Er eröffnete ihnen, daß er nur kurze Zeit bleiben wolle, um ihre Methode kennenzulernen, die er mit der französischen Methode zu kombinieren gedenke. Diese Absicht fand keine Gegenliebe. Watson legte Wert darauf, daß Gallaudet sein Verfahren gründlich kennenlerne. Deshalb bot er ihm an, einen seiner Lehrer mit ihm nach Amerika zu senden. Als dieser Vorschlag auf Ablehnung stieß, bot er ihm an, ihn drei Jahre gründlich auszubilden und ihm während dieser Zeit das volle Gehalt eines Lehrers zu bezahlen. Auch dieser Vorschlag mißfiel Gallaudet. Die Tatsache, daß die USA und Großbritannien sich gerade eben im 2. Unabhängigkeitskrieg (1812–14) als Feinde gegenübergestanden hatten, trug sicher zur Starrheit im Verhalten beider Partner bei.

Der Zufall wollte es, daß gerade zu dieser Zeit Sicard zu einer Vortragsreise in London eintraf, begleitet von seinen Schülern Massieu und Clerk. Gallaudet nahm sofort Verbindung mit ihm auf und wurde nach Paris eingeladen. Dort erhielt er eine Einführung in die Praxis der französischen Methode und kehrte schon nach wenigen Monaten nach Amerika zurück. Was er Watson entrüsted abgelehnt hatte, nahm er von Sicard bereitwillig an: dieser gab ihm seinen gehörlosen Gehörlosenlehrer Laurent Clerk (1785–1869) als Gehilfen mit. Mit ihm faßte die Gebärdensprachmethode von de l'Épée und Sicard in den USA Fuß und blieb für 50 Jahre alleinige Unterrichtsmethode. Und eine Tradition wurde eingeleitet, die sich bis heute für die Lautspracherziehung in den USA hemmend auswirkt, nämlich der Einsatz von Gehörlosen als Gehörlosenlehrern.

### Die »Wiener Schule« der Gehörlosenbildung

Aber nicht nur in den USA, auch in Österreich-Ungarn wurde die Gebärdensprachmethode heimisch und verbreitete sich von dort aus auch nach Süddeutschland. Kaiser Joseph II. (1741–90) hatte 1777 bei einem Besuch in Frankreich die Arbeit de l'Épées kennengelernt und beschlossen, auch für die österreichischen Länder eine Gehörlosenschule zu errichten. Nachdem er Joseph May (etwa 1760–1820) und Johann Friedrich Stork (1746–1823) in Paris als Gehörlosenlehrer hatte ausbilden lassen, wurde bereits 1779 in Wien eine Gehörlosenschule eröffnet, zu deren Direktor Stork ernannt wurde.

Diese Schule wurde die Mutterschule für folgende weitere Schulgründungen im damaligen Österreich-Ungarn: Prag 1786, Waitzen 1802, Mailand 1805, Linz 1812, Lemberg und Brixen 1830, Salzburg 1831, Brünn und Graz 1832, Preßburg 1833, Görz 1840, Trient 1842, Wien-Nikolsburg (isr.) 1844, St. Pölten 1846, Klagenfurt 1847. Aber nicht nur diese, auch die folgenden süddeutschen Gehörlosenschulen wurden methodisch stark von der »Wiener Schule« beeinflusst: Freising 1804, Gmünd 1817, Karlsruhe 1784, Staufen 1786, Camberg 1820.

Wie stark sich die Wiener Schule der französischen Methode verpflichtet fühlte, zeigt der Titel der ersten Veröffentlichung von Stork: *Anleitung zum Unterricht der Taubstummen nach der Lehrart des Herrn Abbé de l'Épée* (1786). Diese einseitige Bindung wurde im Laufe der Zeit allmählich gelöst. Als May 1792 die Leitung der Schule

übernahm, wurde aus sozialen Erwägungen heraus auch die Lautsprachbildung Teil des Unterrichts. Zusammen mit Wolfgang von Kempelen (1734–1804), Verfasser des Werkes *Mechanismus der menschlichen Sprache* (1791), erarbeitete er die Grundlagen des Lautsprachunterrichts. Dennoch blieben auch während seiner Amtszeit Schrift, Handalphabet und Gebärde die wichtigsten Sprachmittel. Die methodischen Zeichen de l'Épées ließ May fallen und gebrauchte an ihrer Stelle mit Handzeichen verwickelte Gebärden. So fristete die Lautsprache in ähnlicher Weise wie noch heute in vielen großen amerikanischen Heimsonderschulen für gehörlose Kinder nur ein kümmerliches Randdasein. Selbst Hugo Freiherr von Schütz zu Holzhausen (1780–1847), der von 1788–97 im Wiener Institut unterrichtet worden war und 1821 die Gehörlosenschule in Camberg gegründet hat, lernte trotz hervorragender Begabung in Wien nicht sprechen.

Nachfolger von May in der Leitung der Wiener Schule wurde Michael Venus (1774–1852). Er gilt durch die Zusammenfassung der methodischen Grundsätze der Wiener Schule in seinem *Methodenbuch oder Anleitung zur Unterrichtung der Taubstummten* (1826), durch die Länge seiner Amtszeit (1820–50) und die Starrheit, mit der er an seinen Grundsätzen festhielt, als der typische Vertreter dieser Schule. Sein Unterricht wurde durch genaue Anweisungen geregelt, der Sprachaufbau erfolgte nach dem System der Grammatik. Träger des Lehrverfahrens war die Gebärde.

Das erwähnte *Methodenbuch* verdankt seine Entstehung indirekt Kaiser Franz I. (1768–1835), auf dessen Geheiß Venus und Czech beauftragt wurden, ihre Lehrart durch öffentliche Vorträge zu verbreiten. Franz Hermann Czech (1788–1847), von 1818–41 als Katechet an der Wiener Schule tätig, veröffentlichte seine Unterrichtsleitungen in dem Werk *Versinnlichte Denk- und Sprachlehre, mit Anwendung auf die Religions- und Sittenlehre und auf das Leben* (1836). Dieses Buch hat eine Verbreitung gefunden, wie sie keine andere Veröffentlichung über die Gehörlosenausbildung zuvor erreicht hatte. Und da Czech anders als Venus die Lautspracherziehung durch das Vorhandensein der Sprechwerkzeuge und ihre Funktionsbereitschaft, d. h. durch die teils unwillkürlichen teils willkürlichen Lautäußerungen der gehörlosen Kinder gerechtfertigt und als vorteilhaft zur Gliederung der Schriftsprache und wegen ihrer Absehbarkeit als das sozial wichtigste Verkehrsmittel angesehen hat, war er es, der den Weg bereitete, daß die von Stork und Venus eingenommene starre Anklammerung an die französische Methode in den von ihr über Wien beeinflussten Schulen allmählich überwunden werden konnte.

## Die weitere Entwicklung in Deutschland

Nicht nur in Süddeutschland, wo Bernhard von Ernsdorfer (1767–1836), Gründer und Leiter der Gehörlosenschule München-Freising (1804), eine größere Zahl von Lehramtskandidaten nach den Grundsätzen der Wiener Schule ausbildete, erwies sich die französische Methode als ein Hemmschuh für die weitere Ausbreitung der von Heinicke zu einem geschlossenen System gebrachten Lautspracherziehung; auch im übrigen Deutschland fand sie in den vielen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstandenen Gehörlosenschulen keine konsequente Beachtung mehr. Wenn auch Heinicke's Schüler und Nachfolger »Gegner des Handalphabets sowie der Schriftmethode waren und wenigstens in der Theorie die Pflege des Lautwortes als Überlieferung ihres Meisters hochhielten, so unterlagen sie doch der Einwirkung der Gebärde, indem sie dieser unter der Form einer verbesserten Pantomime zum Nachteil der artikulierten Sprache Eingang gewährten. Damit entfernten sie sich wesentlich vom Geiste Heinicke's und näherten sich vornehmlich auch durch ihr grammatikalisches Lehrverfahren den durch de l'Épée beeinflussten Grundsätzen der übrigen deutschen Anstalten.



Begünstigt wurde dieser bedauerliche Rückschritt durch die Internats Einrichtung der Institute. Die Vereinigung zahlreicher Taubstummer in einem Pensionat war der geeignete Boden für die Vererbung der Gebärdenzeichen von einer Schülergeneration zur anderen. Die Taubstummenlehrer standen in diesen Pflagestätten der Gebärde infolge einer die Bedürfnisse des praktischen Lebens wie die persönliche Ausdrucksfähigkeit zu wenig berücksichtigenden Methode der Entfaltung und Verbreitung der Zeichensprache machtlos gegenüber und paßten sich den gegebenen Verhältnissen an, indem sie sich zur Begriffsentwicklung in weitgehendem Maße der Gebärde bedienten« (Emmerig 1927, 42). Dies traf auch für Männer wie Ernst Adolph Eschke (1766–1811), den Gründer und Leiter der Berliner Gehörlosenschule (1788), für Georg Wilhelm Pfingsten (1746–1827), dem die 1799 erfolgte Gründung der Gehörlosenschule im damals dänischen Kiel zu verdanken ist, und für Carl Gottlieb Reich (1782–1852) zu, der ab 1829 Direktor der Gehörlosenschule in Leipzig war. Diese sowie Karl Ferdinand Neumann (1788–1833), erster Direktor der Gehörlosenschule in Königsberg (1818 gegründet), zählen zu den führenden deutschen Gehörlosenlehrern des frühen 19. Jahrhunderts. Wenn ihrem Bemühen um die Erziehung und Bildung gehörloser Kinder auch zeitbedingte Grenzen gesetzt waren, so ist dennoch erstaunlich, wie weitblickend einige von ihnen ihre noch jungen Schulen zu organisieren verstanden. So hat Reich an seiner Schule in Leipzig Maßnahmen verwirklicht, an die anderenorts z.T. erst ein Jahrhundert später gedacht wurde:

»1816 wurde eine Klassenteilung durchgeführt, ein Lehrplan aufgestellt, mündliche Abendunterhaltungen für die größeren, regelmäßige Schulpaziergänge für alle Zöglinge eingerichtet. 1817 wurde der Zeichenunterricht wieder aufgenommen, 1822 die gottesdienstliche Versorgung geregelt, 1830 . . . eine Anstaltszeitung eingerichtet, 1830–1839 wurden monatlang für das ganze Institut Sommerwohnungen vor der Stadt bezogen, . . . 1836 u. ö. längere Schulreisen unternommen, 1837 der Gedanke des teilweisen Externats erprobt, . . . 1840 wurde eine Buchdruckerpresse angeschafft, 1848 Zeichenunterricht für gewerblich tätige Mädchen, eine Sonntagsschule zur Fortbildung der Schulentlassenen eingerichtet« (Schumann 1940, 224).

Im schroffen Gegensatz hierzu standen Gedanken, die von Ludwig Graßhoff (1770–1851) vertreten wurden, der von 1811–40 Direktor der Berliner Gehörlosenschule war. Unter ihm wurde dort nach Berichten von Zeitgenossen fast nur mittels der Gebärden sprache unterrichtet. Dies findet seine Erklärung wohl auch darin, daß dort mit C. Wilke und L. Habermaß zwei gehörlose Gehörlosenlehrer unterrichteten. Es nimmt darum kaum wunder, daß Graßhoff daran dachte, alle Gehörlosen in Arbeitskolonien zu sammeln (»Beitrag zur Lebenserleichterung der Taubstummen durch Gründung einer Taubstummengemeinde«, 1820). Erfreulicherweise konnte dieser dem Bildungsziel der Gehörlosenpädagogik zuwiderlaufende Plan nicht verwirklicht werden.

## Die Rückkehr zur Lautspracherziehung

### Die Verallgemeinerung der Gehörlosenbildung

Im Gegensatz zu Graßhoff, dem eine totale Isolierung aller Gehörlosen vorschwebte, äußerten andere Fachleute erhebliche Vorbehalte selbst gegenüber den bereits bestehenden Gehörlosenschulen. Wilhelm Harnisch (1787–1864) nannte sie, nachdem er fast alle von ihnen besucht hatte, »Verheimlichungsanstalten und Einkerkierungsanstalten« (1832). Ähnlich wie Heinrich Stephani (1761–1850) und Johann Baptist Graser (1766–1841) war er davon überzeugt, daß viele gehörlose Kinder in Volksschulen unterrichtet

werden könnten. Die Errichtung weiterer Internatsschulen wurde aus pädagogischen Erwägungen für überholt angesehen. Statt dessen hoffte man, die Ortsgeistlichen und Volksschullehrer für die Erziehung und Bildung gehörloser Kinder zu gewinnen. In vielen deutschen Ländern ging man darum dazu über, die Lehramtskandidaten in Lehrgängen und durch Schulbesuche in benachbarten Gehörlosenschulen für diese Bildungsaufgabe zu interessieren. Ferner wurden an nicht wenigen Lehrerseminaren bzw. an den damit verbundenen Übungsschulen besondere Klassen für gehörlose Kinder geführt. In ihnen sollten die Seminaristen mit den Besonderheiten des Unterrichts gehörloser Kinder vertraut gemacht werden. Graser ging sogar noch einen Schritt weiter und richtete bereits 1821 an einer Volksschule in Bayreuth eine eigene Klasse für gehörlose Kinder ein. Nach seinen Vorstellungen entstanden innerhalb weniger Jahre allein im Obermainkreis über 100 kleine Gehörlosenschulen an allgemeinen Volksschulen (Walther 1882, 201). Graser gilt seither als der Vater der integrierten Beschulung hörgeschädigter Kinder.

Die vor allem von Graser befürwortete Hinwendung zu einer offenen Form der Beschulung gehörloser Kinder in gemeinsamen Schulhäusern, ja selbst in Klassen mit hörenden Kindern, hat einen nachhaltigen Einfluß auf die weitere Entwicklung der Gehörlosenbildung gehabt. Sie ist auch als »Verallgemeinerung« des Unterrichts gehörloser Kinder bezeichnet worden. Ihr Für und Wider wurde in zahlreichen Veröffentlichungen behandelt, von denen hier nur einige wenige (in der Reihenfolge ihres Erscheinens) genannt sein sollen:

- Heinrich Stephani: Über die einfachste und natürlichste Weise, Taubstumme zu unterrichten. 1815. (Es wird ein schriftsprachlich-daktyler Unterricht empfohlen, zu dem jeder Schullehrer fähig sei.)
- J. Leonhard Alle (1777–1857): Anleitung taubstumme Kinder im Schreiben, Lesen, Rechnen und Reden zu unterrichten und sie moralisch gut und bürgerlich brauchbar zu bilden. 1820.
- John Pancefort Arrowsmith: Die Kunst, Taubstumme nach einer neuen, auf Erfahrung gegründeten Methode gemeinschaftlich in öffentlichen Schulen auf eine einfache Weise zu unterrichten. 1820. (In Anlehnung an de l'Epée werden Gebärde, Schrift und Fingeralphabet als Unterrichtsmittel empfohlen.)
- Friedrich Wilhelm Daniel (1784–1861): Kann nicht jeder Taubstumme und Blinde seine Ausbildung erhalten, und zwar auch in seiner Familie und Ortsschule? 1824.
- Friedrich Wilhelm Daniel: Allgemeine Taubstummen- und Blinden-Bildung besonders in Familien und Volksschulen. 1825/26.
- Ignaz Thomas Scherr (1801–70): Genaue Anleitung, taubstummen Kindern ohne künstliche Mimik Fertigkeit im Verstehen und Anwenden der Schriftsprache beizubringen. 1825. (Es wird ähnlich wie zuvor von Dalgarno [1680] und später von Bell [1882] ein rein imitativer Gang des Spracherwerbs auf der Grundlage der Schriftform vorgeschlagen.)
- Michael Venus: Methodenbuch oder Anleitung zum Unterricht der Taubstummen. 1826.
- Gustav Adolph Riecke (1798–1883): Über den Unterricht der Taubstummen ohne besondere Institute. 1827.
- Johann Baptist Graser: Der durch Gesicht- und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme. 1829. (»Dahin muß es kommen, daß jeder Schullehrer auch Taubstumme zu unterrichten vermag und folglich jede Schule eine Taubstummenschule sein könne, folglich jeder Taubstumme in seinem Ort und im Kreise seiner Familie seine Bildung erhalte; und dahin muß es kommen, daß der Taubstumme die Sprache seiner Mitmenschen erlerne und mit ihnen wie andere Hörende in Verkehr trete«.)
- Viktor August Jäger (1794–1864) und Gustav Adolph Riecke: Anleitung zum Unterricht taubstummer Kinder in der Sprache und den anderen Schullehrgegenständen. 1832/36.
- Franz Hermann Czech: Versinnlichte Denk- und Sprachlehre, mit Anwendung auf die Religions- und Sittenlehre und auf das Leben. 1836.
- Karl Wilhelm Saegert (1809–79): Anleitung zum Sprech- und Sprachunterricht taubstummer Kinder für Volksschullehrer. 1840.
- Johann Baptist Graser: Die Erziehung der Taubstummen in der Kindheit. 1843.
- Michael Schwarzmaier: Vereinigung des elementaren Taubstummen-Unterrichtes mit dem Elementarunterrichte vollsinniger Kinder. 1850.

- Hieronymus Anton Jarisch (1818–90): Methode für den Unterricht der Taubstummen in der Lautsprache, im Rechnen und in der Religion. 1851.

Diese Aufzählung, welche die einschlägigen Veröffentlichungen von Hill nicht enthält, darf allerdings nicht so verstanden werden, als ob die Verallgemeinerung der Gehörlosensbildung eine rein deutsche Angelegenheit gewesen wäre. Sie hat es u.a. auch in England (Arrowsmith) und vor allem in Frankreich gegeben, wie zahlreiche Veröffentlichungen aus jener Zeit belegen.

Wie einige der angeführten Titel bzw. die ihnen beigegebenen kurzen Hinweise andeuten, waren es recht unterschiedliche Gründe, die zur Rechtfertigung des Verallgemeinerungsgedankens vorgebracht wurden:

- Einige Pädagogen betonten den hohen Wert der Familienerziehung und lehnten darum jede abgesonderte Erziehung als unnatürlich ab.
- Andere erkannten, daß die bestehenden Gehörlosenschulen nur einen Teil der gehörlosen Kinder aufnehmen können, und setzten sich deshalb für eine allgemeine Beschulung dieser Kinder ein.
- Wieder andere wollten mit der Geheimniskrämerei der Institutsvorsteher aufräumen und die wohl mühsame, aber dennoch erlernbare Kunst des Unterrichtens gehörloser Kinder allgemein bekanntmachen.
- Leiter von Lehrerseminaren erhofften sich eine positive Einwirkung auf die Lehrkunst aller Lehrer.
- Viele Lehrer wiesen darauf hin, daß der Unterricht in Schulhäusern für hörende Kinder die gehörlosen Schüler in Berührung mit dem Leben bringt und sie ihren Angehörigen und den natürlichen Verhältnissen nicht entfremdet.
- Wieder andere erkannten, daß die Verallgemeinerung, sofern sie auf einer vorangegangenen Früh- und Vorschulerziehung aufbaut, dazu beitragen kann, die den gehörlosen Kindern oft (von Spätertaubten wie z. B. Otto Friedrich Kruse [1801–80]) zugeschriebenen eigentümlichen Fehler zu vermeiden.
- Ferner erhofften sich andere, daß durch die Einbeziehung gehörloser Kinder in den Volksschulen dort endlich einmal für das Leben unterrichtet und gelernt wird.

Daß der Gedanke der Verallgemeinerung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wieder aufgegeben worden ist, spricht nicht gegen seine Brauchbarkeit. Das beweist nicht zuletzt die seit etwa 20 Jahren weltweit beobachtbare erneute Hinwendung zu dieser Form der Beschulung, für die sich im Gegensatz zur herkömmlichen abgesonderten Beschulung (Segregation) die Bezeichnung integrierte Erziehung eingebürgert hat. Aus der Sicht unserer Zeit gibt es zahlreiche Gründe für ihr damaliges Scheitern. Die heute hierfür als unabdingbar angesehenen Voraussetzungen waren einfach nicht gegeben. So saßen einzelne gehörlose Kinder völlig verloren in Klassen, die mit 130 Schülern besetzt waren (Schumann 1940, 298). Der von den Befürwortern der Verallgemeinerung für unerlässlich angesehene teilweise individuelle Unterricht wurde den gehörlosen Kindern nicht gewährt. Ferner gab es noch keine technischen Hilfen zur Ausnützung der diesen Kindern oft noch verbliebenen Hörfähigkeit.

Die Verallgemeinerung des Gehörlosenunterrichts ist bis in unsere Tage von vielen Gehörlosenlehrern falsch verstanden worden. Sie hat zu keiner Zeit bestehende Gehörlosenschulen verdrängen oder überflüssig machen wollen; im Gegenteil, immer wieder wurde von ihren führenden Vertretern herausgestellt, daß wohlorganisierte Institute mit erfahrenen Lehrern ihren Wert behalten, da sie als »Musterschulen« für andere pädagogische Einrichtungen für hörgeschädigte Kinder sowie für gehörlose Kinder ohne Elternhaus unentbehrlich seien. Vor allem aber wurde verkannt, daß die spätere internationale Anerkennung der Lautspracherziehung eine direkte Folge der Verallgemeinerung gewesen ist. Während die wenigen bestehenden Gehörlosenschulen »vielfach mit Lehrermangel zu kämpfen hatten und die Lehrer nehmen mußten, wie sie sich ihnen boten«, waren die kleinen Gehörlosenschulen an den Lehrerseminaren »in der

glücklichen Lage, sich aus der Reihe der Seminaristen die geeignetsten Kräfte auszuwählen« (Walther 1882, 224). Da letztere ihre Lehrer in der Regel nur wenige Jahre behielten, übernahmen viele dieser besonders qualifizierten Junglehrer Stellen in einer schon bestehenden oder neugegründeten Gehörlosenschule. Fast alle namhaften deutschen Gehörlosenpädagogen des 19. Jahrhunderts waren wenigstens zu Beginn ihrer Laufbahn Lehrer an einer Seminarschule für gehörlose Kinder. Dies gilt auch für die beiden bedeutendsten Gehörlosenpädagogen, die es bisher in Deutschland gegeben hat, nämlich für Friedrich Moritz Hill (1805–74) und für Johannes Vatter (1842–1916).

## Friedrich Moritz Hill

Die Angliederung vieler kleiner Gehörlosenschulen an Lehrerseminare wurde in einer Zeit vollzogen, in der sich dort die pädagogische Gedankenwelt von Johann Heinrich Pestalozzi ausbreitete und somit auch auf die Gehörlosenbildung einzuwirken begann. Seine Idee, den Schüler auf dem Wege einer elementaren Stufenfolge zur Aneignung der Sprache zu führen, blieb etwa bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts im Gehörlosenunterricht wirksam. Sie wurde vor allem von jenen Methodikern vertreten, die in der deutschen Gehörlosenpädagogik als Grammatisten bezeichnet werden. Ihr bedeutendster Vertreter war Viktor August Jäger. Seine *Anleitung zum Unterricht taubstummer Kinder in der Sprache* war in der deutschen Gehörlosenbildung der erste geschlossene, bis zu Ende durchdachte lautsprachliche Lehrgang. Sie war jedoch so stark formalgrammatisch orientiert, daß ihre Befolgung kaum zu einer lebendigen Sprachbeherrschung führen konnte. Ihre unkindgemäße logische Systematik forderte eine Auseinandersetzung geradezu heraus. Sie wurde von Friedrich Moritz Hill aufgenommen.

Hill war gegen seinen Willen zum Dienst an der Seminargehörlosenschule in Weissenfels verpflichtet worden. Er wollte nicht Gehörlosenlehrer sondern Seminarmusiklehrer werden. Dennoch wurde er, mehr aus Pflichtbewußtsein als aus Neigung, der bedeutendste Gehörlosenlehrer seines Jahrhunderts. In »unsäglich kläglichen räumlichen Verhältnissen mit immer wechselnden Hilfslehrern und Seminaristen« (Schumann 1940) hat er 44 Jahre lang nie eine andere Stelle als die des »ersten Lehrers« an der kleinen Schule in Weissenfels innegehabt, zu der Fachleute aus allen Kulturstaaten pilgerten, um ihn bei seiner Arbeit kennenzulernen. Seine Bücher erschienen auch in dänischer, französischer, italienischer, niederländischer und schwedischer Sprache. Der Einfluß, der von Weissenfels auf die Gehörlosenbildung nicht nur Europas ausgegangen ist, war so groß, daß Hill schon zu seinen Lebzeiten der »hervorragendste Taubstummenlehrer des 19. Jahrhunderts« und »der Reformator des deutschen Taubstummenunterrichts« genannt worden ist. Er ist der einzige deutsche Gehörlosenlehrer, von dem Schumann (1940, 306) feststellt, daß er Weltruf gehabt habe.

Nach anfänglichen Schwierigkeiten hatte Hill einen guten Kontakt zu Direktor Wilhelm Harnisch, dem nicht nur sein Seminar sondern auch die Förderung der Gehörlosen ein großes Anliegen war. Harnisch war der Meinung, daß in den Lehrweisen zwischen dem Unterricht bei gehörlosen und bei vollsinnigen Kindern kein Unterschied bestehe. Hill wiederum vertrat die Auffassung, daß das Gehörlosenbildungswesen und das Elementarschulwesen eng aufeinander bezogen seien. Beide befürworteten eine organische Verbindung von Gehörlosenschule und Seminar. Ihre enge Zusammenarbeit führte dazu, daß die neuen methodischen Erkenntnisse der Volksschule auf den Unterricht bei gehörlosen Kindern übertragen wurden. Dazu gehörten auch die von Karl Friedrich Becker (1775–1849) in Anlehnung an die Lehre Wilhelm von Humboldts (1767–1835) vertretenen Ansichten über den Sprachunterricht. Becker war davon überzeugt, daß der Mensch weniger durch Regeln als durch Hören und Sprechen zur Sprache gelange. Dieser Gedanke trug nicht nur in der Volksschule zu einer

Auflockerung des Grammatikunterrichts bei, er wurde durch Hill auch für die Gehörlosen bedeutsam. Dem starren Lehrbetrieb der Grammatisten setzte er ein naturgemäßes Verfahren entgegen, das zu einer Umwälzung im Lautsprachunterricht führte. Nachdem Hill zehn Jahre gehörlose Kinder unterrichtet hatte, legte er innerhalb weniger Jahre seine drei wichtigsten methodischen Werke vor:

- Leitfaden für den Unterricht der Taubstummen. 1838.
- Vollständige Anleitung zum Unterricht taubstummer Kinder im mechanischen Sprechen, Absehen, Schreiben und Lesen für Volksschullehrer. 1839.
- Anleitung zum Sprachunterricht taubstummer Kinder (für Pfarrer und Lehrer). 1840.

Vor allem das letztgenannte Werk, in dem sich Hill als Vertreter einer gemäßigten Verallgemeinerung des Gehörlosenunterrichts erweist, wirkte bahnbrechend, stand es doch in krassm Widerspruch zum bisherigen formal-grammatischen Lehrbetrieb. Hill wollte die Sprache in dem gehörlosen Menschen so entwickelt wissen, »wie sie das Leben in dem vollsinnigen Kinde erzeugt.« Sie sollte auch für den Gehörlosen »eine organische Lebenstätigkeit« werden. Aus dieser Leitidee leitete Hill die folgenden sieben Regeln ab:

- 1 »Erwecke in den Schülern das Sprachbedürfnis überhaupt und das Bedürfnis nach unserer Sprache insbesondere.«
- 2 »Soll dies gelingen, so führe deinen Kindern Sachen vor und schließe daran unmittelbar unsere Sprachzeichen an.«  
(G. Stoffers [1868] hat hierfür später den Begriff »unmittelbare Lautsprachassoziation« geprägt).
- 3 »Sowohl bei der Vorführung des Sprachstoffes als auch bei der Einführung der Sprachformen lasse dich von dem Bedürfnisse des Schülers und von dem natürlichen Entwicklungsgange des Kindes überhaupt leiten.«
- 4 »Verfolge im Sprachunterricht des Taubstummen stets folgende vier Zwecke gleichzeitig nebeneinander: a) die Ausbildung der Geisteskräfte, b) die Aneignung von Sachkenntnissen, c) die Ausbildung der Sprachfertigkeit, wozu auch d) die Steigerung der mechanischen Fertigkeit im Sprechen, Absehen, Schreiben und Lesen gehört.«
- 5 »Verweile vorzüglich bei den Elementen und gehe oft wieder auf dieselben zurück.«
- 6 »Zerlege den gesamten Unterricht in kleine Ganze, übe die durchgemachten Pensa vollständig ein und stelle häufig Wiederholungen an.«
- 7 »Wende die Lautsprache stets und überall an und fordere die Anwendung derselben auch vom Schüler in diesem Grade.«

Das lautsprachliche Bildungsziel hat Hill nie aus dem Auge verloren. Auch Unterrichtsfächer, die wie z. B. Religion oder Weltkunde, aus dem Sprachunterricht herauswachsen, sollen nicht nur neue Sachgehalte erschließen, sie sollen auch die Sprache der Schüler festigen und erweitern. Der Fachunterricht bekommt somit sowohl einen sachlichen als auch einen sprachlichen Bildungsauftrag zugewiesen. Dem alten Leitsatz der Grammatisten »Alles ist im Sprachunterricht« setzte Hill die neue Formel entgegen: »In allem ist Sprachunterricht«.

Er wußte, daß die Sprache für das gehörlose Kind nur dann zu einer organischen Lebenstätigkeit werden kann, wenn der Sprachunterricht nicht nur Lehrgegenstand, sondern Prinzip ist.

Die Zeichensysteme, die Hill in seinem Sprachunterricht einsetzte, waren im wesentlichen dieselben wie bei seinen Vorgängern. Er hielt an der lautsprachlichen Form der Sprache und an der Schrift fest. Künstliche Gebärden und Fingeralphabet hatten in seinem Unterricht keinen Platz. Die natürliche Gebärde wurde nicht verdrängt, aber durch eine gute Lautspracherziehung alsbald überflüssig. Das Prinzip der unmittelbaren Lautsprachassoziation ließ es überhaupt nicht zu, daß sie zur »Grundlage des Unterrichts«, zur »eigentlichen Denkform« werden konnte.

An Stelle eines konstruktiven und formalen Sprachaufbaus legte Hill einen Lehrgang

vor, der von den Bedürfnissen des Kindes ausging und erst auf einer späteren Stufe die sprachlichen Gesetzmäßigkeiten klärte. In ihm waren die materiale und die formale Seite des Sprachunterrichts in gleicher Weise berücksichtigt. Er begann mit einem Vorbereitungsunterricht, in dem die »Techniken« der Sprache eingeübt wurden, ging dann in den Anschauungsunterricht über, dem die Klärung der Sprachinhalte oblag, und fand seine Krönung in einem Abschlußunterricht, der die Schüler mit den Sprachformen vertraut machte. Ein Auswendiglernen von Sprachregeln gab es bei Hill nicht. Die Schüler sollten über das Sprachgefühl zur Sprachsicherheit gelangen. Schumann nennt Hill einen »Vertreter eines empirischen, weder konstruktiven noch imitativen Verfahrens auf dem Wege unmittelbarer Sprachaneignung« (1940, 322). Aus heutiger Sicht kann er als ein Vorläufer des von van Uden vorgestellten reflektiven Verfahrens angesehen werden (1968).

### Die bedeutendsten Schüler von Friedrich Moritz Hill

Zu den Gehörlosenlehrern, die sich entweder zu den Grundsätzen von Hill bekannten oder die als seine Schüler gelten, gehören u. a. Ulrich Karl Schöttle (1813–86), Wilhelm Hirzel (1823–1911), Eduard Rößler (1828–96), Wilhelm Hubert Cüppers (1827–1906) und Eduard Walther (1840–1908).

Schöttle kommt nicht nur das Verdienst zu, 1846 die erste Konferenz deutscher Gehörlosenlehrer nach Eßlingen einberufen zu haben, er hat sich auch durch sein *Lehrbuch der Taubstummenbildung* (1874) einen Namen gemacht. Darin bezeichnet er »mittelgroße Anstalten mit 30–36 Schülern« als optimal für die Lautspracherziehung. Von Hill übernimmt er dessen Grundsatz: »In allem ist Sprachunterricht« sowie die anschauliche Grundlegung der Sprachbildung, von Jäger den methodisch streng geordneten Sprachaufbau.

Cüppers hat als junger Lehrer von Hill in Weißenfels richtungsweisende Impulse erhalten, die für seine Arbeit in Brühl und Trier bestimmend wurden. Ähnlich wie Schöttle verfolgte er den Sprachaufbau auf zwei getrennten Wegen, nämlich zunächst durch einen Anschauungsunterricht, für den das Sprachbedürfnis des Kindes und die Erscheinungen des Lebens maßgebend waren, und dann durch einen syntaktischen Unterricht, worunter er einen systematischen Sprachformenunterricht verstand.

Rößler, am Seminar in Weißenfels ausgebildet und danach drei Jahre als Hilfslehrer bei Hill tätig gewesen, gilt als dessen bedeutendster Schüler. In Hills Leitsatz sah er eine allgemeine Norm für den Weg und die Mittel der geistig-sprachlichen Entwicklung gehörloser Kinder und ihres Unterrichts. In den *Grundzügen des Lehrplans für die Taubstummenanstalt zu Hildesheim* (1882) hat er sein stark am Volksschulunterricht orientiertes Verfahren dargestellt. Neu und für ihn charakteristisch waren sein Sprechunterricht, der ganzheitliche Ansätze zeigte (nach einem Vorkurs Artikulation mit Normalwörtern), die stark empirisch ausgerichtete Sprachentwicklung, sein vereinigter Sach- und Sprachunterricht auf der Grundlage des Lesebuches sowie das starke Zurückdrängen des formellen Sprachunterrichts. Sein Vorschlag, alle Schulanfänger zunächst für zwei Jahre in einer »Vorschule« zusammenzufassen und danach auf der Grundlage des während dieser Zeit erreichten Sprachstandes in eine »niedere B-Schule« mit etwa 50 Kindern und in eine räumlich davon getrennte »höhere A-Schule« mit etwa 70 Kindern zu verteilen, zeigt seinen pädagogischen Weitblick.

Walther war einer der bevorzugtesten Schüler Hills. Ein volles Jahrzehnt hat er unter und neben ihm an der Schule in Weißenfels gearbeitet. Später wurde er Direktor der Berliner Gehörlosenschule und des mit dieser verbundenen Seminars zur Ausbildung von Gehörlosenlehrern. Diese Stellung bot ihm die Möglichkeit, seine Vorstellungen vom Sprachunterricht vielen jungen Lehrern zu vermitteln. Im Gegensatz zu Rößler

war Walther der Meinung, daß der Leitsatz von Hill die Gehörlosenbildung mehr auf das Vorbild der Mutterschule als das der Volksschule hinweise. Die Methode der Volksschule auf den Gehörlosenunterricht zu übertragen, sah er als eine Verkenntung der Aufgabe der Gehörlosenschule an. So unterschied er einen grundlegenden Sprachunterricht, der etwa die Hälfte der gesamten Schulzeit umfaßt, von dem sich dem Volksschulunterricht annäherndem Gehörlosenunterricht. Wie er diesen Unterricht gestaltet sehen wollte, hat er in seinem 1895 erschienenem *Handbuch der Taubstummenbildung* aufgezeigt. Letztere war für ihn nur von einem Gesetz bestimmt, nämlich dem gehörlosen Kind die Lautsprache zu lehren. Das Ausschließen der Gebärdensprache hat er allerdings zu keiner Zeit als ein der deutschen Methode eigenes Kriterium angesehen. Darum hat er auch die Bezeichnung »reine« Lautspracherziehung vermieden. Seine 1882 vorgelegte *Geschichte des Taubstummen-Bildungswesens unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung des deutschen Taubstummen-Unterrichts* war die erste wirklich bedeutende Abhandlung dieser sonderpädagogischen Disziplin, die in deutscher Sprache erschienen ist.

## Die reine Lautspracherziehung

Georg Schibel und Wilhelm Daniel Arnold

Beispielhafte Unterrichtserfolge bei gehörlosen Kindern haben in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vor allem die süddeutschen Lehrer Georg Schibel (1807–1900), Wilhelm Daniel Arnold (1810–79) und Johannes Vatter (1842–1916) erzielt. Jeder von ihnen war ein überzeugter Anhänger der Lautspracherziehung und wußte, daß diese nur in einer Umgebung gedeihen kann, in der ständig gesprochen wird. Ihre Schulen waren darum bewußt klein gehalten und hatten nicht mehr als etwa 40 Schüler. Schibel, der 60 Jahre Direktor der Gehörlosenschule Zürich war, stammte aus Württemberg. 1846 legte er den deutschen Gehörlosenlehrern auf deren erster Versammlung in Eßlingen sein Programm vor, das er in vier Punkten zusammengefaßt hatte:

- 1 Es ist den Lehrern und Schülern, sobald die Wortsprache genug kultiviert ist, verboten, sich der Gebärdensprache zu bedienen.
- 2 Die Schüler werden so frühzeitig aufgenommen, daß sich bei ihnen noch keine Gebärdensprache ausgebildet hat.
- 3 Die Bildungszeit eines gehörlosen Kindes dauert wenigstens 10 Jahre.
- 4 Schon während der Schulzeit muß der Gehörlose häufig mit hörenden Mitmenschen zusammenkommen (Schumann 1940, 380).

Diese Programmpunkte stießen auf allgemeine Ablehnung. Doch Schibel ließ sich nicht beirren. 20 Jahre später mußten seine Kritiker feststellen, daß der Sprachstand seiner Schüler eher dem hörenden als gehörlosen Kind entsprach und daß diese zu einer freien mündlichen Konversation fähig waren. Da er beim Sprechenlernen vom ganzen Wort ausging, kamen seine Schüler schon früh zum Gespräch, dem im Schulalltag ein hoher Stellenwert zuerkannt wurde.

Auch Arnold war ein Süddeutscher. Er stammte aus Baden. Nach zehnjähriger Unterrichtstätigkeit an der Gehörlosenschule in Pforzheim (1826 gegründet) wurde er 1839 Leiter der Gehörlosenschule Riehen bei Basel. Dieses Amt hat er 40 Jahre ausgeübt. Ähnlich wie Schibel in Zürich konnte er sich, da es bereits damals in der Schweiz besondere Schulen für schwächer begabte gehörlose Kinder gab, auf die Aufnahme derjenigen gehörlosen Kinder beschränken, die dank ausreichender Bega-

bung lautsprachlich erzogen werden konnten. Obwohl seine Lehrer z.T. ehemalige Dienstknechte und Handwerker waren, wurde die Riehener Schule schon bald zu einer Musterschule, in der nicht nur die Schulstunden, sondern auch alle anderen Stunden des Tages, wo immer die Kinder gerade sein mochten, sprachlich genutzt wurden. Die Konsequenz, mit der dies geschah, führte zu einer so umfassenden Sprachbeherrschung, daß auch auf seiten der Kinder jede Gebärde überflüssig wurde. Besucher berichten, daß sie während einer ganzen Woche nicht eine einzige Gebärde entdecken konnten. Jeder rühmt die Deutlichkeit des Sprechens der Kinder. Exemplarisch sei hier auf den 1879 von Martin Stein (1846–91) verfaßten Reisebericht verwiesen, der infolge seiner späten Veröffentlichung leicht zugänglich ist. In ihm ist zu lesen, daß die in Riehen unter Arnold (sowie die in Frankfurt unter Vatter) beschulten gehörlosen Kinder nach acht- bis zehnjähriger Beschulung ein Lehrziel erreichen, »welches demjenigen einer gehobenen Volksschule nahezu entsprechen dürfte« (Kern 1958 a).

### Johannes Vatter

Gleiche Erfolge, aber größeren Nachruhm konnte der von der Schwäbischen Alb stammende Vatter verbuchen. Dies ist vor allem auf seine zahlreichen Veröffentlichungen zurückzuführen, von denen hier nur die wichtigsten genannt seien:

- Der verbundene Sach- und Sprachunterricht. 1875.
- Die deutsche Sprache und ihre methodisch-praktische Behandlung. 1881.
- Die Ausbildung der Taubstummen in der Lautsprache. 1891–99.
- Die reine Lautsprachmethode, theoretisch und praktisch dargestellt. 1910.
- 50 Jahre Taubstummenlehrer. Lebenserinnerungen. 1911.

Schon als Seminarist hatte Vatter in Nürtingen in der kleinen Gehörlosenschule des Lehrerseminars, die von Wilhelm Hirzel, einem Schüler Schibels, geleitet wurde, einen hervorragenden Gehörlosenunterricht kennengelernt. Nach kurzer Lehrtätigkeit in Nürtingen hat er 50 Jahre lang an der Frankfurter Gehörlosenschule (1827 gegründet) unterrichtet, die wie die Gehörlosenschulen in Zürich und Riehen den Charakter eines Familienheimes besaß und diesen auch dann beibehalten hat, als die Mehrzahl der Gehörlosenschulen ihr Heil in einer großen Schüler- und Klassenzahl sah.

Vatter hat die deutsche Gehörlosenausbildung wie kein anderer Lehrer vor und nach ihm beeinflusst. Seine Ausstrahlungskraft läßt sich nur mit der von Heinicke und Hill vergleichen. Alle drei hatten die gleiche pädagogische Zielsetzung und die gleiche persönliche Hingabe an die Sache. Jeder von ihnen versuchte die Sprachbildung des gehörlosen Kindes mit den Denkmöglichkeiten seiner Zeit zu erklären. Heinicke hatte sich auf Herder berufen, um seinen Unterricht in der Tonsprache zu begründen. Für Hill war Pestalozzi entscheidend dafür gewesen, einen »naturgemäßen Unterrichtsgang« zu verfolgen. Für Vatter waren schließlich Johann Friedrich Herbart (1776–1841) und die Herbartianer diejenigen, die seinen Sprachbildungsprozeß wissenschaftlich stützten, mit dem er kaum jemals wieder erreichte Erfolge erzielte. Unter ihm erlebte die deutsche Methode der Lautspracherziehung ihren Höhepunkt. Sie wurde zur »reinen Lautsprachmethode«.

Für das Schul- und Internatsleben sowie für die Einführung der gehörlosen Schüler in die Umgangssprache waren Arnold und Schibel für Vatter beispielgebend. Um sichere Normen für den gesamten Sprachunterricht zu gewinnen, orientierte er sich an den von Bernhard Stahm (1818–1900) und Wilhelm Gude (1832–1901) vorgelegten Arbeiten. Gude hatte in seiner Dissertation *Die Gesetze der Physiologie und der Psychologie über die Entstehung der Bewegungen und der Artikulationsunterricht der Taubstummen* (1880) aufgezeigt, daß der Gehörlose in den Muskelempfindungen einen Gradmesser



für die Richtigkeit seiner Aussprache besitzt. Stahm, der die Sprechabläufe seiner Schüler ebenfalls sprachphysiologisch untersucht hatte, kam zu gleichen Ergebnissen und folgerte, daß die physiologischen Elemente nicht die Einzellaute, sondern die »Lautelemente« sind, die durch Zusammenziehungen der verschiedenen beim Sprechen in Tätigkeit kommenden Muskeln entstehen. 1881 veröffentlichte er einen für deutsche Gehörlosenlehrer lange Zeit wegweisend gewesenen Stufengang (*Übersicht über die Übungen im Sprechen und Absehen*), der von den Lautelementen ausging.

Da Vatter die von Hill geprägte Entwicklungsformel nicht wörtlich verstand und für den Unterricht gehörloser Kinder ein planmäßiges Vorgehen für unabdingbar hielt, empfahl er, den methodischen Grundsätzen Gudes zu folgen und dem gehörlosen Artikulationsschüler die Lautelemente, Laute, Silben und Wörter sofort mit Bewußtsein sprechen zu lehren und sie solange zu wiederholen, bis dieser unbewußt die richtige Nervenbahn trifft. Hilfsmittel waren ihm hierbei das Sprechmuskelgefühl, das Erstasten der Vibrationen am Körper, das Fühlen des Luftstromes mit der Hand und das Ablesen der Sprache vom Munde. Trotz des Ausgangs von den Lautelementen wurde von Vatter die begriffliche Seite der Sprache früh mit in den Lernprozeß einbezogen, wußte er doch, daß der einzelne Laut erst im Wort und in der Rede seinen wahren Charakter erhält. Sehr bald übte er darum nicht nur einfache Begriffswörter, sondern auch solche Wörter ein, die das gehörlose Kind zum Ausdruck seiner persönlichen Gefühle und Wünsche im sprachlichen Umgang mit seinen Eltern, Lehrern, Geschwistern und Mitschülern benötigte. Durch die frühe Lautsprachvermittlung und deren konsequente Anwendung machte er die Gebärdensprache überflüssig, ohne sie verbieten zu müssen. Seine Schüler lernten ohne Beihilfe der Schriftsprache und ohne Dazwischentreten der Gebärde sprechen, an deren Stelle er Mimik und Aktion setzte. Ebenso zielstrebig wie Vatter im Artikulationsunterricht vorging, um seine Schüler nach dem von ihm mit großer Konsequenz verfolgten Prinzip der unmittelbaren Lautsprachassoziation zu der von ihm angestrebten sicheren Verknüpfung von Sach- und Wortvorstellungen zu führen, ging er auch beim Auf- und Ausbau der Sprache vor, für den er das Prinzip des verbundenen Sach- und Sprachunterrichts zur Anwendung brachte. In der Praxis sah das so aus, daß der Lehrer zunächst ein Thema aus dem Lebenskreis der Kinder an Hand hierfür geeigneter Anschauungsmittel besprach und dann dasselbe Thema im *Lesebuch für den verbundenen Sach- und Sprachunterricht* nochmals aufgriff, begrifflich vertiefte und formal festigte. Die doppelte Behandlung, vom Kind als solche überhaupt nicht erkannt, führte zu einer großen Sicherheit im Sprachausdruck.

Im Laufe der Schulzeit ging bei Vatter jedes Kind durch drei Sprachanbildungsstufen: durch die anbildende, grundlegende Elementarstufe (1. bis 3. Schuljahr), die ausbildende, grammatisch erweiternde Mittelstufe (4. bis 5. Schuljahr) und die einbildende, praktisch anwendende Oberstufe (6. bis 8. Schuljahr), in deren Verlauf der Fachunterricht und der Sprachformenunterricht sich verselbständigten, ohne daß dabei allerdings die Idee des verbundenen Sach- und Sprachunterrichts aufgegeben wurde. Dies galt auch für den Leseunterricht, den freien Sprachunterricht und den Aufsatzunterricht sowie den diesen zugeordneten Aufgaben des Erlesens, Besprechens und Beschreibens. Vatter war der bedeutendste Gehörlosenlehrer, den es je in Deutschland gegeben hat. Was er in seiner Schulpraxis als richtig erkannt und erprobt hatte, das hat er seinen Kollegen in Wort und Schrift mitgeteilt. Seine Veröffentlichungen sind darum ein getreues Spiegelbild dessen, was er getan und gelehrt hat. Dies gilt vor allem für seine methodischen Anweisungen und für seine Schulbücher.

»Nur der schmale Weg des reinen Lautsprachunterrichts führt zu einer lebensfähigen und den späteren Anforderungen des Lebens genügenden Wortsprache; der breite Weg der mit Gebärden durchsetzten Unterrichtsweise aber endet mit einer großen Enttäuschung.« Was Vatter mit diesem Satz aussagt (1911), wurde schon 1880 von den

Mitgliedern des 2. Internationalen Gehörlosenlehrerkongresses in Mailand, darunter nur drei deutsche Vertreter, in folgender fast einstimmig angenommenen Resolution zum Ausdruck gebracht: »In der Überzeugung von der unbestreitbaren Überlegenheit der Lautsprache gegenüber der Gebärdensprache, insofern jene die Taubstummen dem Verkehr mit der hörenden Welt wiedergibt und ihnen ein tieferes Eindringen in den Geist der Sprache ermöglicht, erklärt der Kongreß: daß die Anwendung der Lautsprache bei dem Unterricht und der Erziehung der Taubstummen der Gebärdensprache vorzuziehen sei« (Schumann 1940, 407). Mit gleicher Mehrheit sprach sich der Kongreß für »die reine Artikulationsmethode« und für die unmittelbare Lautsprachassoziation aus.

Männer wie Schibel, Arnold und Vatter (keiner von ihnen war in Mailand dabei) fanden ihre Ansichten bestätigt und international anerkannt. Dennoch konnte sich die reine Lautspracherziehung nur kurzfristig einer uneingeschränkten Zustimmung erfreuen, wenn sie sich auch an einzelnen Orten noch bis in die Zeit nach dem zweiten Weltkrieg behauptet hat. Hier ist auf Eberhard Kaiser zu verweisen, der in Schleiz und später in Riehn seine »Artikulationsklasse« (1955) und sein »zweites Schuljahr« (1964) in bewußter Anknüpfung an das Lehrsystem von Vatter unterrichtet hat. Die nicht zuletzt durch die französischen Reparationszahlungen nach 1871 ausgelösten Gründerjahre wirkten sich auch auf die Gehörlosenbildung aus. Vermehrt wurden große Schulen errichtet, die einer guten Lautspracherziehung den Nährboden entzogen. Für Schibel, Arnold und Vatter stand auch die gesamte unterrichtsfreie Zeit im Dienste der Sprachbildung, denn sie wollten erreichen, daß ihre gehörlosen Schüler in der Lautsprache denken lernen. Da sie wußten, daß Kinder in der Sprache denken, in der ihre Umgebung mit ihnen spricht, galt ihr ganzes Augenmerk der Bereitstellung einer solchen Umgebung. Diese war unschwer zu verwirklichen, denn in ihren Heimschulen waren nicht selten ebenso viele hörende wie gehörlose Kinder anzutreffen. Ferner trugen die Lehrer auch für die Gestaltung der außerschulischen Erziehung Verantwortung. In großen Schulen mit einer anstaltsartigen Organisation war eine solche sprechende Umgebung dagegen, falls überhaupt, nur mit Zwang zu verwirklichen. Wie Paul Schumann auf der Würzburger Versammlung der deutschen Gehörlosenlehrer feststellen mußte, herrschen in den großen Internaten »ganz trostlose Zustände, und die Schüler liegen außerhalb der Schulzeit völlig brach« (1912, 77). Kein Wunder, daß sich schon bald Widerspruch erhob. Er richtete sich nicht gegen die Lautspracherziehung an sich, wohl aber gegen ihre in großen Heimschulen alter Prägung nicht durchführbare Verwirklichung in reiner Form.

## Die Abkehr von der reinen Lautspracherziehung

### Die Gebärde als Unterrichtsmittel

An erster Stelle ist hier Johann Heidsiek/Breslau (1855–1942) zu nennen, der sich von der französisch-amerikanischen Gehörlosenbildung beeinflussen ließ und diese in Deutschland propagierte. Er wandte sich energisch gegen die Idee der unmittelbaren Lautsprachassoziation und forderte stattdessen den Einsatz der Gebärde im Unterricht. Lautsprache, Gebärde und Schrift sollten so aufeinander abgestimmt werden, daß die Lautsprache zwar das Ziel des Unterrichts bleibt, Gebärde und Schrift aber als Unterrichtsmittel hinzutreten. Einige Jahre später vertrat Heidsiek allerdings völlig andere Ansichten. Jetzt hieß es bei ihm: der Unterricht muß dem Gehörlosen die Gebärde entbehrlich machen und die Wortsprache zur Denk- und Ausdrucksform

entwickeln. Diese Forderung erfülle allein die Fingeralphabet-Methode von Z. F. Westervelt (1849–1918) in Rochester (Rochester-Methode). Die kombinierte Methode von Edward Miner Gallaudet (1837–1917), die er vorher so gepriesen hatte, sah er dagegen als erledigt an, da sie der Gebärde zu viel Raum gäbe.

Matthias Schneider/Braunschweig (1869–1949), ein Landsmann von Vatter und viele Jahre sein Hilfslehrer in Frankfurt, setzte sich, nachdem er zunächst konsequent für die reine Lautsprachmethode eingetreten war, ähnlich wie anfänglich Heidsiek, für die Verwendung der Gebärden ein. Durch ihre Einbeziehung als Unterrichtsmittel wollte er die Selbsttätigkeit im Denken anregen und die geistig-sprachlichen Kräfte des Schülers wecken. Da für Schneider die Erlernung der Lautsprache als Unterrichtsziel unverzichtbar war, fanden seine Gedanken, den Einstieg in die Sprache mit Hilfe der Gebärden zu vollziehen, zwar mehr Beachtung als die des widerspruchsvollen Heidsiek, aber keine allgemeine Zustimmung.

### Ausgang vom geschriebenen Wort

Andere Gehörlosenlehrer sprachen sich für einen Anfangsunterricht aus, der von der Schriftsprache ausgehen sollte. Diese Kritiker der reinen Lautspracherziehung, auch Schriftbildmethodiker genannt, ließen sich von dem Gedanken leiten, daß das gehörlose Kind die Sprache ebenso sicher auffassen und erlernen könne wie das hörende Kind, wenn man ihm an Stelle der Lautgestalt zunächst die Schriftgestalt anbiete. Für sie wurde deshalb das *geschriebene Wort* zur Grundlage des Sprachunterrichts. Karl Emil Göpfert (1851–1906) war der erste deutsche Gehörlosenlehrer, der die Schriftbildmethode vertreten hat. Diese Methode hatte einen ganzheitlichen Ansatz, denn das gehörlose Kind, das auf diese Weise unterrichtet wurde, lernte zunächst ganze Wörter und bald auch vollständige Sätze kennen, die es schreiben und lesen und bald auch ablesen lernte. Dieser ganzheitliche Einstieg über die Schrift mußte allerdings wieder aufgegeben werden, wenn es ans Sprechenlernen ging. Da dem Kind keinerlei Gliederungshilfen angeboten wurden, um die Schriftbilder differenzieren und somit in den Besitz der Buchstaben und der ihnen entsprechenden Laute gelangen zu können, mußte beim Sprechunterricht vom Einzellaut ausgegangen werden. Diese Schwachstelle versuchte der Däne Georg Forchhammer (1861–1938) mit Hilfe des von ihm entwickelten Mund-Hand-Systems zu überwinden, das auch von einigen der Schriftbildmethodiker, zu denen neben Göpfert auch die Leipziger Gehörlosenlehrer Rudolf Lindner (1880–1964), Kurt Polster (1885–1973) und Walter Querll (1882–1947) zählen, als Hilfsmittel benützt wurde, um dem gehörlosen Kind vor allem beim Ablesen Gliederungshilfen zu geben. Die Art und Weise, wie Forchhammer gehörlose Kinder in die Sprache einzuführen versuchte, machte ein Hilfsmittel wie das Mund-Hand-System geradezu notwendig.

Denn dem gehörlosen Kind wurde von Anfang an völlig normale Umgangssprache angeboten. Dabei hegte Forchhammer die Erwartung, daß die Kinder diese Normal-sprache früher oder später nachahmen würden. Er nannte sein Verfahren deshalb auch imitativen Sprachunterricht. Bei diesem liegt die Betonung nicht so sehr auf der Sprachproduktion, sondern mehr auf dem sinnerfassenden Lesen. Dem gehörlosen Kind wird zuerst Sprache vermittelt, bevor ihm das Sprechen beigebracht wird.

Sowohl Göpfert als auch Forchhammer vermittelten ihren Schülern ein reiches Angebot an Schriftsprache. Es besteht kein Zweifel, daß diese dadurch viel Sprache verstehen lernten. Da sie sich jedoch nicht in gleicher Weise ausdrücken konnten, nahmen sie notgedrungen Zuflucht bei der Gebärde. Das aber zeigt, daß es sich bei diesem Vorgehen eigentlich nicht um eine imitative Methode gehandelt hat. Die Schüler ahmten nämlich die Zusprache nicht nach, sondern lernten sie nur rein passiv verste-

hen. Und obwohl sich sowohl Göpfert als auch Forchhammer auf Alexander Graham Bell (1847–1922) beriefen, vernachlässigten sie dennoch den wichtigsten Bestandteil seines Verfahrens, nämlich das Gespräch. Sie übersahen ferner, daß Bell und auch Anne Sullivan (1866–1933), die Lehrerin der taubblinden Helen Keller (1880–1968), es bei ihrem imitativem Verfahren immer nur mit einem Kind zu tun hatten, niemals aber mit einer ganzen Klasse von Kindern.

Imitativ sollte auch der Sprachunterricht sein, den Querll seinen gehörlosen Schülern anbot. Er wollte sie auf dem natürlichen Wege der Mutterschule in die Sprache einführen. Darum bemühte er sich, in ähnlicher Weise zu ihnen zu sprechen, wie eine Mutter zu ihrem hörenden Kinde spricht. Hierfür wurden Sätze in Schreibschrift auf Papierstreifen geschrieben, den Kindern vorgehalten und dabei in natürlicher Weise deren Text den Kindern zugesprochen. Gleichzeitig damit wurde ihr Inhalt durch natürliche Gebärden zu erklären versucht. Auch dieses Verfahren hatte seine Schwachstellen. Ablesen setzt, wie Georg Alich in seiner Dissertation (1961) aufgezeigt hat, im allgemeinen Sprachbesitz voraus und ist darum zum Spracherwerb wenig geeignet. Darum erwies sich die Erwartung, daß das gehörlose Kind bei diesem mutterschulgemäßen Verfahren das Sprechen wie von selbst erlernen würde, wenn man ihm hierfür nur genügend lange Zeit lasse, als Utopie. Das gehörlose Kind benötigt auch Hilfen, um die Struktur der Sprache zu erkennen. Querll bot seinen Schülern solche Hilfen nicht an.

Trotz dieser Vorbehalte ist das Mutterschulverfahren für die Gehörlosenbildung in Deutschland nicht bedeutungslos geblieben. Querll selbst kam zu der Erkenntnis, daß das Mutterschulverfahren nicht erst im Unterricht der Schule, sondern bereits in der Erziehung des gehörlosen Kleinkindes berücksichtigt werden muß. Deshalb forderte er die Errichtung von Beratungsstellen für Eltern gehörloser Kleinkinder sowie die Schaffung von Sonderkindergärten. Als Querll mit seinem mutterschulgemäßen Sprachunterricht hervortrat, waren Kindergärten für gehörlose Kinder noch eine Seltenheit, und dort, wo sie schon bestanden, dienten sie eher einer fürsorgerischen als einer sprachfördernden Aufgabe. So gab es 1925 im Deutschen Reiche wohl 73 Gehörlosenschulen, aber nur 6 Kindergärten für gehörlose Kinder. Dieses Mißverhältnis überrascht, denn schon Graser und Hill hatten sich für eine frühe Spracherziehung eingesetzt. Und wenn man ferner weiß, daß in Deutschland der erste Kindergarten für hörende Kinder 1840 von Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782–1852) eröffnet worden ist, dann ist es kaum zu glauben, daß der erste wirkliche Kindergarten für gehörlose Kinder im deutschen Sprachgebiet erst 1916 in Wien errichtet worden ist. Verglichen mit der Eröffnung von Sonderkindergärten in anderen Ländern, etwa in England (Manchester 1860), in den USA (West-Medford/Mass. 1888) und in Rußland (Moskau 1900), war dies ein spätes Beginnen. Es erklärt sich nicht zuletzt damit, daß bis gegen Ende des ersten Viertels dieses Jahrhunderts in fast allen deutschen Gehörlosenschulen noch nach der Methode von Vatter unterrichtet wurde, die, wie Vatter selbst erklärt hat, erst im Alter von 6 bis 7 Jahren zur Anwendung gelangen kann.

### Der Einfluß der Ganzheitspädagogik

Die von Querll und von Schneider vertretene Idee, den Sprachunterricht der Gehörlosenschule mutterschulgemäß und erlebnisnah zu gestalten, hat nicht zuletzt deshalb eine so große Resonanz gefunden, weil sie gleichzeitig auch von den Anhängern der Ganzheitspädagogik unterstützt worden ist. Diese waren auch auf der Suche nach einer kindgemäßen Methode und stimmten im Grundsatz mit Querll und Schneider überein. Dies gilt vor allem für Constantin Malisch (1860–1925), der sich in Ratibor jahrzehnte-

lang mit den Problemen des ersten Sprech-, Schreib- und Leseunterrichts am Sprachganzen befaßt und eine völlig neue Idee in den deutschen Gehörlosenunterricht eingebracht hat. Sein Sprechunterricht ging vom Sprachganzen aus.

Malisch war nicht der einzige Gehörlosenlehrer, der sich um eine Korrektur der herkömmlichen Lautsprachmethode bemühte. Auch Göpfert, Wilhelm Paul (1851–1927) und Karl Kroiss (1861–1945) befürworteten einen ganzheitlichen Unterricht. Jeder von ihnen hatte jedoch eine andere Ausgangsbasis. Göpfert ging vom Schriftbild, Paul von der Sprechsilbe und Kroiss vom Lallwort aus. Einig waren sie sich in der Überzeugung, daß aller Sprachunterricht vom Erlebnis ausgehen müsse, wenn er die Schüler zur Sprechbereitschaft führen wolle.

Während Göpfert und Querll dem Erlernen der Schriftsprache Vorrang vor dem Sprechenlernen einräumten, hielt Malisch deren Hinauszögern für verkehrt. Gleichzeitig mit der Bedeutung des Wortes vermittelte er seinen Schülern auch dessen »Sprechbewegungsreihe«, »Mundbild«, »Schriftbild« und »Schriftbewegungsreihe«. Um diese assoziativen Verknüpfungen aller Worterkennungsweisen durchführen zu können, mußte Malisch Sprachtexte konstruieren, die heute seltsam anmuten, damals aber einen Fortschritt bedeuteten. Kroiss hatte mit seinem vom Lallwort ausgehenden Sprachunterricht ein feineres Gespür für Sprache. Als erster berücksichtigte er die zentrale Bedeutung, die dem Verb in der Sprache zukommt. Mit seinem Lallsatzverfahren kam er der Normalsprache näher als Malisch, der anfangs mit aphoristischer Sprache und mit Formulierungen vorlieb nehmen mußte, die in der Umgangssprache nicht vorkommen.

Die Vorbehalte, die von Männern wie Heidsiek, Schneider, Göpfert, Forchhammer, Paul, Malisch und anderen in den Jahren vor und nach dem ersten Weltkrieg gegen die von Vatter und seinen Zeitgenossen vertretene reine Lautsprachmethode vorgebracht wurden, führten im Laufe der Zeit zu einem kindgemäßerem Sprechunterricht, zu einer vermehrten Hineinnahme der Schrift in den Erstsprachunterricht und zu einem Sprachaufbau, der den Bedürfnissen des gehörlosen Kindes mehr entsprach als viele der früheren Verfahren. So traten rund 350 Jahre nach Beginn der Lautspracherziehung wieder vermehrt die Zeichensysteme in den Vordergrund, die bereits bei Pedro Ponce die Einführung in die Sprache bestimmt hatten: Gebärde, Schrift und an Stelle des Handalphabetes, das Mund-Hand-System. Die deutschen Gehörlosenlehrer gaben sich jedoch nicht mit diesen Zeichensystemen zufrieden; sie benützten sie lediglich als Ausgangsbasis, um mit ihrer Hilfe zur Lautsprache zu gelangen.

Als Reaktion auf den mit seinen Ergebnissen nicht überzeugenden imitativen, mutterschulgemäßen Sprachunterricht kam es allerdings auch bald zu einer Überbetonung des Sprachformenunterrichts. Es war vor allem Franz Ruffieux/Wuppertal (1889–1964), der den von Ernst Huber/Bönnigheim (1886–1933) geprägten Begriff der Sprachselektion aufgriff und eine Elementarsprache für gehörlose Kinder festlegte, für deren Einübung er Unterrichtsbücher zur Verfügung stellte, deren sklavische Übernahme mancherorts dem Sprachunterricht neue Fesseln anlegte.

## Die Ausnützung der noch verbliebenen Hörfähigkeit

### Die erste Hörbewegung

Bei den Lautsprachverfahren, die bis gegen Ende des 19. Jahrhunderts in deutschen Gehörlosenschulen zum Einsatz gelangten, lernten die gehörlosen Kinder, die ihnen zuteil werdende Zusage vom Mund ablesen und in einem Artikulationsunterricht,

der auf einer Kombination von visueller Nachahmung und taktilen sowie kinästhetischen Empfindungen beruhte, sprechen. Selbstverständlich wurden ihnen auch die Sprachinhalte sowie die Sprachstrukturen erschlossen. Bereits zu Lebzeiten von Vatter bahnte sich, ohne daß dieser allerdings bereit gewesen wäre, die sich hieraus ergebenden pädagogischen Folgerungen zu ziehen, eine wichtige Neuerung an, nämlich die Ausnützung der vielen damaligen Schülern von Gehörlosenschulen noch verbliebenen Hörfähigkeit.

Außerhalb des deutschen Sprachgebietes hat es eine Ausnützung des noch vorhandenen Hörvermögens bereits viel früher gegeben. Dies gilt vor allem für die Anfänge der Gehörlosenbildung in Frankreich. So können Ernaud, Pereira und Deschamps als Vorläufer von Jean Gaspard Marie Itard (1775–1838) angesehen werden, der als erster bereits um 1800 eine systematische Hörerziehung auf unisensorischer Grundlage betrieben hat, wenn auch paradoxerweise mit Schülern des Pariser Taubstummeninstituts, für die es eine Lautspracherziehung nicht gab. Sein Programm mutet übrigens in einigen Punkten sehr modern an: anfangs rein unisensorisches Vorgehen (mit verbundenen Augen); Diskriminationsübungen mit Glocken, Trommel und Flöte, dann erst mit Vokalen, Konsonanten, Silben; das Übungsprogramm mit Sprachlauten orientierte sich am individuellen Hörverlust und war folglich nicht für alle Kinder gleich; bei Schwierigkeiten Übergang zu bisensorischer Wahrnehmung; Einsatz von Hörrohren für die Eigen- und Fremdwahrnehmung; rhythmisch-musikalische Erziehung als Bestandteil der Hörerziehung.

Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurden die Ideen von Itard wieder aufgegriffen, und zwar von dem Wiener Otologen Viktor Urbantschitsch (1847–1921). Auch er ging bei der Hörerziehung überwiegend unisensorisch vor und erreichte mit seinem individuellen Hörerziehungsprogramm bei den Schülern der Wiener Gehörlosenschule beachtliche Erfolge. Diese verleiteten ihn zu der Annahme, daß es möglich sei, durch methodische Hörübungen das geschwächte Hörvermögen effektiv zu verbessern. Gegen diese Idee, daß nämlich der Hörnerv aus seiner Inaktivitätslethargie geweckt und belebt werden könne, bezog der Münchner Ohrenarzt Friedrich Bezold (1842–1908) Stellung. Er erklärte die von Urbantschitsch und von ihm selbst erzielten Erfolge damit, daß die Schüler gelernt hätten, ihre Hörreste für die Sprachwahrnehmung zu nützen. Im Gegensatz zu Urbantschitsch begann er seine Hör-Sprach-Erziehung nicht mit Einzellauten, sondern mit ganzen Worten.

Durch die Arbeiten dieser beiden Männer wurde eine Entwicklung eingeleitet, die in der Geschichte der Gehörlosenpädagogik als »erste Hörbewegung« bezeichnet wird. Diese verdankt vor allem Karl Kroiss mächtige Impulse. Er hat nicht nur als erster Gehörlosenpädagoge der Welt eine *Methodik des Hörunterrichts* (1903) vorgelegt, sondern durch seine Arbeit auch die Voraussetzungen dafür geschaffen, daß in Deutschland früher als in irgendeinem anderen Lande der Welt bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts die ersten öffentlichen Schwerhörigenschulen entstanden sind. Da es damals noch keine Hörgeräte gab, waren es vor allem die schwerhörigen Kinder, denen eine erfolgreiche Hörerziehung zuteil werden konnte. Für die gehörlosen Kinder haben sich dagegen die Hörerziehungsmaßnahmen jener Zeit noch als weitgehend unzureichend erweisen müssen. Sie wurden darum vor allem dort wieder aufgegeben, wo selbständige Schwerhörigenschulen entstanden waren. Fortgesetzt wurden sie vornehmlich dort, wo die schwerhörigen Kinder auch weiterhin in sogenannten »Hörklassen« an Gehörlosenschulen unterrichtet worden sind. Dies traf z. B. für die Schulen in Bayern zu.

Dies wurde erst um 1930 wieder anders, als Gustav Barczy (1890–1964) in Budapest der Fachwelt seine neue Methode des »Hörerweckens und Hörerziehens« (1936) vorstellte. Durch die dabei praktizierte Zusprache ans Ohr machte er bei den Kindern, die keine oder nur sehr geringe Hörreste besaßen, die Ausnützung dessen möglich, was Artur

Kern und Erwin Kern später als Tastföhl- bzw. Tastföhlhörstruktur bezeichnet haben. Barczis Methode führte dort, wo sie konsequent zur Anwendung kam und somit jegliche Hörreste nutzbar machte, zu einer beachtenswerten Verbesserung des Sprechrhythmus und der Sprechmelodie und damit zu einem verständlicheren Sprechen.

Barczy hat über seine Schüler, zu denen neben Artur und Erwin Kern auch Ernst Bieri und Erik Wedenberg zählen, nicht nur die Hörerziehung in Europa, sondern auch in Nordamerika nachhaltig beeinflusst. Alle Vertreter einer unisensorischen Hörerziehung, oder wie es Henk Huizing/Groningen (1903–72) später genannt hat, der akupädischen Methode der Hörerziehung, berufen sich heute auf Wedenberg und damit zugleich auf Barczy.

## Der ganzheitliche Sprachunterricht

Zu einer Verbesserung von Sprechrhythmus und Sprechmelodie hat auch der von Erwin Kern entwickelte »ganzheitliche Sprachunterricht für das hörgeschädigte Kind« (1958) geführt. In ihm sind nicht nur die ganzheitlichen Ansätze von Göpfert, Malisch und Querrl zu einem geschlossenen und in Theorie und Praxis in gleicher Weise überzeugenden System zusammengefaßt; in ihm spielt neben den Erkenntnissen der Entwicklungs- und Gestaltpsychologie auch Barczis Idee, gehörlosen Kindern durch Sprechen ins Ohr die tastgehörartigen Erscheinungen der Sprache zugänglich zu machen, eine tragende Rolle. Während die Vertreter der reinen Lautsprachmethode so sehr vom Wert der kinästhetischen Empfindungen überzeugt waren, daß sie auf die weitere sensorische Absicherung der Sprache verzichten zu können glaubten, war Kern bestrebt, die gesprochene Sprache vom gehörlosen Kind so umfassend wie möglich aufnehmen zu lassen. In seiner Praxis hat er nachgewiesen, daß das in die Hand gesprochene Wort und der in die Hand gesprochene Satz vom gehörlosen Kind auch ohne gleichzeitiges Ablesen vom Mund in ihrer Gestalt ganzheitlich aufgefaßt werden können. Ausgangspunkt des Verfahrens von Kern ist die Schrift, auf der er das gehörlose Kind auf dem kürzesten und leichtesten Wege zur Sinnfunktion der Sprache führen zu können glaubt. Sobald das Kind die Sinnfunktion erfaßt hat, wird der intentionale Akt auch auf die übrigen Zeichensysteme übertragen; auf das Ablese- und Mundbild, auf die Tastföhlgestalt und schließlich auch auf die Sprechbewegungsgestalt. Da Kern als Leiter der 1949 entstandenen Heidelberger Ausbildungsstätte für angehende Gehörlosen- und Schwerhörigenlehrer Hunderte von Junglehrern in sein Verfahren einföhren konnte, hat es bereits vor Erscheinen seines Hauptwerkes eine weite Verbreitung gefunden und überall dort zu überzeugenden Erfolgen geführt, wo es nicht nur in Anlehnung an die von ihm vor allem für Berufsanfänger gedachten Anleitungen, sondern auch im Sinne seines »sprachschöpferischen Unterrichts« (1949) praktiziert worden ist.

Das Verfahren von E. Kern ist trotz der damit erzielten Erfolge auf manchen Widerspruch gestoßen. Dieser kam vor allem von Clemens Schuy (1890–1965) und seinen Anhängern, die nicht, wie die Vertreter der Gestaltpsychologie, davon überzeugt waren, daß durch den Einsatz der Tastföhlstruktur prägnante sprechmotorische Gestalten zu erhalten sind, sondern daran festhielten, daß nur die Übung des Einzellautes bzw. der Lautelemente zu einem guten Sprechen führen kann. Schuy wandte sich aber nicht nur gegen den ganzheitlichen Ansatz im ersten Sprechunterricht, den vor Kern u. a. schon Paul, Malisch und Kroiss, wenn auch in unterschiedlicher Form praktiziert hatten, sondern legte auch eine an den Erkenntnissen der Sprachwissenschaft, Sprachphilosophie und Phonetik orientierte Methodik des Sprachunterrichts vor, die für die von Heribert Jussen, Klaus Schulte und Johannes Tigges vorgelegten Arbeiten richtungsweisend geworden ist.

## Die zweite Hörbewegung

Ungeteilte Zustimmung fand das ganzheitliche Verfahren bei den Gehörlosenlehrern, die in den frühen fünfziger Jahren die »zweite Hörbewegung« einleiteten. Die schulische Hörerziehung, die seit den Tagen von Urbantschitsch, Bezold und Kroiss vor allem in Süddeutschland zu einem festen Bestandteil der Lautsprachmethode geworden war (1927 wurde in der Gehörlosenschule in Nürnberg die erste sogenannte Vielhöranlage in Betrieb genommen) und durch die Methode Barczy erneut großen Auftrieb erhalten hatte, konnte sich jetzt erstmals nicht nur der hierfür erforderlichen, in enger Zusammenarbeit zwischen Gehörlosenschule und Hörmittelindustrie entwickelten neuen Hör-Sprech-Anlagen bedienen; sie hatte in dem von Kern entwickelten Verfahren auch einen Ausgangspunkt gefunden, der ihrer Zielsetzung in idealer Weise entsprach. Hans Steinbauer (1910–71), der zusammen mit Karl Hofmarksrichter (1900–76) in den Jahren nach dem zweiten Weltkrieg die Hörerziehung neu belebt, aus ihrem Schattendasein eines bloßen Unterrichtsfaches herausgeführt und zum Unterrichtsprinzip erhoben hat, hat für sie in dem von Kern praktizierten Unterricht einen »günstigen Unterbau« gesehen: »Ich kenne . . . keine Methode, die den tauben sowohl wie den hörréstigen Kindern der Unterstufe so gerecht zu werden vermag wie die »Methode Kern« (1955, 360). Diese Aussage zeigt unmißverständlich, daß es zwischen Kern und Steinbauer, was den Einstieg in die Hörerziehung betrifft, keinesfalls den Gegensatz gegeben hat, den Otto Kröhnert zu sehen glaubte, als er Kern als »Hör-sprecherzieher« und Steinbauer als »Geräuscherzieher« bezeichnet hat (1966, 201). Wenn auch manches von dem, was die Gehörlosenpädagogik im deutschen Sprachbereich Hofmarksrichter und Steinbauer zu verdanken hat, inzwischen durch neue Erkenntnisse und durch neue Hörhilfen (Löwe/Billich 1979) überholt ist, so hätte doch vieles von dem, was heute möglich ist, ohne ihre Vorarbeiten nicht verwirklicht werden können. Zeitbedingt sahen sowohl Kern als auch Steinbauer die Hörerziehung noch als eine ausschließliche Aufgabe der Schulpädagogik und wiesen ihr folgenden Aufbau zu:

1. bis 3. Schuljahr: Hörerziehung durch Zusprache ans Ohr (d. h. ohne Hörhilfen und damit aber auch ohne Eigenwahrnehmung);
4. bis 6. Schuljahr: Einsatz der Hör-Sprech-Anlage im Klassenunterricht (gleich gute Eigen- wie Fremdwahrnehmung);
7. bis 8. Schuljahr: Übergang zum individuellen Hörgerät (i. a. bessere Eigen- als Fremdwahrnehmung).

Für Kern und für die auf seiner Methode aufbauenden Vertreter der schulischen Hörerziehung galt noch der aus heutiger Sicht völlig unverständliche Lehrsatz, daß gehörlose Kinder erst mit Hilfe seiner Methode Sprache erlernt haben mußten, bevor sie ihnen zunächst über die Hör-Sprech-Anlage und später über das individuelle Hörgerät zur Wahrnehmung angeboten werden durfte.

Manche Vertreter der schulischen Hörerziehung haben deren Möglichkeiten bei gehörlosen Kindern aber auch überschätzt und von den neuen technischen Hilfen mehr erwartet, als diese bieten konnten. Eine wesentliche Ursache hierfür muß in der Tatsache gesehen werden, daß sich zu jener Zeit noch immer viele Gehörlosenschulen auch für die Beschulung schwerhöriger Kinder verantwortlich fühlten. Heute wird das behinderungsspezifische Ziel der Hörerziehung in der Gehörlosenpädagogik auf der Grundlage langjähriger Erfahrung wie folgt gesehen: sie will eine visuell-auditive Grundeinstellung herbeiführen, bei der die vornehmlich visuelle Wahrnehmungshaltung durch das Ausnützen der vorhandenen Hörreste unterstützt wird; sie will im Sprachunterricht dazu beitragen, daß das gehörlose Kind sowohl bei der Sprachwahrnehmung als auch beim eigenen Sprechen nicht nur auf kinästhetische, taktile und optische Informationen angewiesen ist, sondern diese im Rahmen seiner begrenzten



Möglichkeiten durch akusto-vibratorische Eigen- und Fremdwahrnehmung ergänzen kann.

## Die Isolation der deutschen Gehörlosenbildung und deren Überwindung

Die »Deutsche Methode« findet allgemeine Anerkennung

Die kleinen deutschen Gehörlosenschulen des 19. Jahrhunderts waren, nachdem die verkehrsmäßige Erschließung durch ein immer dichter werdendes Eisenbahnnetz hierfür die Voraussetzungen geschaffen hatte, das Ziel zahlreicher Besucher. Die in diesen Schulen, die von Männern wie Arnold, Hill, Schibel, Vatter u. a. geleitet wurden, in der Lautspracherziehung beobachteten Erfolge trugen schließlich dazu bei, daß die »deutsche Methode« der Gehörlosenbildung selbst in Frankreich anerkannt wurde und weltweite Verbreitung fand. Dazu haben vor allem die zahlreichen Reiseberichte der ausländischen Besucher sowie die von ihnen nach Rückkehr in ihre Heimatländer eingeleiteten Maßnahmen beigetragen. Exemplarisch sei auf die Veröffentlichungen des Dänen Georg Jörgensen (1838–1905) hingewiesen (*Zwei deutsche Taubstummenanstalten* und *Aufruf an die Lehrer und Freunde der Taubstummen*, beide 1876 in Kopenhagen erschienen), die bereits 1881 zu einer beispielgebenden Neuorganisation der dänischen Gehörlosenbildung führten.

Obwohl die deutsche Gehörlosenbildung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts anderen Ländern als Vorbild gedient hat, wurde sie der sich daraus für sie ergebenden Verpflichtung nur unzureichend gerecht. Die deutschen Gehörlosenlehrer zeigten nicht nur einen Mangel an Bereitschaft zu internationaler Kooperation (Gehörlosenlehrer aus Deutschland, Österreich und der Schweiz haben an den seit 1878 stattfindenden internationalen Kongressen, falls überhaupt, immer nur mit wenigen Vertretern teilgenommen), sie benötigten im Vergleich mit anderen Ländern auch sehr lange, bis sie sich zu eigenen Kongressen zusammenfanden (erst 1884 fand in Berlin die erste offizielle Versammlung der deutschen Gehörlosenlehrer statt und erst 1894 wurde in Augsburg der Berufsverband dieser Lehrergemeinschaft gegründet). Während viele andere Staaten die internationale Zusammenarbeit suchten, um die Entwicklung der Gehörlosenbildung in ihrem Hoheitsgebiet voranzubringen, stand der Staat, der den größten Entwicklungsansatz hätte geben können, abseits. Selbst für die Schaffung einer eigenen Fachpresse benötigte man mehr Zeit als anderswo. Erst ab 1854 erschien als erste deutschsprachige Fachzeitschrift das *Organ der Taubstummen- und Blindenanstalten in Deutschland und den deutschredenden Nachbarländern*. In den USA, wo die erste Gehörlosenschule erst 1817 eröffnet wurde, gibt es dagegen schon seit 1847 die *American Annals of the Deaf* und in Frankreich sogar schon seit 1826 das *Journal de l'instruction des sourds-muets et des aveugles*.

Für die bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts erkennbare und dann die ganze erste Hälfte des 20. Jahrhunderts andauernde Isolation der deutschen Gehörlosenlehrer von den nicht deutschredenden Vertretern ihres Faches gibt es mehrere Erklärungen. Die wichtigsten seien hier genannt:

1. Vor dem ersten Weltkrieg wurden die Volksschullehrer, aus deren Reihen sich die Gehörlosenlehrer rekrutierten, in Lehrerseminaren ausgebildet. Dort lernten die Seminaristen in der Regel nur die Fächer kennen, die im damaligen Lehrplan der Volksschule enthalten waren und die sie einmal unterrichten sollten. Sie hatten darum keinen oder nur einen völlig unzureichenden Unterricht in modernen Fremdsprachen.
2. Nach dem fast einstimmigen Votum, das die Mitglieder des Internationalen Kon-

gresses von Mailand 1880 zugunsten der Lautspracherziehung abgegeben hatten, durften die deutschen Gehörlosenlehrer annehmen, daß ihr Unterrichtsverfahren beispielgebend für die Welt wäre. Sie sahen darum keine zwingende Notwendigkeit, die Arbeit ihrer Kollegen im Ausland kennenzulernen, sondern erwarteten, daß diese in ihre Schulen kamen.

3. Die wirtschaftliche Lage des Deutschen Reiches nach dem ersten Weltkrieg sowie die politische Situation von 1933 bis 1945 und die dann daraus resultierenden Folgen machten es bis etwa 1955 für deutsche Gehörlosenlehrer nahezu unmöglich, im fremdsprachigen Ausland fachlichen Kontakt zu suchen.

### Einführung der frühen Haus-Spracherziehung

Es waren Vertreter der Generation, die nach dem zweiten Weltkrieg als junge Lehrer an die damals unter schwierigsten Verhältnissen arbeitenden Gehörlosenschulen kamen, welche durch Studium englischsprachiger Fachliteratur sowie durch die Begegnung mit der Arbeit namhafter Gehörlosenlehrer auch aus dem fremdsprachigen Ausland zu der Erkenntnis gelangten, daß die deutsche Gehörlosenbildung als Folge der jahrzehntelangen Isolation wichtige Entwicklungen versäumt hatte. Einige dieser Junglehrer gaben sich darum nicht mit einem bloßen äußeren und inneren Wiederaufbau der zerstörten Schulen zufrieden, sie suchten auch eine neue Konzeption. Daß sie nicht immer auf das Verständnis ihrer älteren Kollegen stießen, belegen u.a. Veröffentlichungen von Werner Josef Bechinger (1897–1975), in denen dieser für ein »unentwegtes Festhalten« am Überlieferten eintrat und neue Ideen als vorübergehende »Wellen« abqualifizierte (1958, 1959).

Die neuen Ideen, die seit etwa 1958, dem Jahr, in dem in Manchester der »International Congress on the Modern Educational Treatment of Deafness« stattgefunden hat, die deutsche Gehörlosenpädagogik zu beeinflussen begannen, gingen vor allem auf die Arbeiten von Antoine van Uden, Niederlande und von Irene (1883–1959) und Alexander Ewing (1896–1980) in England zurück. Diese Anregungen aufgreifend, errichtete Armin Löwe 1959 in Heidelberg die erste Pädodaudiologische Beratungsstelle für Eltern hörgeschädigter Kleinkinder im deutschen Sprachgebiet und machte sie zum Zentrum für die Einführung der frühen Haus-Spracherziehung.

Über keinen Bereich der Gehörlosenbildung ist innerhalb so kurzer Zeit so viel veröffentlicht worden, wie über die frühe Haus-Spracherziehung. Bereits wenige Jahre nach ihrer Einführung war sie bereits Gegenstand der von Hans Wolfgart und von Nikolaus Hartmann vorgelegten Dissertationen. Dies ist nicht weiter verwunderlich, denn »die Haus-Spracherziehung hörgeschädigter Kinder dokumentiert sich zweifellos als pädagogische Extremsituation, weil es den Eltern als Laien zugemutet wird, den schwierigsten Schritt der Hörgeschädigtenbildung zu vollziehen, ihre Kinder in das Wesen und in die Funktion der Sprache einzuführen« (Eberl, 1969).

Während die herkömmliche Spracherziehung in der Schule die Folgewirkungen der Gehörlosigkeit beseitigen will, ist es das Hauptanliegen der frühen Haus-Spracherziehung, sie möglichst zu verhindern. Niemand hat dies deutlicher gesehen als van Uden. Er spricht vom Vorbeugen einer Verstummung, einer Vertaubung und einer Gebärdensprache (1963).

Für einen Erfolg in der frühen Hörerziehung auch gehörloser Kinder (nur sehr wenige von ihnen sind ganz taub) ist es wichtig, möglichst die kritische Periode (etwa bis gegen Ende des 8. Lebensmonats), auf jeden Fall aber die sensitive Periode (bis gegen Ende des 2. Lebensjahres) intensiv auszunützen.

Der Erfolg der frühen Haus-Spracherziehung ist neben vielen anderen Faktoren aber auch davon abhängig, ob ein gehörloses Kind frühzeitig mit den für seinen extremen

Hörverlust wirklich angemessenen Hörhilfen versorgt worden ist. Dies gilt selbstverständlich auch für die schulische Hörerziehung. Welche pädagogischen, psychologischen und methodisch-didaktischen Überlegungen bei ihrem Einsatz anzustellen sind und an welche Hilfen hierbei bei gehörlosen Kindern bevorzugt zu denken ist, haben Alfred Braun in seiner Dissertation *Hören als Lernproblem für resthörige Kinder im Vorschulalter und Schulalter* (1969) und Löwe in mehreren Veröffentlichungen, zuletzt gemeinsam mit Peter Billich aufgezeigt (1979). Bei gehörlosen Kindern ohne Restgehör ist aber auch an den Einsatz der von Klaus Schulte in Zusammenarbeit mit Heinrich Roesler und Herbert Ding entwickelten »akusto-vibratorischen Kommunikationshilfe« Fonator zu denken.

## Die schulische Förderung begabter gehörloser Jugendlicher

1925 bestand der taubgeborene Wladislaus Zeitlin im Alter von 18½ Jahren an einem Berliner Reform-Gymnasium mit hervorragenden Noten das Abitur. Vor ihm hatten bereits wenigstens drei weitere vorsprachlich Gehörlose an einem regulären deutschen Gymnasium die Reifeprüfung abgelegt und ein Universitätsstudium mit der Promotion abgeschlossen. Da Zeitlin, »der taubstumme Student« (1927), seinen Bildungsgang veröffentlicht hat, ist bekannt, daß er das Sprechen durch seine Mutter im natürlichen Verfahren erlernte und bereits mit fünf Jahren in Sätzen sprechen konnte. Neben seiner russischen Muttersprache beherrschte er auch Deutsch, Englisch und Französisch.

Dieser außergewöhnliche Bildungserfolg eines Gehörlosen gab der Forderung nach einer höheren Schulbildung für Gehörlose großen Auftrieb. Sie wurde vor allem von Felix Reich (1885–1964), Direktor der Berliner israelitischen Gehörlosenschule, erhoben und führte 1927 und 1928 an der Staatlichen Gehörlosenschule in Berlin zur Einrichtung je einer »gehobenen Klasse«, die gehörlose Schüler aus allen deutschen Ländern aufnahm. Da es jedoch viele Schulen ablehnten, ihre hochbegabten Schüler nach Berlin abzugeben, ist es zu keinen weiteren Klassenbildungen gekommen.

Die schwierigen Schulverhältnisse nach 1945 ließen erst 1957 erneut die Einrichtung einer »Aufbauabteilung für begabte gehörlose Schüler« zu. Sie erfolgte auf Drängen von Otto Schmähl an der Gehörlosenschule in Dortmund. Bereits wenige Jahre später wurde sie dank der erzielten guten Leistungen in eine Realschule umgewandelt. Heute bestehen Realschulen bzw. Realschulklassen in Dortmund, Friedberg, Hamburg, Heilbronn und München. Gehörlose Jugendliche, die in diesen Klassen unterrichtet werden, müssen wenigstens eine Fremdsprache erlernen.

Bereits 1959 wurde von Rudolf Naujok die Errichtung eines Gymnasiums für Gehörlose vorgeschlagen. Seine Einrichtung wurde auch von Georg Rammel in seiner Dissertation über die schulische Förderung begabter gehörloser Jugendlicher empfohlen (1963). 1980 ist es in Essen in Form einer Kollegs Schule an der Rheinisch-Westfälischen Schule für Hörgeschädigte im berufsbildenden Bereich als Angebot für besonders begabte gehörlose Jugendliche gekommen.

## Erweiterte Berufsmöglichkeiten

Wie Anton Hofbauer (1865–1957) wenige Jahre vor Ausbruch des ersten Weltkrieges festgestellt hat, war es zu allen Zeiten das Hauptziel der deutschen Gehörlosenbildung, ihren Schülern »unter sorgfältigster Ausbildung in der Lautsprache die Volksschule, soweit es das Gehörgebrechen erlaubt, zu ersetzen« (1912). Die Berufsausbildung erfolgte erst im Anschluß an die Beschulung. Dagegen vermittelten die belgischen, englischen und französischen Gehörlosenschulen zu jener Zeit ihren Schülern, aller-

dings auf Kosten der Sprachbildung, auch eine möglichst vollkommene berufliche Ausbildung.

Die Entwicklung der sozialen und gewerblichen Verhältnisse im Deutschen Reich hat es mit sich gebracht, daß etwa seit der Jahrhundertwende in speziellen Fortbildungs- und Fachschulen für die Vollsinnigen der beruflichen Ausbildung eine erhöhte Sorgfalt zuteil wurde. Das legte der Gehörlosenschule die Verpflichtung auf, ihre Zöglinge ebenfalls möglichst gut für die Berufstätigkeit vorzubereiten. Zu diesem Zwecke wurden an vielen Gehörlosenschulen Fortbildungsklassen eingerichtet, aus denen sich im Laufe der Zeit eigene Berufsschulklassen entwickelt haben, denen z. T. Lehrwerkstätten angegliedert waren. Diese Lehrwerkstätten verfügten allerdings nur über ein begrenztes Ausbildungsangebot und dienten darum vor allem für die Ausbildung derjenigen gehörlosen Jugendlichen, die für die freie Meisterlehre ungeeignet waren.

Wenn man erwartet, daß Gehörlose ihren Beruf mitten im Leben ausüben sollen, dann muß man sie nach Möglichkeit auch mitten im Leben dazu ausbilden. Diese Überzeugung ist auch heute noch gültig. Dies gilt vor allem für die deutschsprachige Schweiz, in der sich das duale System, bestehend aus allgemeinbildendem Unterricht durch Gehörlosenlehrer und Fachunterricht durch Gewerbelehrer auf der einen und Ausbildung in der freien Meisterlehre auf der anderen Seite, in der von Hans-Rudolf Walther (1915–75) aufgebauten Interkantonalen gewerblichen Berufsschule in Zürich als eine besonders integrationsfreundliche Konzeption noch immer hervorragend bewährt. 1978 besuchten diese Schule 99 Lehrlinge und Lehrtöchter. Sie erhielten ihren allgemeinbildenden Unterricht in 23 Klassen von 15 Lehrkräften. Der berufskundliche Unterricht wurde von 40 Lehrkräften in 33 Klassen erteilt.

Dagegen besteht in der Bundesrepublik Deutschland die Tendenz, die Berufsausbildung für gehörlose Jugendliche zu zentralisieren. So bestehen Berufsbildungswerke für Hörgeschädigte, die z. T. aus früheren Berufsschulen und Lehrwerkstätten entstanden sind und sich sowohl als Berufsschule als auch als Ausbildungsstätte verstehen, in Essen, Husum, München, Nürnberg, Saarbrücken und Winnenden sowie eine Sonderberufsschule (Wirtschaftsschule) in Heidelberg. In einigen dieser Einrichtungen werden gehörlose Jugendliche, in der Regel solche mit Realschulabschluß, bis zum Erlangen der Fachhochschulreife gefördert.

## Neue Formen der Beschulung

Seit mehr als 200 Jahren werden gehörlose Kinder im deutschen Sprachbereich, von der etwa 50 Jahre währenden Periode der Verallgemeinerung abgesehen, fast ausschließlich in Sonderschulen, d. h. in völliger räumlicher Trennung von hörenden Kindern unterrichtet. Diese Form der Beschulung wird heute als schulische Segregation bezeichnet. Zu allen Zeiten hat es aber auch gehörlose Kinder gegeben, die aus unterschiedlichen Gründen nur zusammen mit hörenden Kindern unterrichtet worden sind. Die in Deutschland bekanntesten Beispiele sind Wladislaus Zeitlin und der Australier Pierre Gorman, der 1973 als erster vorsprachlich Gehörloser als Gastprofessor an eine deutsche Hochschule berufen wurde. Beide hatten das Glück, daß ihnen alle für ein gutes Mitkommen in der Regelschule notwendigen sonderpädagogischen Hilfen gewährt worden waren. Die ihnen zuteil gewordene Beschulung bezeichnet man heute als schulische Integration.

Als die deutschen Gehörlosenlehrer 1927 in Hamburg der 200jährigen Wiederkehr des Geburtstages von Samuel Heinicke gedachten, ließen sie sich von Philipp Michels, Budapest (1885–1933), einen »Blick in die Zukunft des Bildungswesens Gehörloser« eröffnen. Was Michels damals aufzeigte, ist inzwischen in zahlreichen Ländern der Erde für eine prozentual stetig zunehmende Zahl gehörloser Kinder Wirklichkeit

geworden, nämlich die gemeinsame Erziehung zusammen mit hörenden Kindern, sei es in der Familie oder in Sonderklassen an Regelschulen. Michels ist überzeugt davon, daß allein eine solche Erziehung eine natürlichere Lautsprachentwicklung und einen normalen Lautsprachgebrauch gewährleistet. Die großen Gehörlosenschulen sind für ihn Isolierstationen, die eine Entfaltung der Lautsprache mehr hemmen als fördern. In ihnen könne die der Gehörlosenbildung gestellte Aufgabe der Sozialisierung Gehörloser nicht gelöst werden, da die Kinder von der natürlichen Umgebung getrennt, von Kindheit an abgesondert, in Gebärdengemeinschaften aufwachsen.

Was Michels für die Zukunft vorgeschlagen hat, ist im deutschen Sprachbereich erstmals von Alfred Willer verwirklicht worden. Als junger Lehrer hat er Ende der fünfziger Jahre die auf Drängen von Eltern errichtete erste Außenklasse der Wiener Gehörlosenschule übernommen und über viele Jahre hinweg dank hörender Kindesumwelt und dank Fehlens der Gebärdensprache zu hervorragenden Sprach- und Schulleistungen geführt, und dies, obwohl es in Wien weder unter Willer noch unter den anderen Außenklassenlehrern eine Zusammenarbeit mit Klassen hörender Schüler gab bzw. gibt. Die im Vergleich mit Innenklassen wesentlich besseren Leistungen waren darum in hohem Maße allein auf die natürliche Umwelt und die gebärdensprachefreie Umgebung zurückzuführen. Wichtig ist auch die Feststellung Willers, daß sich die Außenklassenschüler am Ende ihrer Schulzeit in ihrem Erscheinungsbild und Auftreten stark von den anderen gehörlosen Kindern unterschieden. Sie glichen mehr den Normalhörenden als ihren in einer geschlossenen Schule unterrichteten Schicksalsgenossen.

In einem 1971 von dem damaligen Deutschen Bildungsrat angeforderten Gutachten über *Gehörlose, ihre Bildung und Rehabilitation* hat der Verfasser dieses Beitrags zur Frage der schulischen Integration gehörloser Kinder Stellung bezogen. Da wir einige der in der Haus-Spracherziehung betreuten gehörlosen Kinder in Regelschulen integriert und in einem Fall bis zum bestandenen Abitur begleitet hatten, kannten wir die unverzichtbaren Voraussetzungen für eine erfolgreiche schulische Integration. Sie sind in diesem Gutachten ausführlich behandelt. In diesem Gutachten sprechen wir uns dafür aus, die Teilintegration einer Klasse gehörloser Kinder in eine Regelschule (mit eigenem Schulzimmer, eigenem Lehrer und allen erforderlichen technischen Hilfen) für die Kinder anzubieten, für die diese Form der Beschulung bessere Entwicklungschancen verheißt als die herkömmliche segregierte Beschulung.

Als das Gutachten 1974 veröffentlicht wurde, befand sich die erste auf diese Weise teilintegriert beschulte Klasse vorsprachlich gehörloser Kinder in Meggen/Luzern bereits im 2. Schuljahr. Gegen Ende des 4. Schuljahres hatten die in ihr beschulten gehörlosen Kinder, von Susanna Schmid-Giovannini in der Vorschulzeit optimal gefördert und während der Grundschuljahre in einer ihrer Leistungsfähigkeit angemessenen Weise unterrichtet, bereits eine mündliche und schriftliche Sprachbeherrschung erreicht, die der gleichaltriger hörender Kinder sehr nahe kam, wie wir (1978) in mehreren vergleichenden Untersuchungen nachweisen konnten. Und da man in Meggen ganz bewußt auch die Zusammenarbeit mit hörenden Kindern gepflegt hatte, geht die dort erreichte Sprachbeherrschung noch weit über das Sprachniveau der Wiener Außenklassen hinaus. In der Klasse in Meggen wurde überzeugend nachgewiesen, zu welchen Leistungen eine unter optimalen Voraussetzungen in einer normalen Sprachumgebung durchgeführte gute Lautspracherziehung fähig ist.

## Die gegenwärtige Situation

Viele Gehörlosenlehrer sind gegenwärtig mit den in ihren Schulen in der Spracherziehung vollbrachten Leistungen unzufrieden (Klinghammer 1977). Sie wissen, daß einige ihrer Schüler nicht den Erwartungen entsprechen. Daher richten nicht wenige Lehrer ihre Hoffnung auf eine Besserung der erst in Ansätzen vorhandenen Früherfassung und Frühförderung, auf noch bessere Hörhilfen, auf eine intensivere Mitarbeit der Eltern (sie wurde in früheren Zeiten oft als unerwünscht angesehen), auf einen vermehrten Einsatz audio-visueller Medien und auf mehr Kontakte mit hörenden Kindern. Manche dieser Bereiche sind in der Gegenwart in vielen Gehörlosenschulen als Schwachstellen zu bezeichnen. Dennoch muß angenommen werden, daß auch dann, wenn diese Schwachstellen einmal behoben sein werden, die Sprachbeherrschung der überwiegenden Zahl der gehörlosen Kinder sich nicht wesentlich von dem gegenwärtigen Stand unterscheiden wird, sofern es nicht zu einer Neuorientierung im Bereich der sonderpädagogischen Diagnostik und des Sprachunterrichts kommt. Auch für diese Bereiche kommen die entscheidenden Anregungen, wie schon bei der Früherziehung und der integrierten Erziehung, aus dem Ausland.

### Mängel in der sonderpädagogischen Diagnostik

Die sonderpädagogische Diagnostik hat es mit audiologischen, medizinischen, pädagogischen, phonetischen, psychologischen, soziologischen und sprachwissenschaftlichen Problemen zu tun. In dieser umfassenden Sicht hat sie erst in wenigen Gehörlosenschulen Eingang gefunden. Wie im medizinischen Bereich eine gründliche Diagnose Voraussetzung für eine angemessene Therapie ist, so ist auch eine gute pädagogische Förderung eines gehörlosen Kindes nur dann möglich, wenn dieses zuvor umfassend untersucht worden ist. Häufig wird die sonderpädagogische Diagnose nur als eine einmalige Feststellung der Hörreste mit Hilfe der Tonaudiometrie und der Intelligenz mit Hilfe sogenannter sprachfreier Verfahren verstanden. Angesichts der in den letzten beiden Jahrzehnten weltweit beobachteten Zunahme von Mehrfachbehinderungen – etwa 30% aller gehörlosen Kinder gelten heute als mehrfachbehindert – reichen diese Verfahren nicht mehr aus. Ganz abgesehen davon, daß die sonderpädagogische Diagnose immer auch eine »diagnostische Therapie« beinhalten sollte, deren Ergebnisse in regelmäßigen Abständen überprüft werden müssen, hat sie sich auf der Grundlage des gegenwärtigen Wissensstandes vor allem auf folgende Gebiete zu erstrecken:

- Aufspüren der gehörlosen Kinder mit einer Dyspraxie in der Fein- und Grobmotorik. Geeignete Testverfahren hierzu hat van Uden (1974) zusammengestellt.
- Aufspüren der gehörlosen Kinder mit intermodalen Schwierigkeiten. Das sind die Kinder, denen es nicht nur schwer fällt, die Sprechbewegungen und das Schriftbild eines Wortes als zusammengehörig zu erkennen, sondern auch, ihnen die Wortbedeutung zuzuordnen.
- Aufspüren aller gehörlosen Kinder mit Sehschwächen. Ihr Anteil beträgt nach neueren Untersuchungen etwa 50% der Gesamtschülerzahl.

Die sonderpädagogische Diagnose darf aber nicht nur das Kind, sie muß, wie Andreas Markides 1972 aufgezeigt hat, auch seine Umgebung sehen. Hier ist vor allem an die Kinder zu denken, deren Eltern die deutsche Sprache nicht oder nur unvollkommen beherrschen. Werden die sich hieraus ergebenden Probleme nicht gelöst, gibt es nicht nur keine lautsprachliche Kommunikation zwischen diesen Kindern und ihren Eltern, es gibt auch keine befriedigende lautsprachliche Kommunikation in den Gehörlosenschulen und in den diesen angegliederten Schülerheimen. In manchen Schulen kommen bereits mehr als 20% aller gehörlosen Kinder aus solchen Familien.

Ähnlich wie eine Diagnose ohne Therapie sinnlos ist, so ist auch eine Diagnose einer größeren Zahl von gehörlosen Kindern dann sinnlos, wenn daraus nicht die Konsequenzen gezogen werden, die für die unterschiedlichen pädagogischen Bedürfnisse der verschiedenen Gruppen gehörloser Kinder notwendig sind.

Sie wurden vom Verfasser in seinem Gutachten für den Deutschen Bildungsrat (1974) aufgezeigt und in seinem Beitrag *Gehörlose und Schwerhörige im Handbuch der Behindertenpädagogik* (1979) erweitert. Da es nicht möglich ist, gehörlose Kinder als eine undifferenzierte, einheitliche Gruppe anzusehen (denn sie unterscheiden sich, wenn man das gemeinsame Merkmal der Gehörlosigkeit einmal außer Betracht läßt, in gleicher Weise, wie hörende Kinder sich voneinander unterscheiden) halten wir differenzierte pädagogische Angebote für unerlässlich. Wir fordern darum nicht nur integrierte und segregierte Programme, sondern neben rein lautsprachlich orientierten Programmen auch Sonderprogramme für die gehörlosen Kinder, die infolge weiterer Behinderungen auf ein stark schriftsprachlich-daktyles Zusatzangebot (Kinder mit schweren Dyspraxien) oder auf ein vornehmlich gebärdensprachlich ausgerichtetes Angebot (Kinder mit subnormaler Intelligenz) angewiesen sind. Diese Angebote können selbstverständlich sinnvoll nur an räumlich voneinander getrennten Orten verwirklicht werden, weil es sonst zu einer Nivellierung auf einem rein esoterischen Kommunikationsniveau kommen würde, wie dies gegenwärtig schon in manchen Gehörlosenschulen zu beobachten ist.

## Unzureichende Erziehung zum Gespräch und zum Lesen

Wenn gehörlose Kinder in ihrer Freizeit, in manchen Klassen aber auch während der Unterrichtszeit eine esoterische Kommunikation führen, dann liegt die Ursache hierfür nicht ausschließlich darin, daß in deren Schulen bzw. Klassen auch solche Kinder unterrichtet werden, denen es infolge einer schweren Dyspraxie oder einer subnormalen Intelligenz kaum möglich ist, unsere Lautsprache verstehen und sprechen zu lernen; nicht selten ist eine weitere Ursache hierfür zusätzlich auch noch in einem stark konstruierenden Sprachunterricht zu sehen, der das Gesprächsbedürfnis der Kinder untereinander überhaupt nicht berücksichtigt. Es gibt gegenwärtig kaum noch einen Gehörlosenlehrer, der seinen Klassenunterricht nach den Prinzipien des imitativen Sprachunterrichts gestalten würde. Dagegen ist die Zahl der Lehrer, die einem konstruierenden Sprachaufbauprogramm folgen und sich an vorgegebene Texte eines Sprachbuches anlehnen, groß. In ihrem Unterricht spielt das Gespräch kaum eine Rolle. Es darf darum nicht wunder nehmen, daß ihre Schüler bei der Kommunikation untereinander zu einer Verständigung mittels Gebärden greifen müssen.

Daß auch gehörlose Kinder schon früh zum Gespräch geführt werden können, haben nicht nur Schmid-Giovannini, Leahea Grammatico und andere Gehörlosenlehrer(innen), das hat auch van Uden mit seinem muttersprachlich reflektierenden Lautsprachunterricht (1968) gezeigt, der gehörlosen Kindern »die Welt der Sprache« vermitteln will. Grundlage seiner Methode ist das lautsprachlich geführte rhythmische Gespräch, bei dem mit der Sprache ein wirklicher Austausch von Gedanken und nicht nur eine bloße »Versprachlichung« irgendwelcher Abläufe stattfindet. Nach dem Gespräch wird dessen Inhalt niedergeschrieben, wobei die Texte so abgefaßt werden, daß die darin enthaltenen Gedanken in normaler Umgangssprache formuliert sind. Diese Niederschriften werden Gegenstand des Leseunterrichts, der von Anfang an in normaler Sprache erfolgt. Darum werden die mit dieser Methode unterrichteten Kinder aber auch in einem bisher nicht gekannten Umfang befähigt, auch solche Bücher zu lesen, die nicht eigens für gehörlose Kinder in einfacher Sprache verfaßt worden sind.

Der hohe Leistungsstand, den gehörlose Kinder bei konsequenter Befolgung der

Prinzipien der reflektiven Methode erreichen (es gibt auch in deutschsprachigen Gehörlosenschulen Klassen, die nach dieser Methode unterrichtet werden), und zwar nicht nur in der Beherrschung der Lautsprache sondern auch im sinnerfassenden Lesen, sind deutliche Hinweise darauf, daß diese Methode, die von früher Kindheit an normale Umgangssprache mit dem Unterricht in Regeln zu kombinieren versucht, gehörlose Kinder weitaus besser für die Integration mit der hörenden Welt vorzubereiten vermag, als dies bisher z. B. mit den von Heribert Jussen (1961), Schulte (1969) und Tigges (1969) vorgestellten systematischen Verfahren möglich gewesen ist. Auch das von Horst Kreye empfohlene textaufbauende Verfahren (1972) verspricht keinen grundlegenden Wandel.

Daß eine Einbeziehung manueller Kommunikationshilfen, mit der heute mancher Gehörlosenlehrer, der in einer unzureichend gegliederten Gehörlosenschule unterrichten muß, liebäugelt, die Lautspracherlernung und -beherrschung stark beeinträchtigen kann und darum nicht als Hilfe verstanden werden darf, haben umfassende Untersuchungen von J. John (1971) und Markides (1976) belegt (vgl. Löwe 1979). Die Ergebnisse dieser Untersuchungen sowie die von Gipper (1978) aus der Sicht der Sprachwissenschaft gegen die Verwendung von Gebärden vorgetragenen Bedenken lassen verstehen, daß van Uden auf dem 1. Internationalen Symposium über die Lautspracherziehung gehörloser Kinder vorgeschlagen hat, fortan nur noch die folgende Definition von Lautspracherziehung zu gebrauchen und darauf hinzuwirken, daß die für eine so verstandene Lautspracherziehung notwendigen Bedingungen überall geschaffen werden:

- Die Lautspracherziehung beinhaltet ein Kommunikationssystem, das auch bei der spontanen Unterhaltung, sei diese von natürlichen Gesten begleitet oder nicht, sich ausschließlich auf Sprechen, Ausnützung der Hörreste, Absehen und/oder vibrotaktile Stimulation stützt.
- Mit Lautspracherziehung meinen wir ferner ein Unterrichtssystem, bei dem sowohl der Sprachunterricht als auch der Unterricht in allen anderen Fächern ausschließlich in der Lautsprache und in der Schriftsprache erteilt wird.

## Literatur

- Abend, A.: Der genetische Faktor des Sprechenslernens. In: Zeitschrift für Kinderforschung 31 (1926), 319–343
- Alich, G.: Die Erkennbarkeit der Sprachgestalten beim Ablesen vom Munde. Bonn 1961
- Axmann, D.: Hat der Einsatz von Verstärkern im frühen Kindesalter besondere Auswirkungen auf die Genese des Hörens und des Spracherwerbs? In: Hörgeschädigtenpädagogik 33 (1979), 284–299
- Bachmann, W.: Biographien sowjetischer Defektologen. Neuburgweier 1972
- Barczy, G.: Hör-Erwecken und Hör-Erziehen. Salzburg 1936
- Bechinger, W. J.: Wissenschaft und Feuilleton. In: Neue Blätter für Taubstummenebildung 12 (1958), 353–361
- Bechinger, W. J.: Noch einmal: das Ausland. In: ebenda 13 (1959), 161–166
- Bell, A. G.: Upon a method of teaching language to a very young congenitally deaf child. In: American Annals of the Deaf 28 (1883), 124–139
- Bender, R.: The conquest of deafness. Cleveland 1970
- Bezold, F.: Das Hörvermögen der Taubstummten. Wiesbaden 1896
- Biffel, F. und Freunthaller, A.: Der Kindergarten und die Früherziehung zur Sprache. In: BDT (Hrsg.): Handbuch des Taubstummtenwesens. Osterwieck 1929, 602–614
- Braun, A.: Hören als Lernproblem für resthörige Kinder im Vorschulalter und Schulalter. Kettwig 1969
- Connor, L.: Early intervention. In: The Volta Review 73 (1971), 404–407
- Damaschun, G. und Doelfs, O.: Bericht über die 9. Versammlung des BDT zu Würzburg. Leipzig 1912
- Degérando, J.: De l'éducation des sourds-muets de naissance. Paris 1827
- Eberl, E.: Die Hausgespracherziehung als pädagogische Extremsituation. In: hörgeschädigte kinder 6 (1969), 113–116



- Emmerig, E.: Bilderatlas zur Geschichte der Taubstummeneinrichtung. München 1927
- Forchhammer, G.: Der imitative Sprachunterricht auf der Basis der Schrift. Leipzig 1899
- Forchhammer, G.: Absehen und Mundhandsystem. In: Blätter für Taubstummeneinrichtung 36 (1923), 281–308
- Forchhammer, G.: Taubstummeneinrichtungslehre. Leipzig 1930
- Gessner, A. und Ringli, G.: 200 Jahre Gehörlosenbildung in der Schweiz. Zürich 1977
- Gipper, H.: Sprachaufbau in der Gehörlosenschule unter inhaltsbezogenen Gesichtspunkten. In: BDT LV NS (Hrsg.): Aktuelle Themen der Gehörlosenbildung. Wildeshausen 1978, 45–66
- Göpfert, E.: Die Stellung der Schriftform im Sprachunterricht der eigentlichen, insbesondere der schwachbegabten Taubstummeneinrichtungen. In: Organ der Taubstummeneinrichtungen 43 (1897), 298–313
- Götze, A.: Frühe Rehabilitation und wirkliche Habilitation hörgeschädigter Kinder. Unveröffentlichtes Manuskript, Budapest 1980
- Goldstein, M.: The acoustic method for the training of the deaf and hard-of-hearing child. St. Louis 1939
- Gorman, P. und Paget, G.: A systematic sign language. London 1971
- Grafhoff, L.: Beitrag zur Lebenserleichterung der Taubstummeneinrichtungen durch Gründung einer Taubstummengemeinde. Berlin 1820
- Griffiths, C.: Conquering childhood deafness. New York 1967
- Griffiths, C. und Ebbin, J.: Effectiveness of early detection and auditory stimulation on the speech and language of hearing impaired children. Pasadena 1978
- Gude, W.: Die Gesetze der Physiologie und Psychologie über die Entstehung der Bewegungen und der Artikulationsunterricht der Taubstummeneinrichtungen. Leipzig 1880
- Heese, G. und Wegener, H. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik. 3. Auflage, Berlin 1969
- Heidsiek, H.: Der Taubstummer und seine Sprache. Breslau 1889
- Heidsiek, H.: Das Taubstummeneinrichtungswesen in den Vereinigten Staaten. Breslau 1899
- Hildebrandt, G.: Früherziehung – jetzt oder wie. In: Neue Blätter für Taubstummeneinrichtung 22 (1968), 97–110
- Hill, F. M.: Anleitung zum Sprachunterricht taubstummer Kinder. Essen 1840
- Hill, F. M.: Der gegenwärtige Zustand des Taubstummeneinrichtungswesens in Deutschland. Weimar 1866
- Hill, F. M.: Die neuesten Vorschläge zur Förderung des Taubstummeneinrichtungswesens. Weimar 1872
- Hofbauer, A.: Die berufliche Ausbildung der Taubstummeneinrichtungen. In: *Damaschun, G. und Doelfs, O.*: Bericht über die 9. Versammlung des BDT. Leipzig 1909, 206–235
- Hofmarksrichter, K.: Die Ausnützung von Hörresten im Taubstummeneinrichtungsunterricht. In: *Wiss. Z. Univ. Halle, Math.* – Nat. (1956), 1075–1080
- John, J.: Hearing aids work for profoundly deaf children. In: Report from Department of Audiology and Education of the Deaf, Vol. II. University of Manchester 1971
- Jussen, H.: Die Erschließung des verbalen Denkkreises im Taubstummeneinrichtungsunterricht. Ratingen 1961
- Jussen, H. und Krüger, M.: Manuelle Kommunikationshilfen bei Gehörlosen. Das Fingeralphabet. Berlin 1975
- Kaiser, E.: Die Artikulationsklasse. Halle (Saale) 1955
- Kaiser, E.: Die zweite Klasse. Basel 1964
- Karth, J.: Das Taubstummeneinrichtungswesen im XIX. Jahrhundert in den wichtigsten Staaten Europas. Breslau 1902
- Kern, A. und E.: Sprachschöpferischer Unterricht. Freiburg i. B. 1949
- Kern, E.: Theorie und Praxis eines ganzheitlichen Sprachunterrichts für das hörgeschädigte Kind. Freiburg i. B. 1958
- Kern, E.: Ein Reisebericht von Martin Stein. In: Neue Blätter für Taubstummeneinrichtung 12 (1958), 84–98
- Klinghammer, H. D.: Hörgeschädigtenpädagogik. In: *Rombach, H.* (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik, 2. Band. Freiburg i. B. 1977, 76–78
- Kratzmeier, H.: Abbé de l'Epée, Meisterlehre und Lehrmeister. In: Neue Blätter für Taubstummeneinrichtung 17 (1963), 43–49, 94–100
- Kreye, H.: Grundstrukturen der deutschen Sprache und ihr didaktischer Aufbau an Sonderschulen. Berlin 1972
- Kröhnert, O.: Die sprachliche Bildung des Gehörlosen. Weinheim 1966
- Kroiss, K.: Zur Methodik des Hörunterrichts. Wiesbaden 1903
- Kroiss, K.: Naturgemäßer Sprachunterricht bei Taubstummeneinrichtungen. In: Blätter für Taubstummeneinrichtung 35 (1922), 23–26, 41–46, 49–57
- Löwe, A.: Haus-Spracherziehung für hörgeschädigte Kleinkinder. Berlin 1962
- Löwe, A.: Sprachfördernde Spiele für hörgeschädigte Kleinkinder. Berlin 1964
- Löwe, A.: Hörenlernen im Spiel. Berlin 1966

- Löwe, A.: Früherfassung, Früherkennung, Frühbetreuung hörgeschädigter Kinder. Berlin 1970
- Löwe, A.: Lerne mich verstehen. Hamburg 1973
- Löwe, A.: Gehörlose, ihre Bildung und Rehabilitation. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Sonderpädagogik 2: Gehörlose und Schwerhörige. Stuttgart 1974, 15–183
- Löwe, A.: Die Früherkennung, Früherfassung und Frühförderung hörgeschädigter Kinder aus pädagogischer Sicht. In: hörgeschädigte kinder 14 (1977), 14–21
- Löwe, A.: Gehörlose Kinder in einer Regelschule. In: Hörgeschädigtenpädagogik 32 (1978), 314–328
- Löwe, A.: Hörerziehung für hörgeschädigte Kinder – gestern, heute, morgen. In: Vierteljahresschrift für Hörpädagogik 48 (1979), 114–124
- Löwe, A.: Gehörlose und Schwerhörige. In: Dennerlein, H. (Hrsg.): Handbuch der Behindertenpädagogik, Band 2. München 1979, 149–263
- Löwe, A.: The historical development of oral education of deaf children. In: Proceedings of the first International Symposium on Oral Education of the Deaf. Washington D. C. 1981
- Löwe, A.: Schwachstellen in der Frühförderung hörgeschädigter Kinder. In: hörgeschädigte kinder 18 (1981), 96–102
- Löwe, A. und Billich, P.: Hörhilfen für hörgeschädigte Kinder. Berlin 1979
- Malisch, C.: Die Sprechempfindungen und der Sprechunterricht bei Taubstummen. In: Blätter für Taubstummenbildung 31 (1919), 9–18, 27–35, 46–55, 68–70, 80–86
- Markides, A.: Home atmosphere and linguistic progress of preschool hearing handicapped children. In: The Teacher of the Deaf 70 (1972), 7–14
- Markides, A.: Comparative linguistic proficiencies of deaf children taught by two different methods of instruction: manual versus oral. In: The Teacher of the Deaf 74 (1976), 304–347
- Michels, J.: Frühe Spracherziehung für hörgeschädigte und sprachentwicklungsgestörte Kinder. Berlin 1973
- Michels, Ph.: Blick in die Zukunft des Bildungswesens Gehörloser. In BDT (Hrsg.): Samuel-Heinicke-Jubiläumstagung. Leipzig 1927, 164–185
- Oyer, H. (ed.): Communication for the hearing handicapped. An international perspective. Baltimore 1976
- Paul, W.: Die Silbenmechanik als Grundlage des Artikulationsunterrichts. Metz 1908
- Perelló, J.: Lexicon de comunicologia. Barcelona 1977
- Querll, W.: Die Sprach- und Sprechentwicklung der Mutterschule. In: Blätter für Taubstummenbildung 35 (1922), 368–376, 385–397; 38 (1925), 309–321, 325–350
- Rammel, G.: Beitrag zur Frage der schulischen Förderung begabter taubstummer Jugendlicher unter besonderer Berücksichtigung der Schulformen. München 1963
- Reich, F. (Hrsg.): Wladislaus Zeitlin, der taubstumme Student. Leipzig 1927
- Reuschert, E.: Friedrich Moritz Hill, der Reformator des deutschen Taubstummenunterrichts. Berlin 1905
- Rößler, E.: Über die Notwendigkeit einer Bildungsanstalt für Taubstummenlehrer. Leipzig 1871
- Schlenkrich, J.: Zur Geschichte der deutschen Taubstummenlehrerbildung. In: Blätter für Taubstummenbildung 44 (1931), 87–103, 113–140, 145–153
- Schmähl, O.: Die Berufsbildung der Taubstummenlehrer. In: Neue Blätter für Taubstummenbildung 4 (1949), 72–84, 166–167
- Schmid-Giovannini, S.: Sprich mit mir. Berlin 1976
- Schneider, M.: Gibt es eine unmittelbare Lautsprachassoziation? In: BDT (Hrsg.): Bericht über die 9. Versammlung des BDT. Leipzig 1912, 118–163
- Schneider, M.: Schadet die Gebärde der Aneignung der Wortsprache? In: Blätter für Taubstummenbildung 36 (1923), 165–170
- Schöttle, U. K.: Lehrbuch der Taubstummenbildung. Eßlingen 1874
- Schulte, K.: Der Sinnbezirk. Kettwig 1968
- Schulte, K.: Phonembestimmtes Manualsyst. Villingen-Schwenningen 1974
- Schulte, K., Roesler, H. und Ding, H.: Akusto-vibratorische Kommunikationshilfe. Kettwig 1969
- Schumann, G. und P.: Samuel Heinicke's Gesammelte Schriften. Leipzig 1912
- Schumann, P.: Geschichte des Taubstummenwesens vom deutschen Standpunkt aus dargestellt. Frankfurt 1940
- Schuy, C.: Ganzheit oder Aufbau im ersten Sprechunterricht. In: Neue Blätter für Taubstummenbildung 9 (1955)
- Schuy, C.: Die sprachliche Situation des Taubstummen. In: Sprachforum 1 (1955), 146–157
- Stahm, B.: Über den Stufengang beim Sprech-Unterricht und was damit zusammenhängt. In: Organ der Taubstummenanstalten 21 (1875), 1–4, 17–21, 33–39
- Steinbauer, H.: Der schulpraktische Einsatz der technischen Hilfsmittel in der Hörerziehung. In: Neue Blätter für Taubstummenbildung 8 (1954), 358–365
- Stoffers, G.: Über das Prinzip der unmittelbaren Lautsprach-Assoziation bei Taubstummen. In: Organ der Taubstummen- und Blindenanstalten 14 (1968), 85–93

- Tigges, J.: Sprachaufbau in der Gehörlosenschule. In: Kongreßbericht der Europäischen Föderation von Taubstummlehrerverbänden, Groningen 1969, 11–23
- van Uden, A.: A world of language for deaf children. Part 1: Basic principles. Sint Michielsgestel 1968
- van Uden, A.: Das gegliederte Ziel der Hausspracherziehung, ihre Organisation und ihre Methoden. In: BDT (Hrsg.): Arbeitstagung Früherziehung hörgeschädigter Kinder, Berlin 1963, 93–119
- van Uden, A.: Dove kinderen leren spreken. Rotterdam 1974
- Vatter, J.: Der verbundene Sach- und Sprachunterricht. Frankfurt 1875
- Vatter, J.: Die reine Lautsprachmethode. Frankfurt 1911
- Walther, E.: Geschichte des Taubstumm-Bildungswesens. Bielefeld 1882
- Walther, E.: Handbuch der Taubstumm-bildung. Berlin 1895
- Wedenberg, E.: Auditory training of severely hard of hearing preschool children. In: Acta Oto-Laryngologica, Supplementum 110 (1954), 2–82
- Wells, J.: The Paget systematic sign language. In: The Teacher of the Deaf 70 (1972), 28–39
- Werner, F.: Psychologische Begründung der deutschen Methode des Taubstummunterrichts unter kritischer Beleuchtung des Fingeralphabets und der Gebärdensprache. Berlin 1906
- Werner, H.: Geschichte des Taubstummproblems bis ins 17. Jahrhundert. Jena 1932
- Willer, A.: Ein neuer Weg. Weiterführung von Kindergarten-Gruppen als Klassen von Normal-schulen in Wien. In: Neue Blätter für Taubstumm-bildung 20 (1966), 43–52
- Winnewisser, A.: Hofrat Karl Renz. In: hörgeschädigte kinder 4 (1967), 85–88
- Wolfgang, H.: Der taubstumme Mensch im Aspekt pädagogischer Anthropologie und Praxis. Dortmund 1967
- Wollermann, R., O. und E. (Hrsg.): Quellenbuch zur Geschichte und Methodik des Taubstumm-unterrichts. Band 1–4. Stettin 1911/12

## 3. Blindenpädagogik

### Einleitung

Die einleitenden Abschnitte sollen zeigen, daß die Geschichte der Blindenpädagogik vor dem Hintergrund der Neuorientierung der Geschichtswissenschaft und der Historischen Pädagogik zu betrachten ist. Als wichtiges Merkmal der Neuorientierung wird eine allgemeine Hinwendung zur sozialgeschichtlichen Sichtweise herausgestellt.

Die Geschichte der Blindenpädagogik (Blindenbildung) in der Bundesrepublik Deutschland erweist sich als eingebettet in die Entwicklung des Blindenwesens, sie hat deutliche Beziehungen zur Entwicklung der Allgemeinen Pädagogik und zur Geschichte anderer Behindertengruppen, sie ist darüber hinaus unter internationalen und interdisziplinären Gesichtspunkten darzustellen.

Im weiteren Verlauf dieses Beitrages werden zur Verdeutlichung spezifischer Entwicklungen die Geschichte des Blindenwesens und der Blindenpädagogik trotz ihrer inneren Verflochtenheit artifiziell getrennt und in gesonderten Kapiteln behandelt. Die Geschichte der Blindenpädagogik wird überdies in Abschnitte unterteilt, die sich mit der Geschichte der erzieherischen Praxis und mit der Geschichte des Erziehungsdenkens befassen.

### Neuorientierung der Geschichte der Pädagogik

Seit dem Beginn der 60er Jahre sind in der Bundesrepublik Deutschland Ansätze zu einer umfassenden Neuorientierung sowohl der Geschichtswissenschaft als auch der Historischen Pädagogik zu verzeichnen, die im Zusammenhang mit einer ökonomisch und politisch neuen Entwicklungsphase der Bundesrepublik, einer verstärkten Rezeption angelsächsischer Sozialforschung und einer breiteren Auseinandersetzung mit materialistischen Gesellschaftstheorien zu sehen sind. Ein Konsens über überzeitliche Prinzipien und Systematiken für eine Analyse und Interpretation der Geschichte gilt als nicht herstellbar, eine Historische Pädagogik mit dem Ziel, allgemeingültige Muster für gegenwärtiges Handeln zu gewinnen, erscheint nicht mehr möglich. Dennoch wird Geschichte der Pädagogik sich weiterhin im Brennpunkt der Diskussion über konkurrierende Theorien zum Stellenwert der Erziehung im gesellschaftlichen Prozeß abspielen (Zymek 1977, 11f.).

Zwei solcher konkurrierenden historischen Erklärungsmodelle, die für die Behindertenpädagogik von besonderer Relevanz sind, werden bei Bleidick (1978, 215f.) skizziert:

»Erziehungsgeschichte kann als versuchsweise wertneutrale Faktensammlung und deren hermeneutische Auslegung verstanden werden. Sie versucht dann, möglichst unvoreingenommen zu schildern, »wie es war« (Ranke). Eine solche Theorien- und Geistesgeschichte pädagogischer Ideen will das Bestehende verstehen, und sie ist insofern – explizit oder unausgesprochen – ein systemerhaltender Faktor. Auf diese Weise entstand, analog der Geschichtsschreibung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, eine Geschichte der Heilpädagogik und des Sonderschulwesens, die eine ausschließliche Rechtfertigung ihres Vorhandenseins darstellt, ohne kritisch nach bildungspolitischen Alternativen zu fragen.

Demgegenüber fragt die »strukturierende Geschichtsbetrachtung« (Conze, Mommsen) nach jenem gesellschaftlichen Erkenntnisinteresse, das Erziehungswissenschaft als Theorie einer Praxis für diese Praxis leiten muß: eine Veränderung und Verbesserung der Erziehungsinstitutionen und Erziehungsmaßnahmen in ihrem gesellschaftlichen Zusammenhang. Somit wird die Geschichte der Pädagogik zwangsläufig zu einem Zweig der Sozialgeschichte. Ihre Methode ist durch eine vorgängige Betrachtungsweise, durch ein Vorverständnis von der Notwendigkeit einer Innovation gegenwärtiger Erziehungsverhältnisse bestimmt. Ausbau und Differenzierung des Sonderschulwesens in Vergangenheit und Zukunft hängen von sozialen, politischen und ökonomischen Bedingungen ab, die es offenzulegen, zu kritisieren und möglichst zu beeinflussen gilt.«

Mit der Hinwendung zur sozialgeschichtlichen Sichtweise verliert die Geschichte der Pädagogik ihre traditionellen Gegenstände einer pädagogischen Ideengeschichte der klassischen Denker und Systeme sowie einer Problemgeschichte mit der oft beklagten Anhäufung von Einzeldaten (Herrmann 1974, 277f.; Hamburger 1977, 10; Bleidick 1978, 217 u. a.). Es erfolgt allgemein eine Hinwendung zur Erforschung der Erziehungswirklichkeit, die als Umsetzung der »realistischen Wende« der Erziehungswissenschaft (Roth) in die pädagogische Geschichtsschreibung gedeutet werden kann. Als Folge ergibt sich eine verstärkte Theoriediskussion, die darauf zielt, »die ehemals nur durch commonsense oder eine verbindliche, nicht mehr in Frage gestellte Tradition geleiteten historischen Untersuchungen jetzt methodisch zu reflektieren und in ihren Interpretationsgrundlagen und Materialien theoretisch abzusichern« (Tenorth 1975, 137f.).

Das Postulat einer Sozialgeschichte schließt unterschiedliche Ansätze ein (Kocka 1972, 494f.): einen umfassenden sozial- und wirtschaftsgeschichtlichen Ansatz, dem es um eine sozial-ökonomische Interpretation von Geschichte geht, die strukturgeschichtliche Inbeziehungsetzung überindividueller Wirklichkeitsbereiche von Staat, Gesellschaft, Recht, Wirtschaft usw., die Auffassung von der Sozialgeschichte als einer Teildisziplin der Geschichtswissenschaft neben anderen Gegenstandsbereichen wie z. B. Verfassungshistorie.

Vor dem Hintergrund der aufgezeigten Neuorientierung stellt sich die Frage, ob und inwieweit die Kritikpunkte an der bisherigen Geschichte der Pädagogik auch auf die Geschichte der Blindenpädagogik, des Blindenwesens, der Blindheit zutreffen: Fehlt es an differenzierten Beschreibungen pädagogischer Prozesse unter gesellschaftlichem Vorrang (Nicolin 1970, 506; Gamm 1974, 67)? Ist die quellenhistorische Aufarbeitung von Fakten in ihrem sozialen Kontext noch nicht geleistet (Bleidick 1978, 217)? Sind eine ausschließlich ideengeschichtliche Betrachtungsweise und ein personorientierter Erklärungsversuch für komplexes Geschehen überwunden?

## Aspekte einer Geschichte der Blindenpädagogik

Zur Erhellung dieses Fragenkomplexes erfolgen Aussagen über die Menschen, die unter dem Merkmal Blindheit zusammengefaßt werden. Dabei zeigt sich, daß die Blinden nie eine einheitliche Gruppe gebildet haben. Dennoch sind unter dem Merkmal Blindheit immer wieder Menschen kategorial erfaßt worden. Eine Vielzahl in- und ausländischer Veröffentlichungen über die Entwicklung von Lebensbedingungen Blinder, von Wohl-

fahrt, Fürsorge, Sozialhilfe für Blinde sowie von den Selbsthilfebestrebungen Blinder können als Bestätigung dienen. Dieser Bereich wird im allgemeinen als Geschichte des Blindenwesens bezeichnet und umfaßt in diesem übergreifenden Sinn auch die historischen Studien zur Blindenbildung: die Geschichte der Blindenbildung (Blindenpädagogik). Da eine streng isolierte Behandlung der Blindenbildung eine unzulängliche Verkürzung bedeuten würde, sollte eine Darstellung der diesbezüglichen Entwicklungsprozesse nur unter Bezugnahme auf die Geschichte des Blindenwesens geschehen. Auf diese Weise könnte die Erziehungsgeschichte Blinder in ihrer Einbettung in soziale Zusammenhänge betrachtet werden und der Versuch erfolgen, bei der Beurteilung von vergangenen Untersuchungsgegenständen gegenwärtige Kategorien angemessen zu berücksichtigen (Kocka 1972, 502).

Nach allgemeinem Brauch bezieht sich die Geschichte der Blindenpädagogik sowohl auf das erzieherische Handeln als auch auf das blindenpädagogische Denken. Beide Teilbereiche sind in sich reich gestuft. In das Feld der erzieherischen Praxis gehören außer der in vielfältigen Formen ausgeübten Tätigkeit auch die dieser Tätigkeit dienenden Institutionen und die übermittelten Gehalte; dabei gliedert sich das unterrichtliche Tun als ein Sachzusammenhang von eigenem Gewicht aus dem Erzieherischen aus. Das Nachdenken über Erziehung erstreckt sich von der im Lebenszusammenhang formulierten und tradierten erzieherischen Alltagsregel über ausgebaute praktische Erziehungslehren und wissenschaftliche (empirische, historische) Erforschung pädagogischer Tatsachen- und Bedingungsgefüge bis zur philosophischen Reflexion auf das Erzieherische (Nicolin 1970, 505).

Ebensowenig wie eine durchgängige Loslösung der Blindenpädagogik vom Blindenwesen sinnvoll und möglich erscheint, wäre es unter historischem Aspekt geboten, die Probleme Blinder ausschließlich isoliert von denen anderer Behindertengruppen zu betrachten. Für weiter zurückliegende Zeiten z. B. stehen nur Quellen zur Verfügung, die von Schwachen, Kranken, Alten berichten und die nur per Analogieschluß in bezug auf Blinde gedeutet werden können. Aber auch Darstellungen aus späteren Zeiten, wie die Geschichte der Anstalts- und Schulgründungen für Blinde, sollten grundsätzlich vor dem Hintergrund eines gemeinsamen sonderpädagogischen sowie eines allgemeinen Rahmens der Pädagogik gesehen werden. Möckel (1979 a, 118–126) zeigt hypothetisch bestimmte Gemeinsamkeiten in der Geschichte der sonderpädagogischen Fachrichtungen – und damit der entsprechenden Behindertengruppen – auf, wie Existenzsicherung der Kinder trotz Behinderungen, Emanzipation der Benachteiligten, private Initiative zur Durchsetzung der Rechte von Kindern mit Behinderungen, Normalisation und Verallgemeinerung. Er weist außerdem auf den Aspekt der Pathologie in jeder Erziehung hin. Eine in diesem Sinne verfaßte Geschichte der Sonderpädagogik ist noch nicht geschrieben, sie würde jedoch eine wichtige Ergänzung der Geschichte der Pädagogik darstellen, da sie einen unentbehrlichen, zentralen Aspekt beitrüge. Außerdem sind Rückwirkungen auf die Geschichtsschreibung der einzelnen Behindertengruppen zu erwarten.

Es verdient ein weiterer Aspekt Beachtung, unter dem historische Prozesse, die Blinde betreffen, im internationalen Vergleich herausgestellt werden. Gerade in der Geschichte der Blindenpädagogik gibt es eindruckliche Beispiele der internationalen Verflochtenheit von historisch bedeutsamen Ereignissen. So weist z. B. die Geschichte der Schulgründungen für Blinde von Anfang an sehr deutlich weltweite Verflechtungen und gegenseitige Beeinflussungen auf; der Wunsch nach Kontakten untereinander führt die Blindenerzieher frühzeitig über die jeweiligen Landesgrenzen hinaus und begünstigt die Einrichtung von internationalen Kongressen, deren Berichte und Protokolle wichtige Quellen einer Vergleichenden Blindenpädagogik sind.

Zusätzlich müssen in die historische Betrachtung der Blindenbildung die Nachbardisziplinen aspekthaft mit einbezogen werden. Als Beispiele können die nachweisbaren

Einflüsse bestimmter wissenschaftlicher Lehrmeinungen aus der Ophthalmologie, wie z. B. des Sehschonungsgedankens, auf die Didaktik des Blindenunterrichts gelten oder der Versuch eines Aufrisses der Geschichte der Blindenpsychologie in Deutschland von Garbe (1959b, 174–181). Auch der von Lowenfeld (1975, 251–262) stammende Beitrag über die Entwicklung psychologischer Forschungsschwerpunkte im Bereich des Blindenwesens ist an dieser Stelle zu erwähnen.

## Geschichte des Blindenwesens

Da die Blindenbildung in den Entwicklungsprozeß des gesamten Blindenwesens eingebettet ist, beschäftigen sich die folgenden Abschnitte überwiegend mit historischen Aspekten des Blindenwesens. Übergeordneter Gesichtspunkt für die Selektion der Aussagen ist deren pädagogische Relevanz. Zunächst wird über die Gruppe der Blinden und den Begriff der Blindheit referiert; es folgen Begriffs- und Aufgabenbestimmung des Blindenwesens und der Versuch, Blindenbildung (Blindenpädagogik) und Blindenwesen in ihrer Beziehung zueinander darzustellen. Schließlich werden die fürsorglichen Aufgaben, die den seit Beginn des 19. Jahrhunderts gegründeten Blindenbildungsanstalten erwachsen, in einem historischen Aufriß gezeigt.

### Die Gruppe der Blinden und der Begriff der Blindheit

In den neueren Veröffentlichungen zur Geschichte des Blindenwesens sowie der Blindenpädagogik werden die Menschen, um die es sich handelt, beschrieben und meist mit Hilfe soziologischer Termini als Gruppe oder Kategorie dargestellt. Auch zum Hauptmerkmal dieser Menschen, der Blindheit, erfolgen Aussagen, und zwar selbst schon in vielen älteren Schriften. Den Autoren scheinen diese Festlegungen aus verschiedenen Gründen methodisch notwendig zu sein, z. B. um die zu erteilende Sachinformation grundzulegen oder ein Erkenntnisinteresse kundzutun. Daher soll im folgenden anhand von Beispielen aus der einschlägigen Literatur ein Überblick über die Begriffe »Gruppe« und »Blindheit« gegeben werden.

Einen Eindruck von der Heterogenität der Gruppe von Menschen, die durch die Zeiten hindurch unter dem Merkmal Blindheit zusammengefaßt wurden, gibt Frances A. Koestler (1976, 1) in ihrer Sozialgeschichte der Blindheit in den USA *The Unseen Minority*:

»Sie wurden gefürchtet, gemieden, bemitleidet, ignoriert. Von den einen wurde angenommen, daß sie mit magischen Kräften ausgestattet, von den anderen, daß sie für ihre Sünden verflucht worden seien. Sie waren Prinzen und Bettler, Sänger und Wahrsager, Dichter und Possenreißer. Die einen wurden als Kinder getötet, die anderen zwar in ihrer Jugend toleriert, später jedoch einem Tod am Straßenrand preisgegeben oder gar, wenn sie alt und schwach waren, lebendig begraben. Sie waren diejenigen, die in Gruppen durch die Lande vagabundierten, sich mehr oder weniger redlich durchs Leben schlugen und sich dabei in einer Art Geheimsprache verständigten. Es gab solche, die ihr Leben lang den heimischen Herd nicht verließen. Einige kamen unter den besonderen Schutz von Kirche oder Krone, andere wurden in Irrenhäuser, Pesthäuser, Armenhäuser gesperrt, um sie den Blicken der Öffentlichkeit zu entziehen.

Sie waren von weißer, schwarzer, brauner, gelber Hautfarbe. Sie entstammten jeder Rasse und Religion, jeder Klasse und Stellung; sie lebten in jedem Land, unter jedem Himmel. Die einen waren von Geburt an blind, andere erblindeten durch Unfall, Krieg oder aufgrund des grausamen Verdikts eines Herrschers.

Es waren die Blinden. 15 Millionen oder mehr existieren heute auf der Welt. Viele, wahrscheinlich

die meisten, leben in unterentwickelten Regionen; sind noch Opfer von Unwissenheit und Aberglauben und erdulden Gleichgültigkeit, Abscheu oder gelegentliches Mitleid ihrer Mitmenschen. In den zivilisierteren Gegenden dieser Erde brachten dagegen die vergangenen zwei Jahrhunderte – und insbesondere die letzten 50 Jahre – eine allmähliche Emanzipation blinder Männer, Frauen und Kinder und deren Integration in die Gesellschaft.«

Trotz aller Unterschiede ist es – nach Lowenfeld (1975, VIII) – gerechtfertigt, von einer Gruppe der Blinden zu sprechen, weil Klassifikation, Abstraktion und Generalisierung für jede Verständigung, insbesondere jedoch für die intersubjektive Übereinkunft der Wissenschaftler, unerlässlich sind. Drei Gemeinsamkeiten aller Blinden stellt Lowenfeld heraus: Sie leiden an einer Sehschädigung, sehen sich sehr ähnlichen allgemeinen Einstellungen gegenübergestellt und benötigen spezielle Techniken, um die Folgen ihrer Sehschädigung überwinden zu können.

Nicht nur Lowenfeld (1975, 309), der nach eigener Aussage in seinem Buch die Geschichte der Blinden in der westlichen Welt zurückverfolgen will, setzt sich mit der kategorialen Bezeichnung »Gruppe« für die Blinden auseinander, sondern auch Pielasch und Jaedicke (1971, 10) stellen aus marxistisch-leninistischer Sicht in ihrer *Geschichte des Blindenwesens in Deutschland und der DDR* die »Gruppe« als zentralen Begriff heraus: Das Leben Blinder als spezifischer Gruppe von Beschädigten sei bislang kaum erkennbar gewesen. Daher beabsichtigen die Autoren, den Prozeß der Auseinandersetzung der Blinden mit der Umwelt darzustellen und zu belegen, »wie die Blinden unter den Bedingungen der bürgerlichen Ordnung die Formen der Selbsthilfe entwickelten, um dem kapitalistischen Staat Zugeständnisse abzurufen, und wie sie unter den Bedingungen der antifaschistisch-demokratischen und der sozialistischen Ordnung aktiv an der Weiterentwicklung der Gesellschaft beteiligt waren.«

Zum Begriff »Blindheit« als Hauptgruppierungsmerkmal wird in allen relevanten historischen Veröffentlichungen Stellung genommen. Lowenfeld (1975, VIII) spricht in diesem Zusammenhang nicht von Blindheit, sondern drückt sich volkstümlich aus: »They have . . . something wrong with their eyes.« Diese Wahl des Ausdrucks erfolgte vermutlich im Wissen um die Schwierigkeit, Blindheit zu definieren. Nach landläufiger Meinung ist derjenige blind, der kein Licht wahrnehmen kann und demzufolge nichts sieht. Auch in der medizinischen Wissenschaft wird Blindheit oder Amaurose so eng definiert. In der Praxis verschiedener Bereiche, wie z. B. der Schule, des Berufs oder des Verkehrs, reicht jedoch eine so enge definitorische Bestimmung der Blindheit nicht aus. Personen, die sich in diesen Bereichen wie Blinde verhalten müssen, obwohl sie noch ein geringes Sehvermögen besitzen, gelten ebenfalls als blind. Definitionsschwierigkeiten ergeben sich dadurch, daß die Abgrenzungen zwischen Blindheit und Sehbehinderung sowie die dabei verwendeten Kriterien auf einzelnen Gebieten wie Pädagogik, Medizin, Rechtswesen unterschiedlich sind und außerdem je nach Kulturstufe von Land zu Land variieren.

Eine zusätzliche große Erschwerung der Bemühungen um die Begriffsbestimmung ergibt sich daraus, daß nicht nur die Sehansforderungen in den einzelnen Lebensbereichen unterschiedlich sind, sondern daß überdies das Sehvermögen sich aus einer komplexen Vielfalt von Sehfunktionen zusammensetzt, deren Leistungen je nach Art der Sehschädigung in unterschiedlichem Maß herabgesetzt sein können. Komplizierte Konstellationen ergeben sich dadurch, daß außer der in den meisten Fällen bestehenden ungleichmäßigen Herabsetzung der einzelnen Sehfunktionen noch deren unterschiedliche Bedeutung für die Bewältigung des Alltags Rechnung getragen werden muß.

Dieser kurze Überblick über die Schwierigkeiten einer Begriffsbestimmung der Blindheit läßt erahnen, daß die Erarbeitung einer praktikablen, einheitlichen und weltweit gültigen Definition der Blindheit die damit befaßten Gremien zur Zeit vor unüberwindliche Schwierigkeiten stellt. Tatsächlich hat die Welt-Gesundheits-Organisation ein



Umfrageergebnis vorgelegt, nach dem in 55 Ländern 75 unterschiedliche Blindheitsdefinitionen verwendet werden (Wilson 1973, 14). Dennoch läßt – wie Erfahrungen im historischen Überblick zeigen – eine wesentliche Sehschädigung in jedem Kulturkreis den von ihr Betroffenen zu einem Behinderten werden. Das gilt unabhängig davon, daß der Begriff Behinderung sich als komplex, relativ und von verschiedenen Perspektiven her zugänglich erweist und daß die Definition von Sehschädigung normabhängig ist.

Koestler behält in ihrem Buch *The Unseen Minority – A Social History of Blindness in the United States* den Begriff »Blindheit« aus historischen Gründen bei, obwohl ihr der Begriff »Sehschädigung« letztlich zutreffender erscheint. Sie stellt als Endergebnis einer langen Diskussion in den USA eine grobe Unterscheidung heraus zwischen

- *totaler Blindheit* (Unfähigkeit, irgendeinen optischen Eindruck wahrzunehmen),
- *gesetzlicher Blindheit* (Einschränkung des Sehens, die gesetzlich festgelegten Kriterien entspricht) und
- *funktionaler Blindheit* (Beeinträchtigungen der Sehfunktionen in einem solchen Grad, daß mit gleichen individuellen und sozialen Einschränkungen zu rechnen ist wie bei gesetzlicher Blindheit).

Pielasch und Jaedicke (1971, 11 f.) stellen an den Anfang ihres Werkes die Frage »Was bedeutet Blindheit?« und versuchen, sie im Laufe der Darstellung historisch zu beantworten. Sie geben eine erste Antwort »in der sachlichen Sprache der wissenschaftlich-technischen Revolution«: Blindheit sei hauptsächlich ein Mangel an Information. Dieses Informationsdefizit führe zu Auswirkungen auf Konzentration, Orientierung, Bewegung. Außerdem habe das Blindsein soziale Auswirkungen, zu deren Überwindung Staat und Gesellschaft beitragen müßten.

Abschließend bleibt zu fragen, inwieweit ein so komplexer, relativer und von verschiedenen Perspektiven her zugänglicher Begriff wie Blindheit sich als bestimmendes Merkmal einer Gruppe eignet. Die von Lowenfeld herausgestellte Erleichterung der intersubjektiven Übereinkunft der Wissenschaftler durch bestimmte Gruppierungen erfuhr erst in jüngster Zeit wieder eine Problematisierung durch die von Ghodstina (1979, 27) getroffene Feststellung, daß es angesichts der so heterogenen Gruppe der Blinden andere Faktoren und Merkmale gäbe, die für die Zusammengehörigkeit und Verbundenheit einer Gruppe von Menschen bestimmend, ja sogar wichtiger wären.

## Das Blindenwesen

Der Terminus »Blindenwesen« wird für eine Vielzahl unterschiedlicher Maßnahmen für Blinde verwendet. Er erfährt keine übereinstimmende Definition, und für seine Entstehung gibt es abweichende zeitliche Fixierungen. Eine wichtige, häufig getroffene Unterscheidung ist die Unterteilung in ein Blindenwesen *für* Blinde, das auf Initiativen Sehender (und Blinder!) beruht, und ein Blindenwesen *der* Blinden, das die Aktivitäten der Selbsthilfe Blinder umfaßt (Ghodstina 1979, 27). Ein übergreifender Gebrauch des Ausdrucks »Blindenwesen« ist bei Kretschmer (1925) zu finden, der seine Zusammenstellung alter und ältester Quellen über Blindheit und Blinde als *Geschichte des Blindenwesens vom Altertum bis zum Beginn der allgemeinen Blindenbildung* überschreibt. Üblicher ist eine zeitliche Festlegung der Entstehung des Begriffs auf den Beginn des 19. Jahrhunderts, den Zeitraum, in dem die ersten Einrichtungen einer institutionalisierten Blindenbildung entstanden. Dabei wird über 100 Jahre lang eine Identität von »Blindenwesen« und »Blindenbildung« angenommen. Für Pielasch und Jaedicke (1971, 10) bezieht sich der Terminus »Blindenwesen« auf Gruppenaktivitäten Blinder, und der Zeitpunkt der Entstehung eines Blindenwesens – ein Leben Blinder als Angehörige einer spezifischen Gruppe Behinderter – besteht demnach seit dem ersten Drittel des 19. Jahrhunderts. Der Beginn einer »self-emancipation« (Lowenfeld) und

die Entwicklung eines »Blinden-Gruppenbewußtseins« (Pielasch/Jaedicke) führen zu einem »Blindenwesen der Blinden«, wie Pielasch und Jaedicke die Aktivitäten der Blindenselbsthilfeorganisationen bezeichnen, wenn sie diese von den Maßnahmen, die Sehende für Blinde initiieren, abgrenzen wollen.

Einen Überblick über die Aufgaben innerhalb des »Blindenwesens der Blinden« gibt Gottwald (o.J., 21–25) in seinem Buch *Werden und Wachsen der Deutschen Blindenselbsthilfe*.

Für bundesdeutsche Verhältnisse sieht Schultheis (1969, 69) bei der Gruppenbildung Blinder die Gefahr einer »in-group«-Bildung, und Möckel (1979a, 121) nennt als Nachteil das mögliche Auftreten von Isolierungen, Stigmatisierungen und gestörten Identitäten. In den frühen 70er Jahren und erneut im Jahr 1979 hat der Soziologe Walter Thimm mit den Ergebnissen seiner wissenschaftlichen Arbeiten zu einer Soziologie der Blindheit den Widerspruch blinder Vertreter der Selbsthilfeorganisationen hervorgerufen (Thimm 1971; Schulz 1972 u.a.; Thimm 1979; Lidke 1979; Boysen 1979). Ghodsinat (1979, 313–316), ein blinder Perser, beschloß seine Dissertation mit kritischen Absätzen über »Blindenselbsthilfe und Elitentum«, »Blindenselbsthilfe und Sektierertum« sowie »Blindenselbsthilfe und Direktorenstrategie«.

Eine spezifische Form der Kritik an der Arbeit von Blindenvereinigungen in der DDR üben Pielasch und Jaedicke. Bei der prinzipiellen Übereinstimmung der Interessen der Blinden mit denen des Arbeiter- und Bauern-Staates und deren Gleichberechtigung in der sozialistischen Gesellschaft werden »separatistische Erscheinungen in den Blindenausschüssen« gerügt. Pielasch und Jaedicke (1971, 240) stellen »eine Überbewertung der blindenspezifischen Besonderheiten und subjektivistische Auffassungen in politischen und ideologischen Fragen« heraus. Nach dem Gründungskongreß des »Allgemeinen Deutschen Blinden-Verbandes« (ADBV) im Jahre 1957 werden bei der Einschätzung von Verlauf und Ergebnis des Kongresses das »zum Teil recht unterschiedlich entwickelte Bewußtsein« der Teilnehmer vermerkt sowie »Vorstellungen, daß der Verband sich ausschließlich der Lösung sozialer Probleme widmen sollte«, als Fehlvorstellungen gekennzeichnet (Pielasch/Jaedicke 1971, 264f.). 22 Jahre danach, auf dem IV. Kongreß des ADBV, kommt es zu einer Grundsatzdiskussion über die vorgesehene Aufnahme sehender Vollmitglieder in einen Blindenverband. Die Diskussion wird als »nicht frei von Ressentiments« geschildert, »auch argwöhnten einige die mögliche Bevormundung«. Dieser Mitgliedschaft haften ein »karitativer Beiklang« an. – Die Aufnahme Sehender fand schließlich die einhellige Billigung aller Delegierten (Pielasch/Jaedicke 1971, 362).

## Blindenbildung und Blindenwesen

Von der oben erfolgten breiten und übergreifenden Auslegung des Begriffs »Blindenwesen« soll im folgenden die »Blindenbildung« (Blindenpädagogik) abgesetzt werden. Eine vollständige Trennung erscheint nicht erreichbar, ja nicht einmal wünschenswert. In den bedeutenden historischen Darstellungen über Blindheitsprobleme sind Aussagen zur Geschichte der Blindenpädagogik zumeist eingebettet in die Darstellung größerer gesellschaftlicher und politischer Zusammenhänge und deren Auswirkungen auf den Blinden. Dadurch eröffnen sich dem Erkenntnisinteresse des jeweiligen Autors entsprechende Sichtweisen auf die geschilderten pädagogischen Fakten und Reflexionen. Gerade durch den Ausgriff auf die historische Situation in Vergangenheit und Gegenwart erhalten viele dieser Veröffentlichungen besonderes Gewicht.

Hierbei ist an ältere Arbeiten gedacht von Richard French (1932), Ihsbel Ross (1951) und Gabriel Farrell (1956), aber auch an jüngere Werke von Berthold Lowenfeld (1975) und Frances A.

Koestler (1976). Einschlägige Bücher in deutscher Sprache sind die beiden Bände *Werden und Wachsen der Deutschen Blindenselbsthilfe* von Alexander Reuß und Alfons Gottwald sowie die *Geschichte des Blindenwesens in Deutschland und der DDR* von Helmut Pielasch und Martin Jaedicke aus dem Jahr 1971.

Andererseits berücksichtigen bedeutsame Veröffentlichungen zur Geschichte der Blindenpädagogik (Garbe 1959a, 1966; Waneczek 1969) soziologische, soziale und fürsorgerische Aspekte und deren Verwobenheit mit pädagogischen Entwicklungen. Garbe (1959a, 20–27) z. B. widmet im Rahmen seiner Ausführungen zur Geschichte des Blindenbildungswesens den Beziehungen zwischen Blindenbildung und Blindenfürsorge ein eigenes Kapitel und setzt in einer späteren Abhandlung der »Blindenbildung als Form der Fürsorge« die »Entwicklung einer eigenständigen Blindenpädagogik« entgegen (Garbe 1966, 3–16).

Die Beziehungen zwischen pädagogischen Bemühungen um die Blindenbildung und dem Gesamt fürsorgerischer Bestrebungen waren seit Beginn der institutionalisierten Blindenbildung (Gründung der ersten Blindenanstalt 1784 durch Haüy in Paris) immer wieder einem Wandel unterworfen.

Im ersten Jahrhundert dieser pädagogischen Bemühungen gilt eine praktische, »wirklichkeitsnahe« Blindenbildung als beste Form der Blindenfürsorge. Ihre Vorzüge werden gegenüber älteren Formen der bloßen »Philantropie« (Versorgung) oder gar »Inertie« (Vegetierenlassen) hervorgehoben (vgl. Garbe 1959a, 21). Offenbar geht es bis in die 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts hinein darum, die Berufsfähigkeit des ausgebildeten Blinden, seine »praktische Brauchbarkeit«, nachzuweisen. In den 80er Jahren werden die Grenzen der Blindenfürsorge zur Diskussion gestellt, Grenzen, die durch die zur Verfügung stehenden Mittel und durch die persönlichen Voraussetzungen der betroffenen Blinden gesetzt sind. Da die Beschulung aller Blinden nicht möglich ist, sollen nur die »Würdigsten« unter ihnen ausgewählt werden. Wer als Blinder körperlich, geistig oder den Lebensumständen nach nicht in der Lage ist, den Lebenskampf selbständig zu führen, wird nicht in die Blindenschule aufgenommen. Für mehrfachbehinderte Blinde erhält Blindenbildung als neue Form der Fürsorge vorerst keine Gültigkeit.

Im Rückblick auf das erste Jahrhundert institutionalisierter Blindenbildung in größerem Umfang wird in dem Abschnitt *Geschichte des Blindenwesens in Mells Enzyklopädischem Handbuch des Blindenwesens* (1899, Bd. 1, 293–297) das Blindenwesen als ein »Zweig der Pädagogik bzw. der öffentlichen Wohlfahrt« bezeichnet und damit die Gleichsetzung dieser Begriffe nach damaligem Verständnis hervorgehoben.

Um die Jahrhundertwende zeichnet sich eine neue Periode der prinzipiellen Diskussion um Blindenbildung und Blindenfürsorge ab. Es wird das Recht der Blinden auf Bildung, Ausbildung und Arbeit herausgestellt. Es geht nicht mehr um Abwehr äußerer Not, um die Pflicht des Staates, für Blinde zu sorgen, sondern um die Gleichberechtigung Blinder mit den nichtbehinderten Mitmenschen (Garbe 1959a, 23). Allerdings wird auch die Gegenposition bezogen, deren Vertreter eine Asylbildung für diejenigen Blinden vorschlagen, die das Ziel der »praktischen Brauchbarkeit« nicht erreichen. Als ein wichtiges Ergebnis dieser Periode gilt die endgültige Einführung der Schulpflicht für Blinde, die sich nacheinander in den verschiedenen deutschen Staaten vollzogen hatte, in Preußen, dem größten deutschen Staat, im Jahr 1911.

Nach dem Ersten Weltkrieg vollzieht sich die Emanzipation der Blindenfürsorge vom Blindenbildungswesen, und die Blindenselbsthilfeorganisationen gewinnen an Einfluß. Ausdruck dieser Entwicklung ist die Umbenennung des 16. Blindenlehrerkongresses (1924) in Blindenwohlfahrtskongreß, auf dem Blindenpädagogen und Blindenfürsorger paritätisch vertreten sind. (Diese Regelung wird auch für den 17. und 18. Kongreß beibehalten, dann jedoch wieder aufgegeben.) Das von Carl Strehl 1927 herausgegebene *Handbuch der Blindenwohlfahrtspflege* spiegelt die Nebenordnung von Blindenbildung und anderen Bereichen der Hilfe für Blinde in seiner Gliederung wider. Neben

Abschnitten über »Hygiene« (medizinische Aspekte der Blindheit), »Berufe«, »Blindenrecht, -fürsorge und -versorgung« wird der »Erziehung« ein Kapitel gewidmet, das ca. 30% des Gesamtvolumens ausmacht. In diesem Kapitel ist das Blindenbildungswesen mit einem weitgespannten pädagogischen Aufgabenbereich in seiner historischen Entwicklung aufgezeigt. Der Vollzug einer gewissen Trennung der Blindenbildung von anderen Aufgabenbereichen der Hilfe für Blinde ist damit dokumentiert. Einer späteren Zeit, der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, blieb es vorbehalten, die Aufgaben der Berufsbildung und -ausbildung als spezielle berufliche Rehabilitation aus dem allgemeinen pädagogischen Aufgabenbereich weitgehend auszugliedern und die gesetzlichen Grundlagen für die Einrichtung eigenständiger Berufsbildungs- und -förderungswerke für Blinde und wesentlich Sehbehinderte zu schaffen.

Zur Zeit gelten in der Bundesrepublik Deutschland unter Berücksichtigung des Subsidiaritätsprinzips konzipierte Sozialhilfegesetze, die Blinden in bestimmten Situationen ein Recht auf Hilfe garantieren. Die älteren Bezeichnungen »Blindenfürsorge« und »Blindenwohlfahrtspflege« sind als Oberbegriffe weitgehend von einem modernen Rehabilitationsbegriff abgelöst worden, wie er z. B. in den Hamburger Richtlinien und Lehrplänen für Sonderschulen (1975, 6) gefaßt wird.

### Blindenanstalt und Fürsorge

Die für das 19. Jahrhundert herausgestellte Identität zwischen Blindenbildung und Blindenfürsorge realisiert sich in den in rascher Folge gegründeten Blindenanstalten. Nach der Gründung der ersten Unterrichtsanstalt für Blinde (1784) zeigt es sich sehr bald, daß eine »Theorie von einer durch karitative Gesichtspunkte bestimmten Blindenpädagogik intellektualistischer Richtung mit praktisch unbegrenzten Möglichkeiten und durchgängiger Gleichheit mit den Vollsinnigen«, wie sie Haüy konzipiert hatte, falsch war und daß sie nicht die angestrebte Bewährung des Blinden im »freien Leben« zur Folge hatte (Garbe 1959a, 12). Haüys Zeitgenosse und Mitbegründer des Blindenunterrichts Johann Wilhelm Klein zog die Konsequenz aus dem Scheitern aller Bemühungen, die schulentlassenen Blinden beruflich und sozial einzugliedern, und schuf bereits 1826 eine Versorgungs- und Beschäftigungsanstalt für erwachsene Blinde. Er begründete die Einsicht, daß es am besten sei, die Blinden in Refugien zu sammeln; denn »der Blinde, auch wenn er den besten Unterricht genossen hat und sehr geschickt ist, taugt nicht zum Verkehr und zur gemeinschaftlichen Beschäftigung mit Sehenden« (Klein). Die Blinden schienen dazu bestimmt, während ihres ganzen Lebens von der Anstaltsfürsorge betreut zu werden, für blinde Mädchen sah Klein ein Leben in klösterlicher Gemeinschaft als beste Lösung ihrer Lebensprobleme (Wanecek 1969, 60f.).

Andere Anstalten folgten dem Beispiel Kleins. Einen Beleg für diese Einstellung lieferte der österreichische Blindenlehrer Matthias Pablasek, der 1867 ein vielbeachtetes Buch mit dem Titel *Die Fürsorge für den Blinden von der Wiege bis zum Grabe* herausgab. Einige Anstalten richteten frühzeitige Fonds für entlassene Schüler ein sowie Fürsorge- oder Blindenwohlfahrtsvereine. Bis zur Jahrhundertwende hatten alle Anstalten im Deutschen Reich unterstützende und fördernde Vereine, deren Vorsitzende in jedem Fall Leiter einer Blindenanstalt sein sollten. Reuß (1956, 19), als blinder Chronist, vermerkt, daß von einer Befragung oder Mitarbeit der Betreuten, der Blinden, dabei nicht die Rede gewesen wäre. Aufgabe dieser Vereine war es u. a., Arbeiten zu vermitteln, Rohmaterial zu Einkaufspreisen durch die Anstalten zu verlegen, Kredite zu gewähren, Spenden und Krankengelder zu bewilligen, Heime, Asyle und Werkstätten zu errichten und zu unterhalten. Außerdem gab es Vereine, die sich unabhängig von den Anstalten der Arbeitsbeschaffung für Blinde und der Herausgabe von Punktschrift-

büchern widmeten (Mell 1900, 818–820). Unter dem Namen »Sächsisches System« wurde die Organisation der nachgehenden Fürsorge durch die Blindenanstalt Dresden in Europa und Nordamerika bekannt und als beispielhaft angesehen.

Bis zum Ersten Weltkrieg hatte sich ein Typ von Blindenanstalt herausgebildet, der nur zum Teil, manchmal zum kleineren Teil, Blindenschule war, daneben trat die vorwiegend handwerklich ausgerichtete Berufsausbildung sowie die Arbeit erwachsener Blinder im Blindenheim. Gegen die »Zusammenlegung blinder Schüler mit blinden Versorgungspfleglingen unter dem Leitgedanken »Blindenfürsorge« hatte zwar bereits Simon Heller 1888 energisch Stellung genommen, Lembcke, einer der einflußreichen Anstaltsdirektoren, strebte aber noch im 20. Jahrhundert eine umfassende Heimversorgung an« (Wanecek 1969, 61). Eine bei Kühn (1927, 49) referierte Statistik aus dem Jahr 1914 gibt die Aufgabenteilung der Anstalten in Schulbildung und Berufsausbildung in Zahlen wieder: Im Deutschen Reich gab es damals 32 Blindenanstalten mit insgesamt 3204 Schülern; davon besuchten 1794 die Schule, 1420 die Werkstätten.

Aufbau, Unterhalt und Verwaltung des Anstaltsbetriebes waren eine bedeutende organisatorische Leistung. »Viele Jahre lang hatte die Sicherung des materiellen Bestandes der Anstalten den Vorrang vor den pädagogischen Fragen gehabt. Aber auch nach Übernahme durch größere Verbände . . . waren die Anstalten nur teilweise in ihren Jahreshaushalten gesichert« (Pielasch/Jaedicke 1971, 30f.). Hieraus ergab sich eine Doppelfunktion der Anstaltsgründer und -leiter, sie waren sowohl Pädagogen als auch Organisatoren. Pielasch und Jaedicke schlagen vor, für diese Persönlichkeiten als historische Kategorie den Begriff des Unternehmers im sozialen Bereich zu akzeptieren. »Der Anstaltsgründer investierte Fleiß, Initiative, kaufmännische und organisatorische Fähigkeiten sowie sein eigenes Vermögen. Das Prestige seiner Persönlichkeit unterschied sich nicht von der Kreditfähigkeit jedes anderen Firmengründers und Prinzipals.«

Nach Pielasch und Jaedicke (1971, 31, 35) wirkte der patriarchalische Unternehmerstandpunkt noch lange in den Blindenanstalten als Tradition fort und macht viele Züge des Anstaltslebens erklärlich. »Das Ergebnis der Vereinigung von Erziehung und Fürsorge auf den Charakter der Blinden kann man in manchen Zügen als karitative Domestikation bezeichnen. . . . Hier liegen die Wurzeln für die Ressentiments und die Heftigkeit, mit der die Blindengeneration von 1900 im Prozeß ihres Mündigwerdens die Auseinandersetzung mit ihren Lehrern führte«.

Der blinde Max Schöffler (1956, 169–173) schildert die Verhältnisse, die sich Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts herausgebildet hatten, folgendermaßen:

»Klösterliche Strenge und Abgeschlossenheit; körperliche Züchtigung auch in der Blindenpädagogik. Die Kosten für den Unterricht des Blinden mußten vom Elternhaus getragen werden. Herrschte dort Armut, was gewöhnlich der Fall war, dann trat dafür ganz oder teilweise die Heimatgemeinde ein. Die kleinen Landgemeinden trachteten danach, diese Belastung loszuwerden, zumal dann, wenn sie arm waren. Gesetzlicher Schulzwang bestand noch nicht. So geschah es nicht selten, daß die Kostendeckung aufgekündigt, die Ausbildung des Blinden abgebrochen und er im Armenhaus untergebracht wurde. Das geschah aber auch dann, wenn der Anstaltsleiter der Heimatgemeinde einen ungünstigen Erziehungsbericht erstattete. So war das Schicksal der blinden »Zöglinge« ganz in die Hände ihrer »Erzieher« gelegt. Die Berufsmöglichkeit war damals außerordentlich beschränkt: Korbflechten, Bürsteneinziehen, Seilspinnen, Klavierstimmen und Musik: Die handwerklichen Berufe hatten dabei den Vorrang, nicht zuletzt auch deshalb, weil die Erzeugnisse verkauft und damit geldliche Einnahmen für die Anstalt erzielt werden konnten. Die Ausbildung zum Klavierstimmer und im Musikfach galt als besondere Vergünstigung, die nur dem »Würdigen« gewährt wurde. Der Entzug des Unterrichts wurde als Erziehungsmittel gegen den angewendet, der sich in die »tugendhafte Erziehungsschablone« nicht bereitwillig einfügte.«

Die Äußerungen Schöfflers geben nicht etwa die Außenseitermeinung eines Blinden wieder, sondern sie können als Beispiel für ähnliche Aussagen von Blinden gelten

(Baum 1908; Reuß 1927; Twersky 1954; Bjarnhof 1958; 1959). Viel zitiert wird in diesem Zusammenhang die sogenannte Dank-Undank-Diskussion. Die Diskussion um Dank und Undank der Blinden gegenüber den Lehrern durchzieht die einschlägige Literatur bis 1914 und bricht bei jeder Gelegenheit auf. Lembcke, ein Anstaltsdirektor, empört sich z. B. in seiner Polemik gegen Oskar Baum, einen ehemaligen Schüler einer Blindenschule, besonders über dessen Behauptung: »Die Blindendirektoren sollen untereinander ausgemacht haben, daß die Undankbarkeit integrierender Bestandteil der Blindheit sei!« (vgl. Pielasch/Jaedicke 1971, 36). Für Pielasch und Jaedicke stellt sich diese Diskussion als frühe Form des Kampfes um die Anerkennung der führenden Rolle der Lehrer in der Blindenfürsorge dar.

Die Folgerichtigkeit, mit der Bemühungen um die Blindenbildung zur Blindenselbsthilfe führen mußten, stellt auch Ottokar Wanecek (1969, 47–49) unter ideengeschichtlichem Aspekt in seiner *Geschichte der Blindenpädagogik* heraus:

»Diese humanitäre Großtat, aus der das ganze stolze Gebäude der späteren Blindenbildung erwuchs, hätte nicht durchgesetzt werden können, wenn nicht in Haiüy, in Klein, in Zeune und so manchem ihrer Mitstreiter die Lehren der Humanität, die ethischen Ideale der Aufklärungsphilosophie lebendig geworden und ihre Aufgabe ihnen aufgrund der herrschenden philosophischen Lehrmeinungen nicht als möglich erschienen wäre . . . Die humanitäre Ethik will . . . über die Wohltätigkeit hinauskommen. Sie verlangt, den Bedürftigen so zu betreuen, ihn so zu fördern, daß er schließlich »vollkommener Mensch« wird und der Fürsorge überhaupt entraten kann. In dieser Grundeinstellung zum blinden Menschen, die darauf abzielt, ihn nur deswegen zu betreuen, damit er von der Notwendigkeit, betreut zu werden, befreit würde, liegt wohl der Keim, der in späterer Zeit zu den heute so wirksamen Formen der Selbsthilfe ausgereift ist.«

Eine der von Möckel (1979a, 121) für alle sonderpädagogischen Fachrichtungen genannten Gemeinsamkeiten, die eine Geschichte der Sonderpädagogik begründen könnten, ist »Emanzipation«. Sie wird in diesem Zusammenhang nach Greiffenhagen (1971) als »Selbstbefreiung oder Entlassung gesellschaftlicher Gruppen aus geistiger, rechtlicher oder politischer Bevormundung, Benachteiligung oder als Unrecht empfundener Herrschaft« definiert. Unter diesem Aspekt sieht Möckel die Verselbständigung Behinderter und schließt, daß Sonderpädagogik zu Selbsthilfeorganisationen Behinderter geführt habe. Diese Aussage darf nicht monokausal oder eindimensional interpretiert werden. Zweifellos ist der Einfluß der Blindenbildung auf die Entstehung von Selbsthilfeorganisationen nachweisbar, es muß allerdings ebenso mit anderen Einflüssen gerechnet werden. Es zeigt sich z. B. nach beiden Weltkriegen, daß durch die Kriegsblinden, eine Gruppe, die sich nicht aus ehemaligen Schülern von Blindenschulen zusammensetzte, der Blindenselbsthilfe entscheidende Impulse gegeben wurden. Die Kriegsblinden des Ersten Weltkrieges förderten in Deutschland ganz besonders die Bemühungen um einen Zugang für Blinde zur akademischen Bildung, eine Entwicklung, die sich jenseits des Einflusses der Blindenlehrer abspielte.

Ein vergleichender Blick auf die Geschichte der Selbsthilfeorganisationen der Blinden in den USA zeigt, daß die meisten dieser Organisationen aus Zusammenschlüssen ehemaliger Schüler von Blindenschulen entstanden sind und sich immer mehr verselbstständigt haben (Lowenfeld 1975, 224–229). Die während der letzten Jahrzehnte erfolgte zunehmende Beschulung Blinder in Regelschulen – zur Zeit besuchen ca. 60% der unter einem weiten Blindheitsbegriff erfaßten Schüler Regelschulen – scheint keinen Einfluß auf Struktur und Mitgliederzahl der Selbsthilfeorganisationen gehabt zu haben. Nach Lowenfeld (1975, 225) hat die größte Organisation, *The National Federation of the Blind*, nach wie vor über 50000 Mitglieder und ist »... the largest activist organization by, of, and for the blind in the world«.

## Geschichte der Blindenpädagogik (Blindenbildung)

Im folgenden geht es nicht primär um die Frage, wann und in welchem Umfang pädagogisches Verhalten gegenüber Blinden in der Entwicklung der Menschheit deutlich geworden ist, sondern es soll gezeigt werden, wann und in welchen Formen erzieherisches Verhalten in bezug auf Blinde als ein spezifisches, eigenständiges Verhalten organisatorisch begründet und theoretisch herausgearbeitet wurde. Die Geschichte der Erziehung und Unterrichtung der Blinden in diesem engeren Sinne ist verhältnismäßig jung; sie beträgt etwa 200 Jahre. Im Rahmen einer Geschichte der erzieherischen Praxis bei Blinden geht es um Organisationsformen sowie um Didaktik des Blindenunterrichts. Die Geschichte des Erziehungsdenkens befaßt sich mit der Theoriebildung in der Blindenpädagogik und in deren relevanten Nachbardisziplinen.

### Geschichte der erzieherischen Praxis

Die 200jährige Geschichte der Blindenbildung vollzog und vollzieht sich im Spannungsfeld von Übernahme allgemeinpädagogischer Maßnahmen und Berücksichtigung behindertenspezifischer Besonderheiten. Vor dem Hintergrund dieses dialektischen Verhältnisses wird für die Auswahl und Darstellung historischer Quellen zur Blindenbildung »der Bezug zu möglicher schulischer und sozialer Integration« zum bestimmenden Kriterium. Sowohl im Bereich der Organisation als auch in Lehrplanung und Unterricht haben sich letztlich segregative, die Besonderheit und Andersartigkeit des Blinden betonende Formen und Maßnahmen durchgesetzt. Es können aber in allen genannten Bereichen durchgängig gegenläufige Tendenzen von unterschiedlicher Stärke nachgewiesen werden. Nach Wehler (1973, 19) geschieht damit etwas, das »in der Geschichte gewissermaßen das Übliche« darstellt: Es überschneiden sich mehrere Prozesse mit unterschiedlicher Geschwindigkeit, es entsteht die »Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen« (Bloch 1962, 104).

Unter der aufgezeigten Prämisse ausgewählte historische Quellen über Blindenbildung können nur bedingt chronologisch geordnet dargestellt werden. Gleichzeitig mit vergangenen Ereignissen müssen auch zukunftsbezogene Aspekte zur Darstellung gelangen. Ein solches Verfahren entspricht Erkenntnissen neuerer Geschichtswissenschaft, die – streng genommen – nur Vergangenheiten, die unterschiedlich weit von der Gegenwart entfernt sind, anerkennt und daneben »Zukunften«, »an denen sie sich mindestens ebenso sehr wie an den Erfahrungen der Vergangenheit orientiert« (Wehler 1973, 16).

### Erziehungsverhalten gegenüber Blinden vor Beginn einer institutionalisierten Blindenbildung

Direkte Informationen aus der Vorgeschichte über die Behandlung Behinderter bzw. das Erziehungsverhalten diesen gegenüber gibt es nicht. Gewisse Aufschlüsse sind jedoch möglich, etwa aufgrund bekannt gewordener Skelettfunde aus sehr frühen Epochen. Diese Skelette stammen offensichtlich von behinderten Menschen, die beerdigt wurden und keinerlei Hinweis auf ein gewaltsames Ende zeigen (Buch/Heinecke 1980, 173). Im allgemeinen müssen indirekte Methoden verwendet werden, um Rückschlüsse ziehen zu können. Beispiele sind die Versuche, nach dem »Prinzip der genetischen Reduktion« vom Verhalten niederer Tiere gegenüber kranken und schwachen Artgenossen auf menschliches Verhalten in frühen historischen Zeiten zu schlie-

ßen oder unter ethnologischem Aspekt aus dem Verhalten gegenwärtig zugänglicher primitiver Völkerstämme in den verschiedensten Regionen der Erde Aufschlüsse über die Menschen der Vorzeit zu gewinnen (Wright 1960, 251–256).

Eine Übersicht über die Behandlung von physisch behinderten Menschen in primitiven Gesellschaften, die Wright 1960 zusammengestellt hat, kann dahingehend interpretiert werden, daß es eine Vielzahl von unterschiedlichen Handlungsweisen gegenüber Behinderten gab, akzeptierende und liebevolle Behandlung ebenso wie Tötung und Kannibalismus. Obwohl generalisierende Schlüsse schwer zu ziehen sind, besteht dennoch kein Zweifel, daß negative Praktiken der Behandlung überwogen und damit auch im erzieherischen Umfeld wirksam wurden (vgl. Lowenfeld 1975, 5–13).

Unter dem Einfluß religiöser Vorstellungen wandelte sich die Einstellung gegenüber Hilfsbedürftigen. Den Blinden wurden Bettelprivilegien eingeräumt, und es kam zu Gründungen von Blindenbruderschaften, Asylen und Heimen. Das berühmteste Beispiel ist das 1254 in Paris gegründete »Hospice des Quinze-Vingts«, in dem 300 Blinde zu einem streng geordneten Bettelorden zusammenwuchsen, der es zu Wohlstand und sogar Reichtum brachte. Die Blinden galten allerdings auch im Mittelalter noch allgemein als bildungs- und erwerbsunfähig, obwohl erstaunliche Berichte von einzelnen lebensstüchtigen und erfolgreichen Blinden aus allen Zeiten vorlagen, die sich fast beliebig vermehren lassen. Diese werden von Haüy bis Schöffler als Kronzeugen für die Bildungsfähigkeit und die »bürgerliche Brauchbarkeit« blinder Menschen zitiert (Pielasch/Jaedicke 1971, 13).

»Einige wohlhabende Eltern ließen bereits im 17. Jahrhundert ihre blinden Kinder durch Hauslehrer erziehen. Die dabei erzielten Ergebnisse erregten Aufsehen. Der Mathematiker Jakob Bernoulli unterrichtete 1676 die blinde Tochter Elisabeth des wohlhabenden Kaufmanns v. Waldkirch. Das Mädchen lernte Schreiben, sprach mit 15 Jahren Lateinisch, Französisch und Deutsch und hatte Kenntnisse in Logik, Physik, Geschichte und spielte verschiedene Instrumente. Der Privatgelehrte Christian Niessen aus Mannheim unterrichtete 1771 einen blinden Schüler Weißenburg, der ebenfalls Schreiben lernte und hervorragende Kenntnisse in Arithmetik, Algebra, Geometrie und Trigonometrie erwarb. Europäischen Ruhm erlangte Maria Theresia von Paradis (1759–1824) als Klavierspielerin und Sängerin. Die im 3. Lebensjahr erblindete Künstlerin aus Wien sprach neben ihrer Muttersprache gut Französisch und Italienisch, konzertierte außer in Wien in Paris, London und Brüssel mit großem Erfolg und wurde wegen ihrer vielseitigen Kenntnisse und gesellschaftlichen Gewandtheit allgemein bewundert. Nach Beendigung ihrer künstlerischen Laufbahn widmete sie sich dem Komponieren und richtete eine Musikschule ein. Maria Theresia v. Paradis hatte durch ihr Auftreten viel dazu beigetragen, der Idee einer allgemeinen Blindenbildung zum Durchbruch zu verhelfen. Die Bekanntschaft mit ihr war einer der Anstöße für Haüy und Klein, eine Blindenschule zu gründen« (Garbe 1966, 3f.).

## Organisationsformen der institutionalisierten Erziehung Blinder

Von Schindele (1978, 32–60) liegt der Versuch vor, einen Überblick über die wichtigsten bisher verwirklichten Formen der Beschulung Blinder zu vermitteln. Schindele bildet eine Rangreihe der Organisationsformen nach dem Hauptkriterium »Grad der möglichen schulischen und sozialen Integration«. Er nennt und beschreibt folgende zwölf Organisationsformen:

- Regelklasse ohne sonderpädagogische Betreuung
- Beratungsprogramm in Regelschulen
- Förderkurse
- Ambulanzlehrer-Programm
- Förderzentrum-Programm
- Kooperative Sonderklasse
- Segregierte Sonderklasse



- Kooperative Tages-Sonderschule
- Segregierte Tages-Sonderschule
- Offene Heimschule
- Völlig segregierte Heimschule
- Individualunterricht

Diesen Versuch einer logischen Einordnung ergänzte Schindele durch eine Beurteilung der zwölf Beschulungsformen unter den beiden Aspekten »Möglichkeit, blindenspezifische Maßnahmen anzuwenden« und »Gelegenheit zu Kontakten mit Nichtbehinderten«. Bei der Verknüpfung dieser Gesichtspunkte zeigen sich deutlich die Einseitigkeiten der extremen Positionen, wie »keinerlei spezielle Maßnahmen unter Nichtbehinderten (in Regelschulen)« oder »total spezialisierte, jedoch auch total segregierte Beschulung (im Individualunterricht)«. Akzeptiert man den Beurteilungsmaßstab, den Schindele anlegt, wird deutlich, daß für das Gros der blinden Schüler eine Beschulungsform im Mittelfeld der Rangreihe günstig ist, das heißt, daß die gewählte Organisationsform sowohl Kontakte mit Nichtbehinderten fördern als auch blindenspezifische Maßnahmen ermöglichen sollte. Die beiden herausgestellten Aspekte stehen in einem interdependenten Verhältnis zueinander, und es muß von Fall zu Fall abgewogen werden, welcher Gesichtspunkt dominieren soll.

Die von Schindele versuchte Vermittlung zwischen den zwei Perspektiven »Eingliederung« und »Besonderung« ist als vorläufiger Abschluß eines Ringens um einen Bewertungsmaßstab für Formen der Beschulung Blinder zu sehen, eines Ringens, das schon in den Anfängen der institutionalisierten Blindenbildung sichtbar wird und über das im folgenden aus historischer Sicht zu berichten ist.

### Absonderung in besonderen Schulen versus Beschulung in Regelschulen

Die Ideen der Aufklärung und utilitaristische Erwägungen im Zusammenhang mit der aufkommenden Industrialisierung ließen ab 1775 in rascher Folge Blindenanstalten in vielen europäischen Ländern und in den USA entstehen. Die Pädagogik und ihre schulorganisatorischen Institutionalisierungen sind dabei in unserem Kulturkreis den Weg gegangen, das Problem der Erziehung Behinderter durch Absonderung in besonderen Schulen und in einer »besonderen Pädagogik« zu lösen. Im Prinzip wäre – nach Bleidick (1978, 282) – eine andere Entwicklung denkbar gewesen: »ein differenziertes Schulwesen, das auch den in seiner Lernfähigkeit und erzieherischen Ansprechbarkeit beeinträchtigten Schüler zu seinem Recht innerhalb des allgemeinen Schulwesens für ›Gesunde‹ hätte kommen lassen. Allerdings gestattet das Wissen um die historisch gewordene ständisch-feudale Gliederung des deutschen Schulwesens, die erst mit der Idee einer allgemeinen Volksschule seit Beginn des 19. Jahrhunderts, dem Einheitschulgedanken der 20er Jahre und der Gesamtschulbewegung der Gegenwart nach ihrer endgültigen Auflösung drängt, kaum eine realistische Erörterung solch ungenützter Entwicklungsmöglichkeiten«.

Daß sich letztlich eine segregative Organisationsform für die institutionalisierte Erziehung Sehgeschädigter durchsetzte, hatte nicht unbedingt in der Absicht der Gründer gelegen und war schon früh z. T. heftig kritisiert worden. J. W. Klein hatte – wohl in Anlehnung an Pestalozzi – an eine Art Schneeballsystem gedacht, wobei der Anstalt die Funktion des auslösenden Moments zukommen sollte. Nach erbrachtem Bildbarkeitsbeweis hätten Lehrer und Eltern sich dort die nötige »Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder von der frühesten Jugend an in dem Kreise ihrer Familien und in den Schulen ihrer Wohnorte« (Klein 1836) holen können (vgl. Mersi 1975, 199). Klein trat nach dem Urteil eines seiner Biographen (Bauer 1926, 94) trotz seines

Erfolges als Anstaltsgründer gegen Ende seines Lebens eher noch nachhaltiger für die Unterrichtung blinder Kinder in der Volksschule ein als in früheren Zeiten. Ähnliches berichtet Schottke über Matthias Pablasek (1810–1883), Kleins zweiten Nachfolger im Amt des Direktors der Wiener Blindenanstalt. Pablasek stellte zwar in seinem 1867 erschienenen, vielbeachteten Buch *Die Fürsorge für die Blinden von der Wiege bis zum Grabe* eine umfassende Konzeption der Anstaltsbetreuung dar, hinterließ jedoch als letztes Werk eine Schrift über *Erziehung und Unterricht blinder Kinder im Elternhaus und in der Volksschule der Sehenden als Vorbildung für die Blindenanstalt*. Nach Schottke (1888, 40f.) ist das ein Beweis dafür, »wie fest begründet auch in seiner Auffassung die Anschauungen unserer Alten waren: »Der Besuch der Blinden von Volksschulen bleibt ein nothwendig zu erstrebendes Ziel.«

Von Klein ist bekannt, daß er bereits 1810 seiner Regierung in einem ausführlichen Prememoria nahelegte, die Volksschule zu verpflichten, sich auch der blinden Kinder anzunehmen und sie nach Möglichkeit zu unterrichten. 1836 gab er die erste Schrift heraus, die als Anleitung zur Unterrichtung blinder Kinder in den Schulen ihres Wohnortes dienen sollte. Diese Schrift erfuhr 1846 eine zweite Auflage, ihr folgte eine Reihe ähnlicher Veröffentlichungen: Knie 1839; Hientsch 1851; Georgi 1857; Entlicher 1872; Riemann 1879; ferner Binder, Pablasek, Libansky u. a.

Knie, der blinde Direktor der Breslauer Blindenanstalt, erlangte vom preußischen »Ministerium der geistlichen und Medicinalangelegenheiten« die Kosten zum Druck seiner Anleitung, die dann »in Schlesien, Brandenburg und an sämtlichen Schullehrerseminaren zur Vertheilung und Verbreitung unter den Volksschullehrern« kam. Er trug mit dieser Schrift, die 1858 die fünfte Auflage erfuhr, wesentlich zu Verfügungen in Schlesien bei, wonach seit 1864 blinde Kinder zum Volksschulbesuch zuzulassen waren (Schottke 1888, 40). Die 1857 von Georgi herausgegebene *Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder im Kreise ihrer Familie von frühester Kindheit an bis zu ihrer Aufnahme in die Blindenanstalt* wurde auf Veranlassung des »Königlich Sächsischen Hohen Ministeriums des Innern« verfaßt. Schottke stellt auf dem Kölner Blindenlehrerkongreß 1888 fest, daß es der Wunsch des preußischen Ministeriums sei, »das Band, das unsere Blinden, lauter Kinder des Volkes, an die Schulen unseres Volkes knüpft, wieder fester zu schlingen«. Als Beweise nennt er Ereignisse wie die Einrichtung von Kursen für Volksschullehrer an der Berliner Blindenanstalt durch das Brandenburgische Provinzial-Schulcollegium, Besuche von Lehramtskandidaten in der Breslauer Blindenanstalt sowie die Bitte von Volksschullehrern um Lesestoff für blinde Kinder in deren Klassen.

Einen Überblick über die quantitative Seite des angeschnittenen Problems kann ein Blick auf die Schülerstatistik gewähren. Anhand der verläßlich aufgearbeiteten Ergebnisse der Volkszählung im Deutschen Reich am 1. Dezember 1900 von Schwarz (1927, 12) ergibt sich, daß noch um die Jahrhundertwende nur ca. 60% aller schulpflichtigen Blinden in Blindenanstalten beschult wurden.

### Ausgewählte Belege zur Frage der Beschulung Blinder in Regelschulen

Bei Durchsicht der deutschsprachigen Literatur zur Beschulung Blinder in Regelschulen wird aufgrund der Erscheinungsjahre deutlich, daß innerhalb eines Jahrhunderts nach Gründung der ersten Blindenschulen *durchgängig* über dieses Problem geschrieben worden ist. Außer den bereits erwähnten »Anleitungen« sind in den 80er Jahren zwei Kongreßreferate (Gunning 1885; Schottke 1888) und zwei Erwiderungen auf den Artikel von Gunning (Armitage 1886c; Gösch-Meldorf 1886) erwähnenswert sowie ein Aufsatz von Entlicher (1889) über *Die Blindenklasse*, eine Art Externat für Wiener blinde Schüler. Alexander Mell nimmt in dem von ihm herausgegebenen Handbuch des

Blindenwesens (1900) ein Stichwort »Volksschule« auf; 1905 erscheint im Organ der Blindenlehrer, *Der Blindenfreund*, ein Hinweis unter dem Titel *Der Blinde in der Volksschule*; 1913 schließlich setzt sich Zech in seinem Buch *Erziehung und Unterricht der Blinden* mit dem Thema auseinander.

Ferner fällt auf, daß dem interessierten Leser deutschsprachiger Fachliteratur eine *internationale Information* geboten wird. Der holländische Professor der Augenheilkunde Gunning bekam auf seine kritischen Fragen: »Sind die Blinden-Anstalten unbedingt zu empfehlen? Sollen die Blinden-Anstalten überhaupt Wohlthätigkeits-Anstalten sein?« eine Antwort von Dr. Armitage (1886c), einem erblindeten englischen Arzt, der aufgrund seines Engagements und Wissens auf dem Gebiet des Blindenwesens damals international bekannt war. Die Antwort enthielt u. a. eine ausführliche Darstellung der integrativen Beschulung Blinder in England und Schottland. In dem Organ der Taubstumm- und Blindenanstalten von 1858 berichtete Ulrich über ähnliche Bestrebungen in Frankreich (vgl. Schottke 1888, 38). Informationen über das österreichische Blindenwesen gehörten zu den Selbstverständlichkeiten; Reiseberichte über das amerikanische Blindenwesen gaben Armitage (1886a) und Peiser (1930) heraus.

Schließlich muß hervorgehoben werden, daß die *Hauptargumente* für eine integrative Erziehung und Unterrichtung Blinder, die gegenwärtig diskutiert werden, im Prinzip schon *sehr früh herausgestellt* worden sind. Klein nannte bereits andere als ausschließlich ökonomisch-organisatorische Aspekte, etwa familienpädagogische. Aber auch sozialpädagogische Aspekte, die die positiven Auswirkungen eines Zusammenseins Blinder mit gleichaltrigen Nichtbehinderten aufzeigen, fanden sich, z. B. bei Hientsch (1851) oder bei Howe (1851) sowie bei Armitage (1886c, 19): »Der freie Verkehr mit sehenden Kindern hat einen sehr guten Einfluss auf den Charakter der Blinden. Sie werden weniger beschränkt, und es ist auch ein grosser Vortheil für sie, dass, wenn sie aufwachsen, sie Freunde gewonnen haben, die früher ihre Schulkameraden waren.«

Der folgende Bericht verdeutlicht die Problematik aus der Sicht eines Blinden und dokumentiert gleichzeitig, daß auch Selbstbetroffene in dem Organ der Blindenlehrer zu einem kontrovers diskutierten Thema zu Wort kommen konnten (Gösch-Meldorf 1886, 81–83):

#### »Der Blinde in der Volksschule

Durch die Abhandlung des Herrn Dr. Gunning veranlasst, erlaube ich mir einige Mittheilungen zu machen, welche dazu dienen mögen, die Ansichten des genannten Herrn zu rechtfertigen und auch, wie ich hoffe, von allgemeinem Interesse sein werden. Da mir nämlich der ganze Schulunterricht in einer Volksschule zu Theil geworden, glaube ich am besten im Stande zu sein, die Vortheile einer derartigen Ausbildung beurtheilen zu können.

Im 5. Jahr meines Lebens verlor ich infolge einer Verletzung das Augenlicht und trat mit dem 8. Jahr als völlig Blinder in die Volksschule ein. Vorher hatte ich schon den kleinen Katechismus und das kleine 1×1 auswendig gelernt. Ausser Lesen, Schreiben und Tafelrechnen nahm ich an allen Unterrichtsfächern Theil, und Dank den Bemühungen eines treuen Lehrers und einem guten Auffassungsvermögen meinerseits wurden bald meine Altersgenossen, welche mir um ein paar Jahre voraus waren, eingeholt.

Bis zum 16. Jahre besuchte ich die Schule, und nahm, es sei zu Ehren der Blindheit bemerkt, zwei Jahre den ersten Platz in derselben ein. Bei Schul- und Kirchenprüfung wurde der Blinde am schärfsten vorgenommen, denn auch der Pastor des Ortes schien seine Freude daran zu haben. Aber nicht allein die Rechte und Pflichten der übrigen Schüler wurden mir zu Theil, sondern auch die Strafen; und deren waren nicht wenige, denn ich war von Natur aus ein unruhiger, ja wilder Knabe, und wo die liebe Dorfjugend etwas verübte, war der blinde Knabe gewöhnlich mit dabei. An allen Knabenspielen, soweit es irgend möglich war, wurde reger Antheil genommen; auch an

den Belustigungen, als Reiten, Schlittschuhlaufen, Baden, Bootfahren u.s.w. Die höchsten Bäume wurden erklettert, mit den Schulkameraden ging es durch Feld und Flur, über Hecken und Gräben, bei welcher Gelegenheit denn auch nicht selten unfreiwillige Bekanntschaft mit dem nassen Element gemacht wurde. Einmal sogar lief ich direkt in die Eider, einen Fluss, der an meinem Geburtsorte vorbei fliesst, und nur durch Gottes gnädige Fügung wurde ich dem Untergange entrissen. Beim ersten Auftauchen nämlich gelang es mir, mich an einem der Schutzpfähle des Quaies festzuklammern und so lange über Wasser zu halten, bis mich ein Fischer herauszog. Technisch begabt, fertigte ich für meine Nebenschüler allerlei Spielsachen, als: Drachen, Schiffe, Mühlen, Schiess- und Spritzinstrumente u.s.w. Aus eigenem Antriebe hatte ich mir schon damals Spielkarten gezeichnet und mit einer Nadel auf steifem Papier Gesangbuchverse ausgestochen. Die Buchstaben hatte ich mir nämlich von Denkmälern und wo die Knaben ihre Namen in Bäume geschnitten, gelernt, denn meine grösste Freude war, es den Sehenden so viel wie möglich gleich zu thun.

Mit dem 17. Jahre trat ich in die Hannover'sche Blindenanstalt, wo die übrigen Lücken ausgefüllt wurden und ich innerhalb  $3\frac{1}{2}$  Jahren die Korbmacherei erlernte, in welchem Geschäft ich mich später durch Uebung und durch Betasten gut gearbeiteter Waaren soweit vervollkommnete, dass ich jetzt im Stande bin, alle in diesem Geschäft vorkommenden Artikel anzufertigen.

Und wenn ich nun auch bekennen muss, dass die Jahre in der Anstalt zu den schönsten meines Lebens zählen, möchte ich doch um keinen Preis die Erinnerungen der Jugend entbehren. Nach meiner Ueberzeugung wird das blinde Kind in der Familie, wie im Umgang mit den vollsinnigen Kindern, allseitig entwickelt. In der Familie lernt es das Leben mit seinen Vielseitigkeiten besser kennen, mit seinen Freuden und Leiden, Entbehrungen und seinem Streben. Das Familienleben und die Heimath wird ihm traut und lieb.

Im Umgang mit den vollsinnigen Kindern wird es stets angeregt zur Nachahmung. Im Spiel und Umherstreifen wird der Körper gewandt und der Ortssinn geschärft, was für das spätere Leben von grossem Werth ist. Im Umgang erwirbt es sich Jugendfreunde, die für sein späteres Fortkommen ebenfalls von Nutzen sein können. Der Blinde, welcher von Jugend auf in der Anstalt ist, lernt das Leben mit seinen Abwechslungen und seinem Treiben nicht so kennen. Die Anstalt ist seine Welt; und wird es aus derselben entlassen, so fühlt er sich ausser derselben oft fremd und verlassen; weiss sich nicht so leicht den Vollsinnigen anzuschliessen und in deren Gewohnheiten hineinzuleben, wodurch natürlich sein Fortkommen bedeutend erschwert wird. Und wenn auch nun in erster Linie ein moralischer Lebenswandel und das Bestreben, durch Dankbarkeit, Bescheidenheit und Fleiss sich das Wohlwollen seiner Nebenmenschen zu erwerben, als Hauptbedingungen zu betrachten sind, so ist es doch für den Geschäftsmann von nicht zu verkennendem Nutzen, sich unter den Leuten zu bewegen und theilnehmen zu können an ihren Unterhaltungen und Vergnügungen. Denn durch Theilnahme an Schach- und Kartenspiel, an Versammlungen und Vereinen, an Vorträgen, Tanzen, Schlittschuhlaufen u.s.w. wird die Aufmerksamkeit und das Interesse des Publicums geweckt und angeregt, was für den Blinden nur von Nutzen sein kann. Selbstverständlich darf derartiges nicht übertrieben werden.

Sind denn, so mag Mancher fragen, die Blindenanstalten eigentlich für die Jugend zu entbehren? Wie jedes Ding seine verschiedenen Seiten hat, so kommen auch hier Umstände und Verhältnisse in Betracht.

Erstens muss die Familie derart sein, dass ein blindes Kind in derselben eine sittlich gute Erziehung erhält. Zweitens muss der Lehrer, dem das Kind anvertraut wird, sich desselben mit Interesse und Liebe annehmen; und drittens muss das Kind selbst empfänglich sein, das ihm in der Volksschule Gebotene leicht aufzunehmen. Da diese Bedingungen bei den meisten blinden Kindern sich nicht vereinigen, werden die Blindenanstalten für die Jugend nicht zu entbehren sein. Sehr zu wünschen aber wäre, wenn die Zöglinge so viel wie möglich mit den Verhältnissen des Lebens bekannt gemacht würden, wie sie sich zu bewegen und gegen ihre Mitmenschen zu benehmen haben, um sich beliebt und angenehm zu machen. Auch dürfte es gut sein, die blinden Kinder öfters mit Vollsinnigen verkehren zu lassen.

Falls diese meine Mittheilungen und Ansichten in irgend einer Weise nutzbringend anregen sollten, wäre der Zweck derselben erfüllt.«

Die Schriften über integrative Beschulungsformen enthalten Stellungnahmen der Autoren, Wertungen und Urtheile. Die Aussagen in den älteren Texten wirken offener, weniger festgelegt. Die Frage nach dem »besser« oder »schlechter« einer Beschulungs-

form spielt in der Anfangssituation noch keine entscheidende Rolle. Es geht darum, Blinde überhaupt zu beschulen. Mit zunehmender Konsolidierung des am Fürsorgegedanken orientierten Blindenanstaltssystems und ersten Versuchen einer wissenschaftlichen Absicherung der Grundlagen blindenpädagogischer Arbeit unterliegen die Blindenpädagogen spezifischen System- und Begründungszwängen, die zu Befürwortung und Bevorzugung der Anstalterziehung führen. Diese Erklärung gilt in der Tendenz, zeigt sich jedoch nicht durchgängig, wie die oben erwähnten Beispiele von Aktivitäten der Blindenlehrer für Blinde in der Volksschule gezeigt haben; sie reicht auch keineswegs aus. Es sind sehr unterschiedliche ökonomische, kulturelle und politische Einflüsse, die in komplexer Weise wirksam wurden und insgesamt dazu führten, daß sich integrative Tendenzen der Beschulung Blinder nicht durchsetzen konnten.

Selbst in den ausgewogenen Stellungnahmen des Dr. Armitage, des dänischen Blindenanstaltsdirektors Moldenhawer oder des Direktors Wulff aus Berlin bleibt kein Zweifel, »dass eine wohleingerichtete Anstalt, wo die Kinder körperlich und geistig auf die beste Weise ausgebildet werden, bessere Resultate erzielen wird, als eine Schule, welche die Kinder besuchen, während sie zu Hause wohnen . . .« (Schottke 1888, 41). Es fehlt allerdings auch nicht an proklamatorischen Bekundungen, wie z. B. die der Schriftleitung des »Blindenfreundes«: ». . . Genug, nur in der Blindenanstalt kann das Glück der Blinden geschmiedet werden! Das ist die Erfahrung und Ueberzeugung aller deutschen Blindenlehrer und Blindenfreunde!« (*Der Blindenfreund* 1905, 157).

## Segregation und Integration unter internationalem Aspekt

Ein Vergleich der Bedingungen, unter denen Blindenanstalten und Volksschulen Blinde bilden und ausbilden konnten, mag tatsächlich in sehr vielen Fällen zugunsten der Anstalten ausgefallen sein, und zwar trotz der bekannten Schwierigkeiten der Anstalten, wie Abhängigkeit von Mäzenen, nicht gesicherter Jahreshaushalte usw. Die Situation der Volksschulen, insbesondere auch der Industrieschulen, mit denen – vor allem in England – die Anfänge der Anstaltspädagogik verknüpft waren (Garbe 1966, 5; Jantzen 1974b, 56), mußten den Blindenpädagogen vergleichsweise desolat erscheinen. Möckel (1979b, 25) kennzeichnet die Schulverhältnisse vor 200 Jahren wie folgt:

- »Die Schulpflicht hatte sich noch nicht durchgesetzt.
- Viele Kinder verließen die Schule schon nach wenigen Jahren, besonders auf dem Lande.
- Es fiel nicht auf, wenn jemand in den unteren sozialen Schichten weder lesen noch schreiben konnte.
- Das Schulwesen war uneinheitlich. Neben guten Schulen in den Städten gab es dürftige Schulverhältnisse, in denen wenig gelernt wurde.
- Die Lehrer mußten sich selbst, z. B. durch Privatunterricht, ihre Ausbildung verschaffen.
- Der Schulunterricht war noch nicht in einem allgemeinen, öffentlichen und staatlichen Schulwesen organisiert. Es gab zahlreiche Patronatsschulen, über deren Besetzung größere Gutsbesitzer oder Fabrikbesitzer ohne Kontrolle des Staates bestimmten.«

Schottke weist z. B. auf die besondere Schwierigkeit für einen Volksschullehrer hin, bei 80 und mehr Schülern in der Klasse Blindenpädagogik zu betreiben. Er hebt lobend hervor, daß in Böhmen bereits einer Anregung Kleins aus dem Jahr 1846 gefolgt worden ist, Volksschullehrer, die sich mit besonderem Erfolg blinden Kindern gewidmet hatten, Belohnung und Belobigung zukommen zu lassen (Schottke 1888, 38).

Jamieson/Parlett/Pocklington (1977, 55) berichten, daß im England der 80er Jahre Lehrer allgemein nach »Erfolg« entlohnt wurden, was ihre Bereitschaft, sich schwieriger Fälle, zu denen die blinden Schüler gerechnet wurden, anzunehmen, negativ beeinflusste. Die seit 1893 bestehende allgemeine Schulpflicht für blinde Kinder in England hatte zur Folge, daß sich die Schulverwaltungen der Verantwortung für ein

blindes Kind in einer Volksschulklasse durch Bereitstellung der Gelder für einen Anstaltsplatz entzogen, wodurch die Anstalten in besonderer Weise gefördert wurden. Ein bei Jamieson/Parlett/Pocklington (1977, 50f.) genannter wichtiger Faktor, der sich ungünstig auf integrative Bestrebungen auswirkte, war der »Triumph der Brailleschrift«. Die Punktschrift, die sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts endgültig durchsetzte, ist Sehenden nicht unmittelbar zugänglich. Das machte spezielle Lese- und Schreibtechniken und eine Adaptation für den Unterricht erforderlich und wirkte damit verstärkend auf die Bedenken der Volksschullehrer, Blinde in ihren Klassen zu unterrichten. Unter diesem Aspekt wurde der Einführung der Punktschrift eine isolierende und anti-integrative Funktion zugeschrieben. Armitage (1886b), der selbst auf Punktschrift angewiesen war, brachte als Gegenargument ein, daß Punktschrift als die geeignete Schrift für den Blinden diesen überhaupt erst zu fließendem und korrektem Lesen befähige und damit zu dessen Emanzipation beitrüge und prinzipiell Isolation beseitige. Die spätere Unabhängigkeit im Leben habe Vorrang und sei ein Ziel, das eine vorübergehende unnatürliche Absonderung rechtfertige.

Von dem Gründer der ersten Blindenanstalt in den USA, Samuel Gridley Howe, liegen ähnlich eindeutig befürwortende Aussagen über die Beschulung blinder Kinder in allgemeinen Schulen vor wie von J. W. Klein und außerdem sehr kritische Äußerungen über die von ihm besuchten Blindenbildungseinrichtungen in Europa. Er glaubte, in diesen Einrichtungen so viele Gefahren und Nachteile zu sehen, daß er behauptete, diese Schulen könnten eher »als Leuchttürme, die warnen, als als Lichter, die den Weg weisen«, angesehen werden (vgl. Schindele 1978, 89). Dennoch wurde im 19. Jahrhundert in den USA die Blindenbildung in zentralen Blindenschulen (Residential Schools for the Blind) organisiert. Erste Versuche, blinde Kinder in die Regelschule zu entsenden, begannen Anfang des 20. Jahrhunderts.

Von den amerikanischen Integrationsversuchen wurde in Deutschland recht spät Kenntnis genommen. Erst im letzten Jahrzehnt ist die Diskussion über dieses Thema zögernd aufgenommen worden. In Hamburg wurde begonnen, blinde und sehbehinderte Gymnasiasten in einer Kooperativen Gesamtschule zu unterrichten, seit kurzem besteht in München ein Projekt, blinde Schüler in einem Regelgymnasium zu unterstützen. Auf dem 28. Kongreß für Sehgeschädigtenpädagogik in Waldkirch 1978 bildete das Thema »Integration« einen der Tagungsschwerpunkte; 1979 konstituierte sich im Rahmen des Verbandes der Blinden- und Sehbehindertenpädagogen (VBS) eine Arbeitsgemeinschaft (AG) »Integration sehgeschädigter Schüler in Regelschulen«.

Garbe (1966, 3) stellt als übergreifenden Aspekt heraus, daß letztlich der Glaube der Aufklärung »an die unbegrenzte Macht der Erziehung und die Notwendigkeit einer Erziehung aller Menschen in Verbindung mit der Forderung des merkantilistischen Staates nach der nützlichen Beschäftigung aller in dem Gedanken einer Erwerbstätigkeit der Blinden durch Bildung und Ausbildung« mündet. Das mag zur Erklärung der relativen Gleichzeitigkeit dienen, mit der die Idee zur Errichtung von Bildungs- und Ausbildungsstätten für Blinde in verschiedenen Ländern entstanden ist. Die einmal gefundene Form, die Heimsonderschule für Blinde, ist über 150 Jahre lang nahezu unangefochten Modell für Schulgründungen in aller Welt gewesen und ist es in einigen Ländern heute noch. In der Mitte des 20. Jahrhunderts wurde diese Tradition wirksam durchbrochen: Es setzten Bestrebungen ein, Blinde mit Hilfe von Unterstützungsprogrammen in Schulen für Nichtbehinderte zu integrieren. In den USA ergab sich durch eine allmähliche Umstrukturierung, daß gegenwärtig 60% der blinden Schüler Regelschulen und 40% Heimsonderschulen besuchen. In einigen weniger entwickelten Ländern, die erst relativ spät mit der Organisation eines Blindenwesens begonnen haben, wurden keine Heimsonderschulen gegründet, sondern gleich integrative Schulprogramme durchgeführt (Lowenfeld 1975, 74).

## Zur Organisationsform »Heimsonderschule«

Unter historischem Aspekt hat sich die Heimsonderschule als tragende Organisationsform herausgestellt. Daher wird ihr im folgenden ein gesonderter Abschnitt gewidmet. Dem Überblick, den Lowenfeld (1975, 103) über die drei in den USA verbreiteten Typen von Heimsonderschulen gibt, kommt exemplarische Bedeutung zu, zumindest für vergleichbare Industrienationen. Lowenfeld kennzeichnet die drei Typen:

- Die klassische Blindenschule, die Kinder vom Kindergarten bis zum Schulabschluß betreut (The Classic Type).
- Blindenschulzentrum, das mit den Schulen für Sehende kooperiert und Fachhilfen auf einer kommunalen Ebene anbietet (The Center Type).
- Die Klinikschule für mehrfachbehinderte blinde Kinder (The Hospital Type).

Historische Aussagen und Übersichten deutschsprachiger Autoren über den erstgenannten Typ der traditionellen Blindenbildungsanstalt gibt es in größerer Zahl. Zu den bedeutenderen gehören Kleins 1837 erschienene *Geschichte des Blindenunterrichts und der den Blinden gewidmeten Anstalten in Deutschland samt Nachrichten von Blindenanstalten in anderen Ländern*, die *Jahresschrift über das Blindenwesen im Allgemeinen, wie über die Blindenanstalten Deutschlands insbesondere* von Hientsch (1854), *Deutsche Blindenanstalten in Wort und Bild* von Matthies (1913), Jurczeks *Geschichte der Blindenbildungsanstalten Deutschlands 1806–1956* (1957) sowie die 1969 vom »Verband Deutscher Blindenlehrer« herausgegebene *Gesamtübersicht über die Blindenbildungseinrichtungen in Deutschland und in den Nachbarländern*. Die Geschichte einzelner Anstalten berichten u. a. Georgi (Dresden 1836), Mell (Wien 1904), Kunz (Illzach-Mühlhausen im Elsaß 1907), Heimers (Hannover 1970). Eine vorzügliche methodische Anleitung für die Chronisten in den Anstalten gibt Alexander Mell in seinem Kongreßreferat (1904) *Über die Grundlagen zur Darstellung einer Geschichte des Blindenwesens*.

Dem auch in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg in der Bundesrepublik Deutschland noch vorherrschenden Typ der traditionellen Blindenbildungsanstalt wird von Boldt (1970, 40–55) auf dem 26. Blindenlehrerkongreß in München 1969 eine erste Absage erteilt. Nach Boldts Meinung war die kulturpolitische Stagnation der letzten Jahrzehnte der heimliche Bundesgenosse der Blindenlehrer, die an der traditionellen, aber in vielen Zügen überholten Struktur der Anstaltsschule festhielten. Damit war die Diskussion auf Schwierigkeiten der Schulorganisation im Bereich der Blindenbildung gelenkt. Eine grundsätzliche Erschwerung bedeuten Gruppierungsprobleme, die sich aus der relativ kleinen Zahl blinder Kinder und Jugendlicher und aus den unterschiedlichen pädagogischen Bedürfnissen der in sich sehr heterogenen Schülerschaft ergeben. Abhilfe wurde schon früh durch Zentralisierung geschaffen. Es entstanden überregionale Blindenschulen mit einem breit gefächerten Bildungsangebot. Daraus entwickelte sich der Prototyp der Schule für Blinde, der Einrichtungen des organisierten Lernens in allen Bereichen, vom Frühbereich bis zur Weiterbildung, umfaßt. Es zeigte sich bald die Notwendigkeit, daneben auch zu einer Konzentration zu kommen, zu einer Aufgabenteilung unter den Schulen für Blinde, da nicht jede Schule alle Bildungsbedürfnisse effektiv abdecken konnte.

Bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts führten die sich deutlich zeigenden Bedürfnisse blinder Schüler nach »höherer Bildung« und die Notwendigkeit besonderer Maßnahmen für Mehrfachbehinderte zu Ausgliederungen und organisatorisch eigenständigen Einrichtungen. 1886 kam es z. B. in Worcester (England) zur Gründung eines Blindeninstituts, das eine »höhere Bildung und Ausbildung« vermittelte. Ende der 80er Jahre setzte an mehreren Orten in Deutschland die Förderung mehrfachbehinderter Blinder in eigenen Einrichtungen bzw. Abteilungen ein:

- 1886 in Nowawes (Potsdam) die Unterrichtung Taubblinder,
- 1888 in Königswartha (Sachsen) die pädagogische Förderung »schwachbefähigter« Blinder,
- 1889 in Pfaffenhausen die Betreuung schwer mehrfachbehinderter Blinder.

Allgemein ist zu vermerken, daß unterschiedliche ökonomische, kulturelle und politische Einflüsse bei diesen organisatorischen Ausgliederungen in komplexer Weise wirksam werden. Regionale Unterschiede machen sich z. B. bemerkbar bei den 50 Jahre auseinanderliegenden Gründungen von Schulen für Blinde, die eine »höhere Bildung« vermitteln. Die recht frühe Errichtung einer exklusiven und teuren Schule in Worcester (1866) muß im Zusammenhang mit der englischen Tradition oberer Gesellschaftsschichten gesehen werden, ihre Söhne in Internatsschulen zu schicken. In Deutschland dagegen wurde zu dieser Zeit die Möglichkeit, an einer Blindenschule »höhere Bildung« zu erwerben, noch ausgeklammert: 1879 akzeptierten die Teilnehmer des 3. Blindenlehrerkongresses in Berlin die Thesen von Riemer (1879, 135), nach denen die Ziele des Blindenunterrichts einer »gehobenen Volksschule« entsprechen sollten; denn »für 99 Procent unserer Blinden reicht eine gute Schulbildung völlig aus, – das eine Procent, das auf eine höhere Bildung ein Recht zu haben glaubt, muß sie suchen, wo andere sie suchen.« Pielasch und Jaedicke (1971, 94) zeigen in diesem Zusammenhang die sozialen Schranken auf, vor denen die deutschen Blindenlehrer aufgrund ihrer Herkunft und Ausbildung stehen. Die Ermöglichung gymnasialer Bildung in der Deutschen Blindenstudienanstalt Marburg (1916) war ein Akt der Blindenselbsthilfe.

Ein weiteres Beispiel für regionale Unterschiede bezieht sich auf mehrfachbehinderte Blinde. Im Gegensatz zu der geschilderten Auswahl der Schüler nach »Würdigkeit« nahm die Amsterdamer Blindenschule sehr bald nach ihrer Gründung im Jahr 1808 schwachsinnige Kinder auf.

Die Segregationstendenzen, die generell in bezug auf die Beschulung blinder Kinder auftreten, wiederholen sich bei leistungsschwachen bzw. leistungsversagenden Schülern innerhalb der Blindenanstalten. Diese Absonderungsmaßnahmen finden von Anfang an Gegner, es werden Stimmen laut, die für eine integrative Unterrichtung mehrfachbehinderter Schüler in den Blindenschulen plädieren. Als z. B. 1901 in Breslau zum ersten Mal von Lötsch ein Kongreßreferat *Über die Erziehung und den Unterricht schwachbeanlagter bzw. schwachsinniger Blinden* gehalten wird, an das sich Segregationsforderungen anschließen, meldet sich kein Geringerer als Simon Heller mit einem Einwand zu Wort. Er berichtet über den »wohlthätigen und nachhaltigen Einfluß«, den ältere Zöglinge der Blindenanstalt auf die schwachsinnigen Kinder ausüben können (Lötsch 1901, 241). Reformpädagogische Ideen und der Einheitsschulgedanke führen bei Zech (1913, 187; 1919, 8f.) und Kühn (1924, 116) zu schulorganisatorischen Vorschlägen zur Integration der mehrfachbehinderten Blinden in den allgemeinen Blindenunterricht.

Unter dem Aspekt der organisatorischen Ausdifferenzierung sind ferner die speziellen schulischen Einrichtungen zu nennen, die nach dem Ersten Weltkrieg für Kriegs- und Zivilblinde bzw. Späterblindete in Berlin, Düren, Königswusterhausen und Marburg entstanden sind (Strehl 1927, 12). Die große Zahl der Kriegsblinden trug wesentlich dazu bei, neue Berufe für Blinde zu erschließen. Neben Arbeitsmöglichkeiten im traditionellen Blindenhandwerk entstanden Arbeitsplätze im Büro und in der Industrie; gleichzeitig wuchs der Wunsch der Blinden nach höherer Bildung, dem schließlich mit der Gründung der Deutschen Blindenstudienanstalt Marburg im Jahr 1916 entsprochen wurde.

Als eine spezielle Form der Ausdifferenzierung kann die organisatorische Zusammenfassung von Schülern verschiedener Behinderungsarten gedeutet werden. Frühe Versuche, Blinde und Gehörlose als Sinnesgeschädigte unterrichtlich gemeinsam zu fördern, wurden bald aufgegeben. Dagegen behaupteten und bewährten sich die kombinierten Blinden- und Sehbehindertenschulen als Organisationsform neben der eigenständigen Schule für Blinde bzw. für Sehbehinderte.

Für die weitere Entwicklung der Organisationsstruktur des Blindenbildungswesens gilt



analog, was Mersi und Schindele für das Sehbehindertenbildungswesen herausgestellt haben. Sie geben drei Möglichkeiten an, von denen sie die letztgenannte befürworten (Mersi/Schindele 1975, 47–74):

- Perfektionierung des segregierenden Schulwesens durch Ausbau und Zentralisierung;
- ausschließliche Entwicklung von integrativen Programmen zur sonderpädagogischen Betreuung Blinder in Regelschulen;
- Aufbau eines flexiblen Systems in Form einer Kombination von Sonderschule und integrativem Programm.

## Didaktik des Blindenunterrichts

Von Anfang an hat die Blindenpädagogik im Verlauf ihrer Geschichte ihre Didaktik bzw. ihre Modifikation allgemeiner Didaktik entwickelt und reflektiert. An dieser Stelle geht es nicht um die Darstellung geschlossener didaktischer Systeme, etwa von Klein (1919), S. Heller (ab 1888) oder Kremer (1948), sondern um das Aufzeigen von Beispielen für Auswirkungen der Spannung zwischen der Übernahme allgemeiner pädagogischer Maßnahmen und der Berücksichtigung blindenpädagogischer Besonderheiten im didaktischen Bereich. In diesem Spannungsfeld werden Ziele und Inhalte der Erziehung Blinder dargestellt sowie eine »Pädagogik vom Blinden aus«, die gleichzeitig nach »Erziehung für die Welt der Sehenden« trachtet. Breiteren Raum nimmt die Darlegung der Grenzen und Irrtümer einer solchen Pädagogik ein sowie die Darstellung von Entwicklungstendenzen in der neueren Blindenpädagogik und -didaktik.

## Ziele und Inhalte der Erziehung Blinder im Spannungsfeld zwischen allgemeiner Pädagogik und Blindenpädagogik

In der Geschichte der Blindenbildung sind Tendenzen zu erkennen, die sich in der Formulierung allgemeiner Erziehungsziele niederschlagen. Die Zielformulierungen beziehen sich auf verschiedene Epochen der Blindenbildung und haben unterschiedliche Abstraktionsgrade. Die folgende Aufzählung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sie kennzeichnet vielmehr Problembereiche, die im Laufe der Entwicklung der Blindenbildung vorrangig und wiederholt thematisiert worden sind:

- Erziehung zur Innerlichkeit,
- Erlangung von Unabhängigkeit von Sehenden, Selbständigkeit,
- Erziehung zur Berufsfähigkeit, zur wirtschaftlichen Selbständigkeit, zur »bürgerlichen Brauchbarkeit«,
- Erziehung zur Realitätsbezogenheit durch Schaffen einer »anschaulichen Grundlegung« und Entgegenwirken gegen leeres Wortwissen,
- Förderung der Restfunktionen, Ausbildung der verbliebenen Sinne,
- Erziehung zum Leben unter dem »Visualisationsbezug«, dem »durchgängigen Angewiesensein und Eingewiesensein des Blinden auf und in die Welt der Sehenden«,
- Herausbildung einer eigenen Lebensform für Blinde,
- Befähigung zur personalen Bewältigung des Schicksals mit Hilfe moralischer Qualitäten,
- Befähigung zur Übernahme einer Rolle in der Gesellschaft, Erlangung »sozialer Kompetenz«,
- Erziehung zu »autonomer Integriertheit«, einem selbstbestimmten Eingegliedertsein in die Gesellschaft.

Mersi und Hudelmayer (1971, 9f.) reflektieren die Ziele der Blindenbildung von einem übergeordneten Aspekt aus. Sie beschreiben Zielvorstellungen, die sie als Ausflüsse religiöser, kulturphilosophischer oder sozialpolitischer Strömungen verstanden wissen wollen. In diesen Zielvorstellungen spiegele sich die Rolle wider, auf die die soziale

Umwelt die Behinderten in wechselnden Situationen festgelegt sehen möchte. In diesem Sinne seien folgende Zielvorstellungen immer noch mehr oder weniger wirksam:

- »Erziehung zur Umdeutung von Versagung in Entsagung mit dem Ziel der Verinnerlichung (Spranger), ausgehend von mit der Blindheit gegebener Veranlagung. Das Selbstwertgefühl wird an die Zugehörigkeit an eine moralische Elite geknüpft, das Leiden als Prüfung betrachtet . . .«
- »Erziehung zur existentiellen Eigentlichkeit« wird als säkularisierte Variante der erstgenannten Zielformulierung aufgefaßt.
- »Erziehung zur Überkompensation, ausgehend von einer entsprechenden Bereitschaft mit dem Ziel der zumindest gleichwertigen beruflichen Leistung trotz Blindheit. Das Selbstwertgefühl wird an die Zugehörigkeit zu einer Leistungselite gebunden, das Leiden als Anstoß und Herausforderung interpretiert.«

Diese Formen erscheinen Mersi und Hudelmayer insofern segregationistisch, »als sie aus der Gesellschaft hinausführen in Eliten, deren Anspruch auf Leistung oder Moral beruht, wobei die in Aussicht gestellte Zugehörigkeit im Erziehungsprozeß den Zögling motivieren soll«. Als eine weitere Form setzt sich das rehabilitationspädagogische Ziel der Anpassung – eine Variante der Kleinschen »bürgerlichen Brauchbarkeit« – davon ab, indem es »über einen Prozeß der Anpassung gesellschaftliche Integration verspricht. Das Selbstwertgefühl wird an die erfolgreiche Erfüllung geltender Normen (Welt der Sehenden) geknüpft, das Leiden als Anomalität bzw. Handicap gesehen«. Prospektiv erscheint Mersi und Hudelmayer ein Schulziel zu sein, das darin besteht, »den Schüler zu autonomem Lernen zu befähigen, und ihm dadurch die Chance zu eröffnen, sein Leben als selbstbewußte Person in der Gesellschaft zu führen«.

Es wird wiederholt zur Beziehung der Ziele der Blindenpädagogik zu denen der allgemeinen Pädagogik Stellung genommen. Von der Meinung Bauers (1928, 14), daß die Ziele der Blindenpädagogik mit denen der Allgemeinpädagogik immer mehr zusammenrücken, distanziert sich Garbe (1959a, 85) und bezeichnet Ziele der allgemeinen Pädagogik und der Blindenpädagogik als identisch. Neuerdings problematisiert Hudelmayer (1976, 54) diese Identität, denn »auch identische allgemein-vage Bezeichnungen, wie etwa »Erziehung zur Selbständigkeit« können nicht über Unterschiede hinwegtäuschen. Schließlich verlangt Selbständigkeit beim Blinden Fähigkeiten teilweise anderer Art als vom sehenden Menschen, man denke nur an das konkrete Beispiel: Einen Brief schreiben und zur Post bringen«.

Der neueste Versuch, einen Zielkatalog aufzustellen, findet sich in den *Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Blinde* (KMK 1980). Der Zielkatalog enthält Angaben im kulturellen, beruflich-wirtschaftlichen und sozial-personalen Bereich. Die geleistete Benennung komplexerer und fächerübergreifender Spezialziele für die Erziehung Blinder stellen die Verfasser als eine artifizielle Herauslösung dar. In der Praxis seien diese aufs engste mit allgemeinpädagogischen Zielen verwoben.

Nach einer recht kurzen Phase zu Beginn der institutionalisierten Blindenbildung, in der von einigen Blindenpädagogen, wie z. B. Häuß, in unkritischer Weise angenommen wurde, daß alle Inhalte des Unterrichts bei Sehenden unverändert übernommen werden können, wird sehr bald die Notwendigkeit von Modifikationen der Inhalte erkannt, die Garbe (1959a, 88) in folgender Abwandlungs-Grundformel zusammenfaßt: »Streichung des Unmöglichen und Kürzung des Erschwerten aus dem Normallehrplan, Erweiterung des für Blinde uneingeschränkt Zugänglichen und relativ Wichtigen, Einführung besonderer, den Bedürfnissen der Blinden entsprechender Stoffgebiete.«

## »Pädagogik vom Blinden aus« unter Berücksichtigung der »Erziehung für die Welt der Sehenden«

Ab 1880 setzte sich die Meinung Simon Hellers mehr und mehr durch, daß die Blindenpädagogik nicht bei der Übertragung der Allgemeinen Pädagogik stehen bleiben könne, sondern auf den wissenschaftlich zu erforschenden Eigenarten des Blinden und seiner Welt fußen müsse. Simon Heller kommt zu einer »Pädagogik vom Blinden aus«, indem er die der blindenpädagogischen Praxis auferlegten Beschränkungen als unabänderliche Konsequenzen der Blindheit ausweist »und von hier aus zu einer realistischeren Fundierung der blindengemäßen Pädagogie beiträgt. Den negativen Einflüssen des Blindseins entgegenzuwirken, das Unglück durch die Lehre zu besiegen, wird damit vordringliche Aufgabe einer speziellen Blindenpädagogik. Voraussetzung freilich ist, daß der visuelle Ausfall in systematischer Weise durch außeroptische, vor allem haptische Wahrnehmungen kompensiert werde. Die Lehre vom Tasten, deren Grundlagen unter Anleitung von Wundt durch Simon Hellers Sohn Theodor erarbeitet werden, rückt so in den Mittelpunkt der blindenpädagogischen Theorie. Bis in die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts hinein ist ihre zentrale Position im wesentlichen unbestritten, erblickt man im Sinne S. Hellers »in der Tastlehre das Kernstück der Blindenpädagogik und im Ertastenmüssen die Hauptaufgabe der Blindenbildung . . .« (Boldt 1966, 19).

Die bis in die Methodik des Blindenunterrichts hineinwirkende, psychologisch grundlegende Eigengesetzlichkeit, das Andersartige des Blinden, wird schließlich von Petzelt (1925) dahingehend ergänzt, daß die besondere Situation des Blinden gerade darin bestünde, daß er für die Welt der Sehenden zu bilden sei. Aus dieser spezifischen Aufgabenstellung, dem unausweichlichen »Visualisationsbezug«, unter dem der Blinde leben muß, erwächst im Sinne Petzelts das eigentlich pädagogische Moment in der Blindenbildung. Damit ist die immer wieder zu lösende Spannung zwischen behinderungsbedingter Andersartigkeit und notwendiger Anpassung des Blinden in die didaktische Diskussion sowie in die allgemeine Theoriedebatte der Blindenpädagogen bewußt hineingezogen. Kremer (1933, 2f.), der den Petzeltschen Ansatz weiterführt, nimmt wertend Stellung und gewichtet wie folgt:

»So erblickt die Blindenpädagogik vielfach als ihre vornehmste Aufgabe, den Blinden zur Welt der Sehenden zu erziehen. Trotz des Fehlens des optischen Sinnesgebietes erstrebt sie Angleichung der Blinden an Sehende, ja Übereinstimmung derselben mit Vollsinnigen: Ohne Rücksichtnahme auf das So-Sein der Lichtlosen verlangt nämlich das Leben Einordnung in die bestehenden Kultur- und Arbeitsverhältnisse der Vollsinnigen; in deren Welt liegt der Wirkungskreis der Blinden; sie müssen daher befähigt sein, unter Sehenden ihren Platz als vollwertige Glieder der menschheitlichen Gemeinschaft auszufüllen; sie unterliegen den allgemeingültigen Verständigungsbedingungen, denen sie nur genügen können, wenn sie für das Zusammenleben mit Sehenden ertüchtigt werden. Wenn diese Überlegungen auch zutreffend sind, so führten sie doch zu einer einseitigen biologisch-soziologischen Zielsetzung der Blindenerziehung, die sich zusammenfassen läßt als »Erziehung zur Welt der Sehenden«. Sie ist hauptsächlich von praktischem Nutzen für das äußere Leben der Blinden diktiert und insofern utilitaristischer Art.

Unter dem Einflusse dieses oft unkritisch *allein* und insofern übersteigert gesehenen Axioms versucht man nicht nur, Blinde zu »Vollsinnigen minus Gesichtssinn«, sondern oft auch *wie* solche zu erziehen. Da die volle Komplexität der Auswirkungen des Blindseins auf das Individuum nicht erkannt ist, kennt man nicht die notwendig mit dem Blindsein gesetzten Schranken, die der Verwirklichung des genannten Zieles entgegenstehen. Zugleich bleiben die Grundlagen für Erziehungsweisen, auf denen der in dieser Forderung liegende berechtigte Wahrheitskern *ohne* Schädigung für eine *artgemäße* Erziehung des Blinden erreicht werden könnte, unbekannt. Spezifische blindenpädagogische Erziehungsweisen, die den besonderen blindseinsgemäßen Bedingungen des Blinden entsprechen, sind so kaum in ihren Anfängen erkannt. Was man als solche zu betrachten pflegt, ist nichts anderes als eine einzig auf das Moment der Lichtlosigkeit sich gründende Transposition der Erziehungsweisen bei Vollsinnigen in die physiologische Tastsphäre.

Die Erziehung des Blinden muß sich nach den besonderen, und zwar nach *allen* besonderen psycho-physischen Bedingtheiten richten, die durch das Blindsein des Zu-Erziehenden gesetzt sind.«

### Grenzen und Irrtümer einer »Pädagogik vom Blinden aus«

Die didaktische Reflexion in der Blindenpädagogik ist bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts hinein gekennzeichnet durch den permanenten Versuch einer Analyse der sogenannten pädagogischen Ausgangslage des Blinden. Dabei gelingt es letztlich nicht, den reinen Phänomenbestand zu erfassen, sondern es kommt zu Deduktionen aus bestimmten vorgegebenen psychologischen, erkenntnistheoretischen und ethischen Kategorien. Diese Deduktionen finden ihren Anwendungsbereich in einer blindseinsgemäßen Didaktik, die ihrer Struktur nach normativ-technologisch und aufgrund des Primats der Psychologie als Grundwissenschaft psychologistisch ist. Solcherart gewonnene didaktische Grundsätze behalten nur so lange Evidenz und Gültigkeit, wie die methodischen Voraussetzungen und die allgemeine Verbindlichkeit der grundwissenschaftlichen Prämissen nicht in Frage gestellt sind (Boldt 1966, 25f.).

Folgendes Beispiel kann zur Verdeutlichung dienen: Eine heute als unzutreffend erkannte Prämisse ist die Lehrmeinung, nach der dem Tasten ein synthetischer Verlaufscharakter zukomme, dem Sehen dagegen ein analytischer. Solange die Prämisse für richtig gehalten wurde und bestimmte sensualistische Theorien Einfluß hatten, konnte abgeleitet werden, daß der auf das Tasten angewiesene Blinde besonders zu synthetischen Tendenzen in seinem Vorstellen und Denken neige. Folgen für den Unterricht bei Blinden waren u. a. die nachdrückliche Empfehlung des synthetischen Lesenlernens sowie das sehr zögernde Eindringen analytischer Leselernverfahren in den Anfangsunterricht (Rath 1974, 168).

Im Bereich unterrichtlicher Vermittlung sind in historischen Quellen immer wieder Beispiele für Gefährdungen nach zwei Seiten hin zu finden: Entweder wird in einer Art unkritischer Anpassung an den Unterricht bei Sehenden auch das übernommen, was für Blinde ohne Nutzen oder gar schädlich ist, oder die »Andersartigkeit« der Blinden soll durch besondere Methoden und Maßnahmen dokumentiert werden, die übertrieben und unnötig sind. In diesen Zusammenhang gehört auch das unbegründete oder falsch begründete Ausklammern einiger bei Sehenden üblichen Verfahrensweisen.

Die auf den ersten Blick verwunderliche Übernahme des Prinzips der Anschauung für den Unterricht bei Blinden könnte als Beispiel für eine naive Anpassung an das, was bei Sehenden üblich ist, gedeutet werden. Im Laufe der Jahrzehnte zeigen sich in bezug auf Anschauung bei Blinden Einflüsse von Deduktionen aus fragwürdig gewordenen Lehrmeinungen, kritische Äußerungen fallen und führen zu Revisionen:

Die Übertragung des Anschauungsprinzips wird als Einfluß der allgemeinen Pädagogik auf die Blindenpädagogik gesehen, der sich bereits bei Johann Wilhelm Klein aufgrund seiner Beziehungen zu Pestalozzi und Niemeyer zeigt. Klein stellt die Bedeutung der sinnlichen Wahrnehmung für den Blindenunterricht heraus, zweifellos unter Berücksichtigung der Psychologie des Sensualismus, nach der Wahrnehmungen die einzigen ursprünglichen Inhalte des Seelenlebens sind und alle seelischen Gebilde nichts anderes als umgeformte Wahrnehmungen darstellen. Für den Sensualismus gibt es kein eigenständiges Denken, Fühlen und Streben. Gedanken z. B. sollen lediglich besonders blasse und unbestimmte, aus früheren Sinneseindrücken stammende bildhafte Vorstellungen sein (Steinberg 1955, 19f.). Unter diesem Aspekt muß das Fehlen der Gesichtswahrnehmung als wesentliche Verarmung gesehen werden, die zu einer eigenartigen Gestalt des Denkens führt. Die Folge für Erziehung und Unterricht blinder Schüler ist die Forderung nach konsequenter Berücksichtigung der verbliebenen Sinne. Dabei tritt

der Tastsinn in den Vordergrund, aus »Anschauung« wird »Antastung«. Da das Sehen sich schneller vollzieht und es überdies ein Fernsinn ist, der weiter reicht als das Tasten, wird gemäß sensualistischer Auffassung eine große Anzahl von Tastakten notwendig, um einen Ausgleich zu erzielen.

Erst sehr spät wird die Rücknahme einer alles beherrschenden Tastforderung in der Blindendidaktik formuliert, eine Beendigung des »Tastrummels« gefordert und allgemein anerkannt. Bezeichnenderweise ist es ein blinder Blindenlehrer, Friedrich Hitschmann, der bereits vor der Jahrhundertwende klare Gegenpositionen in seinen *Prinzipien der Blindenpädagogik* (1895) aufbaut. Er kritisiert, daß sehende Blindenlehrer einen Parallelismus von Gesicht und Getast konstruierten, obwohl diese Sinne z. B. hinsichtlich der Erfassung metrischer oder ästhetischer Verhältnisse durchaus verschieden seien, man wolle überhaupt den blinden Schülern aus der Welt des Sehens stammende Ideale und Methoden aufzwingen. Die nicht behebaren Unzulänglichkeiten seiner Anschauungen müsse der Blinde durch sein vortreffliches Gedächtnis und unanschauliches Denken in sogenannten Surrogatvorstellungen ausgleichen.

Die Thesen Hitschmanns sind insofern bedeutsam, als sie in einer Zeit auf die Grenzen der Übertragbarkeit der Welt der Sehenden ins Tastbare hinweisen, in der Tasten weitgehend als eigentlicher Inhalt der Blindenpädagogik galt; außerdem setzen sie der Verachtung der Surrogatvorstellungen die Behauptung von deren besonderem Wert entgegen (Garbe 1959a, 31f.). Hitschmanns Gedanken wurden von seinen Zeitgenossen abgelehnt, sie fanden erst sehr viel später – nach dem Eindringen anderer, zum Sensualismus konträrer psychologischer Lehrmeinungen in die Didaktik der Blindenschulen – nach und nach Anerkennung.

Auch die Auffassung Hitschmanns, daß das Gehör das geistige Leben des Blinden stärker als der Tastsinn beeinflusse, erfährt heftige Ablehnung, da sie im Gegensatz steht zu der schon früh einsetzenden intensiven Beachtung des Tastsinns. Den Umstand, daß die Möglichkeiten des Gehörsinns weniger bedacht wurden, versucht Bremer (1973, 21f.) damit zu erklären, daß die dem Tastsinn abverlangten Fähigkeiten von vornherein eine gründlichere Übung verlangten, während dem Gehörsinn ähnlich hohe Leistungen gar nicht erst zugemutet wurden. Vermutlich diente den Blindenpädagogen lange Zeit hindurch als Alibi, daß dem Gehör in gewissen Grenzen eher als dem Tastsinn eine »Selbstübung« möglich ist. In vielen theoretischen Veröffentlichungen wurde der Gehörsinn nur recht kurz gestreift bzw. gar nicht erörtert. Anregungen für die Praxis kamen im Vergleich zu denen für die Tastausbildung bis in die jüngste Zeit hinein nur vereinzelt vor, häufig jedoch stammten sie von blinden Autoren, die infolge eigener Beobachtung und Erfahrungen die Notwendigkeit einer gründlichen Schulung des Gehörs sahen. Bremer bezeichnet es als eine gewisse Schwerfälligkeit des blindenpädagogischen Denkens, daß Impulse, wie z. B. diejenigen von Mansfeld, kaum aufgenommen wurden. Erst als das Gehör in seiner Bedeutung für die Orientierung längst herausgestellt war und eine größere Untersuchung von Hudelmayer (1970) zur nicht-sprachlichen Begriffsbildung die bedeutende Rolle des Hörens empirisch bestätigt hatte, wurde allmählich ein Einfluß auf die Erziehungs- und Unterrichtspraxis bei Blinden spürbar.

Die aufgezeigten Beispiele zeigen, daß Blinde in der didaktischen Diskussion aktiv mitgewirkt und häufig mit Mut und Beharrlichkeit auch abweichende Meinungen vertreten haben. In diesem Zusammenhang muß der Beitrag des blinden Wilhelm Steinberg zur Überwindung der Lehrmeinung, daß die synthetischen Tendenzen im Denken der Blinden der Sukzession des Tastaktes entsprächen, erwähnt werden. Steinberg bringt die psychologischen Lehrmeinungen der »Würzburger Schule« in die blindenpädagogische Diskussion ein, durch die die Denklehre des Sensualismus grundsätzlich außer Kraft gesetzt worden ist.

Eine der tiefstgreifenden Umstellungen didaktischen Denkens der Blindenpädagogen hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten vollzogen: das Aufgeben der grundsätzlichen Entscheidung für eine Subsumierung der sehbehinderten Schüler einer Blindenschule unter die Blinden zugunsten von Wertschätzung und didaktischer Berücksichtigung auch eines minimalen Sehvermögens. Für die fast 150 Jahre andauernde Nichtbeachtung bzw. aktive Ausschaltung des verbliebenen Sehvermögens im pädagogischen Bereich hatten sich psychologische und medizinische Begründungen gefunden. Philosophische und psychologische Wahrnehmungstheorien des 18. und 19. Jahrhunderts lieferten die Argumente. Daß nichts im Verstande ist, was nicht zuvor in den Sinnen war, galt damals ebenso wie die Identität von Vorstellung und Gedanke. Denken wurde ausschließlich als Verknüpfung anschaulich erworbener Vorstellungen nach bestimmten Assoziationsgesetzen betrachtet. Nach diesem Verständnis konnte ein geschädigter, nicht intakter Sinn nur verzerrte, unvollständige Vorstellungen liefern, die zu unklarem, verschwommenem Denken führen mußten. Der völlige Ausfall eines Sinnes wurde dagegen als durch andere Sinne ersetzbar angesehen; es trat das sogenannte Sinnesvikariat in Kraft. Die logische Schlußfolgerung war, den defekten Sinn auszuschalten, damit über das Restsensorium intaktes Denken erzielt werden konnte.

Eine medizinische Begründung ergab sich aus der von den Augenärzten vielfach erhobenen Forderung nach Augenschonung. Dieser Forderung lag die Annahme zugrunde, daß bei einem geschädigten Auge die Restfunktionen durch den Gebrauch vollends zerstört würden. Die um 1800 ebenfalls schon vertretene augenärztliche Gegenposition, daß nur durch Gebrauch und Übung der Augen die Sehkraft erhalten und gestärkt werden könne, setzte sich nicht durch. Sie widersprach scheinbar den Erfahrungen der Blindenpädagogen, die häufig beobachten mußten, daß sich ein geringes Restsehvermögen in Blindheit verwandelte. Die angemessene Interpretation, daß die Erblindungen weniger auf den Gebrauch der Augen als auf den progressiven Verlauf bestimmter Augenerkrankungen sowie die von Lachmann (1843, 13) beklagte »leidige Operationssucht« mancher Augenärzte zurückzuführen sei, gelang nicht.

Nach der grundsätzlichen Entscheidung für eine konsequente Subsumierung der Sehbehinderung unter die Blinden waren während des ganzen 19. Jahrhunderts Maßnahmen und Mittel zur Verhinderung des Sehens bei stets etwa 20–40% aller Schüler in Blindenschulen legitim und geboten (Mersi 1972, 38). Zuwiderhandlungen wurden als Ungehorsam gewertet, Klagen der Blindenlehrer über negative Charaktermerkmale, Lern- und Disziplinschwierigkeiten der Sehbehinderten häuften sich. Andererseits galten die Sehbehinderten als unentbehrlich, da sie verantwortungsvolle Funktionen bei der Arbeitsteilung übernahmen und z. B. in der Bürstenmacherei erheblichen Einfluß auf die Rentabilität des handwerklichen Betriebes hatten. Kritisch wurde angemerkt, daß die Sehbehinderten als »Lakaien der Blinden« fungieren mußten. Es ist anzunehmen, daß die Rentabilitätsrücksichten bei bestehender Abhängigkeit vieler Blindenanstalten von mäzenatisch-karitativen Kreisen sowie häufig auftretende Existenzsorgen allgemein eher ungünstig auf die pädagogische Situation der sehbehinderten Schüler in diesen Blindenanstalten wirkten.

Ein Wandel der Ursachen von Sehschädigungen im Kindes- und Jugendalter, wie er im letzten Jahrhundert stattgefunden hat, bleibt nicht ohne Einfluß auf Erziehung und Unterricht der Schüler der Schule für Blinde. Früher standen entzündliche Erkrankungen und Verletzungen im Vordergrund, die heute dank differenzierter Operationstechniken und medikamentöser Behandlung zahlenmäßig sehr zurückgegangen sind. An der Spitze stehen augenblicklich Erb- und Entwicklungsstörungen (Pape 1971, 17). Da solche Störungen häufig nicht nur das Auge, sondern auch andere Organe betreffen, hat dieser Wandel der Ursachen für die Schulen der Sehgeschädigten zur Folge, daß sie sich

in zunehmendem Maße auf Schüler einstellen müssen, die außer einer Sehschädigung noch andere Behinderungen aufweisen.

Die Schätzwerte für die Zahl der Schüler in den Schulen für Sehgeschädigte in der Bundesrepublik Deutschland, die zukünftig nicht in Grund- oder Hauptschulklassen unterrichtet werden können, sondern als Mehrfachbehinderte Lern- oder Geistigbehindertenklassen besuchen, reichen bis zu 70%. Dabei ist prospektiv damit gerechnet, daß in den 80er und 90er Jahren ein größerer Anteil der integrationsfähigen und -willigen sehgeschädigten Schüler in allgemeinen Schulen zu finden sein wird als zur Zeit. Die gemeinsame Unterrichtung blinder und sehender Schüler bedeutet eine so umfassende Änderung der Sozialform des Unterrichts für Blinde, daß sich zwangsläufig Auswirkungen im didaktischen Feld ergeben. Übertragungen von Schulprogrammen für integriert unterrichtete sehgeschädigte Schüler aus dem Ausland, besonders aus den USA, liegen bereits vor (Schindele 1978; Kracke 1978) und werden durch erste Berichte über einen Modellversuch in Hamburg ergänzt (Appelhans 1978; Appelhans u. a.). Außerdem ist anzunehmen, daß sich die Blindenschulen für die Aufnahme von Schwer- und Schwerstbehinderten mit multiplen Schädigungen noch weiter öffnen werden. Das erfordert innerhalb der Schulen für Blinde Modifikationen der Lehrplanung und Organisation in größerem Ausmaß.

Erziehungsprogramme für Mehrfachbehinderte müssen mehr als allgemein üblich auf spezifische Verhaltensweisen einzelner Kinder abzielen. Oft ist ein erwünschtes Verhalten nur in der Einzelunterweisung und in einer sorgfältig analysierten Aufeinanderfolge kleinster Schritte zu erreichen. Obwohl jedes mehrfachbehinderte Kind sein individuelles Lernprogramm benötigt, sind gewisse Basiscurricula notwendig. Als beispielhaft und richtungweisend können die von Barraga (1976, 39) genannten Qualifikationen aus verschiedenen Bereichen bezeichnet werden, die aufgrund breiter Übereinkunft in den USA als Grundlage für Basiscurricula herausgestellt worden sind:

- *Menschliche Beziehungen und Interaktionen*: Aufnahme befriedigender menschlicher Kontakte, Zutrauen zum Lehrer und zu anderen Erwachsenen, zu Gleichaltrigen; Selbstwahrnehmung und Erkennen anderer Menschen
- *Sinneswahrnehmung und sensorische Stimulation*: Wahrnehmen von Tönen, Gerüchen, verschiedenen Tastqualitäten und gegebenenfalls von visuellen Reizen sowie Erkennen von Unterschieden und Ähnlichkeiten
- *Bewegung und körperliche Aktivität*: Körperbewußtsein und -kontrolle; Handgeschicklichkeit und explorative Tätigkeiten
- *Selbstversorgung und alltägliche Verrichtungen*: Fertigkeiten wie essen, ankleiden usw.; Umgang mit Werkzeug und Material; Spiel und Aufnahme von Sozialkontakten
- *Sprachentwicklung und Kommunikation*: Ausdrücken von persönlichen Bedürfnissen und Antworten auf Sprache durch Gesten, Laute oder Zeichen; Benennen von Gegenständen und Handlungen; Psychodrama, Geschichtenerzählen, Rollenspiel; Befolgen von Aufforderungen und Instruktionen
- *Entwicklung von Arbeitsgewohnheiten*: Übernahme von Pflichten, persönlicher Verantwortung und Gruppenverantwortung; Benutzen öffentlicher Verkehrsmittel
- *Sport und Erholung*: turnen, laufen, springen, schwimmen, spielen; künstlerische und handwerkliche Tätigkeiten

## Geschichte des Erziehungsdenkens

In der Blindenpädagogik ist die Entwicklung der Theoriebildung unter verschiedenen Aspekten durchdacht worden. Die Versuche, unter historischen Gesichtspunkten Generalisierungen vorzunehmen und Theorieansätze in bezug auf die Erziehung Blinder zu entwickeln, führten Blindenpädagogen immer wieder zu Reflexionen über das Verhältnis zur historischen Zeit. Die Anerkennung der historischen Zeiten, ihrer

Unwiderruflichkeit, ihrer verschiedenen Tempi und Strukturen, sowie ihre Entschlüsselung bilden nach Wehler (1973, 15f.) den Kernbereich der Geschichtsforschung; sie beeinflussen auch die historischen Studien zur Theoriebildung in der Blindenpädagogik.

Für die letzten 200 Jahre, die den Zeitraum für die institutionalisierte Blindenbildung ausmachen, wurde das »Drei-Stufen-Modell« als ein grobes Raster von Zeitabläufen unterschiedlicher Dauer entwickelt. Von Kremer 1948 entworfen, von Bischofs 1956 aufgegriffen, erfuhr es 1966 durch Boldt eine kritische Würdigung. Nach diesem Modell aktualisiert sich das blindenpädagogische Bewußtsein in drei Entwicklungsstufen:

Das sogenannte Naivstadium wird beherrscht von der Sorge um das Nahziel: die soziale Behauptung des Blinden. Es geht noch nicht um eine theoretische Bewältigung von Erziehungsfragen. »Pflege und Unterricht, Erziehung und Versorgung gehen Hand in Hand, und sie werden in dieser notwendigen Verbindung gefordert« (Bischofs 1956, 31).

Ein entscheidender Wandel im Ansatz blindenpädagogischer Theorien vollzieht sich etwa um das Jahr 1880. Mit den Arbeiten von Simon Heller beginnt die Blindenpädagogik ihr »Naivstadium« zu überwinden und sich als spezifische Blindenpädagogik zu konstituieren. Auf dieser zweiten Stufe stützt sich das pädagogische Denken auf irgendein naheliegendes, verwandtes Ausgangsgebiet, das den gesamten pädagogischen Bereich zu einer systematischen Ganzheit zusammenfassen will, wobei jedoch das eigentlich »Pädagogische« in ein gewisses Abhängigkeitsverhältnis der mehr oder minder außerpädagogischen Wissenschaften gerät und den Charakter einer »angewandten« Wissenschaft, etwa der Medizin oder der Psychologie, erhält. Auch die Blindenpädagogik erscheint auf dieser Stufe als Blindenpsychologie (Wanecek 1969, 131).

Die dritte Stufe des pädagogischen Bewußtseins wurde nach Boldt erst in dem Augenblick erreicht, als die Theorie der Blindenpädagogik sich von der Bindung an Prämissen außerpädagogischer Disziplinen zu befreien begann und die pädagogischen Verhältnisse selbst zum Gegenstand der Forschung machte. Auf dieser dritten Stufe nun wird die Forderung erhoben, die Lebens- und Erziehungssituation des blinden Schülers, wie sie sich in den einzelnen Bildungssituationen darstellt, empirisch zu erschließen und mit erziehungsphilosophischen Kategorien auszudeuten.

Einen neueren Versuch zur Strukturierung der Entwicklung des blindenpädagogischen Denkens mit Hilfe einer Einteilung in Epochen und Zeitabschnitte legt Lowenfeld 1975 mit seinem Werk *The Changing Status of the Blind – From Separation to Integration* vor. Der Autor will den im Titel angegebenen Leitgedanken als Bezeichnung einer historischen Zeiteinheit von langer Dauer interpretiert wissen, als einen Wandel über Jahrhunderte hinweg, der noch nicht zum Abschluß gekommen ist. Er weist auf zwangsläufig auftretende Überschneidungen hin, das Grundproblem der »Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen« (Bloch) ist ihm vertraut. Der Autor spannt einen Bogen von frühen historischen Epochen bis zur Gegenwart und ordnet mit Hilfe eines Vier-Phasen-Schemas. In Analogie zu den unter Historikern üblichen Benennungen von Zeitabschnitten wie Mittelalter, Renaissance oder Aufklärung entwickelt er aus der Geschichte der gesellschaftlichen Eingliederung der Blinden eine spezifische Einteilung in »Phasen«: Separation, Ward Status, Self-Emancipation, Integration.

In der neueren blindenpädagogischen Theoriediskussion in der Bundesrepublik Deutschland zeichnen sich erfahrungswissenschaftliche Ansätze ab, die unter dem Einfluß angloamerikanischer Forschung entstanden sind. Für die Entwicklung bevorzugter Forschungsschwerpunkte gibt Lowenfeld drei aufeinanderfolgende, sich teilweise überlappende Phasen an: eine psychometrische, eine psychosoziale und eine soziologische (Lowenfeld 1975, 251–262).

Der Anfang liegt nach Lowenfeld um die Jahrhundertwende mit den Arbeiten von Wilhelm Wundt in Deutschland und William James in den USA. Die neuere amerikanische blindenpädagogische Forschung beginnt mit Robert B. Irwins erster Adaptation eines Intelligenztests für den Gebrauch bei blinden Kindern (1914). In dieser ersten



Phase werden neben den Testadaptationen als Ergänzung älterer deutscher Forschungen vorrangig Untersuchungen zum sogenannten Sinnesvikariat und zur Hinderniswahrnehmung durchgeführt. Schwerpunkte der zweiten Phase bilden tiefenpsychologische Arbeiten und Einstellungsuntersuchungen. Die soziologische Forschung der dritten Phase beschäftigt sich vor allem mit rollentheoretischen und interaktionistischen Ansätzen.

Ein Rückblick auf die Entwicklung des Erziehungsdenkens in der Blindenpädagogik läßt unterschiedliche Einflüsse allgemeiner kultureller, philosophischer und pädagogischer Strömungen wiedererkennen. Der jüngste Versuch von Mersi (o.J.), eine Übersicht über blindenpädagogische Konzepte aus den 200 Jahren institutionalisierter Blindenbildung zu geben, zeigt dies deutlich auf. Mersi hebt folgende sieben Konzepte hervor und kennzeichnet diese als

- pragmatisch orientiert,
- wahrnehmungspsychologisch, sozial- und bildungsphilosophisch orientiert,
- kognitions- und sprachphilosophisch orientiert,
- erkenntnistheoretisch-moralphilosophisch orientiert,
- strukturalistisch-kulturphilosophisch orientiert,
- hermeneutisch orientiert,
- verhaltenswissenschaftlich orientiert.

In einer Zusammenschau stellt er heraus, daß im Überblick die neueren Konzepte der Erziehung Sehgeschädigter deutlich konvergierende Tendenzen aufweisen. »So besteht offenbar weitgehende Einigkeit über das Erziehungsziel der Befähigung zu selbstbestimmter gesellschaftlicher Integration auf der Basis optimal entwickelter individueller Anlagen als Bedingung der Möglichkeit sinnvoll erlebbarer menschlicher Existenz in unserer Zeit, über die fundamentale Bedeutung vor-, begleit- und nachschulischer pädagogischer Maßnahmen und außerpädagogischer flankierender Rehabilitationsmaßnahmen sowie über Notwendigkeit und Charakter inhaltlicher, prozessualer und medialer Modifikationen und Akzentuierungen beim Lehren und Lernen. Unterschiedliche Auffassungen bestehen dagegen hinsichtlich der dem Leitziel und seiner Realisierung angemessenen Organisationsstruktur der Erziehung (segregativer Konzentration versus mehr unterstützte Integration), der das Leitziel konstituierenden Kompetenzen (Gleichgewichtung von kultureller, beruflicher und sozialer Kompetenz versus Bevorzugung der beruflichen Kompetenz) und der dem erzieherischen Handeln grundlegenden Erziehungsphilosophie (Pädagogischer Positivismus versus Kritische Pädagogik).«

In einem gewissen Gegensatz zu der breiten Öffnung der Blindenpädagogik für unterschiedliche Theorieansätze steht die Zurückhaltung namhafter Blinden- und Sehbehindertenpädagogen gegenüber einer Behindertenpädagogik, wie sie sich im letzten Jahrzehnt in der Bundesrepublik Deutschland konstituiert hat. Sie stellt sich von unterschiedlichen Ansätzen her dar (Bleidick 1978; Jantzen 1974 a, und andere Autoren) und trägt in spezifischer Weise zur Theoriebildung in der Blindenpädagogik bei.

Mersi, Hudelmayer und Boldt haben sich kritisch zur Konstituierung einer Pädagogik der Behinderten geäußert. Mersi (1974, 60) z.B. hält die Sehbehindertenpädagogik (und entsprechend auch die Blindenpädagogik) für eine erziehungswissenschaftliche Spezialdisziplin unter anderen. »Eine medialisierende Instanz wie Heil- oder Sonderpädagogik oder Pädagogik der Behinderten ist . . . nicht notwendig.« Pädagogische Metatheorien haben ihre Wurzel »mehr in unserem Bedürfnis nach Monokausalität und Sinn als in dem Bestreben, zur allmählichen Verbesserung der Erziehungsrealität durch Forschung und Theoriebildung beizutragen.«

Es wurde herausgestellt, daß zwischen der Blindenpädagogik und den allgemeinpädagogischen Strömungen der Zeit stets ein reger Austausch geherrscht hat. Die Frage ist, worin das Besondere der Theoriebildungsprozesse und Tradierungsformen in der Blindenpädagogik besteht.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, daß die institutionalisierte Blindenbildung im deutschsprachigen Raum mit einem fertigen Konzept J. W. Kleins begonnen hat. Klein glaubte sich bei der Abfassung seiner pädagogischen Schriften auf »reine« Erfahrung zu stützen, »hatte sich aber tatsächlich, was für einen gebildeten und pädagogisch interessierten Mann gar nicht zu vermeiden war, bei der Einrichtung der Praxis der Erziehung und Bildung Sehgeschädigter von einem bedeutenden Vorverständnis leiten lassen« (Mersi 1972, 41). Da jahrzehntelang blindenpädagogische Praxis nach dem Vorbild des Kleinschen Modells gestaltet wurde, bestätigten sich die zugrundeliegenden Theorien überall, ohne daß der Zirkelschluß klar erkannt wurde: Die Blindenpädagogen glaubten zu erfahren und geben als Erfahrung aus, was sie de facto zu einem wesentlichen Teil selbst hervorriefen.

Dabei spielen, wie Mersi (1972, 42) aufzeigt, die Formen der Theorietradierung eine wichtige Rolle: »Generation auf Generation sah die Praxis vom Mentor ab, und der pädagogische Novize avancierte durch die Übernahme der Theorie zum Fachmann. In seinem Tun sah er sich darüber hinaus bestätigt und getragen durch Autoritäten, die, wie J. W. Klein, praktizierende, administrierende und reflektierende Instanz in sich vereinten, also die zirkelhafte Struktur des ganzen Vorganges gleichsam personal abbildeten.«

Die beschriebene Konstellation schloß positive Neuerungen keineswegs aus, verstärkte allerdings die negativen Folgen der Irrtümer der Theorie für die blindenpädagogische Praxis.

Wird Theorie unter dem Anspruch gesehen, ein Korrektiv der Erziehungswirklichkeit zu sein, dann erweisen sich der Abbau der eher familiären Strukturen und der mäzenatisch-karitativen Abhängigkeiten der Blindenschulen zugunsten neutraler und rechtsverbindlicher Regelungen als vorteilhaft. Ebenso wird die Einrichtung unabhängiger theoretischer Instanzen – etwa an Hochschulen und Universitäten – wichtig. Unabdingbar scheint jedoch für eine wirksame Korrektur von Erziehungspraxis die Hilfe der Betroffenen zu sein, die Berücksichtigung der Äußerungen der sehgeschädigten Schüler selbst.

## Literatur

- Appelhans, P. u.a.: Methodische und didaktische Aspekte der Integration Sehgeschädigter in Realschulen aus der Sicht der Schulfächer. In: *R. Schindele* (Hrsg.): Unterricht und Erziehung Behinderter in Regelschulen. Rheinstetten-Neu <sup>2</sup>1980, 474–504
- Appelhans, P.: Integration Sehgeschädigter in die Regelschule. Konsequenzen für Organisation und pädagogische Arbeit der Sonderschulen. In: Bericht über den 28. Kongreß für Sehgeschädigtenpädagogik. Waldkirch 1978, 357–365
- Armitage, T. R.: Mitteilungen über einen Besuch der Blinden-, Erziehungs- und Beschäftigungsanstalten in Amerika. In: Bericht über den 5. Blindenlehrerkongreß. Amsterdam 1886 a, 60–67
- Armitage, T. R.: The Education and Empolyment of the Blind. (British and Foreign Blind Association) London 1886 b
- Armitage, T. R.: Zu Dr. Gunning's Ansichten über die Blinden-Anstalten. In: Der Blindenfreund 6 (1886 c), 17–20
- Barraga, N. C.: Visual Handicaps and Learning. A Developmental Approach. (Wadsworth Publishing Company) Belmont, California 1976
- Bauer, I.: Johann Wilhelm Klein und die historischen Grundlagen der deutschen Blindenpädagogik. Bamberg 1926
- Bauer, I.: Hauptproblem der Blindenpädagogik. Marburg 1928
- Baum, O.: Uferdasein. Berlin 1908
- Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne. Band VI – Sonderschulen. Hamburg 1975, 3–15
- Bischofs, J.: Drei Schritte in der Entwicklung des Blindenbildungsgedankens. In: *F. Jurczek* (Hrsg.): 150 Jahre Blindenbildung in Deutschland. Berlin 1956, 27–40

- Bjarnhof, K.: Frühe Dämmerung. Gütersloh 1958
- Bleidick, U.: Pädagogik der Behinderten. Berlin 1978<sup>a</sup>
- Bloch, E.: Erbschaft dieser Zeit. Frankfurt 1962
- Boldt, W.: Blinde und hochgradig sehbehinderte Kinder in der physisch-technischen Welt. Untersuchungen zu Pädagogischen Anthropologie und Didaktik des Blindenunterrichts. Ratingen 1966
- Boldt, W.: Zur Problemgeschichte des Blindenunterrichts. In: Z. f. Heilpäd. 19 (1968), 57–67
- Boldt, W.: Das Blindenbildungswesen vor den Anforderungen der Zukunft. In: Bericht über den 26. Blindenlehrerkongreß. München 1970, 40–55
- Boysen, U.: Arbeit in der schönen neuen Gesellschaft und was uns das angeht. In: horus – Marburger Beiträge zum Blind-Sehen (1979), H3, 15–18
- Bremer, D.: Hörschulung bei blinden Primarschülern – Versuche zur Förderung der auditiven Wahrnehmung an der Hamburger Blinden- und Sehbehindertenschule. (Unveröffentlichte Examensarbeit) Hamburg 1973
- Buch, A./Heinecke, B. u. a.: An den Rand gedrängt. Was Behinderte daran hindert normal zu leben (rörör aktuell). Hamburg 1980
- Entlicher, F.: Das blinde Kind im Kreise seiner Familie und in der Schule seines Wohnortes. Eine Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung desselben. Für Lehrer, Lehramtskandidaten, Erzieher, Eltern. Wien 1872
- Entlicher, F.: Die Blindenklasse. In: Der Blindenfreund 9 (1889), 21–26
- Farrell, G.: The Story of Blindness. (Harvard University Press) Cambridge, Mass. 1956
- French, R. S.: From Homer to Helen Keller. A Social and Educational Study of the Blind. (American Foundation for the Blind) New York 1932
- Gamm, H.-J.: Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft. München 1974
- Garbe, H.: Grundlinien einer Theorie der Blindenpädagogik. Göttingen 1959a
- Garbe, H.: Blindenbildungswesen. In: G. Lesemann (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens. Berlin 1966, 1–18
- Garbe, H.: Blindenpsychologie – ihre Geschichte und ihre gegenwärtige Situation in Deutschland. In: Der Blindenfreund 1959 (1979), 174–181
- Garbe, H.: Geschichte der Blindenpädagogik. In: G. Heese/H. Wegener (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete, Band 1. Berlin 1969<sup>a</sup>, Sp. 386–389
- Genensky, S. M.: A Functional Classification System of the Visual Impaired to Replace the Legal Definition of Blindness. (The Rand Corporation) Santa Monica 1970
- Georgi, K. A.: Geschichte der Königlich Sächsischen Blinden-Anstalt zu Dresden bis zu ihrer Verlegung in ihr jetziges neues Gebäude. Dresden 1836
- Georgi, K. A.: Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder im Kreise ihrer Familien von frühester Kindheit an bis zu ihrer Aufnahme in die Blindenanstalt. Dresden 1857
- Ghodstinat, M.: Blinde Studenten, ihre Probleme und ihre gesellschaftliche Stellung. Ein Beitrag zur Blindenintegration. Berlin 1979
- Gösch-Meldorf: Der Blinde in der Volksschule. In: Der Blindenfreund 6 (1886), 81–83
- Gottwald, A.: Werden und Wachsen der Deutschen Blindenselbsthilfe. Band II: von 1945–1974. Bonn-Bad Godesberg o. J.
- Greiffenhagen, M.: Emanzipation. In: J. Ritter (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Darmstadt 1971, Band II, Sp. 448/449
- Gunning, W. M.: Sind die Blinden-Anstalten unbedingt zu empfehlen? Sollen die Blinden-Anstalten überhaupt Wohltätigkeits-Anstalten sein? In: Der Blindenfreund 5 (1885), 195–207
- Hamburger, F.: Neuere Entwicklungen in der erziehungswissenschaftlichen Geschichtsschreibung. In: U. Lenhart (Hrsg.): Historische Pädagogik – Methodologische Probleme der Erziehungsgeschichte. Wiesbaden 1977, 5–11
- Heimers, W.: Geschichte der Niedersächsischen Landesblindenanstalt. Zur 125jährigen Wiederkehr der Eröffnung des ersten Anstaltsgebäudes am 27. Mai 1845. Hannover-Kirchrode 1970
- Heller, S.: Die psychologische Grundlegung der Blindenpädagogik. In: Bericht über den 6. Blindenlehrerkongreß. Köln 1888, 97–122
- Heller, S.: System der Blindenpädagogik. In: Bericht über den 7. Blindenlehrerkongreß. Kiel 1892, 195–220
- Heller, Th.: Studien zur Blindenpsychologie. Leipzig 1904
- Herrmann, U.: Historisch-systematische Dimension der Erziehungswissenschaft. In: Ch. Wulf (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München/Zürich 1974, 283–289
- Hientsch, J. G.: Ueber die Erziehung und den Unterricht der Blinden, von ihrer frühesten Jugend an bis zu ihrer Ausbildung durch den Besuch der Ortsschule und einer Blinden-Anstalt, insbesondere auch über ihre Lage und Beschäftigung nachher als Erwachsene und deren Bewahrung vor physischem und sittlichem Verderben, wie über Blindenanstalten und ihre zweckmäßige Einrichtung im Allgemeinen. Berlin 1851
- Hientsch, J. G.: Jahresschrift über das Blindenwesen im Allgemeinen, wie über die Blindenanstalten Deutschlands insbesondere. Berlin 1854

- Hitschmann, F.: Über die Prinzipien der Blindenpädagogik. Langensalza 1895
- Howe, S. G.: Ninetenth Annual Report of Perkins-Institut. Boston 1851
- Hudelmayer, D.: Nichtsprachliches Lernen von Begriffen. Untersuchungen über die Begriffsbildung bei geburtsblinden Schülern. Stuttgart 1970
- Hudelmayer, D.: Die Erziehung Blinden. In: Sonderpädagogik 5, Blinde – Sehbehinderte – Mehrfachbehinderte, hrsg. vom Deutschen Bildungsrat. (Gutachten und Studien der Bildungskommission 52.) Stuttgart 1975, 17–137
- Hudelmayer, D.: Didaktik der Blindenschule. In: K.-J. Kluge (Hrsg.): Einführung in die Sonderschuldidaktik. Darmstadt 1976, 52–79
- Jamieson, M./Parlett, M./Pocklington, K.: Towards Integration. A study of blind and partially sighted children in ordinary schools. (NFER Publishing Company Ltd) Windsor 1977
- Jantzen, W. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Behindertenpädagogik. Gießen 1974a
- Jantzen, W.: Sozialisation und Behinderung. Studien zu sozialwissenschaftlichen Grundfragen der Behindertenpädagogik. Gießen 1974b
- Jurczek, F./Hoffmann-Halbach, E. (Hrsg.): Geschichte der Blindenbildungsanstalten Deutschlands 1806–1956. Berlin 1957
- Katz, D.: Der Aufbau der Tastwelt. Leipzig 1925
- Klein, J. W.: Lehrbuch zum Unterricht der Blinden. Wien 1819
- Klein, J. W.: Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder von der frühesten Jugend an in dem Kreise ihrer Familien und in den Schulen ihrer Wohnorte. Wien 1836
- Klein, J. W.: Geschichte des Blindenunterrichts und der den Blinden gewidmeten Anstalten in Deutschland samt Nachrichten von Blindenanstalten in anderen Ländern. Wien 1837
- Klein, J. W.: Anleitung blinden Kindern die nöthige Bildung in den Schulen ihres Wohnortes und in dem Kreise ihrer Familien zu verschaffen. Wien 1846
- Knie, J.: Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder. Berlin 1839; 5. Aufl.: Breslau 1858
- Kocka, J.: Zur jüngeren marxistischen Sozialgeschichte. In: P. Ch. Ludz (Hrsg.): Soziologie und Sozialgeschichte, Sonderheft 16 der Kölner ZSS, 1972, 491–513
- Koestler, F. A.: The Unseen Minority – A Social History of Blindness in the United States. (David McKay Company) New York 1976
- Kracke, D.: Ein integriertes Erziehungs- und Unterrichtsprogramm für Sehgeschädigte in Minnesota (USA). In: Bericht über den 28. Kongreß für Sehgeschädigtenpädagogik. Waldkirch 1978, 137–157
- Kremer, A.: Über den Einfluß des Blindseins auf das So-Sein des blinden Menschen. Untersuchungen über das Problem des Verstehens Blinden als einer Grundlage der Blindenpädagogik. Düren 1933
- Kremer, A.: Der blindseinsgemäße didaktische Dreischritt im Blindenunterricht. In: Päd. Rundschau 2 (1948), 159–169
- Kremer, A.: Sonderheiten der Blindenpädagogik. In: Bericht über den 21. Blindenlehrerkongreß. Hannover-Kirchrode 1951, 22–39
- Kretschmer, R.: Geschichte des Blindenwesens vom Altertum bis zum Beginn der allgemeinen Blindenbildung. Ratibor 1925
- Kühn, G.: Der gegenwärtige Stand der Blindenanstalten. In: Bericht über den 16. Blindenlehrerkongreß. Stuttgart 1924, 110–130
- Kühn, G.: Blindenanstalten, Werkstätten, Heime. In: C. Strebl (Hrsg.): Handbuch der Blindenwohlthatspflege. Berlin 1927, 47–60
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Blinde (Sonderschule). (Beschlüsse der Kultusministerkonferenz) Neuwied 1980
- Kunz, M. (Hrsg.): Geschichte der Blindenanstalt Illzach-Mühlhausen i. E. während der ersten fünfzig Jahre ihrer Tätigkeit. Ferner deutsche, französische und italienische Kongreßvorträge und Abhandlungen über das Blindenwesen. Leipzig 1907
- Lachmann, W.: Ueber die Notwendigkeit einer zweckmäßigen Einrichtung und Verwaltung von Blinden-Unterrichts-Erziehungs-Instituten und von Beschäftigungs- und Versorgungsanstalten für Erwachsene Blinde nebst dem Versuche der Begründung einer Blindenstatistik. Braunschweig 1843
- Lidke, W.: Zufriedenheit nach Maß – Zum Referat von Prof. Dr. Walter Thimm »Integration Blinden – Gedanken zur Neuorientierung der Blindenhilfe und Blindenpolitik«, gehalten auf dem Verbandstag des Deutschen Blindenverbandes (13./14. Okt. 1978) in Kassel. In: Die Blindenselbsthilfe, Z. f. alle Fragen des Blindenwesens (1979), H. 9, 7–10
- Lötsch: Über die Erziehung und den Unterricht schwach beanlagter bzw. schwachsinniger Blinden. In: Bericht über den 10. Blindenlehrerkongreß, Breslau 1901, 230–249
- Lowenfeld, B.: The Changing Status of the Blind – From Separation to Integration. (Charles C. Thomas) Springfield, Ill. 1975
- Matthies, I. (Hrsg.): Deutsche Blindenanstalten in Wort und Bild. Halle a. S. 1913
- Mell, A. (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch des Blindenwesens. Band 1. Wien und Leipzig 1899
- Mell, A. (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch des Blindenwesens. Band 2. Wien und Leipzig 1900

- Mell, A.: Geschichte des k. k. Blinden-Erziehungs-Institutes in Wien 1804–1904. Wien 1904
- Mersi, F.: Die Schulen der Sehgeschädigten. Funktion – Theorie – Praxis. Neuburgweier/Karlsruhe 1971
- Mersi, F.: Sehbehindertenpädagogik und Schwerhörigenpädagogik – Anmerkungen zum Selbstverständnis zweier pädagogischer Spezialdisziplinen. In: Z. f. Heilpäd. 23 (1972), 35–44
- Mersi, F.: Aspekte der Sehbehindertenpädagogik heute. In: Bericht über den 27. Blindenlehrerkongreß. Hannover-Kirchrode 1974, 58–70
- Mersi, F.: Die Erziehung Sehbehinderter. In: Sonderpädagogik 5, Blinde – Sehbehinderte – Mehrfachbehinderte, hrsg. vom Deutschen Bildungsrat. (Gutachten und Studien der Bildungskommission 52.) Stuttgart 1975, 139–233
- Mersi, F.: Konzepte der Erziehung Sehgeschädigter. In: *Hudelmayer, D./Rath, W.* (Hrsg.): Pädagogik der Blinden und Sehbehinderten. (Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 2) Berlin, erscheint demnächst
- Mersi, F./Hudelmayer, D.: Die Schulen der Sehgeschädigten und die Sehgeschädigtenpädagogik. In: Z. f. d. Blinden- und Sehbehindertenbildungswesen 90 (1971), 6–11
- Mersi, F./Schindele, R.: Überlegungen zur Entwicklung eines flexiblen Bildungssystems für Sehbehinderte in der Bundesrepublik Deutschland. In: Sehgeschädigte (1975) Nr. 8, 47–74
- Möckel, A.: Scheitern und Neuanfang in der Erziehung – Vorbemerkungen zu einer Geschichte der Heilpädagogik. In: Sonderpäd. 9 (1979a), 118–126
- Möckel, A.: Sonderpädagogische Grundlegungsprobleme I. Kurseinheit 3: Geschichte der Sonderpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Schule für Lernbehinderte. Teil 1. Fernuniversität – Gesamthochschule – in Hagen, 1979b
- Nicolin, F.: Geschichte der Pädagogik. In: *J. Speck/G. Wehle* (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Band 1. München 1970, 493–516
- Pablasek, M.: Die Fürsorge für die Blinden von der Wiege bis zum Grabe. Wien 1867
- Pape, R.: Medizinische Ursachen und Wirkungen von Sehschäden. In: *H. Geißler* u. a.: Blinde und hochgradig Sehbehinderte in unserer Welt. Karlsruhe 1971, 17–26
- Peiser, A.: Amerikanisches Blindenwesen, ausgewertete Reiseerfahrungen. In: Der Blindenfreund 50 (1930), 1–30
- Petzelt, A.: Konzentration bei Blinden. Leipzig 1925
- Pielasch, H./Jaedicke, M.: Geschichte des Blindenwesens in Deutschland und in der DDR. Leipzig 1971
- Rath, W.: Vorüberlegungen zu einer curricularen Lehrplanung für die Schulen der Sehgeschädigten. In: Sonderpäd. 4 (1974), 162–172
- Reuß, A.: Der Tempel der Blinden. Leipzig 1927
- Reuß, A.: Werden und Wachsen der Deutschen Blindenselbsthilfe. Band I: bis zum Jahre 1945. Bad Godesberg 1956
- Révész, G.: Die Formenwelt des Tastsinnes. 2 Bände. Den Haag 1938
- Riemann, G.: Wegweiser für Volksschullehrer bei Behandlung taubstummer, blinder und schwachsinniger Kinder. Berlin 1879
- Riemer: Abgrenzung des Unterrichtsfeldes in der Blindenschule. In: Bericht über den 3. Blindenlehrerkongreß. Berlin 1879, 130–145
- Romagnoli, A.: Ragazzi ciechi. Bologna 1924
- Ross, I.: Journey into the Light. (Appleton) New York 1951
- Schindele, R.: Behinderte Kinder in verschiedenen Unterrichts- und Erziehungsprogrammen. Eine vergleichende empirische Untersuchung der Schulleistung, der sozialen Kompetenz, des »Social Adjustment« und des soziometrischen Status speziell betreuter sehgeschädigter Schüler in Regelschulen, sehgeschädigter Schüler in Heimsonderschulen und einer Kontrollgruppe normalsehender Schüler. Rheinstetten 1978
- Schöffler, M.: Der Blinde im Leben des Volkes. Eine Soziologie der Blindheit. Leipzig/Jena 1956
- Scholtyssek, H.: Späterblindete. (Bücherei des Augenarztes, Heft 19) Stuttgart 1948
- Scholtyssek, H.: Sehbehinderung, Blindheit und ihre Rehabilitation. (Bücherei des Augenarztes, Heft 35) Stuttgart 1960
- Schottke: Das blinde Kind in der Volksschule. In: Bericht über den 6. Blindenlehrerkongreß. Köln 1888, 35–44
- Schultheis, J. R.: Die Integration der Blinden in historischer und systematischer Hinsicht. Marburg 1959
- Schultz, B.: Besprechung: Walter Thimm, Blinde in der Gesellschaft von heute. Untersuchungen zu einer Soziologie der Blindheit. Berlin 1971. In: Kölner Z. f. Soziologie u. Sozialpsychol. 24 (1972), 156–158
- Schwarz, W.: Die Beschulung der Blinden im Reich. In: C. Strehl (Hrsg.): Handbuch der Blindenwohlfahrtpflege. Berlin 1927, 11–33
- Steinberg, W.: Vom Innenleben blinder Menschen. München/Basel 1955
- Strehl, C. (Hrsg.): Handbuch der Blindenwohlfahrtpflege. Ein Nachschlagewerk für Behörden, Fürsorger, Ärzte, Erzieher, Blinde und deren Angehörige. Berlin 1927

- Tenorth, H.-E.: Historische Forschung in der Erziehungswissenschaft und Historisch-systematische Pädagogik. In: W. Böhn/J. Schriewer (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft, Festschrift für Albert Reble. Stuttgart 1975, 135–156
- Thimm, W.: Blinde in der Gesellschaft von heute. Untersuchungen zu einer Soziologie der Blindheit. Berlin 1971
- Thimm, W.: Integration Blinder – Gedanken zur Neuorientierung der Blindenhilfe und Blindenpolitik. In: Z. f. d. Blinden- und Sehbehindertenbildungswesen 99 (1979), 5–17
- Twersky, J.: Gesicht in der Finsternis. Heidelberg 1954
- Verband Deutscher Blindenlehrer (Hrsg.): Gesamtübersicht über die Blindenbildungseinrichtungen in Deutschland und in den Nachbarländern (Sonderheft). Hannover-Kirchrode 1969
- Villey, P.: La Pédagogie des Aveugles. Paris 1930
- Wanecek, O.: Geschichte der Blindenpädagogik. Berlin 1969
- Wehler, H.-U.: Geschichte als Historische Sozialwissenschaft. Frankfurt 1973
- Wilson, J. F.: Statistics, Prevention, Resources. In: International Council of Educators of blind Youth (Report). Madrid 1972. (Deutsche Übersetzung: Die Blindheit in den Entwicklungsländern. In: horus – Marburger Beiträge zum Blind-Sehen 37 (1973), 13–16
- Wright, B. E.: Physical disability – a psychological approach. (Harper & Brothers) New York 1960
- Zech, F.: Erziehung und Unterricht der Blinden. Danzig 1913
- Zech, F.: Ausbau des Unterrichts und der Erziehung. In: Die Blindenschule 2 (1919), 9–12
- Zymek, B.: Geschichte der Pädagogik. In: Wörterbuch der Pädagogik, Band 2. (Herder) Freiburg i. Br. 1977, 9–13
- Der Blinde in der Volksschule. In: Der Blindenfreund 25 (1905), 156–157

## 4. Geistigbehindertenpädagogik

### Einführung

Die Darstellung der Geschichte der Pädagogik der Geistigbehinderten, der Gruppe, der es am wenigsten möglich ist, sich selbst zu artikulieren und Gehör zu verschaffen, die am meisten abhängig ist von der Gunst bzw. dem Wohlwollen der Gesellschaft, ist ohne die Auseinandersetzung mit den jeweils vorherrschenden epochalen gesellschaftlichen Vorstellungen und Bedingungen nicht denkbar; zu sehr ist das Schicksal Geistigbehinderter – wie auch der Geistigbehindertenpädagogik – durch diese bestimmt worden. Ihre Geschichte ist untrennbar verbunden mit dem ihnen zuerkannten Nutzen, ihrer Brauchbarkeit. Als Gruppe, die in keiner Weise für die jeweiligen Gesellschaften Gewinn hinsichtlich deren Macht- und Besitzstreben erbringen konnte und ausschließlich als Belastung empfunden wurde, billigte man ihr einen Lebenswert und somit ein Recht auf Leben oder gar ein Recht auf Erziehung und Bildung nie zu oder stellte diese zumindest in Frage. Gerade im Hinblick auf die bei Geistigbehinderten »prinzipiell gefährdete Realisierung des Grundrechts auf Erziehung und Bildung« (Speck 1979, 71) wäre es für die Geistigbehindertenpädagogik unverzeihlich, negierte oder verdrängte sie ihre existentielle Abhängigkeit von den gesellschaftlichen Einstellungen und Zugeständnissen.

Kaum den Tatsachen entsprechen dabei häufig geäußerte Hinweise auf eine wechselvolle Haltung bzw. Wertschätzung gegenüber Geistigbehinderten. So können z. B. Überlieferungen, daß die Walliser die Kretinen für »sündenreine Kinder Gottes« hielten, eher als »lügenhafte, abgeschmackte Märe« angesehen werden (Meyer-Ahrens 1852, 52), die die kontinuierliche, jahrtausendlange Leidensgeschichte der Geistigbehinderten, die an ihnen begangenen Morde und Grausamkeiten verharmlosen bzw. verschleiern. Die Motive zur Tötung oder Aussetzung mißgebildeter oder anomaler Kinder bei den »allerrohesten« Naturvölkern, die Malbin (1922, 127ff.) auf egoistische (Belastung), wirtschaftliche und rassehygienische Triebfedern zurückführte, bestimmen auch in unseren heutigen »zivilisierten«, auf Vitalität ihrer Mitglieder bedachten Gesellschaften die Einstellung zu Geistigbehinderten und verdeutlichen die fortwährend gefährdete Position der Geistigbehindertenpädagogik.

Wie widersprüchlich – oder wohl eher unecht – die Haltung gegenüber Geistigbehinderten in der Gegenwart ist, zeigt deren Sonderstellung hinsichtlich des § 218 des Strafgesetzbuches. Zwar erweckt der Auf- und Ausbau des Geistigbehinderten-Schulwesens den Eindruck eines »Annehmens« des Behinderten durch die Gesellschaft, doch wird durch die »kindliche Indikation« die Lebensberechtigung eines Kindes aufgrund einer (zu erwartenden) Behinderung von vornherein in Frage gestellt: die Geistigbehin-

derthenpädagogik befaßt sich mit Kindern, die eigentlich nicht gewollt sind, und läßt sich schon von daher die Rolle einer »Dennoch-Pädagogik« aufzwingen.

Die Geschichte der Geistigbehindertenpädagogik ist zum überwiegenden Teil die Geschichte einer »nicht durchgeführten, nicht gewollten« Pädagogik. Der hier dargestellte geschichtliche Abriss kann und will sich daher nicht darauf beschränken, nur die zweifellos verdienstvollen, aber doch immer wieder an den äußeren Bedingungen gescheiterten pädagogischen Bemühungen einiger weniger zu schildern. Tatsächlicher Informationsgehalt sowie Bedeutsamkeit für die Gegenwart können ihm erst dann zukommen, wenn er einerseits das jeweilige Lebensumfeld, den sozialen Kontext der Geistigbehinderten einzubeziehen, andererseits aber vor allem die Beweggründe für pädagogisches Handeln *und* Nicht-Handeln aufzuzeigen versucht.

Hinzuweisen ist auf die in den folgenden Ausführungen verwendeten Bezeichnungen für die »heutigen« Geistigbehinderten. Die Begriffe »geistige Behinderung« bzw. »geistigbehindert« sind Wortschöpfungen der fünfziger Jahre, so daß bei der Darstellung der verschiedenen Zeitabschnitte (möglichst) die zeitgenössischen Ausdrücke benutzt wurden. Dabei ist zu bedenken, daß Bezeichnungen wie »blödsinnig«, »idiotisch« erst in der Gegenwart ihre negative Bedeutung in der Umgangssprache erhalten haben. Der Leser möge dieses berücksichtigen. Anzumerken ist ferner, daß vor der zunehmend vorgenommenen Differenzierung der Behinderungsarten, bedingt durch das wachsende medizinische und pädagogische Interesse und Wissen, die Geistigbehinderten von anderen auffälligen, nicht »verwertbaren« oder auch nur ätiologisch nicht zu erklärenden Gruppen praktisch nicht unterschieden wurden.

## Die Stellung der Behinderten im Altertum

### Mesopotamien und Ägypten

Die ersten Hinweise hinsichtlich des Schicksals Behinderter finden sich in Überlieferungen aus den mesopotamischen und ägyptischen Reichen.

Das Kerngebiet Mesopotamiens lag in den fruchtbaren Ebenen zwischen Euphrat und Tigris, im heutigen Irak. Ausgangspunkte der mesopotamischen Kultur waren das nordöstliche Assyrien sowie das südliche Babylon. Obwohl das schon 3000 v. Chr. von sumerischen Stämmen besiedelte Gebiet in seiner langen, wechselvollen Geschichte unter der Herrschaft verschiedenster Volksstämme gestanden hat, gilt seine kulturelle und geistige Entwicklung doch als Einheit. So war die babylonische Weltanschauung geprägt durch den Glauben, daß der Mensch als Diener von und für die Götter erschaffen sei, denen all sein Tun zu gelten habe, damit »sie selbst Ruhe hätten« (Meissner 1920, 371), zum anderen dadurch, daß alles Geschehen auf eine, allerdings nicht näher bestimmbare, Gesetzmäßigkeit zurückzuführen sei.

»Die Vorstellung von der Gesetzmäßigkeit war so mächtig, daß man sich nicht denken konnte, zwei auffallende Ereignisse könnten rein zufällig . . . auftreten. Passierte etwas Derartiges, so zeichnete man es auf und erwartete, daß in Zukunft das zweite Ereignis wieder auftreten müßte, wenn das erste da war« (Diepgen 1949, 28).

Verstöße gegen die festgelegte Ordnung galten als gegen den Willen der Götter gerichtete Sünde und zogen härteste Bestrafungen nach sich. Krankheiten und Behinderungen wurden als Strafe der Götter gedeutet, deren Heilung nur mit Hilfe einer Aussöhnung möglich war. So hieß es in einem priesterlichen Hilferuf an den Heilgott Ninurta:



»Du fassest die Hand des Schwachen, erhöhst den, der ohne Kraft ist . . . Wer Sünde hat, dessen Sünde tilgst du . . .« (Falkenstein und v. Soden 1953, 315).

Diejenigen, bei denen es den Priestern nicht gelang, die Götter zu besänftigen und die Anomalien zu beseitigen, galten als schuldhaft Gezeichnete, als Aussätzige. Zwar finden sich in der Literatur keine Hinweise auf eine Tötung dieser Unglücklichen, doch ist kaum anzunehmen, daß man diesen irgendeine Form der Fürsorge angedeihen ließ. Sklaven, die aufgrund körperlicher oder sonstiger »Defekte« ihren Kaufpreis nicht amortisierten, konnten zurückgegeben, umgetauscht oder es konnte zumindest ein »Rabatt« verlangt werden (Kraus 1964). Die »Hauptfunktion« Behinderter, deren Schädigung schon bei der Geburt festgestellt worden war, bestand in der Verwendbarkeit als Omen des Götterwillens:

»Wenn eine Frau eine Mißgeburt gebiert, wird das Land Not ergreifen.  
Wenn die Königin eine Mißgeburt gebiert, wird der Feind die Habe des Königs rauben.  
Wenn eine Frau einen Krüppel gebiert, wird das Haus des Menschen in Leid geraten.  
Wenn eine Sklavin ein Kind ohne Mund gebiert, wird die kranke Herrin des Hauses sterben«  
(Omen-Übersetzungen von Dennefeld 1914, 25 ff.).

Auch die vereinzelt Hinweise über die Stellung bzw. Behandlung Behinderter in den altägyptischen Reichen lassen kaum vermuten, daß diese besondere Fürsorglichkeit erfuhren. Wie die mesopotamischen waren auch die ägyptischen Dynastien Feudalgemeinschaften, in denen eine zahlenmäßig geringe Oberschicht Macht und Reichtum mit allen erdenklichen Mitteln gegen die breite Masse zu behaupten versuchte; wie die babylonisch-assyrische Religion hatte auch die ägyptische die Aufgabe, die von den Göttern geschaffene Weltordnung zu rechtfertigen und zu stabilisieren. Auch wenn die ägyptische Medizin vorwiegend religiös und magisch ausgerichtet war – Medikamente dienten zur Behandlung von Symptomen, magische Riten zur Beseitigung des vermeintlichen Grund Übels –, so fehlte doch, im Gegensatz zur mesopotamischen Betrachtungsweise, die kausale Verbindung von Krankheitsentstehung und Strafe der Götter. Die Verknüpfung von Sünde und Krankheit bzw. Behinderung scheint für die Ägypter zumindest unwesentlich gewesen zu sein (Stratmann 1969).

Vereinzelt finden sich Hinweise darauf, daß Behinderte am Berufsleben teilnehmen konnten (»Der Hinkende wird zum Türhüter gemacht und der Kurzsichtige zum Viehfütterer«, Erman 1923, 250), daß besonders Kleinwüchsige für spezielle Handwerksarbeiten herangezogen wurden, doch hielt diese »Vorliebe« für Zwerge nur so lange an, bis Sklaven diese Tätigkeiten billiger ausführen konnten (See 1973). Auch die Tatsache, daß Zwerge häufig als Narren zur Belustigung der Pharaonen und deren Hofstaate dienten – im Grab des Königs Menes (um 2900 v. Chr.) fand man neben dem Königspaar und dessen Liebeshunden auch einen geistesschwachen Hofzwerg (Kirmsse 1922) –, scheint eher auf eine entwürdigende Position hinzuweisen.

Inwieweit die den Ägyptern zuweilen zugeschriebenen Eigenschaften wie Wohltätigkeit oder Schutz der Schwachen auch die Behinderten einschloß, für die keine Verwendung gefunden werden konnte, ist in einer oligarchischen Gesellschaft, in der die Masse der Bevölkerung zum Vorteil weniger geknechtet wurde, kaum anzunehmen.

»Lache nicht über einen Blinden und verhöhne nicht einen Zwerg und schädige nicht den Zustand eines Lahmen. Verhöhne nicht einen Mann, der in der Hand Gottes ist\*, und sei nicht grimmig gegen ihn, wenn er fällt« (Lehre des Amenemope, um 1200 v. Chr.; zitiert nach Lange 1925, 121 f.). \* Gemeint sind wahrscheinlich Epileptiker.

Das Unterrichtswesen, das die Aufgabe hatte, Nachwuchskräfte für die differenzierte Wirtschaft und Verwaltung heranzubilden und der Oberschicht vorbehalten war, schloß Minderbegabte, die – aufgrund der Annahme, daß das Herz als Zentrum des Körpers Sitz des Denkens und der Weisheit sei – als »herzlos« angesehen werden, von vornherein aus (Brunner 1957).

## Sparta und Athen

Die totale Unterwerfung des Schicksals der Schwachen und Behinderten unter die »Staatsräson« wurde im antiken Sparta (gegr. um 900 v. Chr.) verwirklicht.

Bei der Geburt eines Kindes begann eine vorgeschriebene Selektionsprozedur. Der Vater mußte das Neugeborene der »Gerusia« vorführen, der Versammlung der Ältesten, die die Einhaltung der Lykurgischen Gesetze zu überwachen hatte. War das Kind ihrem Urteil nach gesund und erfüllte die Erwartungen hinsichtlich eines kräftigen Körperbaus, wurde es in die Gemeinschaft aufgenommen; war es dagegen krank, schwächlich oder zeigte irgendwelche Mißbildungen, wurde es dem Vater abgenommen und auf den Berg Taygetos gebracht, wo es in die tiefen Schluchten geworfen wurde.

In den athenischen Staatswesen standen neben militärischer Machterhaltung wirtschaftliche Dominanz und Erlangen von Reichtum im Vordergrund. Wer nicht in der Lage war, zum Erhalt bzw. Fortentwicklung des Staates beizutragen, hatte keinen Anspruch auf Fürsorge und wurde ausgemerzt. Selbst die Gesetzgebung Solons (594 v. Chr.), in der erstmals die Gleichheit aller Menschen, gleich welcher Herkunft, (allerdings nur) formuliert wurde, versagte Lebenssinn und Lebensrecht Behinderten und Mißgestalteten, die nicht einmal den niedrigsten Kriegsdienst versehen, weder am politischen noch am wirtschaftlichen Leben teilnehmen und daher auch nicht als quasi »Sozialversicherung« zur Versorgung etwa des nicht mehr erwerbstätigen Vaters und seiner Familie beitragen konnten. Die Tötung mißgebildeter Neugeborener wurde zum Interesse des Gemeinwohls erhoben.

Auch das Denken der griechischen Philosophen sah den Wert eines Individuums hauptsächlich in dessen sozialer Brauchbarkeit. So verfolgte gerade Platons (427–347 v. Chr.) Staatsidee das Ziel, die Funktionsfähigkeit des Staates zu optimieren. Hierzu dienten strengste Auslesekriterien im Bildungssystem, ebenfalls staatlich überwachte eugenische Maßnahmen, die das Verhindern und Beseitigen »untüchtiger« Kinder regeln sollten.

»Die Kinder der untüchtigen Eltern und etwaige verkrüppelte Kinder der tüchtigen werden sie an einen geheimen Ort bringen . . . so müssen sie mit dem Kinde verfahren, als sei keine Nahrung für dasselbe vorhanden« (Platon 1973, 161 ff.).

In welchem Ausmaß auch die Medizin zum Staatswohl beizutragen hatte, verdeutlichen Hinweise über die »Barrieren« medizinischer Behandlungen. Sowohl bei Äskulap (etwa 900 v. Chr.) als auch bei Hippocrates (460–377 v. Chr.) wurde eine Behandlung nur dann für nötig befunden, wenn diese überhaupt Aussicht auf Erfolg sowie Amortisierung der Behandlungskosten versprach:

»Der Arzt, der die Methode der Heilung kennt, muß nur solche Kranke behandeln, wenn sie jung und arbeitsfreudig sind . . . unheilbaren Fällen muß man überhaupt ausweichen, zumal wenn man eine annehmbare Ausflucht hat« (aus dem *Corpus Hippocraticum*; zitiert nach Schadewaldt 1969, 33).

## Rom

Nicht anders als im antiken Griechenland war die Stellung der Behinderten im alten Rom. Die strenge Ordnung aller gesellschaftlichen Bereiche dokumentierte sich schon in der Familie, wo der Vater unumschränkte Verfügungsgewalt über Frau und Kinder ausübte. Bei der Geburt eines Kindes lag es allein in seiner Entscheidung, ob dieses getötet oder aufgezogen werden sollte. Ersteres betraf vor allem mißgebildete Kinder, aber auch (gesunde) Mädchen. Wurde eine Behinderung erst später festgestellt, war es

ebenfalls in das Ermessen des Vaters gestellt, dieses Kind auch dann noch zu töten oder aber als Sklave zu verkaufen.

Auch im *Zwölftafelgesetz*, dem ersten niedergeschriebenen römischen Rechtskodex (451 v.Chr.) und im Prinzip eine Kopie der Gesetze Solons, wurde die Tötung mißgebildeter Kinder ausdrücklich empfohlen.

»Vielfach wurden sie auf die Straße geworfen, in dem velabrensischen See, wo die Kloaken der Stadt ausmündeten, ertränkt, in Wüsten, Wälder, an die Tiber, auf den Gemüsemarkt gelegt« (Kirmsse 1911 a, 5).

Das Los derjenigen, die »überleben durften«, war kaum glücklicher. Entweder wurden sie zu Sklaven für die niedersten Verrichtungen, zu Bettlern oder Narren. Um als Bettler möglichst großes Mitleid zu erregen, war es üblich, daß ihre Besitzer ihnen zusätzliche Verunstaltungen zufügten.

»Diesen Sklavenherren zum Nutzen schwanken die Blinden auf den Stab gestützt einher, ihm zum Vorteile zeigen die anderen die verstümmelten Arme, die verrenkten Knöchel . . . Jener Beinzermalmer haut dem einen den Arm ab, schwächt den andern, verdreht diesem . . . die Schulter, damit er höckrig werde« (Seneca; zitiert nach Kirmsse 1911 a, 5).

Als Narren (*moriones*) hatten sie dann den größten »Erfolg«, wenn sie nicht nur verwachsen, mit möglichst verunstalteten Gesichtszügen, sondern darüber hinaus auch blödsinnig waren. Erst so erfüllten sie ihre Aufgabe zur Unterhaltung bzw. Belustigung der saturierten Oberschicht. So berichtet der römische Dichter Martialis, der im ersten nachchristlichen Jahrhundert lebte, in einem seiner Verse von dem »Fehlkauf« einer Edeldame:

»Narr sein sollt er; ich habe ihn für zwanzigtausend gekauft. Gib sie mir, Gargilian, wieder, er ist bei Verstand« (Martialis; zitiert nach Kirmsse 1922, 85).

Für »Nachschub« sorgten eigens eingerichtete Narrenmärkte (*forum morionum*), deren schwunghafter Handel ein einträgliches Geschäft versprach.

Allerdings finden sich in dieser Zeit auch – wohl ohne Konsequenzen gebliebene – Äußerungen, die auf die menschenunwürdige Behandlung der Behinderten hinwiesen, wie z. B. bei Seneca. Dieser, geprägt von den Lehren der Stoiker, die Selbstbescheidung und Pflichterfüllung als höchste Tugenden erachteten und Gleichgültigkeit gegenüber allen irdischen Dingen an den Tag legten, verdeutlichte in seiner Haltung allerdings auch Zwiespältigkeit gegenüber denen, die den Erwartungen der Gesellschaft nicht genügen konnten. So wird zum einen berichtet, daß er Geistesschwache in sein Haus aufnahm, um sie vor dem Gespött der Bürger zu schützen (Kirmsse 1922), zum anderen empfahl er den Freitod, wenn das Leben durch Krankheit oder Alter für das Wohl der Gemeinschaft nutzlos geworden war.

## Die Stellung der Behinderten im Alten und Neuen Testament

Für die jüdischen Gesellschaften hatte die Religion die Funktion, die »nationale Einheit« und Identität zu bewahren und die Erinnerung an diese auch in der Diaspora wach zu halten. Nur durch striktes Festhalten an religiösen Bräuchen und Traditionen sowie die geradezu elitäre Hervorhebung der besonderen Verbindung zwischen einem Gott und dem eigenen, »ausgewählten« Volk konnte es gelingen, die demütigenden Erfahrungen militärischer Katastrophen zu ertragen.

Diejenigen, die sich der durch Gott gegebenen Ordnung widersetzen oder deren

Anforderungen nicht erfüllen konnten, wurden hart bestraft bzw. kaum in das Leben und Denken einbezogen. So ist im Alten Testament der Zusammenhang von Schuld bzw. Sünde sowie Krankheit bzw. Behinderung besonders ausgeprägt. Dämonen, den Willen Gottes ausführend, sühnen die Schuld, indem sie die Persönlichkeit in Besitz nehmen (»besessen sein«); Körper- und Sinnesbehinderungen werden als Folge unüblicher sexueller Praktiken gesehen, Verhaltensauffälligkeiten von Kindern als Strafe für Übertretung der religiösen Gebote interpretiert. Behinderte blieben daher vom kulturellen und religiösen Leben weitgehend ausgeschlossen; der Gang vor den Altar war ihnen ebenso verwehrt wie das Amt eines Priesters oder die Unterweisung in die Regeln der Thora (Stratmann 1969). Zwar finden sich Hinweise über die Behandlung Behinderter fast ausschließlich bei Sinnes- und Körperbehinderten, doch ist zu bedenken, daß der Wert eines Menschen neben dessen sozialer Brauchbarkeit vor allem bestimmt wurde durch die Fähigkeit, die religiösen Riten durchzuführen. Auch ohne Originalbelege sind die Konsequenzen für Intelligenzgeschädigte, die weder als Arbeitskraft noch als Soldaten brauchbar waren, noch nicht einmal die einfachsten Gebete behalten bzw. nachsprechen konnten und häufig durch äußerliche Anomalien für jedermann als Gezeichnete, als von Gott Gestrafte galten, leicht ableitbar.

Obwohl das Fürsorgewesen gerade in den spätjüdischen Gemeinden gelegentlich besonders hervorgehoben wird, das die Almosengabe zum Teil schon öffentlich regelte, so daß Arme und nichterwerbsfähige Behinderte zumindest nicht verhungern mußten, schien diese Haltung überwiegend weniger auf sozialen als auf egoistischen Motiven zu basieren. In gleicher Weise wie im alten Ägypten hatten auch die Bettelgaben der wohlhabenden Juden zunächst den Zweck, die Fortführung des privilegierten, irdischen Lebens durch die dadurch gewonnene Gunst Gottes auch nach dem Tode zu garantieren; später dann, als es üblich wurde, die Höhe der Spenden öffentlich zu verbreiten, auch das Prestige zu steigern. »Infolgedessen interessiert weniger der Bedürftige, dem es zu helfen gilt, als sein Wohltäter; und Hilfestellungen werden, ihres eigentlichen zwischenmenschlichen Inhalts entkleidet, herabgemindert zu Mitteln des religiösen Ehrgeizes, mit deren Hilfe man sich vor Gott »ein Verdienst erwerben« kann, oder der persönlichen Eitelkeit, die darauf abzielt, öffentlich »Wohltäter der Armen« genannt zu werden« (Stratmann 1969, 50).

Wenn auch das Neue Testament nur an wenigen Stellen speziellen Bezug auf die Behinderten nimmt, so ist doch festzuhalten, daß mit den Überlieferungen über das Wirken des Jesus von Nazareth zum ersten Mal in der Geschichte überhaupt für die Schwachen, die Armen, Geknechteten oder Ausgestoßenen die Möglichkeit der Identifizierung gegeben wurde. Erstmals versuchte eine Religion, diese in ihr Weltbild einzubeziehen, ja sogar in den Mittelpunkt zu stellen (Zitate aus der Heiligen Schrift nach der Übersetzung von Riessler und Storr 1958):

»Der Geist des Herrn ist über mir; er salbte mich dazu, den Armen frohe Botschaft kundzutun; er sandte mich (zu heilen, die zerknirschten Herzens sind) Gefangenen Erlösung, Blinden das Augenlicht zu verkünden, Niedergebrochene in die Freiheit zu entlassen . . .« (Lukas 4.18).

Der noch im Alten Testament hervorgehobene Zusammenhang zwischen Sünde und Krankheit bzw. Behinderung wird hier eindeutig bestritten:

»Im Vorübergehen sah er einen Mann, der von Geburt an blind war. Seine Jünger fragten ihn: »Rabbi, wer hat gesündigt, er oder seine Eltern, daß er blind geworden ward?« Jesus antwortete: »Weder er noch seine Eltern haben gesündigt, es sollten vielmehr die Werke Gottes sich an ihm offenbaren« (Johannes 9.1. – 9.3.).

Die zahlreich angeführten Wunderheilungen können dagegen eher als Unterstützung der missionarischen Intentionen der Apostel gewertet werden.

»Sie legten diese vor ihm nieder, und er heilte sie. Die Scharen staunten, da sie sahen, wie Stumme

reden konnten, wie Krüppel Heilung fanden, wie Lahme gingen und wie Blinde sehend wurden. Und sie priesen den Gott Israels« (Matthäus 15.29–15.31).

Das Christentum konnte seine rasche, weite Verbreitung dadurch erreichen, daß es alle, vor allem aber die »unteren« Bevölkerungsschichten ansprach. Auch wenn es nicht seine Zielsetzung war, das irdische Los dieser zu verändern oder gar die Machtstrukturen umzubilden, fanden die Gläubigen doch einen »Zufluchtsort«, einen Halt, der ihnen das Leiden zumindest erleichterte.

Allerdings dauerte es nicht lange, bis auch das Christentum, wie andere »humanitäre« Ideen später auch, seine ursprünglichen Intentionen preisgeben und als Herrschafts- und Machtinstrument erhalten mußte. So wurde der »endgültige Sieg« des Christentums über andere Glaubensrichtungen nicht aus Gründen der religiösen Überzeugung, sondern wohl eher aufgrund machtpolitischer bzw. machttaktischer Überlegungen erreicht. Den römischen Kaisern Konstantin sowie Theodosius I. gelang es nicht zuletzt durch die Beendigung der Christenverfolgungen (Toleranzedikt von Mailand, 313) bzw. durch die Erhebung des christlichen Glaubens zur Staatsreligion (391), das römische Imperium vor dem Auseinanderbrechen zu bewahren und durch einen einheitlichen Glauben innerlich zu festigen. Grundsätze wie Nächstenliebe oder Schutz der Schwachen, wie sie vor allem die frühen, sozial noch homogenen Christengemeinden verfolgten, wurden mit zunehmender Gleichsetzung von Staats- und Kircheninteressen immer mehr verdrängt.

## Die Stellung der Behinderten im Mittelalter

Die folgenden Jahrhunderte waren gekennzeichnet durch schlimmste Grausamkeiten, für die der Name Gottes regelrecht entwürdigt wurde. Missionsgedanken wurden derart mit ökonomischen und hegemonialen Absichten vermischt, daß die ursprüngliche Idee des Christentums immer stärker in den Hintergrund trat. Zu erinnern ist in diesem Zusammenhang nur an die barbarischen Kreuzzüge (11. bis 13. Jahrhundert), die unter dem Deckmantel religiösen Bekehrertums vor allem machtsstrategischen und damit verbunden ökonomischen Gewinn bringen sollten, oder an den von Papst Gregor IX. (1170–1241) eingesetzten Kloster-Aufseher Konrad v. Marburg, dessen Wirken wie eine Sammlung sadistischster Perversitäten zu beschreiben ist. Ketzer, in der Regel nach eigenem Gutdünken dazu »gemacht«, wurden gefoltert, gequält oder bei lebendigem Leibe verbrannt. Dieses menschenverachtende Treiben fand seine kontinuierliche Fortsetzung in den Hexenverfolgungen und Teufelsaustreibungen, denen auch unzählige Behinderte und Kranke schutzlos ausgeliefert waren. Der alttestamentarische Glaube an die Verbindung von Sünde und Strafe oder an das »Besessensein« von Dämonen dienten nicht nur dem Versuch, erste reformatorische Tendenzen abzuwehren oder von den durch schwere Epidemien und Hungersnöte verursachten sozialen Spannungen abzulenken, sondern auch – wohl nur unvollkommen – verdrängte sexuelle Triebe ausleben zu lassen. Kennzeichnend hierfür waren die im Jahre 1487 von den Dominikanermönchen Sprenger und Institoris verfaßten Ansichten und Forderungen über Wesen und Behandlung der vom Teufel in Besitz genommenen Menschen. Unheilbare Krankheiten oder Anomalien wurden als Hexenwerk angesehen, was in den Hexenprozessen in der Regel auch unter Zuhilfenahme grausamster Foltermethoden »bewiesen« werden konnte. Wie sehr pervertierte sexuelle Motive diese Verfahren beherrschte, mag schon daraus ersichtlich werden, daß die angeklagten Frauen den »Richtern« in ausführlichster Weise ihr sexuelles Verhalten und ihre sexuellen Phanta-

sien berichten mußten; ihre nackten Körper wurden als »Beweismittel« genauestens in Augenschein genommen, selbst die Schamhaare wurden ihnen unter Kontrolle des Gerichts abrasiert, damit dort keine Hexerei-Hilfsmittel wie Amulette verborgen werden konnten. Welche Folgen sich für Behinderte aus diesem Wahn ergaben, zeigt, daß 1494 in Osnabrück 160 psychisch und geistig Behinderte als Hexen und Schwärmer auf dem Scheiterhaufen verbrannt wurden (Schröder 1979).

Aber auch Luther (1483–1546), Zeitgenosse von Sprenger und Institoris, war in gleicher Weise vom Glauben an Dämonen besessen. »Christliche« Regungen gegenüber Schwachsinnigen, die er als »massa carnis« (seelenloses Fleisch) ansah, oder anderen Behinderten konnte er sich nicht abringen:

»... daß er dem Fürsten von Anhalt gerathen hätte, man sollte den Wechselbalg (supponit Satan in locum verorum filiorum; Nr. 4513) oder den Kielkropf... ersäufen. Da ward er gefragt: Warum er solchs gerathen hätte? Antwortete er drauf: Daß ers gänzlich dafür hielte, daß solche Wechselkinder nur ein Stück Fleisch, eine massa carnis, sein, da keine Seele innen ist; denn solches könne der Teufel wol machen, wie er sonst die Menschen, so Vernunft, ja Leib und Seele haben, verderbt, wenn er sie leiblich besitzet, daß sie weder hören, sehen, noch etwas fühlen, er machet sie stumm, taub, blind« (M. Luthers Tischreden; aus Lauterbachs Tagebuch, Nr. 4513, und Nachschriften von Joh. Mathesius, Nr. 5207).

Auch wenn heute versucht wird, Luthers Ansichten »als gefangen in den Denkschemata seiner Zeit« zu rechtfertigen (Gewalt 1974, 112f.), kommt man doch nicht umhin, es als unglücklich und verfehlt anzusehen, wenn Sonderschulen für Geistigbehinderte nach ihm benannt werden.

Das Mittelalter war sicherlich nicht, wie Bopp (1930, 45) meint, durch eine »grundsätzliche Gemeinschaftsidee« geprägt, in der sich »alle Individuen und Stände zusammen... als einen Großorganismus in Christus fühlten«. In einer primär agrarischen und autark ausgerichteten Wirtschaftsstruktur kam es schon bei geringsten Mißernten häufig zu verheerenden Hungersepidemien, denen wegen der steigenden Preise für Nahrungsmittel vor allem die Armen zum Opfer fielen. Diese litten auch hauptsächlich unter den Seuchen, die bis in die Neuzeit hinein Millionen von Menschen dahinrafften. Für unzählig viele bestand der einzige Lebensinhalt darin, die Existenz Tag für Tag von neuem zu erkämpfen. Von daher wurde auch die Bedeutung des Kindseins geprägt, da Kinder höchstens die ohnehin kargen Mahlzeiten für den einzelnen noch verringerten. Kindesaussetzungen und Kindestötungen waren so häufig, daß sogar Papst Innocenz III. (1160–1216) sich veranlaßt sah, in Rom ein Findelhaus errichten zu lassen.

Auch vereinzelte »soziale« Taten Armen oder Behinderten gegenüber können nicht darüber hinwegtäuschen, daß das Mittelalter ein »soziales Bewußtsein« nicht besaß. Zwar fehlen in beinahe keinem geschichtlichen Abriß der Behindertenpädagogik Hinweise auf mehr oder weniger stark Behinderte, die in Klöstern Zuflucht fanden, doch verfolgten diese Aufnahmen nicht zuletzt auch eigennützige Interessen:

»Und wenn seine Angehörigen eine angemessene Schenkung an das Stift zu machen vermochten, so war er unter der wohlwollenden Obhut seiner Klosterbrüder für jene Zeit ganz gut versorgt...« (Alther 1923, 1).

Selbst die ersten Hospitäler, von manchen gerne als erste »Errungenschaften« des angewendeten christlichen Glaubens bezeichnet (Bopp 1930, Hilscher 1930), waren weniger Orte des Heilens, sondern in erster Linie Sammelbecken für all diejenigen, deren Anblick bzw. Begegnung ihren reichen Stiftern unangenehm, widerwärtig war. Durch eine kaum vorgenommene Differenzierung zwischen Armut, Sünde und Krankheit wurden neben mittellosen Kranken vor allem Arme, Obdachlose, Aussätzige oder Entstellte aufgenommen, die allerdings durch ein Minimum an Verpflegung zumindest vor dem Verhungern bewahrt werden konnten (Rohde 1962).

# Die Stellung der Behinderten mit Beginn der Neuzeit

## Das soziale Umfeld

Mit der Wende zur Neuzeit veränderten sich nicht nur die gesellschaftlichen Strukturen, sondern damit verbunden unterlagen auch das Denken und die Weltanschauungen einem tiefgreifenden Wandel. Mit der Abkehr von einer primär agrarischen Wirtschaft und der Hinwendung zu einem immer bedeutender werdenden Fabrikations- bzw. Industrierwesen begann der »Staat«, sich von den kirchlichen Autoritäten und Ansprüchen zu lösen, um sich zunehmend mit wirtschaftspolitischen Interessen zu identifizieren. Das philosophische Denken, beherrscht von naturwissenschaftlichen Betrachtungsweisen, wurde mehr auf das diesseitige, irdische Leben gerichtet. Gleichzeitig erfuhr die Verwertbarkeit des Menschen im Rahmen des Arbeits- bzw. Produktionsprozesses wachsende Bedeutung.

Auch die Pädagogik paßte sich dieser Entwicklung an, besser müßte es heißen, wurde dieser angepaßt. War z. B. die – allerdings beschränkte – Schulbildung über Jahrhunderte hinweg vorwiegend ein Monopol der Kirche, der es hauptsächlich darauf ankam, Priesternachwuchs heranzubilden, führte die wirtschaftliche Umstrukturierung, aber auch die zunehmende Kompliziertheit des Kriegshandwerks dazu, daß der Staat vermehrt Interesse an der Ausbildung seines Nachwuchses entwickelte.

Gab es schon in den alten Hansestädten Schreib-, Lese- und Rechenschulen, die natürlich privaten und elitären Charakter hatten und vornehmlich die Fortführung der Unternehmen durch Nachkommen der eigenen Familien sichern sollten (Dörschel 1976), kam es in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts zu den ersten staatlichen Schulgesetzen (u. a. 1607 in Anhalt-Bernburg, 1619 in Weimar, 1642 in Gotha). Allerdings zeigten diese kaum den erhofften Erfolg. Zum einen fehlte es an genügend Lehrern, von einer entsprechenden Ausbildung ganz zu schweigen, zum anderen bestand für die meisten Eltern überhaupt kein Anlaß, ihre Kinder zur Schule zu schicken, da diese als Arbeitskräfte oder durch Bettlertätigkeit zum Unterhalt ihrer Familien beizutragen hatten. Erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts war in fast allen deutschen Staaten eine allgemeine Schulpflicht durchgesetzt. Dennoch besuchten selbst in der Metropole Berlin im Jahre 1818 nur etwa 70%, 1827 immerhin schon 80% aller schulpflichtigen Kinder zumindest unregelmäßig eine Schule (Engelsing 1973).

Die Schul- bzw. Unterrichtsbedingungen waren in jenen Zeiten geradezu katastrophal. Als Lehrer fungierten häufig Handwerker, die ihren Beruf nicht mehr ausüben konnten und sich selten aufgrund pädagogischer Neigungen der Schularbeit verschrieben hatten. In manchen Klassen wurden bis zu 200 Kinder »unterrichtet«, so daß es zahlungskräftige Familien ohnehin vorzogen, ihre Sprößlinge privat unterrichten zu lassen. Hinzu kam, daß die expandierende Industrie zunehmend Kinder als billige Arbeitskräfte beschäftigte. Viele waren diesen Belastungen nicht gewachsen, die Schulerfolge entsprechend. Wie sehr das Kind als Glied der Produktionskette »verwertet« wurde, geht schon daraus hervor, daß Friedrich II. die Insassen ganzer Waisenhäuser Fabrikanten als Arbeitskräfte zur Verfügung stellte, bei denen sie bis zu 14 Stunden täglich unter den unmenschlichsten Bedingungen schuften mußten, ihrer Arbeit nicht angemessen ernährt und schon während der Kindheit völlig verbraucht wurden.

Zwar erhoben sich schon früh mahnende Stimmen und Anklagen gegen die Auswüchse innerhalb der menschenverachtenden Gesellschaft – man denke an den Begründer der »Gesellschaft der Freunde der Kinder in der Not«, J. D. Falk (1768–1826), an die Bemühungen J. H. Pestalozzis (1746–1827), auch an die besonders in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gegründeten sozialen Organisationen (z. B. Kolpingswerk, Innere Mission, Caritasverband) –, doch erreichten die ausgebeuteten Bevölkerungs-

schichten erst dadurch eine allmähliche, allerdings nur geringfügige Verbesserung ihrer sozialen Lage, als sie begannen, ihre Interessen gemeinsam zu vertreten (z. B. Arbeitervereine; Arbeiterparteien; Kinderschutzkommissionen sozialdemokratisch organisierter Frauen, 1905).

Besonders bedrückend waren die Lebensumstände für die Blödsinnigen und Idioten, für die in der Gemeinschaft kein Platz gefunden werden konnte. Hatten diejenigen, die ihre Umgebung durch ihr Verhalten nicht zu sehr belasteten, zumindest die Chance, von ihren Familien mit »durchgeschleppt« zu werden, wenigstens so lange die Eltern für sie aufkommen konnten, so war für viele andere nur Platz in Gefängnissen, Narrenhäusern (den sog. Tollkoben) oder auch Arbeitshäusern. Eine Trennung der Geisteskranken, zu denen auch die Blödsinnigen gezählt wurden, von den Strafgefangenen, begann sich erst nach 1750 allmählich abzuzeichnen. Eine Linderung der Leiden der Irren und Blöden in den nun zunehmend neu errichteten Irrenanstalten war damit jedoch in keiner Weise verbunden:

»Erregte Patienten wurden nackt in enge Zellen gesperrt und erhielten durch Luken ihre Nahrung aus Kupfergeschirr, das an Ketten befestigt war. Schlagen war üblich und wurde mit seichten Rationalisierungen begründet. Man benutzte Zwangsjacken und Ketten, die an Wänden oder Betten befestigt waren, um die Patienten zu zähmen, da man der Theorie huldigte, daß, je schmerzlicher die Zählung war, desto bessere Resultate zu erwarten wären . . . Die Wärter waren meistens sadistische Individuen, . . . die keine andere Beschäftigung finden konnten . . .« (Alexander u. Selesnick 1969, 156).

Selbst bei Bränden war es den Wärtern untersagt, die Insassen zu befreien und dem Tode zu entreißen (Schröder 1979). Manche zeitgenössische Berichtersteller verglichen die Unterbringung in diesen Bewahranstalten mit der in einem »Schweinestall« (so Metzger [1784] in seiner Beschreibung des Königsberger Tollhauses). Gelinde Besserung erfuhren die Eingekerkerten erst im Verlaufe des 19. Jahrhunderts, vor allem durch die »neuen« Behandlungsmethoden, die in England ihren Ursprung hatten (»moral management«), oder durch die Reformen des Pariser Irrenanstaltsdirektors Pinel (1745–1826), dem die Befreiung der Geisteskranken von ihren Ketten und Fesseln zugesprochen wird.

Noch zu Beginn des 19. Jahrhunderts mußten mehr als 10% der Bevölkerung in Deutschland ihren Lebensunterhalt als umherziehende Bettler »verdienen« (Johansen 1978). Auch war es zu dieser Zeit üblich, durch »Darbietung« von Gebrechen die Almosengabe anzuregen. Kinder wurden zu diesem Zweck häufig durch absichtliche Verkrüppelung »mitleiderregender« gemacht. Irre und möglichst absonderlich aussehende Blödsinnige, bei denen man sich die Verstümmelungen »sparen« konnte, wurden zur Belustigung der Bevölkerung gegen Entgelt ausgestellt.

Vergegenwärtigt man sich, wie armselig die Lebensbedingungen des überwiegenden Teils der Bevölkerung zur Zeit der industriellen Entwicklung waren, welche geradezu jämmerliche Bedeutung dem »Kindsein« zukam, dann müssen die ersten ernsthaften Bemühungen um die Intelligenzgeschädigten, die im Verlaufe des 19. Jahrhunderts zu den ersten systematischen pädagogischen Ansätzen führten, hierzu relativiert werden.

## Die ersten Ansätze einer Erziehung Schwachsinniger

Der erste überlieferte Versuch, schwachbegabte Kinder einem besonderen Unterricht zu unterziehen, wird dem Mainzer P. Jordan zugeschrieben. Dieser, von Beruf Buchhändler und Buchdrucker, veröffentlichte schon 1533 die *Leyenschul*, mit der er versuchte, den »ungelerigen köpff/so eyns grobe verstands seyn«, das Lesen und Schreiben näher zu bringen (Kirmsse 1911b). Daß die Anregungen Jordans nicht



genutzt wurden, sein kleines, wertvolles Büchlein keine praktischen Konsequenzen nach sich zog und zu seiner Zeit wohl kaum Verbreitung fand, verwundert nicht, war doch zu Beginn des 16. Jahrhunderts an eine allgemeine Beschulung noch nicht zu denken.

Ähnlich erging es dem wohl ersten umfassenden pädagogischen Werk, der *Didactica magna* des J. A. Comenius (1592–1670). Erstmals wurde hier die Forderung erhoben, alle Kinder zu unterrichten.

»Wenn wir also nur einige zur Geistesbildung zulassen, mit Ausschluß anderer, so handeln wir unrecht nicht bloß gegen die, die an derselben Natur teilhaben, sondern gegen Gott selbst, der von allen, denen er sein Bild aufgedrückt hat, erkannt, geliebt, gelobt werden will . . . Dem steht auch nicht entgegen, daß einige von Natur stumpfsinnig und dumm scheinen: denn das empfiehlt und verlangt diese allgemeine Pflege der Geister nur noch gebieterischer. Denn je schwerfälliger oder boshafterer Natur einer ist, desto mehr bedarf er der Hülfe, um von dem tierischen Stumpfsinn und der Dummheit soviel als möglich befreit zu werden . . .« (Comenius, Ausgabe-Lion 1927, 62 f.).

Mit zunehmender Entwicklung des Schulwesens mußten diejenigen, die den Unterrichtsanforderungen, aus welchen Gründen auch immer, nicht genügen konnten, mehr und mehr »auffallen«, so daß gerade praktisch tätige Pädagogen immer häufiger versuchten, speziellere Wege und Methoden der Beschulung zu entwickeln. Besonders zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang die Arbeiten Pestalozzis, aber auch die Lehrer, die an den Beginn des 19. Jahrhunderts vereinzelt eingerichteten Nachhilfeklassen unterrichteten (z. B. der als »Vater der Hilfsschule« bezeichnete Zeitzer T. Weise, 1793–1859). Unterstützung von seiten der Behörden wurden diesen allerdings kaum zuteil. Gerade Pestalozzis immer wieder gescheiterten Versuche, Heimplätze für verwahrloste, häufig behinderte Kinder zu schaffen, verdeutlichen, daß der Pädagogik ein sozialer Bezug nicht zuerkannt wurde.

## Das beginnende Interesse am Kretinismus

Ein wissenschaftliches Interesse gegenüber den Blödsinnigen begann sich erst in den letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts zu entwickeln. Denkt man an den damaligen geringen Stellenwert der Pädagogik, so verwundert es nicht, daß die Medizin zunächst stärkere Anstöße geben konnte. Dabei galt eine besondere Aufmerksamkeit denen, die schon aufgrund ihres auffallenden Äußeren einen organischen Defekt vermuten ließen. Die ersten derartigen Beobachtungen und Veröffentlichungen befaßten sich mit dem, besonders im alpinen Raum auftretenden, endemischen Kretinismus.

Die Ursache des Kretinismus ist in der Unterfunktion der Schilddrüse zu suchen (Aplasie, Hypoplasie); sein Erscheinungsbild ist geprägt durch das Myxödem, in der Regel deutliche Kropfbildung (Struma), häufig Zwergwuchs, trockene und rissige Haut, Schwerhörigkeit, oft Taubheit, immer Intelligenzdefekte, zumeist schwererer Grade. Dabei wird unterschieden zwischen *sporadischem*, *kongenitalen Kretinismus* sowie dem in der Regel stärker geschädigten Bild des *endemischen Kretinismus*. Letzterer ist gebunden an bestimmte Regionen, in denen der Erdboden durch einen Mangel an Jod gekennzeichnet ist; in Europa sind dieses besonders die alpinen Länder, Süddeutschland und manche Mittelgebirgsgegenden. Nimmt die Schilddrüse z. B. zu wenig Jod auf (durch Trinkwasser), kann sie ihre Aufgabe, für den Stoffwechsel unentbehrliche Hormone (z. B. Thyroxin) zu bilden, nicht erfüllen. Prophylaktische Maßnahmen (Jodgaben bei Schwangeren und Neugeborenen) haben den endemischen Kretinismus etwa seit Beginn dieses Jahrhunderts praktisch völlig verschwinden lassen. Die Symptome des kongenitalen Kretinismus können durch medikamentöse Thyroxingaben nur in gewissem Grade gemildert werden.

Die ersten überlieferten Beschreibungen des Kretinismus stammen aus dem schweizerischen Raum. Schon T. v. Hohenheim (1493–1541), bekannter unter dem Namen

Paracelsus, hatte dessen endemisches Auftreten und die Verbindung von Kropfbildung und schwerem Intelligenzdefekt erkannt. Eine detaillierte Beschreibung findet sich bei F. Plater (1536–1614):

»Es gibt auch einige Narren, welche außer ihrer angeborenen Dummheit von der Natur durch mannigfache Gebrechen gekennzeichnet sind; dergleichen trifft man allenthalben, besonders aber findet man sie häufiger in bestimmten Gegenden . . . zuweilen mit unförmigem Kopfe, unmäßig großer, aufgeschwollener Zunge, stumm, bisweilen zugleich mit geschwollener Kehle, von häßlichem Ansehen, welche, vor ihren Wohnungen sitzend, mit wildem Blick in die Sonne sahen . . . und mit dem verzerrten Munde bei den Vorübergehenden Gelächter und Staunen erregten . . .« (übers. v. Gerhardt 1904, 5).

Ende des 18. Jahrhunderts kam es zu einer intensiveren Beschäftigung mit dem Kretinismus. Dabei standen in erster Linie Erklärungsversuche im Vordergrund, die hauptsächlich tellurische und klimatische Ursachen hervorhoben; pädagogische Betrachtungen wurden nicht angestellt. Die Vielzahl der zu jener Zeit geäußerten, mutmaßlichen Verursachungsmomente des Kretinismus wird deutlich aus den »Vorschlägen der Gesellschaft für vaterländische Kultur des Kantons Aargau zur Vermeidung des Kretinismus« aus dem Jahre 1812 (H. Alther 1923, 9):

- 1 »Anhalten der Landleute zu einer zweckmäßigen physischen Behandlung der Kinder in den ersten Lebensjahren.
- 2 Verbot des Tragens schwerer Lasten auf dem Kopfe oder auf die Art, daß die Halsmuskeln dabei zu sehr angestrengt werden.
- 3 Vermannigfaltigung der Nahrungsmittel und Sorge für reines Trinkwasser.
- 4 Ableitung aller stehenden Wasser und Trockenlegung des sumpfigen Bodens.
- 5 Anhalten der Landleute zu strengerer Reinlichkeit in Speisen, Geräten, Wohnungen und Kleidern.
- 6 Verhütung der Ehen mit Personen, welche selbst oder deren Eltern und nahe Verwandte Blödsinn, Kröpfigkeit oder andere Spuren des Kretinismus zeigen, sowie überhaupt Vermeidung ehelicher Verbindungen in allzu nahen Verwandtschaftsgraden.
- 7 Anlage der Wohnzimmer auf die Sonnenseite des Ortes.
- 8 Aufenthalt der Schwangeren und Abwartung ihrer Niederkunft in solchen Ortschaften, die vom Kretinismus jeder Art ganz frei sind, und Aufenthalt der Neugeborenen daselbst im ersten Jahre ihres Lebens.«

## **Die ersten Anstaltsgründungen für Kretine und Blödsinnige im 19. Jahrhundert**

Dominierte in der Schwach- und Blödsinnigenforschung vor allem die Beschäftigung mit dem Kretinismus, so überrascht es nicht, daß die ersten pädagogischen Versuche im alpinen und süddeutschen Raum ihren Ursprung nahmen.

Die erste entsprechende Unterrichtsanstalt wurde 1816 von G. Guggenmoos (1775–1838) im österreichischen Hallein gegründet. Guggenmoos, der als Privatlehrer auch mit schwachsinnigen Kindern konfrontiert wurde, widmete sich diesen bald ganz und konnte nach Genehmigung der Behörden die Arbeit in einer Unterrichtsanstalt aufnehmen, wo allerdings auch taubstumme und sprachgestörte Kinder unterrichtet wurden. 1829 siedelte die Schule nach Salzburg um, wo er zunächst Gönner fand, die vor allem für Geldgeber der Einrichtung sorgten. Da die Salzburger Jahre für Guggenmoos nicht ohne fachliche Anfeindungen blieben, dauernde finanzielle Probleme die Arbeit belasteten, wurde die Anstalt schon 1835 wieder geschlossen. Deren Gründer kehrte daraufhin wieder nach Hallein zurück, wo er drei Jahre später starb. Unterlagen, die Aufschluß über seine pädagogischen Maßnahmen geben könnten, existieren nicht bzw. wurden bislang nicht gefunden.

Fast zur gleichen Zeit wirkte L. Schnell in Wilflisburg, im schweizerischen Kanton Waadt gelegen. Schnell, 1783 geboren und ausgebildeter Mediziner, errichtete nach ausgedehnten Studienfahrten, die ihn bis in die Vereinigten Staaten führten, 1807 in seinem Wohnanwesen eine kleine Heilanstalt für »Nervenranke, Schwermütige und Phantastische«, der er im Jahre 1818 eine »Erziehungsanstalt für stumpfsinnige Kinder« angliederte. Neben der eigentlichen Unterrichtstätigkeit, die von einem Pädagogen und einem Geistlichen durchgeführt wurde, standen die Anregung sowie Förderung der Sensorik und Motorik (»Sinne und Kräfte«) im Vordergrund. Viele Kinder konnten so »stufenweise zum klaren Bewußtsein und Genuß des Daseins« (Kirmsse 1911 c, 15) geführt werden. Schwerere Grade von Behinderten wurden hingegen nicht unterrichtet, sondern nur beschäftigt bzw. gepflegt. Die Anstalt, die ein guter Ruf begleitete, bestand etwa 20 Jahre und ging dann ein, da nach Schnells Ausscheiden kein Nachfolger gefunden werden konnte.

Im gleichen Jahr, in dem Guggenmoos seinen Unterrichtsbetrieb einstellen mußte, errichtete der Stadtpfarrer K. G. Haldenwang (1803–1862) im württembergischen Wildberg die erste Unterrichtsanstalt für schwachsinnige Kinder auf deutschem Boden. Der sozial sehr engagierte Haldenwang, der sich besonders um die Nöte und Belange der ärmeren Bevölkerungsschichten bemühte, begann seine Arbeit 1835 in der »Retungsanstalt« mit 15, später bis zu 24 zumeist kretinen Kindern. Unterrichtet wurden diese, aufgeteilt in drei Gruppen, von einem Lehrer. Das Unterrichtsziel bestand darin, die Schüler, wenn auch verspätet, zur Kommunion oder Konfirmation zu führen und möglichst arbeitsfähig werden zu lassen. Obwohl seine Bemühungen Anerkennung fanden, war auch sein Wirken zum großen Teil damit belastet, genügend Gönner für den Erhalt der Einrichtung zu finden. Auch die Gründung des »Vereins für Bildung schwachsinniger, noch bildungsfähiger Kinder in Wildberg«, der ersten derartigen Organisation in Deutschland, konnte durch die erhobenen Mitgliedsbeiträge die finanziellen Engpässe nicht beheben. 1845 mußte sich Haldenwang aus gesundheitlichen Gründen von der Anstaltsleitung zurückziehen. Noch zwei Jahre versuchte der damalige Anstaltslehrer J. G. Harr die Einrichtung weiterzuführen, dann wurde sie endgültig aufgelöst. Zehn von den verbliebenen Kindern wurden in die 1847 eröffnete Anstalt im württembergischen Mariaberg überführt.

## Die Anstalt auf dem Abendberg

Blieben die Einrichtungen von Guggenmoos, Schnell und auch Haldenwang für das Blödsinnigenwesen ohne größere Bedeutung, da ihre unbestritten bahnbrechenden, verdienstvollen Bemühungen kaum über die jeweiligen Stadtgrenzen Beachtung fanden, so sind die stärksten Impulse für die weitere Entwicklung der Blödsinnigenerziehung dem Schweizer J. J. Guggenbühl zuzuschreiben, einem Mann, dessen Wesen und Wirken bis in die Gegenwart hinein zum Teil immer noch umstritten ist.

Guggenbühl, 1816 in Meilen am Züricher See geboren, dem als Studenten der Medizin hervorragende Zeugnisse ausgestellt wurden, war ein Einzelgänger, der nur schwer Kontakt zu anderen fand. Sein wohl wohlwollendster Biograph, Alther (1923, 24), beschreibt ihn als träumerisch, zuweilen naiv und realitätsfern, vor allem ausgezeichnet durch einen »gewissen Mangel an gesellschaftlichem Schliff und Taktgefühl«; Eigenschaften, die bei den einflußreichen, auf äußerliche Etikette bedachten »höheren Ständen« zu Mißgunst und Ablehnung führen mußten.

Auf einer seiner zahlreichen Studienreisen kam Guggenbühl 1836 nach Seedorf am südlichen Bogen des Vierwaldstätter Sees, wo sich eine sein weiteres Leben bestimmende Begebenheit zutrug. Er beobachtete dort einen blödsinnigen Kretin vor einem Marienbild das *Ave Maria* beten (in späteren Schriften sprach Guggenbühl von einem

Kruzifix und dem *Vater unser*). Auch wenn das Gebet nur mechanisch gestammelt wurde, war der Achtzehnjährige doch so bewegt und beeindruckt, daß er sich fortan fast ausschließlich dem Kretinismus widmete.

1840 wurde sein Aufsehen erregender *Hilfsruf aus den Alpen zur Bekämpfung des schrecklichen Cretinismus* veröffentlicht, in dem er vor allem die Gleichgültigkeit, die dem Kretinismus entgegengebracht wurde, anprangerte. Zwar wisse man seit langem, daß dieser an bestimmte Höhenlagen gebunden sei, doch wären entsprechende Konsequenzen seitens der Behörden bislang ausgeblieben. Ebenfalls hätten sich die Lebensbedingungen großer Teile der Bevölkerung in keiner Weise verändert:

»Die Hütten sind im Innern gar häufig weit schlechter eingerichtet als die Tungusenwohnungen oder die Gammer der Finnen. Kein frisches Lüftchen durchstreicht die Gemächer, der gräßlichste Gestank ist den Leuten ein wahrer Lebensbalsam; kein Sonnenstrahl kann sie erleuchten, da die ohnedies kleinen Fenster vor Schmutz ganz undurchsichtig und obendrein meist mit Papier verklebt sind. Die Stuben sind so feucht, daß Cryptogamen an den Wänden gedeihn, dazu mit unsaubern Kleidern und was sonst noch stinkt behangen, so daß ein Gifthauch den Raum erfüllt . . . Nach der Geburt werden die Kinder in die Wiege eingebunden, bleiben Tage lang auf ihrem Unflath liegen; in eine Kammer eingeschlossen, ganz isoliert und sich selbst überlassen, bis die Arbeit vollbracht ist . . . Im Winter werden sie auf oder neben den heißen Ofen gesetzt, so daß sich heftige Congestionen zum Kopfe einstellen, zum Ersticken dicker Brei von Polenta, Kartoffeln, Mehlkleister und dgl. machen ihre Nahrung von Anfang . . . Gewiß kann man auf diese Weise Cretinen erzeugen, wo es nur irgend sei in der Welt« (Guggenbühl 1840, 172f.).

Besonders gefördert wurde Guggenbühl durch den Berner Philosophieprofessor Troxler, der schon 1817 durch eine viel beachtete Veröffentlichung über den Kretinismus hervorgetreten war, sowie durch Fellenberg, der ihn 1840 als Anstaltsarzt und Lehrer



Abb. 1: Zöglinge der Interlakener Anstalt mit J. J. Guggenbühl (Kupferdruck nach einem Foto). Aus: J. J. Guggenbühl, *Die Heilung des . . . Cretinismus*, Bern, 1853, S. 96.

an seine Lehrerfortbildungsanstalt berief. Hier nahm auch der schon im »Hülsruf« angesprochene Plan, eine spezielle Einrichtung für Kretine zu schaffen, die Schule und Hospital gleichsam sein sollte, Gestalt an; ein Vorhaben, das Guggenbühl in der folgenden Zeit mit ganzer Kraft in Angriff nahm.

Mit Hilfe einer kleinen Erbschaft konnte Guggenbühl ein etwa 1200 Meter hoch gelegenes Anwesen auf dem Abendberg, in der Nähe von Interlaken, erwerben, auf dem im Mai 1841 die Kretinenanstalt mit einigen sehr jungen, ein- bis zweijährigen Kindern eröffnet wurde. Ausgelegt war die einfach, aber zweckmäßig eingerichtete Anstalt zunächst für maximal 18 Kinder, eine Zahl, die nach Fertigstellung von Anbauten bis auf 50 gesteigert werden konnte. Eine Abteilung für Pflegefälle und eine Werkstatt zur Ausbildung in verschiedene handwerkliche Berufe gehörten ebenso zur Anstalt wie die 1858 errichtete Hauskapelle.

Die Zielsetzung, mit der Guggenbühl an seine Arbeit heranging, hieß »Heilung« des Kretinismus, ein Vorhaben, das er häufig in verschiedener Weise interpretierte. Zu bedenken ist, daß Guggenbühl den Begriff des Kretinismus sehr weit faßte. Zwar unterschied er besonders in seinen früheren Schriften streng zwischen eigentlichem Kretinismus, Idiotie und Imbecillitas, doch faßte er schon bald nach Beginn der Tätigkeit auf dem Abendberg alle durch Geistesschwächen charakterisierten Erscheinungsbilder, selbst die vom Kretinismus zum Teil schwer zu unterscheidenden Rachitis und Skrofulose\*, unter dem Oberbegriff Kretinismus zusammen. Gerade durch die Begriffsvielfalt bzw. Begriffsunsicherheit kam es immer wieder zu den heftigsten Kontroversen bzw. Angriffen gegen ihn.

Da das Alter der aufgenommenen Kinder meist sehr gering war (zwei bis fünf Jahre), wurden diese zunächst wie »Neugeborene« behandelt. Im Vordergrund stand die körperliche Ertüchtigung; zur Belebung und Anregung der schlaffen Haut wandte man täglich lauwarme Alpenkräuterbäder an, zur Abhärtung kalte Bäder und Begießungen. Auch wurde die Haut regelmäßig durch Abreibungen und Massieren stimuliert. Die Sinnesfunktionen wurden mit Hilfe konkreter Materialien trainiert. Z.B. verabreichte man zur Ausbildung des Geschmackssinnes verschieden schmeckende Nahrungsmittel (Zucker, Honig, Essig, Salz usw.), zur Förderung der akustischen Wahrnehmung wurden u. a. verschieden klingende Glocken benutzt. Großen Raum nahmen gymnastische bzw. motorische Übungen zur Ausbildung der Körpergeschicklichkeit und -kraft ein. Kletter-, Reck- und Barrengeräte sowie Hanteln standen zur Verfügung, selbst ein Baby-Hüpfer für die Kinder, die noch nicht laufen konnten. Wurden diese Übungen im Sommer vornehmlich im Freien durchgeführt, da der Bergluft besonders kräftigende und heilende Wirkung zugesprochen wurde, waren die Wintermonate mit dem eigentlichen schulischen Unterricht ausgefüllt. Lehrfächer waren Religion, Sprache, Rechnen, Lesen, Schreiben, aber auch Handarbeiten, die allerdings wohl nur wenigen vermittelt wurden.

Da diese Unterrichtung erst dann beginnen konnte, wenn die Kinder eine bestimmte Stufe der Sprachanwendung und des Sprachverständnisses erreicht hatten, wurde gerade auf deren Förderung ein Hauptaugenmerk gerichtet.

Die medizinischen Maßnahmen (»innerliche Behandlung«) waren, dem damaligen Stand der Medizin entsprechend, zum großen Teil auf die Verabreichung spezieller Säfte und Extrakte beschränkt, um die »so häufigen Anomalien in der Säftemischung zu berücksichtigen, welche sich auch meist äußerlich in dem blassen cachectischen Habitus, in den Schleimhäuten durch häufige Störungen in der Secretion und Catharrhe, auf

\* Haut- und Lymphknotenerkrankung, die im Kindesalter auftritt. Die Krankheitssymptome wie Schwellungen am Hals und Nacken, aber auch rüsselförmige Verdickungen an der Oberlippe oder Ekzeme im Gesichtsbereich haben nicht nur Guggenbühl eine Verwandtschaft der Skrofulose zum Kretinismus annehmen lassen.

der Haut durch dyscrasische Entzündungen und Eruptionen, im Nervensysteme durch krampfhaftige Erscheinungen sich kund geben« (Guggenbühl 1853, 190).

Wenn auch Guggenbühls Ansinnen in den ersten Jahren viele Fürsprecher fand, so ist seine Arbeit doch von Anfang an auf heftige Kritik gestoßen, teils sachlich und berechtigt, teils unsachlich und polemisch, letzteres nicht zuletzt auch an der Person Guggenbühls entbrannt. Die Hauptvorwürfe richteten sich vornehmlich gegen den Anspruch der »Heilung« des Kretinismus sowie – damit zusammenhängend – gegen die zu weit gefaßte Definition. Der Bericht eines der heftigsten Kritiker Guggenbühls, des Leipziger Anstaltsleiters Kern, der im Jahre 1853 den Abendberg selbst besucht hatte, verdeutlicht stellvertretend für eine Reihe ähnlicher kritischer Veröffentlichungen die Guggenbühl vorgehaltenen Ungereimtheiten und Widersprüche (Kern 1855, 547ff.):

»Als ich nun Dr. G. selbst sagte, daß er ja hier, auf einen dieser Knaben zeigend, auch gesunde Kinder habe, sagte derselbe, daß dieses Kind im hohen Grade blödsinnig gewesen sei; ich bat, mir doch nur ein Merkmal namhaft zu machen, woraus man auf ehemals bestandenen Blödsinn schließen könnte, indem ich nur Gesundheit nach Leib und Seele wahrzunehmen vermöchte, worauf Dr. G. entgegnete, daß die Kinder doch an der Grenze des Blödsinns gestanden hätten. Da ich nun auch dieses nicht zugeben konnte, so sagte Dr. G., die Kinder wären doch moralisch verwahrlost gewesen und es liege in seiner Absicht, Kinder von allen intellectuellen und moralischen Entwicklungsstufen in seiner Anstalt zu haben.

Ein Knabe zeigte mir ein Arbeitsbuch, in welchem Aufsätze in deutscher und französischer Sprache enthalten waren . . . ; ich knüpfte ein Gespräch mit dem ganz »stumm« in die Anstalt gekommenen Knaben an, bemerkte aber zu meinem Erstaunen bald, daß der Kranke trotz der schönen schriftlichen Arbeiten nicht einmal den Monatstag anzugeben wußte, welchen wir hatten, noch den Monat, in welchem wir standen, ebensowenig kannte er sein Alter und seinen Geburtstag . . . «

Die Anstalt überlebte ihren Gründer nicht. Guggenbühl verstarb während eines Kuraufenthaltes in Montreux am 2. Februar 1863 im frühen Alter von 46 Jahren. Sein Testamentswille, daß die Anstalt von der »Herrenhuter Brüdergemeinde« fortgeführt werden sollte, wurde von dieser abschlägig beschieden, so daß das ganze Anwesen verkauft werden mußte. Es ist als Guggenbühls persönliches Verdienst anzusehen, daß Blödsinnige zum Mittelpunkt weiterer Diskussionsbereiche wurden. Durch seine Popularität, besonders im Ausland, erreichte er, daß viele den Abendberg besichtigten und daß daraufhin zahlreiche Institutionen in ganz Europa und selbst in Übersee initiiert wurden. Guggenbühls Lebenswerk war jedoch zum Scheitern verurteilt, da er es nicht verstand, sich mit einer gegenüber den Blödsinnigen im Prinzip ablehnend eingestellten Umgebung zu arrangieren. Dennoch gehört er zweifellos in die Reihe der bedeutendsten Vertreter des Schwach- und Blödsinnigenbildungswesens.

## Die Anstalt Mariaberg

K. H. Rösch wurde 1808 im württembergischen Waldbach geboren. Nach dem Studium der Medizin ließ er sich 1832 in Schwenningen nieder, wo er mit vielen kretinösen Fällen in Berührung kam, die fortan sein besonderes Interesse erweckten. Engen Kontakt unterhielt er zu Guggenbühl, auf dessen Schriften er aufmerksam geworden war und dessen Ansinnen er nach zahlreichen Besuchen des Abendberges in seiner Heimat nachvollziehen wollte. Ebenso wie Guggenbühl definierte Rösch den Kretinismus sehr umfassend, indem er fast alle Arten von Intelligenzschädigungen hierunter verstand. Auch wenn er es in gleicher Weise verstand, die Publizität auf die Blödsinnigen zu lenken, vermied er doch den Fehler, die Unterstützung amtlicher Stellen bei seinem Vorhaben auszusparen. Nicht zuletzt diesen Beziehungen war es zu verdanken, daß auf Röschs Anregungen hin die ersten landesweiten Statistiken hin-

sichtlich des Auftretens des Kretinismus' erstellt wurden, daß 1844 in Württemberg die ersten amtlichen Verordnungen bezüglich prophylaktischer Maßnahmen erlassen wurden (Reg.Bl. f. d. Königreich Württemberg 1844, § 5, 184 f.):

»Den einzelnen am Cretinismus leidenden Unglücklichen haben die Orts- und die Bezirks-Polizei-Behörden ein besonderes Augenmerk zu widmen, und sich angelegen seyn zu lassen, daß die nicht selten in hohem Grade vernachlässigte Lage derselben verbessert werde und in Beziehung auf sie den Rücksichten der Menschlichkeit voll Genüge geschehe.«

1847 konnte in dem vom württembergischen König überlassenen Kloster Mariaberg der Anstaltsbetrieb mit 13 Kindern begonnen werden. Als erster Direktor wirkte der Lehrer J. H. Helferich, der vorher schon am Abendberg tätig, dort aber schon bald aufgrund von Kompetenzstreitigkeiten mit den medizinischen Mitarbeitern ausgeschieden war. Aus dem gleichen Grund verließ Helferich nach zwei Jahren auch Mariaberg, um in der Nähe von Stuttgart selbst eine Schwachsinnigenanstalt einzurichten, die allerdings nur für kurze Zeit existierte.

Schon zwei Jahre nach der Anstaltsgründung wurden in Mariaberg 40. Zöglinge unterrichtet. Nahm man zunächst nur solche auf, die »unterrichtsfähig« schienen, wurde 1860 eine Abteilung für Pflege- und Bewahrfälle eingerichtet. 1874 wurde die umfangreiche Landwirtschaft der Staatsdomäne Mariaberg übernommen, so daß viele der älteren, dem Unterrichtsalter erwachsenen Insassen beschäftigt werden konnten. Anfang der achtziger Jahre lebten über 100 Behinderte in der Einrichtung.

Rösch, der von 1850 bis 1852 die erste Fachzeitschrift herausgab, die dreimal erschienenen *Beobachtungen über den Cretinismus*, konnte die Entwicklung seines Lebenswerkes nur wenige Jahre mitgestalten. In den reaktionären Jahren nach der bürgerlichen Revolution kompromitierte er sich durch liberale Äußerungen, aufgrund derer er 1852 schließlich in die Vereinigten Staaten emigrieren mußte. In St. Louis ließ er sich als Arzt nieder, widmete sich auch dort der Arbeit mit Schwach- und Blödsinnigen. 1866 starb Rösch, ohne jemals wieder nach Deutschland gekommen zu sein.

## Die Anstalt Rieth-Winterbach-Stetten

Im Mai 1849 eröffnete der Theologe und Mediziner G. F. Müller in Rieth, ebenfalls Württemberg, eine Heil- und Pflegeanstalt für schwach- und blödsinnige Kinder, die schon bald die Mariaberger an Größe übertraf. Wenn auch von Rieth nicht deren publizistische Wirkung ausging, so stammen doch von ihr fruchtbarste Erziehungsanregungen. Schon 1852 wurden dort über 50 Kinder beherbergt, so daß die Einrichtung in größere Räumlichkeiten nach Winterbach verlegt werden mußte. Im Herbst 1863 schließlich wurde das Schloß Stetten in der Nähe von Cannstatt erworben, wo die Anstalt bis heute ihren Sitz hat.

Müller, der besonderes Gewicht auf die religiöse Erziehung legte, starb 1860; sein Nachfolger als Anstaltsdirektor wurde sein Schwager J. Landenberger, der schon seit 1851 in Rieth als Lehrer tätig war. Gemeinsam mit C. Barthold, der 1859 die neu errichtete Hephata-Anstalt in Mönchen-Gladbach übernahm, propagierte er die Bedeutung des Turn- und Gymnastikunterrichts, was in der damaligen Zeit allerdings kaum Zustimmung fand. Von Landenberger in Angriff genommen und von Barthold vervollständigt wurde der geometrische Formen- und Anschauungsunterricht, in dem mit Punkten, Linien, Winkeln, Figuren und Körpern vor allem die visuelle Differenzierungsfähigkeit, aber auch das Aufmerksamkeits- sowie Abstraktionsvermögen trainiert werden sollten (»geistiges Turnen«). Von beiden stammt eine Fülle methodischer Anregungen für den Schwachsinnigenunterricht, besonders auch für die von ihnen als wichtig erkannte vorschulische Arbeit.

Schon früh nahm man in Rieth auch epileptische Kinder auf, deren Zahl die der »eigentlichen« Schwachsinnigen in den siebziger Jahren fast übertraf. Die Umbenennung der Einrichtung in »Heil- und Pflege-Anstalt für Schwachsinnige und Epileptische« trug diesem Umstand schon 1866 Rechnung.

### Die erste Blödsinnigenanstalt in Sachsen

Die erste Anstalt im damaligen sächsischen Staatsgebiet wurde von K. F. Kern (1814–1868) gegründet. Nach einer Ausbildung zum Taubstummenlehrer wurde Kern 1839 zum Leiter der Eisenacher Taubstummenanstalt berufen, der er 1842 nach Genehmigung der Behörden ein Institut zur Bildung Geistesschwacher angliedern konnte. Bedingt durch die immer stärker werdenden Belastungen, entschloß er sich, Taubstumme und Blödsinnige zu trennen und sich ganz den letzteren zu widmen. Mit seinen blödsinnigen Schülern übersiedelte er daraufhin nach Leipzig, wo er gleichzeitig ein Medizinstudium begann. Wegen ständig steigender Insassenzahl mußte seine Einrichtung nach Gohlis, 1859 schließlich nach Möckern verlegt werden. 1882, die Anstalt wurde nach Kerns Tod von seiner Frau, später dann von seinem Sohn weitergeführt, waren dort 49 Blödsinnige untergebracht.

Kern muß zweifellos zu den kompetentesten, aber auch unnachgiebig kritischsten Heilpädagogen seiner Zeit gerechnet werden. Besonders eindringlich wandte er sich gegen den irreführenden Begriff bzw. Anspruch der »Heilung«, wobei er als einer der ersten die Ziele der Arbeit mit Schwach- und Blödsinnigen in realistischer Weise formulierte (1855, 564 ff.):

»Die Aufgabe der Anstalt kann keine andere sein, als Blödsinnige körperlich und geistig zu heben und soweit zu fördern, dass sie ihrer weitem Bildung in den Schulen geistig gesunder Kinder oder sonst unter den gewöhnlichen Lebensverhältnissen anstreben können; da aber, wo dieses Ziel nicht erreicht werden kann, sind die Zöglinge in der Anstalt selbst bis zu dem in ihrer Organisation bedingten Bildungsgrade zu führen oder weiterhin durch eine geeignete physische und psychische Pflege gegen tieferes Versinken zu schützen . . . Die Frage, welches Ziel im concreten Falle in der Anstalt zu erstreben sei, läßt sich in der That nur durch den Erfolg selbst beantworten, a priori ist durchaus kein Urtheil zu fällen . . .«

Dieses konnte nach Kerns Auffassung nur durch aufeinander abgestimmte Pflege, Erziehung und Unterrichtstätigkeit gewährleistet werden. Entschieden lehnte er den häufig mechanisch durchgeführten Schreib- und Leseunterricht ab, der seiner Meinung nach ebenso wie der in fast allen Anstalten obligatorische Religionsunterricht, zumindest in der dort durchgeführten Form, an den Möglichkeiten, aber auch Bedürfnissen der Schüler vorbeiging.

Kern erkannte, daß Lernfortschritte seiner Schüler an die anschauliche Darbietung gebunden sind, daß ferner der Unterricht, der schon im frühesten Kindesalter zu beginnen hat, Stufe für Stufe durchgeführt werden und dem individuellen Lerntempo eines jeden Kindes angepaßt sein muß. Sein bekanntestes Werk, die *Pädagogisch-diätetische Behandlung Schwach- und Blödsinniger*, das 1847 erschien, liest sich denn auch an vielen Stellen wie ein Unterrichtshandbuch der Gegenwart:

»Durch das . . . dargestellte Verfahren wird der allgemeine Gefühlssinn geweckt und entwickelt; dieser Sinn ist nun zuerst für geistige Eindrücke empfänglich; ihn noch besonders so anzuregen, daß eine bestimmte Empfindung vermittelt wird, erscheint als nächste Aufgabe. Zu diesem Zwecke bringe ich meine Pflöglinge aus einer kalten in eine warme Temperatur, wasche sie mit kaltem, ein anderes Mal mit warmem Wasser und zwar in kurzen Zwischenräumen, damit dieser Wechsel in das Bewußtsein treten kann, aber natürlich mit der größten Vorsicht. Ebenso wird hier auf den Geschmackssinn eingewirkt. Die Zöglinge bekommen in angemessenen Quantitäten süße, saure, bittere und scharfe Dinge zu kosten. Werden auch von Manchen diese Dinge anfangs



gleichgültig verschluckt, so wird doch bei den Meisten eine Empfindung geweckt. Bringe ich genannte Dinge nun in ihren Gegensätzen – versüßten Kaffee und scharfen Essig usw. – zur Wahrnehmung, so treten die Empfindungen schärfer hervor, es bildet sich die Vorstellung des Angenehmen und Unangenehmen; das eine wird gesucht, das andere zurückgewiesen oder demselben entgegengestrebt, wodurch die weitere Entwicklung schon wesentlich unterstützt wird« (Kern 1847, 12 ff.).

## Die Heil- und Bildungsanstalt für Blödsinnige in Berlin

Eine in erster Linie theoretisch abgeleitete Methode der Blödsinnigenbildung versuchte C. W. Sägers (1809–1879) in die Praxis umzusetzen. Sägers, ausgebildeter Taubstummenlehrer und seit 1840 Direktor der Königlichen Taubstummenanstalt in Berlin, wurde bei der Beschäftigung mit dem Blödsinn von den Schriften des Philosophen F. A. Carus sowie der Psychiater J. G. Langemann und C. W. Ideler, der bis zu seinem Tod 1860 die Irrenabteilung der Berliner Charité leitete, beeinflusst. Gemeinsam vertraten diese die Auffassung, daß psychische Anomalien, Geisteskrankheiten und intellektuelle Behinderungen primär auf Unregelmäßigkeiten bzw. Defekten des psychischen Bereiches selbst beruhen, demnach konsequenterweise durch eine entsprechende Behandlung zu beheben seien. In weiterer Anlehnung an das Gesetz von den »spezifischen Sinnesenergien« des Physiologen J. Müller sah Sägers den Blödsinn verursacht durch eine Schwäche des kortikalen »Centralorgans«, der Naht- bzw. Verbindungsstelle zwischen sensorischem und motorischem System:

»... es wird vielmehr darauf ankommen, ob der Centraltheil, das Sensorium fähig ist, Eindrücke lange genug festzuhalten, damit demnächst die motorischen Organe zur Objectivirung, die Organe der Sprache, Mimik, Pantomime etc. in entsprechende Bewegung gesetzt werden können. Ist dieses Centralorgan aber nicht von angemessener Beschaffenheit, so wird es zu schwach oder blöde und das betreffende Individuum schwachsinnig oder blödsinnig sein... Es wird also nur darauf ankommen, die geeigneten Reizmittel zur allmählichen Stärkung und in der rechten Weise und Stufenfolge anzuwenden, um auch blödsinnige Individuen zur Entwicklung zu bringen« (Sägers 1845, 22 ff.).

In der Praxis allerdings schien sich die Methode Sägers kaum von der anderer zeitgenössischer Lehrer zu unterscheiden. So wurde auch die Unterrichtstätigkeit Sägers von Kern (1855, 542 f.) als Drill und sinnloses Auswendiglernen inhaltlich nicht verstandener Reaktionen kritisiert.

Sägers gründete seine (private) Einrichtung im Jahre 1845 neben seiner Tätigkeit als Leiter der Berliner Taubstummenanstalt. 1858 wurde sie von dem schon dort als Lehrer beschäftigten F. Heyer übernommen und 1864 nach Neustadt-Eberswalde verlegt, wo sie allerdings nicht lange bestand.

An dieser Stelle muß darauf hingewiesen werden, daß hier nur einige der vielen im 19. Jahrhundert gegründeten Anstalten bzw. ihre Initiatoren angeführt wurden. Un erwähnt geblieben ist z. B. die erste staatliche Einrichtung, die 1846 im sächsischen Hubertusburg eingerichtet und 1889 nach Groß-Hennersdorf verlegt wurde, auch die kleine Anstalt des Delmenhorster Lehrers J. H. Katenkamp. Vollständigere Übersichten findet der interessierte Leser z. B. bei Sengelmann (1975) oder Gerhardt (1904).

Zu betonen ist jedoch, daß trotz der vielen, zumeist kleinen Anstalten nur wenige blödsinnige Kinder in diesen aufgenommen werden konnten. So waren z. B. im Jahre 1847 den Behörden im sächsischen Staatsgebiet 454 blödsinnige Kinder gemeldet, von der sicherlich hohen Dunkelziffer ganz zu schweigen, von denen die Anstalt Hubertusburg zunächst nur 10, später dann 30 aufzunehmen in der Lage war. Auch setzte ein hohes Kostgeld zumeist unüberwindliche Barrieren. Schwerere Fälle wurden gar von vornherein ausgeschlossen.

## Kritische Auseinandersetzung mit der Situation des Anstaltswesens

Mitte der fünfziger Jahre begann die Diskussion über die bis dahin erreichten Erfolge bzw. Mißerfolge der Arbeit in den Anstalten. Nicht unbeeinflusst von den Vorgängen um Guggenbühl hatte Kern (1855) schon die entsprechenden Konsequenzen gezogen und eine Heilung des Blödsinns im medizinischen Sinne für unmöglich erachtet. 1857 veröffentlichte der Pastor J. Disselhoff (1827–1896) einen kritischen Bericht über *Die gegenwärtige Lage der Cretinen, Blödsinnigen und Idioten in den christlichen Ländern*, dem er nicht ohne Hintergedanken den Untertitel *Ein Noth- und Hülferuf für die Verlassensten unter den Elenden an die deutsche Nation* gab. Darin führte er bittere Klage sowohl gegen den Staat als auch die Kirche (S. 155):

»... daß christliche Staaten, daß auch unser Vaterland [gemeint ist Preußen] das große Heer jener höchst bedauernswürdigen Menschen so ganz und gar vergißt und verläßt, daß Staat und Kirche noch nicht einmal Miene gemacht haben, sie kennen zu lernen. Es liegt eine furchtbare Anklage in der Entdeckung, die ich ihrer Wichtigkeit wegen noch einmal hier wiederholen muß, daß der preussische Staat seine Scheunen und Ställe, seine Schafe und Rinder, nur nicht seine blödsinnigen Kinder kennt.«

Zwar verkannte Disselhoff nicht die Bemühungen und Erfolge, die in den schon bestehenden Anstalten erreicht worden waren; andererseits war er sich darüber im klaren, daß die wenigen Anstalten nur einen verschwindend geringen Bruchteil der Betroffenen überhaupt erfaßten, daß sich ferner, gerade unter den Anstaltsleitern, die selbstgefällige Einstellung breitmachte, die Probleme und Bedürfnisse dieser Schwächsten wären nun ausreichend angepackt. Vor allem aber erkannte Disselhoff die, schon erwähnte, höchste Barriere, die die Aufnahme in eine Anstalt für die meisten von vornherein unmöglich machte: das Aufbringen des Kostgeldes. Zwar erhielten die Anstalten in der Regel finanzielle Zuschüsse vom Staat oder den Kirchen, auch entlasteten Kollekten deren Haushalte, doch deckten alle diese Beträge längst nicht die laufenden Unterhaltskosten. Die deswegen erhobenen Kostgeldsätze waren für die meisten Eltern unerschwinglich und ließen diese an eine mögliche Anstaltsbeschulung erst gar nicht denken.

In »Fachkreisen« erweckte Disselhoffs Anklageschrift starke Beachtung. Vergegenwärtigt man sich jedoch die Lebensbedingungen dieser Zeit, dann wird es erklärlich, daß sich der Wunsch ihres Verfassers, Anstoß zu erregen und Impulse zu setzen, kaum erfüllte. Besonderen Widerspruch erweckte Disselhoff in Preußen, das er wegen dessen bis dahin völligen Teilnahmslosigkeit am Schicksal der Blödsinnigen in stärkster Weise anschuldigte (»die besondere Schuld Preußens«). So versuchte vor allem der Hallenser Irrenanstaltsdirektor H. Damerow, die Angriffe zurückzuweisen, indem er den Blödsinnigen jegliche Bildungsfähigkeit absprach (1858, 504 ff.):

»Denn die echten Cretinen und Idioten haben, im Gegensatz zu den Irren bis in den erworbenen Blödsinn hinein, keine natürlich menschliche Entwicklung, keine persönliche Lebensgeschichte. Körperlich in ihrer ganzen Erscheinung, Gestalt, Bildung bis auf die Knochen, in allen Organen und Functionen, besonders in denen des Gehirns und der Nerven, verkümmert, missgeboren, missgebildet, sind und bleiben sie Missgeschöpfe selbst im thierischen Leben, Missmenschen... In Erwägung dieser, der Nullität oder dem Minimum des innern Seelenlebens entsprechenden, Nullität oder dem Minimum des Erfolges und Gewinnes fürs Leben einerseits, sowie anderseits des Maximum der Er-, Einrichtungs- und Unterhaltungskosten... sollten Staat und Stände Preussens angeklagt... für schuldig erklärt werden? Nimmermehr!«

## Die »zweite Welle« der Anstaltsgründungen

Bedingt durch die Tatsache, daß etwa nach 1860 kirchliche Einrichtungen vermehrt Anstalten errichteten, der »Staat« nur darauf bedacht war, die „nicht brauchbaren Kinder« abzusondern und die Verantwortung für diese abzuschieben, wurde die Unterrichtung in vielen Fällen durch die religiöse Erziehung geprägt. Konfirmation und Kommunion standen als Schulziel im Mittelpunkt, was häufig durch ein mechanisches Auswendiglernen von Gebeten erreicht werden sollte.

»Ausgangs- und Gipfelpunkt des Unterrichts zugleich ist der Religions-Unterricht . . . Er beginnt mit der biblischen Geschichte und vollendet sich in der Vorbereitung auf die Confirmation« (Sengelmann 1885, 206).

Auf die Aktivitäten des Hamburger Pfarrers H. M. Sengelmann (1821–1899) ging die Errichtung einer der auch heute noch größten Anstaltseinrichtungen für Blödsinnige und Idioten zurück, die Alsterdorfer Anstalten. Schon 1850 gründete er eine christliche Arbeitsschule, die nach Umwandlung in eine Anstalt im Jahre 1863 in einer besonderen Abteilung die ersten blödsinnigen Kinder aufnehmen konnte. Wegen der zunehmend stärkeren Belastungen, die Einrichtung wurde nach der Übersiedlung ins Alstertal (1860) stetig erweitert, ließ sich Sengelmann 1867 von seinem Pfarramt entpflichten und widmete sich ausschließlich der Anstalt, zu deren Direktor er 1879 auch offiziell ernannt wurde. Um die Jahrhundertwende waren dort über 750 Intelligenzgeschädigte und auch Epileptiker aufgenommen, heute beträgt die Zahl der versorgten Behinderten über 1300.

1885 veröffentlichte Sengelmann das dreibändige Werk *Idiotophilus*, das sich im ersten Teil, dem eigentlichen Lehrbuch über die »Idioten-Heilpflege«, vornehmlich mit dem Wesen und der Erziehung der Blödsinnigen, besonders aber auch mit den Erfordernissen einer in seinem Sinn optimal geführten Anstalt auseinandersetzte. Hinsichtlich der von ihm angeführten Unterrichtsdisziplinen (Religions-, Anschauungs-, Formen-, Sprach-, Lese- und Schreibunterricht, Rechen-, Turn- sowie Singunterricht) ist anzumerken, daß weniger als die Hälfte der in den Alsterdorfer Anstalten untergebrachten Kinder daran teilnehmen konnten; die anderen wurden ausschließlich verwahrt bzw. gepflegt. Der lebenspraktischen Erziehung im heutigen Sinn kam damals nur ein relativ geringer Stellenwert zu. Entsprechend Sengelmanns Ansinnen von einer sich finanziell selbst tragenden Anstalt, kam der Arbeit eine zentrale Bedeutung zu. So hatten eine der Einrichtung angeschlossene Landwirtschaft sowie Werkstätten als Zulieferer für externe Betriebe die Aufgabe, nicht nur die »Schulentlassenen« zu beschäftigen, sondern vor allem zum Unterhalt beizutragen. Die Selbstfinanzierung der Alsterdorfer Anstalten wurde allerdings nie erreicht. Hohe staatliche Zuschüsse und vor allem auch hohe Kostgeldsätze waren die Regel. Gerade letzterer Punkt ist von Sengelmann nie erkannt und reflektiert worden, ein Umstand, der die in der Gegenwart von manchen unnötig idealisierten Bestrebungen des zweifellos verdienstvollen Sengelmann relativieren sollte (besonders von Mittelstädt 1965).

## Die Gründung der »Konferenz für Idiotenheilpflege« und das erlöschende Interesse an den Blödsinnigen

Großes Verdienst erwarb sich der unermüdliche Sengelmann ebenfalls bei der Gründung der »Konferenz für die Idiotenheilpflege«. Schon früh hatte er erkannt, daß das

Erziehungswesen für die Blödsinnigen nur dann fortentwickelt werden könnte, wenn es gelänge, deren Vertreter zu einem regelmäßigen Erfahrungsaustausch zusammenzuführen und ein entsprechendes Veröffentlichungsorgan ins Leben zu rufen. War ein derartiger Versuch 1865 noch gescheitert, gelang es Sengelmann 1874, die Leiter der größten evangelischen Anstalten für eine erneute Initiative zu gewinnen, aufgrund der noch im selben Jahr in Berlin die erste Zusammenkunft stattfand. Bis 1889 leitete Sengelmann die in dreijährigen Intervallen tagende Versammlung als deren Präsident. Sein besonderes Verdienst war es, die vielfältigen, oft gegensätzlichen Meinungen und Interessen der Mitglieder zu harmonisieren und häufig drohende Spaltungen zu verhindern. Welche »grundsätzlichen«, oft auf dem Rücken der betroffenen Kinder ausgetragenen Streitfragen die Konferenzen zum Teil beschäftigten, mag schon aus einer Frage des Neu-Erkeroder Anstaltspfarrers Palmer hervorgehen (zit. nach Mittelstädt 1965, 106):

»Welches ist dieser Standpunkt (der Konferenz)? Sind Männer humanistischer Richtung gleichberechtigt mit denen vom christlichen Standpunkt? Ist Humanität oder Christentum das Prinzip?«

Ein weiterer Streitpunkt, der die heilpädagogischen Bestrebungen stark behinderte, entstand aus dem immer wieder hervortretenden Gegensatz zwischen Pädagogen und Medizinern. Letztere hatten 1893 auf ihrer Frankfurter Tagung des »Vereins deutscher Irrenärzte« gefordert, daß ihnen die Oberleitung der Idiotenanstalten zustehen müßte (zit. nach Gerhardt 1904, 43):

»Nicht unter ärztlicher Leitung und Verantwortung stehende Anstalten für Geisteskranken, für Epileptische und für Idioten entsprechen nicht den Anforderungen der Wissenschaft, Erfahrung und Humanität.«

Obwohl die »Konferenz« sich auf ihrer im gleichen Jahr in Berlin stattfindenden Zusammenkunft diesen Ansprüchen heftig widersetzte, konnte doch nicht verhindert werden, daß zwei Jahre später in Preußen den Forderungen der Mediziner resp. Psychiater durch einen Ministerialerlaß voll nachgekommen wurde.

Der endgültige Stillstand der Entwicklung der Blödsinnigenpädagogik wurde nicht zuletzt durch das sich immer stärker entfaltende Hilfsschulwesen verursacht. Hier versprachen die Unterrichtsbemühungen zumindest eine gewisse Amortisierung des Aufwandes. Mit der wachsenden Zahl der »Stiefkinder der Volksschule« (Stötzner 1864) wurden diese schulschwachen Kinder immer deutlicher gegen die blödsinnigen und idiotischen abgegrenzt; Interessenkonflikte zwischen der zunehmenden Hilfsschullehrerschaft und den Leitern der bestehenden Anstalten traten schärfer hervor. Bezeichnenderweise war es gerade der damals sehr einflußreiche Hilfsschullehrer H. E. Stötzner, der eine schulische Förderung der »geistig toten« Blödsinnigen schon 1864 für unangebracht hielt, weil sich der Einsatz nicht auszahlen würde. Zwar fehlte es nicht an Versuchen der »Konferenz«, die Lehrer der schon eingerichteten Hilfsschulen in ihren Verband einzubeziehen – u. a. ergänzte man 1898 seine offizielle Bezeichnung in »Konferenz für Idiotenpflege und Schulen für schwachbefähigte Kinder« –, doch trafen sich ebenfalls noch 1898 die Vertreter der Hilfsschulen zur konstituierenden Sitzung des »Verbandes der deutschen Hilfsschulen« in Hannover.

Durch das zunehmende Interesse, das der Staat den Hilfsschulen und ihren Schülern entgegenbrachte, wurden die Volksschulen von den Schwachen entlastet; der Hilfsschullehrerverband konnte zufrieden sein, immer stärker werdendes Gewicht konstatieren und wehrte sich vehement, die Blödsinnigen zu unterrichten bzw. an ihre Schulen anzugliedern, um einem befürchteten Niveauverlust zu entgehen.

Viele schwerschwachsinnige Kinder besuchten zwar häufig für zwei Jahre die untersten Stufen (Vorklassen) der Hilfsschulen, manche wurden dort sogar während der gesamten Schulzeit »gehalten«, doch verlangten die offiziellen Bestimmungen der

Schulbehörden deren Entfernung aus der Hilfsschule und die Einweisung in eine Anstalt. Bei Vorhandensein von genügend Plätzen konnte dieses auch zwangsweise durchgeführt werden. Ähnliche Aufgaben wie die Vorklassen hatten später auch die sog. »Sammelklassen« (Fuchs 1922) zu erfüllen, die zuweilen den Hilfsschulen angegliedert waren.

»Sie stellt eine einklassige Hilfsschule für schwerschwachsinnige Kinder dar und bedeutet einen letzten Versuch vor der völligen Entbindung eines Hilfsschulkindes vom Schulbesuche wegen Bildungsunfähigkeit. Die Überweisung in die Sammelklasse darf erst nach einem ergebnislosen zweijährigen Besuche der Hilfsschulunterstufe beantragt werden . . . Die Sammelklasse hat die Aufgabe, die geringen Anlagen und Fähigkeiten dieser Sorgenkinder durch werkunterrichtliche Betätigung und Spiel nach Möglichkeit zu entwickeln. Deutsch und Rechnen finden in der Sammelklasse nicht die Bewertung wie in der Hilfsschule; Sammelklassenkinder werden die in diesen Fächern erlangten Kenntnisse niemals in den Dienst ihrer Person stellen können. Daneben muß neben der Pflege des Gemüts das erzieherische Moment in den Vordergrund treten. Hier gilt es, die Kinder an Beschäftigung, Ordnung, Sauberkeit und anständiges Benehmen zu gewöhnen« (Crüger 1927, 196).

Wenn die Arbeit in diesen Sammelklassen der Konzeption der heutigen Geistigbehinderten-Schule auch schon nahe kam, das Interesse an den Schwerschwachsinnigen, Blödsinnigen, das im 19. Jahrhundert so manchen hoffnungsvollen Ansatz hervorgebracht hatte, war längst erloschen. Zwar hielt die »Konferenz« noch bis zum Jahr 1935 ihre Versammlungen ab, doch besaß sie keinen Einfluß mehr.

## **Rückblick auf die Anfänge des Blödsinnigen- und Idiotenbildungswesens im benachbarten deutschsprachigen Ausland**

### **Schweiz**

Während durch das Wirken Guggenbühls gerade im Ausland zahlreiche Anstaltsgründungen angeregt worden waren, ließ sein Scheitern in seinem Vaterland zunächst fast jegliche Initiativen erlöschen. Alther (1923) spricht in diesem Zusammenhang von der »stillen Epoche«, in der nur einige wenige, auf privater Basis geführte Einrichtungen sich der Geistesschwachen annahmen. So existierten z. B. im Jahre 1883 sieben kleinere Anstalten, die zusammen nicht einmal 150 Kinder aufnehmen konnten und zur Deckung der laufenden Ausgaben auf hohe Kostgelder angewiesen waren. Allerdings wurden in diese nur »bildungsfähige« Blödsinnige aufgenommen, die man zur Konfirmation oder Kommunion führen wollte. Lesen und Schreiben, basierend auf den biblischen Geschichten, bildeten daher auch den Hauptbestandteil der Unterrichtung. Für die schwerer Geschädigten, vor allem aus mittellosen Familien, regte sich kaum eine Stimme. Standen diese nach dem Tod ihrer nächsten Familienangehörigen allein, ohne Hilfe da, wurden sie in Armenhäusern untergebracht und wenigstens vor dem Verhungern bewahrt.

Zwar fehlte es nicht an engagierten Frauen und Männern, die auf die Notwendigkeit einer staatlichen Fürsorge für Schwach- und Blödsinnige hinwiesen – zu nennen ist z. B. der Winterthurer Volksschullehrer J. J. Amstein, der Ende der siebziger Jahre zumindest die Erhebung einer entsprechenden amtlichen Statistik erreichen konnte, aufgrund derer sich der Kanton Zürich genötigt sah, die Errichtung besonderer Anstalten ins Auge zu fassen –, doch wurde auch durch die Gründung der schweizerischen Gesellschaft für das Schwachsinnigenwesen im Jahre 1889 kaum etwas bewegt.

Erst zehn Jahre nach deren konstituierenden Konferenz gelang es dem Lehrer J. C. Auer (1863–1911), eine zweite Versammlung zu organisieren und als deren Präsident bei den Behörden doch noch Aufmerksamkeit zu erlangen (Kirmsse 1912 a). Während Auers »Präsidentenzeit« wurde die Anzahl der verfügbaren Anstaltsplätze mehr als verdreifacht und die Sonderklassen an den Volksschulen mehr als verfünffacht. Nach dem ersten Weltkrieg schlossen sich dann die Vereinigungen für das Schwachsinnigen-, das Blinden- und Taubstummenwesen zum Dachverband »Schweizerische Vereinigung für Anormale« (SVFA) zusammen, um die wirtschaftliche Notlage, von der auch die politisch neutrale Schweiz nicht verschont geblieben war und unter der vor allem die Anstalten zu leiden hatten, besser meistern zu können. In den folgenden Jahren traten diesem Verband ebenfalls die anderen Behindertensektionen bei.

## Österreich

Auch die Entwicklung der Blödsinnigenpädagogik in Österreich nahm einen äußerst langsamen Verlauf. Selbst das zweibändige *Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde* (1811, 1813) des ersten Lehrstuhlinhabers für Pädagogik an der Universität Wien und späteren Erzbischofs, V. E. Milde (1777–1853), in dem Comenius' Forderung nach einer »Erziehung für alle« aufgegriffen und weiterentwickelt wurde, bewirkte in der feudalistischen Donaumonarchie keinerlei Konsequenzen. Ebenfalls die Pläne Kaiser Josef II. (1741–1790), Anstalten für Kretine und Blödsinnige zu schaffen, wurden nie verwirklicht. Immerhin gingen auf den ältesten Sohn Maria Theresias, der als »aufgeklärter Absolutist« Leibeigenschaft und Folterstrafe abschaffte, die ersten medizinischen Reformansätze zurück. So wurde dem 1784 eröffneten Wiener Hospital eine spezielle Abteilung für Irre und Blödsinnige angegliedert, der sog. »Narrenturm«. Allerdings glich dieser eher einer Festung als einer Krankenabteilung, da das Verhindern von befürchteten Ausbrüchen der Patienten für wichtiger gehalten wurde als eine medizinische Behandlung (Kleiner 1962). Etwas Besserung erlangten die Zustände erst durch den ab 1838 als Hospitaldirektor tätigen M. Viszánik, der nicht nur die Mauern zwischen den engen Zellen abreißen und durch Fenster Licht in die bis dahin dunklen Räume bringen ließ, sondern auch die Beschäftigung der erwachsenen sowie die Unterrichtung der jugendlichen »Patienten« einzuführen versuchte. Impulse für die Blödsinnigenpädagogik konnte Viszánik, der von einem Abendberg-Besuch viele Anregungen erhalten hatte, jedoch nicht setzen. Auch ihm gelang es nicht, eine geplante Kretinen- und Idiotenanstalt zu realisieren (Kirmsse 1910).

Der einflußreiche und heilpädagogisch sehr engagierte Wiener Medizinprofessor J. J. v. Knolz konnte nicht einmal die Widerstände der Hochschullehrerschaft gegen die Blödsinnigenfürsorge verringern:

»Objectiv genommen muss ich aber vor Allem bemerken, dass die Wiener medizinische Fakultät von der früher gewesenen vereinigten Hofkanzlei bereits im Jahre 1842 . . . ämtlich aufgefordert worden ist, über diesen Gegenstand, so wie bezüglich der Unterstützung einer im Kanton Bern durch Dr. Guggenbühl angelegten Anstalt zur Heilung des Cretinismus ihre gutachtliche Aeussierung zu erstatten, welchem Auftrage jedoch diese wissenschaftliche Kunstbehörde meines Wissens noch bis jetzt . . . nicht nachgekommen ist« (Knolz 1852, 193).

Auch die (von Guggenmoos' Einrichtung abgesehen) erste österreichische Anstalt, die auch geistesschwache Kinder aufnahm, konnte sich nur einige Jahre und unter größten Schwierigkeiten halten. Diese private »Heilpflege- und Erziehungsanstalt Levana« wurde 1856 von J. D. Georgens (1823–1886) in Baden bei Wien eröffnet und kurze Zeit später in das Schloß Liesing verlegt. Schon durch die Namensgebung Levana, der römischen Schutzgöttin der Kinder, wurden die pädagogischen Intentionen Georgens'

verdeutlicht. Ein Kernpunkt der Levana-Bestrebungen war es, Eigenaktivitäten der Kinder zu fördern und direktive Erziehungsmaßnahmen zurückzudrängen. Georgens, der in den vierziger Jahren mit Fröbel zusammengearbeitet hatte, maß daher auch dem Spiel zur Förderung der kindlichen Selbstentfaltung großes Gewicht bei. Diese Idee fand bei einer extrem konservativ eingestellten Gesellschaft jedoch nur wenig Anklang. Bekannt geworden ist Georgens auch als Mitautor des zusammen mit dem Pädagogen H. Deinhardt (1821–1880) herausgegebenen Lehrbuches *Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten* (2 Bde.; 1861, 1863), wurde doch hier der Begriff »Heilpädagogik« zum ersten Mal bewußt verwendet. In dem sehr breit geschriebenen Werk findet sich eine Reihe von Aussagen, die ihrer Zeit und den Einstellungen der damaligen heilpädagogischen Fachwelt schon weit voraus war. So hielten Georgens und Deinhardt eine Erziehung, die nicht die Berufstätigkeit bzw. Vorbereitung auf diese als einen wichtigen Bestandteil mit einbezieht, für unvollständig. Dabei waren sie sich durchaus bewußt, daß diese Tätigkeit nicht unbedingt eine Gewinn bringende Erwerbstätigkeit sein mußte, sondern vor allem »nachschulische« pädagogische Funktionen zu erfüllen hätte (Bd. II, 543 f.):

»Die Hauptsache ist, daß sie jedenfalls Etwas leisten, durch diese Leistung sich nützlich wissen . . . Wegen dieses Hauptzweckes aber will die Berufstätigkeit der Idioten gewählt sein . . . dass sie gesund sind . . . dass sie keinen rein mechanischen Character hat, sondern die Aufmerksamkeit und Reflexion . . . in Anspruch nimmt.«

Gerade Deinhardt erkannte die Schwierigkeiten hinsichtlich der Entwicklung eines sozialen Bewußtseins denjenigen gegenüber, die sozial nicht brauchbar waren, wenn das Staatswesen in erster Linie den Ansprüchen einiger weniger (»Luxusexistenzen«) zu genügen hatte. Da er auch den Kirchen die Kraft und den Willen zu einer »gesellschaftlichen Um- und Fortgestaltung« absprach, verwundert es nicht, daß Deinhardt zeit seines Lebens mit staatlichen und kirchlichen Organen bzw. Institutionen Konflikte austrug. Die ersten Bestrebungen zur Gründung eines österreichischen Vereins für das Blödsinnigenwesen waren verbunden mit den Bemühungen in Deutschland. Nicht zuletzt aufgrund der kriegesischen Auseinandersetzungen zwischen Preußen und Österreich (1866) und der sich anbahnenden Einigung der deutschen Teilstaaten sowie der damit verbundenen Abgrenzung gegenüber Österreich wurden die Bindungen in der Folgezeit jedoch mehr und mehr gelöst. Nach zahlreichen erfolglosen Versuchen dauerte es bis zum Jahr 1902, ehe sich eine funktionstüchtige Vereinigung, »Fürsorge für Schwachsinnige«, bildete, der sich drei Jahre später die Pädagogen für Epileptiker anschlossen. Wie in Deutschland, so wurde auch in Österreich das Hilfsschulwesen immer weiter ausgebaut, so daß sich das Interesse in den folgenden Jahren mehr und mehr auf die schul- und unterrichtsfähigen Kinder verlagerte. Schwerere Grade von Behinderungen wurden ausgeschult und, wenn möglich, in Anstalten versorgt. 1919 schließlich spalteten sich die Hilfsschullehrer von der Schwachsinnigenorganisation ab und gründeten den »Verband der Hilfsschullehrerschaft Österreichs«.

## Die Situation der Nicht-Bildungsfähigen während des Dritten Reiches

Nichts kann den Wandel bzw. die Erweiterung der Funktionen (und zum Teil auch des Selbstverständnisses) des deutschen Sonderschulwesens treffender charakterisieren als der Aufruf des Reichsfachschäftsleiters der Sonderschule Ruckau in der ersten Ausgabe des – nun umbenannten – Publikationsorgans *Die deutsche Sonderschule* (1934, 1); hierin hieß es u. a.:

»Uns Sonderschullehrern fällt in dieser großen Aufgabe eine ungeheuer schwere Verantwortung zu. Wir haben dafür zu sorgen, daß die aufwachsende deutsche Volkskraft nicht durch volksfeindliche, rasseschädigende Überhumanität gedrosselt wird. Für die Betreuung behinderter, aber für das Volksleben noch aussichtsvoller Schüler haben wir in angemessener Form verantwortungsbeußt zu wirken; das völlig Unwerte auszumerzen verlangt die Selbsterhaltungspflicht der Nation.«

Die ursprüngliche Aufgabe der Hilfsschule, schulschwache Kinder in der Weise zu unterrichten, daß sie in den Arbeits- bzw. Produktionsprozeß einbezogen werden konnten, wurde dahingehend ergänzt, daß sie als Sammelbecken, als Ort der Vorauslese für alle die zu gelten hatte, deren Erbgesundheit zweifelhaft war. Der Mediziner und Leiter des Stuttgarter Gesundheitsamtes Gastpar (1934, 571) konkretisierte dieses anläßlich einer Gautagung der Reichsfachschaft Sonderschulen als »Wunsch« der Medizin an die Heilpädagogik:

1. »Die Sonderschule ist das große Sammelbecken für alle Kinder, die in der normalen Schule versagen und deren Erbgesundheit damit zunächst noch nicht ganz sicher steht.
2. Wir brauchen den Sonderschulzwang\*, einmal um das zu retten, was noch zu retten ist, dann aber aus rassehygienischen Erwägungen.
3. Die Bekämpfung der Erbkrankheiten wird noch Jahrzehnte dauern, darüber sind sich alle Sachverständigen einig. Wir müssen deshalb auch in Zukunft unsere Sonderschulen erhalten und ausbauen.
4. Die Sonderschule ist nur zum Teil eine Einrichtung der Schulorganisation und der Schultechnik. Sie ist weit mehr eine Einrichtung der Gesundheitspflege und ganz besonders der Rassehygiene.«

Die rechtlichen Voraussetzungen hierzu waren schon bald nach Hitlers Regierungsübernahme im »Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses« vom 14. 7. 1933 verankert worden, in dem die Zwangssterilisation bei Erbkrankheiten wie

- angeborener Schwachsinn,
  - Geisteskrankheiten wie Schizophrenie oder manisch-depressives Irresein,
  - erbliche Fallsucht,
  - erblicher Veitstanz (Huntingtonsche Chorea),
  - erbliche Blindheit,
  - erbliche Taubheit,
  - schwere erbliche körperliche Mißbildung,
  - schwere Grade von Alkoholismus
- vorgeschrieben wurde.

Auch wenn sich gerade Mediziner der Schwierigkeit der Diagnose erblich/nicht erblich bewußt waren und bei manchen der genannten Krankheiten eine Vererbbarkeit nur vermuteten, wurden derartige Bedenken oder Skrupel verdrängt und das Gesetz von vielen mit großer Zustimmung aufgenommen. Nicht wenige hätten gerne eine gesetzlich geregelte Erweiterung des betroffenen Personenkreises gesehen, so u.a. der Hamburger Psychiater W. Weygandt, der den auszumerzenden »Schwachsinn« nicht nur auf Defekte des Intellekts begrenzt, sondern darüber hinaus auf Beeinträchtigungen der Willens- und Gemütsphäre (»ethischer Schwachsinn«) erweitert wissen wollte (1935). Auch dem damaligen Direktor der sächsischen Anstalt in Groß-Hennersdorf und Mitherausgeber des *Enzyklopädischen Handbuches der Heilpädagogik* (2. Aufl. 1934), E. Meltzer, schien mehr daran gelegen zu sein, möglichst viele der ihm »anvertrauten« Behinderten einer Sterilisationsoperation zuzuführen als diese pädagogisch zu behandeln. Er beklagte vor allem, daß das Gesetz erst ab dem 14. Lebensjahr eine Sterilisation zuließ. Welche Aufgabe Meltzer (1934) auch dem Anstaltswesen

\* In Württemberg konnten die Eltern dann die Zustimmung zur Überweisung in eine Sonderschule verweigern, wenn diese nicht entsprechend konfessionsgebunden war.



zusprach, mag schon aus seiner Forderung ersichtlich werden, daß die Hilfsschüler möglichst in Heimen untergebracht werden sollten, da es in diesen – losgelöst von den Familien – am ehesten möglich wäre, Sinn und Zweck einer Unfruchtbarmachung vor den Kindern zu verheimlichen.

Die genaue Zahl der sterilisierten »Minderwertigen« läßt sich heute nicht mehr exakt ermitteln. Hanack (nach Horstkotte 1969) vermutet 350 000 durchgeführte Sterilisationen, 200 000 davon an Insassen von Heil- und Pflegeanstalten.

Wenn auch ein Großteil der Sonderschullehrerschaft selbst den Ausweitungen der Unfruchtbarmachung auf »ihre« (Hilfs-)Schüler mit tiefster Überzeugung nachgekommen ist oder zumindest dulgend gegenüberstand, so gab es auch Lehrer, die versuchten, die Maßnahmen zu unterlaufen und zu verhindern.

Anfang 1937 wurde daher das »Referat für negative Schülersauslese und Sonderschulfragen im Rassenpolitischen Amt (RPA)« eingerichtet, um noch bestehende Widersprüche bzw. Hemmnisse gegen die »volksbiologische Aufgabe« endgültig zu beseitigen, gleichzeitig auch das gesamte Sonderschulwesen vollständig im Sinne der schon von Gastpar (s.o.) geäußerten Forderungen zu verändern. »Gerettet« wurden die Hilfsschulen und ihre Schüler letzten Endes dann in erster Linie durch die immer dringlicher werdenden Kriegsvorbereitungen und die damit verbundenen enormen Rüstungsanstrengungen, die nur unter Ausnutzung aller vorhandenen Produktionskräfte durchgeführt werden konnten (Bachmann 1967).

Die dadurch frei werdende mörderische Energie jedoch wurde nun voll und ganz der »Endlösung« der Unverwertbaren-Frage gewidmet; eines der dunkelsten und beschämendsten Kapitel der deutschen Geschichte, die Ermordung der »unheilbar Kranken«, bedurfte nur noch eines auslösenden Moments. In Bewegung gesetzt wurde diese durch den damaligen Direktor der Leipziger Universitäts-Kinderklinik, W. Cattel. Dieser, nach dem Krieg Direktor der Universitäts-Kinderklinik in Kiel und zeit seines Lebens skrupelloser Verfechter des Euthanasiegedankens, überredete im Mai 1939 die Eltern eines schwer behinderten Kindes, das bestehende (und nie aufgehobene) Gesetz gegen Kindestötung dadurch zu umgehen, daß diese sich direkt an die »Kanzlei des Führers der NSDAP« wenden sollten. Wegen der großen Bedeutung wurde das Gesuch Hitler persönlich vorgelegt, der umgehend seinen Leibarzt K. Brandt anwies, die Sache in Leipzig zu regeln.

Hierdurch ermutigt, leiteten die führenden Mitarbeiter der Kanzlei die Maßnahmen ein, die die systematische Ermordung aller dem Volksempfinden Abträglichen vorbereiteten. So wurden die Geburtshelfer durch einen Erlaß vom 18. 8. 1939 angewiesen, alle Fälle von

- Idiotie sowie Mongolismus (besonders Fälle, die mit Blindheit und Taubheit verbunden sind),
- Mikrozephalie,
- Hydrozephalus schweren bzw. fortschreitenden Grades,
- Mißbildungen aller Art, besonders Fehlen von Gliedmaßen, schweren Spaltbildungen des Kopfes und der Wirbelsäule usw.,
- Lähmungen einschließlich Littlescher Erkrankung

den Gesundheitsämtern anzuzeigen (Schmidt 1965, 94). Die Meldebögen wurden Gutachtern vorgelegt (unter ihnen zahlreiche Anstaltsleiter, auch der schon erwähnte Cattel), die ausschließlich aufgrund der erhaltenen Daten und ohne das Kind jemals zu Gesicht bekommen zu haben, die Entscheidung Töten/Nichttöten fällten. Die Kinder, deren Altersgrenzen in der Folgezeit immer weiter nach oben und deren Behinderungsgrade immer geringer wurden, ermordete man in eigens dafür eingerichteten Abteilungen der Anstalten oder Kliniken. »Offiziell« wurde dabei der Anschein erweckt, es handelte sich um therapeutische Einrichtungen, die besonders auf die Behandlung der behinderten Kinder spezialisiert wären. Die »Behandlungsmethoden« waren so ge-

wählt, daß diese eines »natürlichen« Todes starben, um etwaigem Mißtrauen und Nachforschungen der Eltern zuvorzukommen:

»Das Mittel der »Behandlung« war Luminal in einer Einzeldosis von 0,5 g (Maximaldosis für Erwachsene 0,4 g, für Schulkinder 0,1 g, für Kleinkinder 0,05 g), zwei- dreimal in stundenlangen Abständen wiederholt. Mit dieser fraktionierten Methode – zuerst ein Getränk oder gleich ein Klistier, später bei dem schlafenden Kind ein Einlauf und noch ein Einlauf – hatte man den Vorteil, daß der Tod nicht akut eintrat, konnte man das Sterben steuern und solange hinauszögern, bis das tiefer und tiefer benommene Opfer schließlich an Bronchitis und Lungenentzündung eines scheinbar natürlichen Todes starb« (zit. nach Schmidt 1965, 110).

»Legitimiert« wurden diese Morde, in gleicher Weise wie die beinahe gleichzeitig beginnende »Aktion T4« oder die »Geheime Reichssache 14f13«, durch einen Erlaß Hitlers vom Oktober 1939, der aus »historischen Gründen« auf den 1. September 1939 zurückdatiert wurde:

Siegel  
Adolf Hitler

Berlin, 1. September 1939

Reichsleiter Bouhler und  
Dr. med. Brandt

sind unter Verantwortung beauftragt, die Befugnisse namentlich zu bestimmender Ärzte so zu erweitern, daß nach menschlichem Ermessen unheilbar Kranken bei kritischster Beurteilung ihres Krankheitszustandes der Gnadentod gewährt werden kann.

gez. Adolf Hitler

Ziel der »Aktion T4«, benannt nach der späteren Anschrift der Organisationszentrale in der Berliner Tiergartenstraße 4, war es, auch die erwachsenen Insassen der Heil- und Pflegeanstalten zu beseitigen. Federführend waren auch hier die Mitarbeiter der »Kanzlei des Führers«, die für die Planung und Durchführung der Aktion zahlreiche Fachleute (organisiert in der Reichsarbeitsgemeinschaft Heil- und Pflegeanstalten) gewinnen konnten. Unter diesen war auch der mit der medizinischen Leitung betraute damalige Würzburger Ordinarius für Psychiatrie, W. Heyde, der nach 1945 zunächst untertauchen konnte und danach jahrelang als Dr. Sawade, von vielen erkannt, unbehelligt in Flensburg lebte. 1959 wurde er schließlich festgenommen und entzog sich dem nicht mehr zu vermeidenden Prozeß 1964 durch Selbstmord.

Wie bei der Kinderaktion, wurden zunächst an alle Anstalten Fragebögen zur »planwirtschaftlichen Erfassung« verschickt, auf denen alle die Patienten gemeldet werden mußten, die u.a. an Schwachsinn jeglicher Art litten und dabei nicht oder nur mit mechanischen Arbeiten beschäftigt werden konnten. Auch hier entschieden Gutachter aufgrund spärlichster Informationen im Schnellverfahren über das Schicksal der Anstaltsinsassen. Wie skrupellos dieses durchgeführt wurde, verdeutlicht ein entsprechender Schriftwechsel zwischen Heyde und dem damaligen Leiter der bayerischen Anstalt in Egfling-Haar (zit. nach Kaul 1973, 71 f.):

Reichsarbeitsgemeinschaft  
Heil- und Pflegeanstalten  
Der Leiter

Berlin W 9, den 25. November 1940

An das Mitglied des Gutachterausschusses  
Herrn Ob.-Med.-Rat Dr. Pfannmüller

Betrifft: Meldebogensendung Nr. 137901 – 138200

In der Anlage lasse ich Ihnen 300 Meldebogen aus den Anstalten Lüneburg mit der Bitte um Begutachtung zugehen. Freigemachte Aufklebeanschrift für die Rücksendung liegt bei.

Prof. Dr. Heyde

An die Reichsarbeitsgemeinschaft  
Heil- und Pflegeanstalten  
z.H. Pg. Prof. Dr. W. Heyde, Berlin W 9

Egging, den 29. November 1940

Betreff: 107. Meldebogen-Sendung 300 Stück  
Nr. 137901 – 138200

Sehr verehrter Herr Professor Heyde!

In der Anlage übersende ich Ihnen die 107. Meldebogen-Sendung 300 Stück Nr. 137901 – 138200 nach Begutachtung zurück.

Dr. Pfannmüller  
Obermedizinalrat

Innerhalb von nur vier Tagen wurde hier über das Leben von 300 Menschen entschieden, in der Regel negativ.

Um mögliche Nachforschungen der Eltern zu verhindern, wurden die für die Ermordung Bestimmten in Durchgangslager verlegt, von wo sie nach kurzer Zeit in eigens errichtete Tötungsanstalten befördert und dort in Gaskammern umgebracht wurden. Nachricht erhielten die Angehörigen erst wieder, wenn ihnen das Ableben ihrer Kinder mitgeteilt und das Zusenden der Urne in Aussicht gestellt wurde; die Todesursachen waren dabei fingiert.

In dieser Größenordnung organisierte Massenmorde konnten nicht geheim bleiben. Es kam zu zahlreichen Pannen – z. B. erhielten zahlreiche Familien doppelte Todesmeldungen mit unterschiedlichen Todesursachen oder -daten –, die die Aktionen vielen Menschen bekannt machten. Auch waren sich die Bewohner der Gegenden, in denen die Tötungsanstalten lagen, bald darüber im klaren, was dort geschah. Zum Teil starker Widerstand kam aus den Reihen der Kirchen (v. Hase 1964; Stöffler 1961), die über die Vorgänge durch Berichte aus den von ihnen geleiteten Anstalten informiert wurden. Zwar waren sie bestrebt, ihre Existenz durch zu starke Konfrontation mit dem NS-Regime nicht zu gefährden, doch kamen besonders aus ihren Reihen einige, die den Mut fanden, dem Morden entgegenzutreten. Zu nennen sind u. a. der katholische Bischof von Münster, Graf v. Galen, der die Vorgänge nicht nur von der Kanzel beklagte, sondern bei der Münsteraner Staatsanwaltschaft Anzeige wegen Mordes erhob, dann der evangelische Landesbischof von Württemberg, Wurm, sowie der damalige Vizepräsident des Zentralausschusses der Inneren Mission, Braune, die mit

immer neuen Protestbriefen auf höchste staatliche Stellen einzuwirken versuchten. In manchen Anstalten wurden die Aktionen sabotiert; gelegentlich mit Erfolg, wie z. B. in den Betheler Einrichtungen, wo es dem damaligen Leiter Fritz v. Bodelschwingh durch Beharrlichkeit gelang, viele Pfléglinge vor dem Abtransport zu bewahren.

Nicht zuletzt aufgrund dieser Widerstände wurde die Aktion T4, der schätzungsweise annähernd 100 000 Menschen zum Opfer fielen, im August 1941 gestoppt. Die Todesmaschinerie ließ sich dadurch jedoch nicht aufhalten und suchte nach neuen Wegen. Die Tötungen wurden ohne Unterbrechung fortgesetzt (»wilde Euthanasie«). Gerade in den staatlichen Heil- und Pflegeanstalten wurde nun mit eingespritztem Gift gemordet oder die Insassen wurden direkt in die Konzentrationslager verlegt. Dort zwang die »Sonderbehandlung 14f13«, benannt nach dem entsprechenden Aktenzeichen, alle »Lebensunwerten« in die Gaskammern. Dennoch konnte die Zahl der vorher Getöteten nicht mehr erreicht werden, was die Verantwortlichen des bayerischen Innenministeriums in Zusammenarbeit mit den Direktoren der Anstalten zum Erdenken neuer Beseitigungsmethoden anregte. So erging im November 1942 ein entsprechender Erlaß an die Anstalten, der die Schwächsten der Schwachen dem Hungertod auslieferte:

»... Es wird daher angeordnet, daß mit sofortiger Wirkung sowohl in quantitativer wie in qualitativer Hinsicht diejenigen Insassen der Heil- und Pflegeanstalten, die nutzbringende Arbeiten leisten oder in therapeutischer Behandlung stehen, ferner die noch bildungsfähigen Kinder, die Kriegsbeschädigten und die an Alterspsychose Leidenden zu Lasten der übrigen Insassen besser verpflegt werden . . .« (zit. nach Schmidt 1965, 128).

In der Konsequenz bedeutete dieses alleine in der Anstalt Eglfing-Haar für fast 450 Menschen den Hungertod.

Trotz des Einsatzes einiger Mutiger blieb der Widerstand gegen die Methoden des NS-Regimes, auch seitens der Kirchen, relativ wirkungslos.

»Es waren Einsame, und die Aktionen, die dadurch ausgelöst wurden, waren nur im Kleinen erfolgreich. Man wird dabei in Betracht ziehen müssen, daß die allgemeine Terrorisierung des Volkes, seine Berausung auf der einen Seite, sein stillschweigendes Abschalten auf der anderen Seite, jeden geschlossenen und wirksamen Widerstand in unserer Sache unendlich erschwerten. Aber alle diese gerechten Erwägungen sprechen ja unsere Kirche nicht frei von der Schuld . . .« (Friedr. v. Bodelschwingh 1964, 123).

Viele Behinderte wurden nur dadurch gerettet, daß ihre Familien sie dem Zugriff der Behörden zu entziehen versuchten und sie nicht in Heime gaben. Auch fanden sich vereinzelt Hilfsschulen, die die »Bildungsfähigen«, entgegen der Forderung des Reichsschulpflichtgesetzes zur Ausschulung dieser Kinder, in Sonderklassen aufnahmen (Münchau 1941; Hiller 1941).

Vorhaben und Ausführung der Vernichtung »lebensunwerten Lebens« hatten ihren Ursprung nicht im nationalsozialistischen Deutschland, wenn sie dort auch das nicht mehr zu überbietende Maß an perverser Perfektion erreichten. In jeder Epoche der Geschichte hat es die Nützlichkeitsbewertung der Mitglieder der Gesellschaft gegeben, mit in der Regel fatalen Folgen für diejenigen, die den Mindestanforderungen der Gesellschaft nicht standhalten konnten\*. Immer wieder wurde die Frage aufgeworfen, was mit denjenigen geschehen sollte, die nicht zum »Staatswohl« beitragen, die der Gesellschaft zur Last fallen oder aber auch nur gegen das »gesunde Volksempfinden« verstoßen. Die Annahmen des englischen Sozialforschers T. R. Malthus (1766–1834), der die damalige Armut auf die Folgen von Bevölkerungszunahme und Bodenertragsabnahme zurückführte, oder des englischen Biologen C. Darwin (1809–1882), der die

\* Eine sehr differenzierte Auseinandersetzung mit den Problemen der Euthanasie und der Vernichtung lebensunwerten Lebens findet der Leser bei Fouquet (1978).

natürliche Zuchtwahl (Selektion), d. h. die Vernichtung lebensunfähiger Lebewesen als Motor einer sich stetig vervollkommenden Anpassung an die Umwelt ansah, wurden besonders von denen aufgegriffen, die den Lebenssinn und Lebenswert eines Individuums ausschließlich im Hinblick auf den materiellen Vorteil der Gemeinschaft beschränkten und soziale Motive völlig verdrängten. So war es u. a. Hofmann (unter dem Pseudonym Mann 1920, 1922), der es für die Aufgabe und Pflicht des Staates hielt, alle Minderwertigen an der Nachkommenerzeugung zu hindern und alle Schwächlichen »vom Leben zu befreien«:

»Durch Kränklinge und Schwächlinge erwächst der Menschheit nur Nachteil . . . Irrenhäuser, Krüppel- und Siechenheime sind ein Spott auf alle menschliche Barmherzigkeit und Intelligenz« (Mann 1920; zit. nach Fischer 1964, 39).

Ihren »Höhepunkt« fanden derartige Beiträge jedoch durch die Schrift des Leipziger Juristen K. Binding und des Freiburger Psychiaters A. Hoche, *Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens* (1920; 2. erw. Aufl. 1922), mit der sie der Diskussion endgültig zum Durchbruch verhelfen. Bedeutete der Tod unheilbar Kranker für Binding nicht nur Erlösung für diese selbst, sondern auch Befreiung von der (berechtigten) Interesselosigkeit der Gesellschaft, so betonte Hoche vor allem die volkswirtschaftlichen Aspekte (Kapitalvergeudung). Über die Blödsinnigen hieß es (S. 31):

»Sie haben weder den Willen zu leben, noch zu sterben. So gibt es ihrerseits keine beachtliche Einwilligung in die Tötung, andererseits stößt diese auf keinen Lebenswillen, der gebrochen werden müßte. Ihr Leben ist absolut zwecklos . . .«

Zwar lehnte der Deutsche Ärztetag im Jahre 1921 die Forderungen Bindings und Hoches grundsätzlich ab, doch zeigten sich in den folgenden Jahren immer mehr Befürworter. Selbst die Theologen schienen dieser Frage in der Regel zumindest unsicher gegenüber zu stehen (Fischer 1964). Eine der kritischsten Auseinandersetzungen mit den Thesen von Binding und Hoche erschien 1925 von dem Groß-Hennersdorfer Anstaltsdirektor E. Meltzer, der die Tötung unheilbar Kranker für kulturwidrig erachtete. Andererseits befürwortete er zwar die Unfruchtbarmachung entsprechend erblich Belasteter, betonte jedoch den fließenden Übergang zwischen Sterilisierung und Euthanasie sowie die damit verbundenen Gefahren einer willkürlichen Ausweitung des betroffenen Personenkreises. Wie sehr aber Meltzer nach der Regierungsübernahme durch die Nationalsozialisten die zuletzt angesprochene Problematik in opportunistischer Weise verdrängte, ist an dessen schon dargestellter begeisterten Zustimmung für das Sterilisationsgesetz von 1933 deutlich geworden; eine Haltung im übrigen, die charakteristisch für viele gewesen zu sein scheint (z. B. Weygandt), die ihre wegbereitende Rolle für die späteren Morde in keiner Weise erkannten oder auch erkennen wollten.

## Der Neubeginn der Geistigbehindertenpädagogik nach 1945

Nach dem zweiten Weltkrieg setzte das deutsche Sonderschulwesen seine Arbeit dort fort, wo sie 1933 unterbrochen worden war. Eine Auseinandersetzung mit dem mit ihm betriebenen Mißbrauch oder gar den Kindesmorden wurde vermieden. Die Hilfsschulen verwendeten alle Kraft darauf, ihre Berechtigung als Leistungsschule für nicht-volksschulfähige Kinder erneut unter Beweis zu stellen. Begünstigt wurde dieses Vorhaben sicherlich durch die zunehmende Inanspruchnahme des gesamten Arbeitskraftpotentials in den fünfziger Jahren. Zwar gab es gelegentlich kritische Stimmen, die

nach dem schulischen Schicksal der »Schweschwachsinnigen« fragten (Maatsch 1950), auch wurden vereinzelt wiederum Sammelklassen oder Horte für diese Kinder eingerichtet, doch wehrte sich die »offizielle« Hilfsschulpädagogik vehement gegen alle Bestrebungen, die Nicht-Hilfsschulfähigen in ihre Einrichtungen aufzunehmen oder auch nur anzugliedern, um eine ihrer Meinung nach damit verbundene Niveauper-schlechterung zu vermeiden. Der ohne Bedenken in der Bundesrepublik Deutschland übernommene § 11 des Reichsschulpflichtgesetzes von 1938 fand denn auch die volle Unterstützung des Verbandes Deutscher Hilfsschulen und wurde selbst Anfang der sechziger Jahre noch von ihren prominentesten Vertretern verfochten:

»Erweist sich ein Kind während seiner Hilfsschulzeit als bildungsunfähig, ist die Ausschulung zu veranlassen« (aus der Denkschrift des VDH zum Ausbau des Sonderschulwesens aus dem Jahre 1954).

»Fortschritte der Imbezillenbildung dürfen nicht erkaufte werden mit Rückschritten für Unterricht und Erziehung der bildungsfähigen Kinder!« (Wegener 1962, 216).

Wenn sich auch viele Hilfsschullehrer intensiv und vor allem praktisch mit der Erziehung geistigbehinderter Kinder beschäftigten, außerdem an manche Ausbildungs-stätten für Hilfsschullehrer Einrichtungen für geistigbehinderte Kinder angeschlossen waren, in denen sich die Studenten mit entsprechenden Unterrichtstechniken vertraut machen konnten (Halbtagsstätte an der PH Braunschweig, 1953; »Gastklasse« am Marburger Lehrgang zur Ausbildung von Sonderschullehrern, 1955), so ist doch festzuhalten, daß bis in die sechziger Jahre hinein Impulse für die Entwicklung der Geistigbehindertenpädagogik vom überwiegenden Teil der Hilfsschullehrerschaft, vor allem von deren Organ, dem »Verband Deutscher Sonderschulen«, nicht ausgegangen sind.

Dieses änderte sich erst, nachdem 1958 von Eltern geistigbehinderter Kinder und engagierten Fachleuten der Verein »*Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind*« gegründet wurde, dessen vornehmliche Ziele es waren, die Familien zu entlasten und Möglichkeiten einer systematischen, außerfamiliären Erziehung zu initiieren. Auch wenn die damalige wirtschaftliche Lage in der Bundesrepublik Deutschland es überhaupt erst ermöglichte, daß Behinderten mehr Aufmerksamkeit »zugestanden« wurde, so ist es doch gerade das Verdienst der Lebenshilfe gewesen, erstmalig ein Sprachrohr für den betroffenen Personenkreis geschaffen und außerdem die nötigen Verbindungen zu den entsprechenden Behörden usw. hergestellt zu haben. Da die Kultusministerkonferenz der Bundesländer noch 1960 Möglichkeiten der Förderung geistigbehinderter Kinder für ihren Kompetenzbereich verneinte, lehnte sich die Lebenshilfeorganisation vornehmlich an die bestehenden Sozialeinrichtungen an, was schon bald zu einer stetigen Zunahme von Sonderkindergärten, Tagesbildungsstätten und auch Beschüt-zenden Werkstätten führte. Die rechtlichen Grundlagen hierzu ergaben sich 1962 durch das Bundessozialhilfegesetz (BSHG), das in § 39, Abs. 5 zum ersten Mal auch den »Personen, deren geistige Kräfte schwach entwickelt sind«, Eingliederungshilfe zuer-kannte.

Da nun auch die sich mit geistigbehinderten Kindern beschäftigenden Sonderschulleh-rer immer stärkeren Rückhalt erhielten, ferner die Schulbehörden einer Unterrichtung dieser Kinder zum Teil aufgeschlossener gegenüberstanden, wurden im Laufe der sechziger Jahre in immer mehr Bundesländern die Schulgesetze dahingehend geändert bzw. erweitert, daß jetzt auch spezielle Klassen für die bislang Nicht-Schulfähigen an die Sonderschulen angegliedert wurden. Diese entwickelten sich schon bald zu eigen-ständigen Schulen. Z.B. wurden in Hessen schon 1961 »Sonderschulklassen für praktisch Bildbare« eingerichtet, Ende 1962 in Frankfurt die erste entsprechende Sonderschule. Relativ lange leistete das Bundesland Schleswig-Holstein dieser Ent-wicklung Widerstand; erst 1970 wurde der Kieler Landesregierung durch einen richter-

lichen Entscheid aufgetragen – vorausgegangen war die Klage der Eltern eines geistigbehinderten Kindes –, Sonderschulen für Geistigbehinderte zu errichten.

Nach der Änderung der Schulverwaltungsgesetze übernahm in fast allen Bundesländern die für die Schulpädagogik zuständige Kultusbürokratie die bestehenden Tagesstätten allmählich in ihren Verantwortungsbereich. »Vervollständigt« wird das Bemühen um die Entwicklung der (schulischen) Geistigbehindertenpädagogik allerdings erst in der Gegenwart, da die bislang immer noch Ausgeschulten, die sog. schwer geistig Behinderten, zunehmend in die pädagogische Arbeit einbezogen werden (in Nordrhein-Westfalen geregelt durch einen Erlaß des Kultusministers vom Juli 1978).

Wenn auch viele Bereiche der Geistigbehindertenpädagogik noch großer Anstrengungen bedürfen – zu nennen sind z.B. der Früh- und Frühstförderungsbereich, die angeführte Schwerbehindertenförderung, aber auch der außerschulische sowie der Werkstattbereich mit seinen auf die Schule in keiner Weise abgestimmten Inhalten oder Zielen –, so ist doch festzuhalten, daß in den letzten Jahren gewaltige Fortschritte erzielt worden sind. Andererseits sollte dieses nicht zu der Annahme verleiten, daß das Recht der Geistigbehinderten auf ein würdevolles Leben und damit auch auf Bildung eine gesicherte Position erreicht hat. Für die Geistigbehindertenpädagogik besteht die große Gefahr darin, gerade wegen dieser erreichten Fortschritte das Bewußtsein um die nach wie vor gefährdete Stellung ihres Klientels und damit auch ihrer eigenen Bemühungen in bequemster Weise zu verdrängen. Die Tatsache, daß das Bundesland Niedersachsen in einer Novelle zum Schulgesetz zur Zeit versucht, die Schulpflicht für Geistigbehinderte wieder abzuschaffen, sollte mehr als bedenklich stimmen.

Wenn v. Bracken (1976, 78) aufgrund einer repräsentativen Erhebung in der Bundesrepublik Deutschland zu dem deprimierenden Resümee kommt, »daß sieben Zehntel unserer Respondenten kaum positive Werte im Dasein von geistig Behinderten zu entdecken vermögen« und den frühen Tod dieser bejahren\*, dann sollte sich die Geistigbehindertenpädagogik ihrer labilen Stellung immer bewußt sein. Die Bewertung eines Menschen vornehmlich nach dessen ökonomischer Leistungsfähigkeit und Brauchbarkeit, die charakteristisch ist für *alle* in erster Linie auf materiellen Besitz und Macht ausgerichteten »Haben-Gesellschaften« (Fromm 1976), unabhängig von deren (nur oberflächlich unterschiedlichen) jeweiligen Gesellschaftsform, läßt die allseits so oft beschworene Integration Geistigbehinderter wohl kaum verwirklichen. Gerade die zunehmend propagierten »Vorsorgeuntersuchungen« zur Erkennung und (durch Abtreibung) Verhütung einer Behinderung, deren Problematik von der Geistigbehindertenpädagogik überhaupt nicht reflektiert wird und zur eingangs verwendeten Bezeichnung der »Dennoch-Pädagogik« geführt hat, lassen alle Bemühungen für die Geistigbehinderten letzten Endes immer noch als halbherzig erscheinen.

## Literatur

- Alexander, F. G./Selesnick, S. T.: Geschichte der Psychiatrie. Zürich 1969  
Alther, K.: Geschichte der Schwachsinnigenfürsorge in der Schweiz. Zürich 1923  
Bachmann, W.: Das Verhältnis von Menschenbildung und Berufsfindung beim Hilfsschulkind. Mainz 1967  
Binding, K./Hoche, A.: Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens. Ihr Maß und ihre Form. Leipzig 1920  
v. Bodelschwingh, F.: Die Frage des »lebensunwerten Lebens« und das Erste Gebot. In: v. Hase, H. C. (Hrsg.): Evangelische Dokumente zur Ermordung der »unheilbar Kranken« unter der nationalsozialistischen Herrschaft in den Jahren 1939–1945. Stuttgart (Eigenverlag EKD) 1964

\* Ein Ergebnis, das aufgrund der zu vermutenden social desirability-Tendenz der Antworten ein wohl eher noch zu günstiges Bild abgibt!

- Bopp, L.: Allgemeine Heilpädagogik. Freiburg 1930
- v. Bracken, H.: Vorurteile gegen behinderte Kinder, ihre Familien und Schulen. Berlin 1976
- Brunner, H.: Ägyptische Erziehung. Wiesbaden 1957
- Comenius, J. A.: Didactica Magna. Ausgabe Lion. Langensalza 1927
- Crüger, M.: Besichtigung der II. Hilfsschule und ihre Sammelklasse. In: *Fuchs, A.*: Die Heilpädagogische Woche in Berlin. Berlin 1927
- Damerow, H.: Zur Cretinen- und Idiotenfrage. In: Allgemeine Zeitschrift für Psychiatrie und ihre Grenzgebiete 15 (1858), 499–545
- Dennefeld, L.: Babylonisch-assyrische Geburts-Omina. Leipzig 1914
- Diepgen, P.: Geschichte der Medizin, Bd. I. Berlin 1949
- Disselhoff, J.: Die gegenwärtige Lage der Cretinen, Blödsinnigen und Idioten in den christlichen Ländern. Bonn 1857
- Dörschel, A.: Geschichte der Erziehung. Berlin 1972
- Engelsing, R.: Analphabetentum und Lektüre. Zur Sozialgeschichte des Lesens in Deutschland zwischen feudaler und industrieller Gesellschaft. Stuttgart 1973
- Erman, A.: Die Literatur der Ägypter. Leipzig 1923
- Falkenstein, A./v. Soden, W.: Sumerische und akkadische Hymnen und Gebete. Zürich/Stuttgart 1953
- Fischer, J.: Von der Utopie bis zur »Vernichtung lebensunwerten Lebens«. In: v. Hase, H. C. (Hrsg.): Evangelische Dokumente zur Ermordung der »unheilbar Kranken« unter der nationalsozialistischen Herrschaft in den Jahren 1939–1945. Stuttgart (Eigenverlag EKD) 1964
- Forberger, R.: Die Manufaktur in Sachsen – vom Ende des 16. bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts. Berlin 1958
- Fouquet, C.: Euthanasie und Vernichtung »lebensunwerten« Lebens unter Berücksichtigung des behinderten Menschen. Oberbiel 1978
- Frischauer, P.: Kleine Kulturgeschichte. Frankfurt 1978
- Fromm, E.: Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. Stuttgart 1976
- Fuchs, A.: Schwachsinnige Kinder. Gütersloh 1922
- Gastpar, A.: Die Aufgaben der Sonderschulen im nationalsozialistischen Staate vom rassehygienischen Standpunkt aus. In: Die deutsche Sonderschule 1 (1934), 566–571
- Georgens, J. D./Deinhardt, H.: Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten; 2 Bände. Leipzig 1861/1863
- Gerhardt, J. P.: Zur Geschichte und Literatur des Idiotenwesens in Deutschland. Hamburg 1904
- Gewalt, D.: Sonderpädagogische Anthropologie und Luther. In: Lutherjahrbuch 41 (1974), 103–113
- Gladen, A.: Geschichte der Sozialpolitik in Deutschland. Wiesbaden 1974
- Guggenbühl, J. J.: Hilfsruf aus den Alpen zur Bekämpfung des schrecklichen Kretinismus. Aarau 1840. Nachdruck in: Gerhardt, J. P.: Zur Geschichte und Literatur des Idiotenwesens in Deutschland. Hamburg 1904
- Guggenbühl, J. J.: Die Heilung und Verhütung des Cretinismus und ihre neuesten Fortschritte. Bern/St. Gallen 1853. Nachdruck in: Gerhardt, J. P.: Zur Geschichte und Literatur des Idiotenwesens in Deutschland. Hamburg 1904
- v. Hase, H. C.: Evangelische Dokumente zur Ermordung der »unheilbar Kranken« unter der nationalsozialistischen Herrschaft in den Jahren 1939–1945. Stuttgart (Eigenverlag EKD) 1964
- Hiller, C.: Als »bildungsunfähig« ausgeschulte Hilfsschulkinder. In: Die deutsche Sonderschule 8 (1941), 150–152
- Hilscher, K.: Geschichte der Schwachsinnigenfürsorge, des Schwachsinnigenbildungswesens und der Hilfsschule. Wien/Leipzig 1930
- Horstkotte, H.: Rechtliche Aspekte der Sterilisation – Überlegungen zur Strafrechtsreform. In: BAG »Hilfe für Behinderte« e. V. (Hrsg.): Der behinderte Mensch und die Eugenik. Neuburg-Weier/Karlsruhe 1969
- Johansen, E. M.: Betroffene Kinder – Eine Sozialgeschichte der Kindheit. Frankfurt 1978
- Kaul, F. K.: Nazimordaktion T 4. Berlin 1973
- Kern, F.: Pädagogisch-diätetische Behandlung Schwach- und Blödsinniger. Leipzig 1847
- Kern, F.: Gegenwart und Zukunft der Blödsinnigenbildung. In: Allgemeine Zeitschrift für Psychiatrie und ihre Grenzgebiete 12 (1855), 521–574
- Kirmsse, M.: Dr. Michael Viszánik und die Schwachsinnigenbildung im Wiener »Narrenturm«. In: Heilpädagogische Schul- und Elternzeitung 6 (1910), 1–7
- Kirmsse, M.: Zur Geschichte der frühesten Krüppelfürsorge. In: Zeitschrift für Krüppelvorsorge 4 (1911a), 3–18
- Kirmsse, M.: Peter Jordans »Leyenschul« vom Jahre 1533 zugleich die erste methodische Anweisung für den Unterricht Schwachsinniger. In: Zeitschrift für Kinderforschung 16 (1911b), 256–263
- Kirmsse, M.: Dr. Schnell, Gründer einer Anstalt für »stumpfsinnige Kinder« im Jahre 1818 zu Wilflisburg im Kanton Waadt. Eos 7 (1911c), 14–17



- Kirmsse, M.: Konferenzpräsident Joh. Conrad Auer. In: Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger 32 (1912a), 37–42
- Kirmsse, M.: Edouard Séguin. In: Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger 32 (1912b), 117–121
- Kirmsse, M.: Séguins Ansichten über die Behandlung der Geistesschwachen nach der physiologischen Methode. In: Zeitschrift für Kinderforschung 20 (1915), 102–119
- Kirmsse, M.: Der Schwachsinnige und seine Stellung im Kulturleben der Vergangenheit und der Gegenwart. In: Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger 42 (1922), 81–88
- Kleiner, U.: Das Irrenwesen im 18. Jahrhundert. Med. Diss. Kiel 1962
- v. Knolz, J. J.: über Cretinismus. In: Wiener medizinische Wochenschrift 13 (1852), 193–200
- Kraus, F. R.: Briefe aus dem British Museum, Heft 1, Altbabylonische Briefe. Leiden 1964
- Lange, H. O.: Das Weisheitsbuch des Amenemope. Kopenhagen 1925
- Lauterbach, A.: Tagebuch. In: Dr. Martin Luthers Werke, Bd. 4, Weimar 1916
- Maatsch, E.: Wohin mit den Schwerschwachsinnigen? In: Heilpädagogische Blätter 5 (1950), 23–25
- Malbin, J.: Historische Betrachtungen zur Frage der Vernichtung lebensunwerten Lebens. In: Archiv für Frauenkunde und Eugenetik, Sexualbiologie und Vererbungslehre 8 (1922), 127–141
- Mathesius, J.: Nachschriften. In: Dr. Martin Luthers Werke, Bd. 5, Weimar 1919
- Meissner, B.: Babylonien und Assyrien, Bd. 1. Heidelberg 1920
- Meltzer, E.: Das Problem der Abkürzung »lebensunwerten« Lebens. Halle a. d. S. 1925
- Meltzer, E.: Soziale und erzieherische Notwendigkeiten bei der Unfruchtbarmachung Schwachsinniger. In: Die deutsche Sonderschule 1 (1934), 481–489
- Metzger, J. D.: Über das Königsberger Irrenhaus. In: Magazin für die gerichtliche Arzneikunde und medizinische Polizei 2/4 (1784), 762–769
- Meyer-Ahrens: Geschichtliche Mitteilungen über die Kenntnisse von der Verbreitung des Cretinismus in der Schweiz vor dem Jahre 1840, oder bis zu den von der Schweizerischen naturforschenden Gesellschaft angestellten Nachforschungen. Beobachtungen über den Cretinismus 3 (1852), 1–76
- Milde, V. E.: Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde. Wien 1811/1813. Bearb. von G. K. Kahl, Paderborn 1908
- Mittelstädt, G.: Erziehung, Therapie und Glaube – am Beispiel der heilpädagogischen Bewegung im Blick auf Sengelmann. Phil. Diss. Hamburg 1965
- Münchau, W.: Bildungsunfähige Hilfsschulkinder – Was wird aus ihnen? In: Die deutsche Sonderschule 8 (1941), 146–149
- Platon: Der Staat. Übers. von A. Horneffer. Stuttgart 1973
- Riessler, P./Storr, R. (Übers.): Die heilige Schrift des Alten und des Neuen Bundes. Mainz 1958
- Rohde, J. J.: Soziologie des Krankenhauses. Stuttgart 1962
- Rösch, K.: Die Stiftung für Cretinenkinder auf dem Abendberge bei Interlaken in der Schweiz. Stuttgart 1842
- Ruckau, P.: An meine Arbeitskameraden an den deutschen Sonderschulen! In: Die deutsche Sonderschule 1 (1934), 1
- Saegert, C. W.: Ueber die Heilung des Blödsinns auf intellectuellem Wege. Berlin 1845
- Schadewaldt, H.: Die Einstellung der Gesellschaft zum Behinderten im Laufe der Geschichte. In: BAG »Hilfe für Behinderte« e. V. (Hrsg.): Der behinderte Mensch und die Eugenik. Neuburg-weier/Karlsruhe 1969
- Schmidt, G.: Selektion in der Heilanstalt 1939–1945. Stuttgart 1965
- Schröder, S.: Schwerst- und mehrfachgeschädigte Geistigbehinderte als pädagogische, soziale und menschliche Herausforderung. In: Dittmann, W./Klöpper, S./Ruoff, E. (Hrsg.): Zum Problem der pädagogischen Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. Rheinstetten 1979
- See, H.: Die Gesellschaft und ihre Kranken. Hamburg 1973
- Séguin, E.: Die Idiotie und ihre Behandlung nach physiologischer Methode. Dtsch. Ausgabe: Krenberger, S., Wien 1912
- Sengelmann, H. M.: Idiotophilus. Bd. I, Systematisches Lehrbuch der Idioten-Heilpflege. Norden 1885. Neuausgabe: Sorgen für geistig Behinderte. Hamburg 1975
- Sengelmann, H. M.: Die Arbeit an den Schwach- und Blödsinnigen. Gotha 1891
- Speck, O.: Geschichte. In: Bach, H. (Hrsg.): Pädagogik der Geistigbehinderten. Berlin 1979
- Sprenger, J./Institoris, H.: Malleus Maleficarum (Der Hexenhammer), 1487. Dtsch. Übers. von Schmidt, J. W. R., 3 Bände, Berlin 1906
- Stöffler, F.: Die »Euthanasie« und die Haltung der Bischöfe im hessischen Raum 1940–1945. Archiv für Mittelrheinische Kirchengeschichte, Speyer 1961, 301–325
- Stötzner, H. E.: Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Unterrichtsentwurf zur Begründung derselben. Leipzig/Heidelberg 1864. Vollst. Nachdruck: Berlin 1963
- Stratmann, I.: Untersuchungen zur Frühgeschichte der Einstellung zu Behinderten. unv. St. ex. arb., PH Ruhr Dortmund 1969

Wegener, H.: Bildungsunfähige in der Sonderschule? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 13 (1962), 213–217

Weygandt, W. (Hrsg.): Lehrbuch der Nerven- und Geisteskrankheiten. Halle a. d. S. 1935

## 5. Lernbehindertenpädagogik

### Einleitung

Bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts hinein bestand kein Bedürfnis, lernbehinderte Kinder und Jugendliche speziell zu fördern: ob sie arm oder reich waren, sie gerieten – allerdings aus sehr unterschiedlichen Gründen – nicht ins Bewußtsein der Öffentlichkeit. Wenn sie reich waren, traten sie infolge privaten Hausunterrichts und der Wahrung ihrer Privilegien durch Standesgleiche als »Problemfälle« öffentlich nicht in Erscheinung. Wenn sie arm waren, fielen sie in den wenig gegliederten, nur notdürftiges Wissen vermittelnden Elementarschulen (vgl. Stiehlsche Regulative von 1854) im »Massenunterricht« mit 100 und mehr Schülern in den Städten entweder gar nicht oder nur geringfügig auf, »liefen mit«, wurden mehr betreut als gefördert; in den einklassigen Landschulen war es den Lehrern möglich, individualisierend auf sie einzugehen und ihnen bei Schwierigkeiten zu helfen. Um die Kinder und Jugendlichen mit negativ abweichendem Lernverhalten, die in der Terminologie des 19. Jahrhunderts als »schwachsinnig«, »schwach befähigt«, »Halbidioten« oder »geistesschwach« bezeichnet wurden, im Bewußtsein der pädagogisch relevanten Öffentlichkeit als »Problemfälle« mit besonderen Förderungsnotwendigkeiten und -möglichkeiten erkennen zu können, mußten einige Vorbedingungen erfüllt sein, auf die in den nachfolgenden Ausführungen näher einzugehen ist. Vor allem mußte erkannt werden, daß diese Kinder und Jugendlichen durch adäquate Erziehungs- und Unterrichtsangebote zu bilden sind. Zum anderen mußte aber auch der Wille vorhanden sein, diese Angebote zu machen. Mit den Erfahrungen, die bei zum Teil spektakulären Bildungsvorhaben für »Blöd- oder Stumpfsinnige«, wie damals die schwer Schwachsinnigen bzw. geistig Behinderten genannt wurden, gemacht worden waren, stellte sich im Hinblick auf diese Kinder ein Bildungsoptimismus ein. Zeitspezifische Geistesströmungen, die mit Aufklärung und Rationalismus umschrieben werden können, schufen die Bereitschaft, allen Menschen eine ihren Möglichkeiten entsprechende Erziehung und Bildung zukommen zu lassen. So entstanden nach speziellen Bildungseinrichtungen für Sinnesgeschädigte auch Bildungseinrichtungen für Schwachsinnige, die sogenannten Idiotenanstalten, um zunächst denjenigen zu helfen, die besonders deutlich ins Auge fielen, die es besonders nötig hatten und für die man sich besonders große Erfolge erwartete. Die Erfahrungen, die in diesen Anstalten mit den – in der Regel – schwer Schwachsinnigen gemacht worden waren, waren bedeutsam für die Erziehung und Unterrichtung der intellektuell nicht so stark beeinträchtigten Kinder und Jugendlichen in den späteren Hilfsschulen. Insofern haben die Idiotenanstalten und die in ihnen praktizierten pädagogischen Maßnahmen Bedeutung für die Hilfsschule, sie sind aber nicht »Mütter« oder »Vorläu-

fer« der Hilfsschule, was deutlich herausgestellt werden muß. Die Hilfsschule hat eine eigene Entwicklungslinie, die im Volksschulwesen liegt (vgl. Myschker 1968). Hilfsschulen sind aus zeitbedingten Bedürfnissen der Volksschule des 19. Jahrhunderts entstanden und sind die längste Zeit ihres Bestehens Sonderformen der Volksschule, nicht eine eigenständige Schulart gewesen. Es wird in den weiteren Ausführungen darzulegen sein, daß dieser Tatbestand seit der Frühzeit des Hilfsschulwesens den Hilfsschullehrern mißfiel und sie dazu stimulierte, ihre Schule von der äußeren wie der inneren Organisation her gegen die Volksschule abzugrenzen. Diese Abgrenzungsversuche wirkten nach Ende der Nazi-Ära in Übernahme der Tradition der Zeit vor 1933 weiter fort, bestimmten den Wiederaufbau des Sonderschulwesens für Lernbehinderte der Bundesrepublik Deutschland und sind bis in die Gegenwart relevant. In diesem Beitrag wird deshalb die Entwicklung der Hilfsschul- bzw. Lernbehindertenpädagogik bis zu ihrer prägnanten Ausprägung in den endenden zwanziger und beginnenden dreißiger Jahren, ihrer »Hochblüte« (Hofmann 1966, 91), relativ ausführlich und – im Bemühen um Authentizität – unter häufiger Verwendung von Originaltexten verfolgt.

## Die Anfänge der Erziehung und Bildung Schwachsinniger

### Die Entstehung und Entwicklung des Hilfsschulgedankens

#### *Intelligenzschwache Kinder und Jugendliche in der früheren Volksschulpädagogik*

Im 16. Jahrhundert begann sich im Zuge der Reformation die »Deutsche Schule« – im Gegensatz zur Latein- oder Gelehrtenschule – die spätere Volksschule, mehr und mehr auszubreiten. Sie wurde erforderlich aus den Maximen der Kirche heraus: der rechte Glauben ist bestimmt durch die reine Lehre; die reine Lehre aber gründet in der Bibel; nur wer die Bibel lesen, die reine Lehre aufnehmen kann, hat den rechten Glauben (Paulsen 1909, 46). Freilich sind Interpretationshilfen notwendig: Nicht jeder soll sich seine eigenen Auslegungen machen. Aus diesem Grunde schrieb Luther als *summa doctrinae* die beiden Katechismen (Kleiner Katechismus 1529). So war die »Deutsche Schule« also Lese- und Katechismusschule, geleitet vom Mesner (Küster), beaufsichtigt vom Pfarrherrn. »Die erste Landesschulordnung, die einen eigenen Abschnitt über »Deutsche Schulen« hat, ist die auch sonst wichtige Württembergische Ordnung des Herzogs Christoph vom Jahre 1559; ihr folgt in allem wesentlichen die Kursächsische von 1580« (Paulsen 1909, 48). Unter reformatorischem Einfluß bildeten sich diese Schulen in größerer Zahl auch in den katholischen Ländern Deutschlands. »Deutsche Schulen« haben als Veranstaltungen der Städte vereinzelt auch schon vorher aus den Bedürfnissen des Handwerks und des Handels bestanden. Mit der Reformation fanden sie jedoch ihre für die damalige Zeit so wichtige theologische Rechtfertigung und damit die Voraussetzung für eine größere Verbreitung.

Für diese Schulen scheint Valentin Ickelsamer seine berühmte *Leyenschul* – »die rechte Weis auff's kürztist lesen zu lernen« 1527 geschrieben zu haben. Auf diese Schrift geht das von der Geschichte der Sonderpädagogik als »eine der ältesten literarischen Erscheinungen auf dem Gebiet des Schwachsinnigenbildungswesens« (Frenzel 1925, 13) apostrophierte Büchlein von Peter Jordan aus Mainz von 1533 zurück: *Leyenschul. Wie man künstlich und behend schreyben und lesen soll lernen*. Nach Niekerk zeigt jedoch die Methode Jordans »keinerlei spezielle Einstellung auf den Unterricht Schwachsinniger. Sie ist vielmehr für den Normalunterricht gedacht« (Niekerk 1927, 12). Diese Meinung vertritt auch sehr deutlich Beschel (1977, 113). Es wäre sicher auch

etwas viel verlangt, aus dem vierten Jahrzehnt des 16. Jahrhunderts, als das Volksschulwesen zaghaft seine Entwicklung begann, eine Lesemethodik zu erwarten, die speziell für den Schwachsinnigenunterricht geschrieben worden ist. Es ist von großer Bedeutung, daß im Hinblick auf den Lese- und Schreibunterricht überhaupt an die Lernschwachen gedacht wurde, daß ihre Erschwernisse berücksichtigt werden sollten – allerdings im Normalunterricht; wo denn sonst? Jordans Büchlein ist ein Hinweis darauf, daß die Schwachbefähigten, Intelligenzschwachen oder Lernschwachen schon in den Anfängen der Volksschule im Lernprozeß auffällig wurden und nicht nur Anlaß gaben für Reflexionen über besondere Hilfsmaßnahmen, sondern auch in der Praxis berücksichtigt wurden – sogar bei der Abfassung von Lehrbüchern. Es ist wohl nicht übertrieben zu sagen, daß Jordans *Leyenschul* als ein Beleg für folgende Auffassung anzusehen ist: Die Konzeption der »Deutschen Schule« bzw. der Volksschule mußte seit der Frühzeit dieser Schule die Intelligenzschwachen bzw. lernschwachen Schüler zu einem Problem werden lassen, da die unterschiedlichsten Begabungen gemeinsam, in sehr großen Klassen (100 und mehr Schüler), mit gleichen Zielen von ungenügend (oder gar nicht) ausgebildeten Lehrern unterrichtet wurden. In einer Zeit der Methodengläubigkeit war die erste Reaktion, eine Methode zu publizieren, die auch denjenigen, »so eyns grobe verstands« waren, gerecht werden sollte (Jordan 1533, zitiert nach: Kirmsse 1911, 14). Daß damit das Problem nicht gelöst werden konnte, zeigte erst die Zukunft. Der Ansatz für eine spezielle Schwachsinnigenbildung war aber gegeben, da er – um es noch einmal nachdrücklich zu betonen – aus der Konzeption der frühen Volksschule zwangsläufig resultierte. Dafür, daß dieser Ansatz nicht mehr verloren ging und zu weiteren Folgerungen führte, gibt es Belege. Auf den Gedanken der pädagogischen Hilfe für Kinder, die »von Natur aus schwach und stumpfsinnig sind«, geht Johann Amos Comenius (1592–1670) in der 1657 gedruckten *Didactica magna* näher ein. »Denn je schwerfälliger und schwächer jemand von Natur aus ist, desto mehr bedarf er der Hilfe, um von seinem tierischen Stumpfsinn möglichst befreit zu werden«, schreibt er. Einsicht in die Grenzen der Beeinflussung mit pädagogischen Mitteln, aber auch die Überzeugung, daß der Einsatz dieser Mittel bei schwachen und stumpfsinnigen Kindern notwendig und sinnvoll ist, dokumentiert er mit dem Satz: »Es läßt sich auch keine so mangelhafte Naturanlage finden, die durch Pflege nach keiner Richtung hin gebessert werden könnte, und wenn die Stumpfsinnigen in den Wissenschaften nichts leisten, so werden doch ihre Sitten veredelt.« Hiermit wird der Erziehungsgedanke angesprochen, der für die spätere Hilfsschule prägend war. Comenius dachte innerhalb seiner Konzeption der allgemeinen Volksschule an eine pädagogische Hilfe für Geisteschwache. Seine Methode sollte »auch für die Fehler des menschlichen Geistes das passende Heilmittel« sein, durch sie sollte »der Mangel an natürlichen Anlagen ausgeglichen und alles zur Harmonie und zu einem lieblichen Einklang gebracht werden« (Comenius, zitiert nach der Bearbeitung von Altemöller 1913, 104). Der Bischof der böhmischen Brüdergemeinde kann also durchaus als einer der Begründer des Hilfsschulgedankens, d. h. der Idee, Schüler nach ihren Fähigkeiten differenzierend zu unterrichten, bezeichnet werden (vgl. Josef 1965, 145 ff.).

In der Nachfolge von Comenius entwickelte Johann Ignaz von Felbiger (1724–1788) ein System sonderpädagogischer Grundsätze und Anweisungen, das sich 1773 in der sogenannten Mainzer »Instruction« und 1775 in dem in Wien erschienenen *Methodenbuch* niederschlug.

Von besonderer Bedeutung ist die Schrift von 1773, weil es sich um eine Anweisung für die praktische Schularbeit handelt, nicht nur um eine theoretisch-pädagogische Reflexion. Herausgegeben wurde die Schrift von der »Kurfürstlichen zum Schulwesen verordneten Kommission« unter dem Titel *Allgemeine Instruction für die öffentlichen Lehrer der Trivial-, Real- und Mittelschulen in den Kurmainzischen Landen*. Die Autoren berufen sich ausdrücklich auf Grundsätze und Kenntnisse »des Verdienstvol-

len Abbtess zu Sagan, Herrn von Felbiger« (Bachmann und Rommel 1967, 637). Da sein Methodenbuch erst 1775 erschienen ist, können sie sich im wesentlichen auf das von Felbiger 1765 erarbeitete *Generallandschulreglement für die Katholiken Schlesiens* und auf sein Buch *Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute* von 1768 beziehen. In seinen Überlegungen in dem letztgenannten Buch hatte Felbiger auch die »sogenannten stumpfen Köpfe« mit einbezogen, denen »die Natur das versagt hat, was beim Unterricht vorhanden sein muß« (Bachmann/Rommel 1967, 636). Die Auseinandersetzung mit Felbiger führt Bachmann und Rommel zu dem Ergebnis, daß sich »Die Geschichte des Hilfsschulwesens . . . bis in das 18. Jahrhundert zurückverfolgen läßt« (S. 640).

In diesem Zusammenhang ist Pestalozzi als höchst bedeutungsvoll zu nennen, weil er sowohl durch seine Schriften als auch durch praktische Tat die Erkenntnis vermittelte, daß alle Menschen Anspruch auf Bildung haben, nicht nur die Begüterten und Adligen, sondern auch die Armen, die Besitzlosen und die sozial und kognitiv Benachteiligten. In der Armenanstalt Neuhof, die er 1774 gründete, beschäftigte er sich intensiv mit einem schwer geistig behinderten Mädchen, wobei er zu bedeutungsvollen Einsichten über eine adäquate Erziehung kam (vgl. Beschel 1965, 52f.). Pestalozzi erkannte und formulierte auch die Notwendigkeit einer differenzierenden Beschulung der Kinder nach ihren intellektuellen Möglichkeiten.

Nachdem August Hermann Niemeyer (1754–1828), Professor in Halle, in seinem Buch *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts* (1796) nachdrücklich betont hatte, daß »Rücksicht auf die Verschiedenheit der Köpfe bei ihrer Bildung« zu nehmen sei, setzte sich der Fürst-Erzbischof von Wien, Vinzenz Eduard Milde (1777–1859), ausführlich und in einer für den anstehenden Bereich ergiebigeren Weise mit diesem Problem auseinander. Aus seiner Arbeit als Professor der Wiener Universität – 1806 erhielt er einen Lehrstuhl für Erziehungskunde – resultiert das zweibändige Werk *Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde zum Gebrauche der öffentlichen Vorlesungen* (Wien 1811 und 1813). Nach Milde hat sich die Erziehung mit vier Aufgabenbereichen zu befassen:

- mit der Diätetik (Sorge um die Gesunderhaltung der Anlagen),
- mit der Kultur (Pflege, Bildung, Entwicklung der Anlagen),
- mit der Heilung von Kinderfehlern bzw. intellektuellen Gebrechen,
- mit der Anleitung zur Selbstbildung.

Wie weitgehend Milde sich im Rahmen seiner pädagogischen Reflexionen zur Bewältigung der Aufgaben in der Praxis mit den geistigen Behinderungen von Kindern und den Möglichkeiten, sie pädagogisch zu bessern, auseinandersetzte, mögen folgende Ausführungen verdeutlichen. Milde teilte die Gebrechen des Kopfes in drei »allgemeine Klassen« ein:

- »Geistesschwächen, d.h. Untätigkeit oder hoher Grad des Mangels der Tätigkeit einzelner Anlagen oder der Geisteskräfte im ganzen.
- Geistesverrüttungen, jener Zustand, der aus Disharmonie des Grades der Tätigkeit und der Anlagen entsteht.
- Geistesverirrungen. Diese bestehen nicht in dem Grade, sondern in der Art der Tätigkeit der Geisteskräfte«.

Eine Diagnose der Zustände hielt er, um adäquat auf sie einwirken zu können, für unbedingt notwendig. Allerdings warnte er nachdrücklich vor einer vorschnellen Beurteilung. Eine Warnung, die sich spätere Hilfsschullehrergenerationen durchaus zu Herzen genommen haben, und die auch heute inhaltlich noch als modern gelten kann: »In einem jeden Falle ist es vor allem notwendig, die Art des Gebrechens genau und richtig zu bestimmen, weil die Heilmethode davon abhängt. Dies ist oft schwierig, weil verschiedene Arten der Gebrechen dieselben oder wenigstens sehr analoge Äußerungen haben. Nur eine genaue, länger fortgesetzte Beobachtung, eine richtige Vergleichung der Umstände, die Untersuchung des körperlichen Zustandes, die Bemerkung, ob der Zustand in Rücksicht der Objekte absolut oder relativ, ob er fortwährend, remittierend oder intermittierend, ob er auf alle oder nur auf einige Geistesanlagen ausgedehnt sei, das Nachdenken

über die Art, den Zeitpunkt und die Quelle der Entstehung des Zustandes können zu einem richtigen und begründeten Urteil führen« (zitiert nach Frenzel 1925, 116).

In den Abschnitten seines Werkes über »Vorschriften der Heilung der intellektuellen Gebrechen« und »Heilung der Geistesschwächen« formulierte Milde Prinzipien, die in der späteren Hilfsschulpädagogik maßgebend waren und auch innerhalb moderner Lernbehindertenpädagogik nicht verzichtbar sind:

- Der Zögling braucht eine »milde Behandlung«. »Für Vorwürfe, beißende Satiren oder Strafen nützen . . . in keinem Falle, machen aber sehr oft das Übel noch ärger.«
- »Herzliche Teilnahme«, Anteilnahme an den Nöten und Schwierigkeiten des Zöglings schafft Vertrauen, einen persönlichen Bezug. Dieser persönliche Bezug ist die Voraussetzung dafür, daß der intelligenzschwache Schüler »die Ratschläge des Erziehers gern« befolgt.
- Die Methode muß »eine von dem kleinsten anfangende, langsam und in strenger Stufenfolge fortschreitende« sein.
- »Anschaulichkeit« ist von großer Wichtigkeit.
- »Fleißige Übung« hilft viel.
- Nur langsam kann in der intellektuellen Bildung fortgeschritten werden. Deshalb muß der Erzieher »eine ausharrende Geduld« haben.

Diese Zuwendung zu den Geistesschwachen resultierte aus der schulischen Praxis und wirkte in sie zurück.

Bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts war also innerhalb der Volksschulpädagogik zweierlei deutlich geworden:

- Durch geeignete Methoden und eine adäquate Zuwendung und Haltung des Lehrers lassen sich auch Geistesschwache bilden.
- Die Kinder müssen, ihren intellektuellen Möglichkeiten entsprechend, differenzierend geschult werden.

Das Wissen um diese Möglichkeit und Notwendigkeit führte zu speziellen Einrichtungen im öffentlichen Schulwesen und zu privaten Initiativen einzelner Lehrer. So errichtete Gotthard Guggenmoos eine private Lehranstalt für geistesschwache, taubstumme, schwerhörige und sprachgestörte Kinder im österreichischen Hallein. Idioten nahm Guggenmoos nicht auf. Bis zu 15 Schüler wurden vom 7. Lebensjahr an in einer 6- bis 8jährigen Schulzeit im Lesen, Schreiben, Rechnen, in der Religion und in Sprachübungen unterwiesen. 1829 siedelte Guggenmoos mit seiner Schule von Hallein nach Salzburg über. Dort entzog man ihm 1835 die notwendige städtische Unterstützung, so daß er seine Anstalt aufgeben mußte. Über Guggenmoos' schulische Arbeit läßt sich im einzelnen nichts berichten, da er nichts veröffentlicht hat.

Es wäre aber bei dem Engagement der Lehrer für ihren Beruf und ihrem Hang, sich schriftlich auszulassen, nahezu verwunderlich, wenn nicht erste Erfahrungsberichte über die Bildung und Erziehung Geistesschwacher schon aus den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts vorlägen. Leider ist bisher nur eine Schrift bekannt, und zwar die von dem Lehrer an der Töchterschule zu Zeitz, Traugott Weise (1793–1859), der dann auch »vielfach als der erste deutsche Hilfsschullehrer bezeichnet« wurde (Frenzel 1925, 17). Er ließ 1820 eine kleine, 24 Seiten starke Studie drucken mit dem umfänglichen Titel: *Betrachtung über geistesschwache Kinder in Hinsicht der Verschiedenheit, Grundursachen, Kennzeichen und der Mittel, ihnen auf leichte Art durch Unterricht beizukommen*. Im Untertitel steht »Mit besonderer Berücksichtigung auf die Pestalozzische Rechenmethode«. Auf Weise und seine Schrift hat insbesondere Kirmsse, neben Frenzel einer der beiden Historiker der frühen Hilfsschule, hingewiesen (Kirmsse, 1909, 147 ff.).

Weises Schrift ist so bedeutsam, daß einige nähere Ausführungen gemacht werden sollen. In der Einleitung unterstreicht Weise, »daß es wirklich geistesarme, oder schwache Kinder giebt« (S. 3) und daß die Aufgabe besteht, diese Kinder »zweckmä-

ßig« zu unterrichten. »Menschenliebe«, so ruft er aus, »du hast es nöthig gefunden, Taubstummten Lehranstalten zu errichten, nimm dich auch der Geistesschwachen an, deren Menschheit oft mit Füßen getreten wird. Abgeschafft hast du die Folter im bürgerlichen Leben und siehe, jene unschuldigen Seelen leiden noch in vielen Schulen, wie in einer Folterkammer« (S. 5). Weise spricht also für die Kinder, die in die Schule gehen können, nicht für die damals schulunfähigen schwer Geistesschwachen. Das wird auch deutlich, wenn er eine Einteilung der Geistesschwachen vornimmt. Unter Berücksichtigung höherer (Kraft des Bewußtseins, Beurteilungskraft, Schlußfolgern) und niederer Geisteskräfte (Gedächtnis, Einbildungskraft) kommt er zu drei Gruppen. Er nennt Kinder:

- die fast gar keiner Begriffe fähig sind, und alle Bemühungen, sie nur in etwas aufzuhellen, vereiteln;
- die höhere und niedere Geisteskräfte zwar besitzen, aber diese Kräfte sind zu schwach, oder gehörig stark, doch gleichsam wie mit einer Kruste überzogen;
- die entweder höhere Seelenkräfte mit schlechten niedern oder gute niedere mit schlechten höhern besitzen (S. 6).

Mit Kindern der ersten Gruppe »ist weiter nichts zu thun, als ihr physische Leben zu erhalten und ihnen die Menschenliebe nicht zu entziehen« (S. 9). Die Kinder der zweiten Gruppe haben einen »schwachen und langsamen Kopf« (S. 10). In den Jahren des Schulbesuches scheinen sie aufmerksam beim Unterricht zu sein, sind aber in Wirklichkeit geistesabwesend. »Doch ist dieser Zustand nicht fortdauernd, denn es kommen Augenblicke, wo der gebundene Geist die Fesseln durchbricht, wie die Sonne den Nebelmorgen.« »Diese sind es«, so unterstreicht Weise, »auf welche diese Blätter vorzügliche Rücksicht nehmen« (S. 10). Die Kinder der Gruppen 1 und 2 können gemeinsam unterrichtet und erzogen werden. Für die Kinder der Gruppe 3 mit guten höheren und schlechten niederen Geisteskräften wird eine pädagogische Betreuung nach Maßgabe Niemeyers empfohlen. Diese Kinder bieten die geringsten Schwierigkeiten im Bildungsprozeß und werden von Weise nicht berücksichtigt. Die Kinder, die Weise ins Auge faßt, haben also schwache höhere und niedere Geisteskräfte oder gute niedere und schlechte höhere Geisteskräfte. In der heutigen Terminologie würde man sie wohl als *intelligenzschwach* oder *lernbehindert* bezeichnen.

In Weises Ratschlägen zur Praxis der Schwachbefähigten-Bildung taucht ein Grundsatz auf, der die frühe Hilfsschulpädagogik bestimmte und später zu heftigen Auseinandersetzungen führte, nämlich der der Arbeitsteilung zwischen Lehrer und Arzt. Aufgabenbereich des Lehrers ist »Erziehung und Ausbildung der Erkenntniskräfte« (S. 11); Aufgabenbereich des Arztes ist die »körperliche Erziehung« (S. 11) – ein Terminus, der unklar ist und unter den sich viel subsumieren läßt.

Detailliert zielen Weises Hinweise und Ratschläge auf »Hauptmomente der Entwicklung der Erkenntnißkräfte als:

- 1) die sinnlich anschauende Erkenntniß und
- 2) das Erwachen der Vernunft im weitern Sinne« (S. 11).

Das Prinzip der sinnlichen Anschauung, das hier betont wird, nahm in der späteren Hilfsschulpädagogik einen wichtigen Platz ein und wurde in solchen Wortreihen verdeutlicht wie »sinnlich aufnehmen – besinnen – sinnen« oder »vom Greifen zum Begreifen«. Da nichts im Sinn sein kann, was nicht vorher von den Sinnen aufgenommen worden ist, zielt Weise mit methodischen Hinweisen darauf, »daß die Augen sehen und die Seele auch weiß, was sie gesehen haben, daß die Ohren hören und die Seele sich auch dessen bewußt ist etc.« (S. 12). Bei den »Verstandesübungen«, für die das Rechnen – nach Pestalozzis Methode – eine besonders große Bedeutung hat, sind Prinzipien zu berücksichtigen wie

- »Langsames Fortschreiten«;
- »Höchste Deutlichkeit«;



- »Körperliche Tätigkeit« in Verbindung mit den »Verstandesübungen«.
- Vom Nahen zum Entfernten (mit Gegenständen der Schulstube, des Hauses der unmittelbaren Umwelt usw.).
- Vom Konkreten zum Abstrakten (»zeige an einem wohlthätigen Manne, was Wohlthätigkeit, an einem gehorsamen Kind, was Gehorsam sei etc.«).
- Kein Auswendiglernen unverstandener Texte (was bei der damaligen Sitte, den ganzen Katechismus und dutzende Psalme auswendiglernen zu lassen, eine wichtige und mutige Forderung war).

Neben der Schulung der Kenntniskräfte und den Verstandesübungen forderte Weise aber auch schon eine früh einsetzende Sozialerziehung. Die Kinder sollen sich in der Umwelt adäquat verhalten und den Erwartungen im sozietären Bereich genügen können. »Man schicke sie öfters zu nahewohnenden Freunden mit kurzen Aufträgen an dieselben, lasse sie zum Kaufmann etc. gehen und lobe sie, wenn das Verlangte richtig gebracht wird, wodurch sie Zutrauen zu sich selbst bekommen« (S. 17). Damit werden erste Ansätze einer Erziehungslehre gegeben, wie sie für die spätere Hilfsschulpädagogik immer wieder gefordert wurde.

Die Verbreitung der Schrift Weises scheint nicht so gering gewesen zu sein, wie Kirmsse 1909 annahm. Immerhin wurde sie sogar ins Holländische übersetzt, und zwar von dem Schulinspektor H. W. C. A. Visser im Jahre 1821. Traugott Weises Erfahrungsbericht steht als Hinweis dafür, daß und wie die Lehrer an Elementarschulen in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts den Geistesschwachen durch Nachhilfeunterricht gerecht zu werden suchten. Ähnliche Versuche sind auch aus Chemnitz ab 1835, aus Halle ab 1859, aus Dresden ab 1867, aus Gera ab 1874, aus Apolda ab 1875 und aus Elberfeld ab 1879 bekannt.

Die Spezialklasse in Chemnitz ist in ihrer Frühzeit nur mit Einschränkung als Nachhilfeklasse im Sinne der Klasse Weises zu bezeichnen. Sie wurde als »Notschule« für 14- bis 20jährige Jugendliche eingerichtet, die über die für die Konfirmation nötigen Kenntnisse nicht verfügten, weil sie sich diese wegen ihrer Armut oder weil sie stets arbeiten mußten, nicht aneignen konnten. Der Unterricht wurde gegen besondere Bezahlung der Lehrer (pro Stunde 50 Pfennige) von 16–18 Uhr, später von 18–20 Uhr erteilt. Als die älteren Schüler entlassen worden waren, wurden nur solche aufgenommen, die zu Beginn des 14. Lebensjahres noch in die unteren Klassen der Elementarschule gingen. Schuldirektor Pomsel charakterisierte die Schüler dieser Klasse als Kinder, »die wegen geringer Gaben, früher Vernachlässigung oder aus sonstigen Ursachen bei wachsendem Alter so weit zurückgeblieben sind, daß sie noch in Klassen sitzen, tief unter der Stellung, welche sie nach ihrem Alter einnehmen sollten« (zitiert nach: Frenzel 1925, S. 37). Als sich später das Bedürfnis zeigte, auch jüngere Kinder aufzunehmen, wurde eine 2. Klasse eingerichtet. Nach wie vor bekamen die Kinder aber nur stundenweise zusätzlichen Unterricht und nahmen im übrigen am Unterricht der Normalschule teil. Ab 1860 allerdings wurde diese Regelung aufgehoben. Die Kinder brauchten den Unterricht der Normalschule nicht mehr zu besuchen und erhielten allen Unterricht in der Spezialklasse, die »Nachhilfsklasse« genannt wurde. Die Klassenfrequenz sollte nach dem Willen des Schuldirektors nur bei 10–12 Schülern liegen. Der Unterricht umfaßte bei 13 Stunden je Woche die Fächer: Religion (5 Std.), Sprache (1 Std.), Lesen (3 Std.), Rechnen (2 Std.) und Schreiben (2 Std.).

Eine echte Nachhilfeklasse »für nicht vollsinnige Kinder« war die in Halle, die 1859 auf Betreiben des Volksschulrektors Haupt gegründet wurde. Täglich zwei Stunden bekamen die Kinder, die in der Volksschule nicht adäquat gefördert werden konnten, speziellen Unterricht. Später wurde die Unterrichtsdauer auf 20 Stunden je Woche ausgedehnt. Ziel der Nachhilfemaßnahmen war einerseits die Rückversetzung in die Volksschule, andererseits aber auch ein Bildungsabschluß, der aus der Erfahrung notwendig wurde, daß für alle Kinder eine Zurückversetzung nicht möglich war.

Beiden Gruppen war in gleicher Weise schlecht geholfen: ihre schulische Bildung reichte nicht für eine qualifizierende Berufsausbildung.

Bevor auf die Einrichtung der Dresdner Nachhilfeklasse näher eingegangen wird, muß jedoch weiterverfolgt werden, wie sich die Einsicht in die Notwendigkeit der speziellen Geistesschwachenbildung seit V. E. Milde in der pädagogischen Theorie mehr und mehr verdeutlichte und verbreitete.

In diesem Zusammenhang ist zunächst auf den Psychiater Mathias Vering hinzuweisen, der zwischen 1817 und 1821 ein umfangreiches Werk über *Psychische Krankheiten und ihre Heilarten* erscheinen ließ. In dieser Publikation forderte er, »daß in großen Städten, wo die Zahl der blöd- und schwachsinnigen Kinder sehr beträchtlich ist, eigene Unterrichtsanstalten für selbige errichtet werden« sollen (zitiert nach: Kirmsse 1909, S. 148). Erstmals läßt sich hier die Forderung nach eigenen Unterrichtsstätten für Geistesschwache nachweisen. Wesentlich weiter noch als Vering ging 1829 der Direktor des Lehrerseminars im preußischen Weißenfels, Wilhelm Harnisch. In seiner Reflexion über die Organisation des Schulwesens sah er die Notwendigkeit einer feindifferenzierenden Aufgliederung des Volksschulsystems, um die Schüler nach ihren Fähigkeiten bzw. Unfähigkeiten unterrichten und erziehen zu können. In seinem *Handbuch für das deutsche Volksschulwesen* (bereits 1839 in der 4. Auflage in Breslau erschienen) kam er zu einem System »besonderer Schularten«.

»Achtet man auf die besonderen Lagen, worin sich die Schüler befinden, so ergeben sich daraus . . . besondere Schularten:

- a) aus dem körperlichen Zustände: Taubstummschulen, Blindenschulen;
- b) aus der sittlichen Lage: Schulen für Verwahrloste und Verbrecher;
- c) aus den geistigen Anlagen: Schulen für Blödsinnige und Schwache« (Harnisch 1839, S. 137).

Mit seiner Vorstellung von den »besonderen Schularten«, hat Harnisch die Differenzierung im Sonderschulwesen, wie sie sich bis zu den Schulen für Geistigbehinderte und Verhaltensgestörte erst in der Gegenwart vollzog, gedanklich und planend vorweggenommen.

Harnisch hat das Bedürfnis nach den »besonderen Schularten« akzentuiert, aber nachdrücklich fordern konnte er sie in einer Zeit nicht, da das Volksschulwesen noch nicht konsolidiert war. Die Zeit war noch nicht reif für »besondere Schulen für Geistesschwache«. Das Bedürfnis nach ihnen mußte erst allgemeiner werden. Und das konnte erst der Fall sein, nachdem zwei Bedingungen erfüllt waren:

- Die Volksschule mußte sich im Bewußtsein des ganzen Volkes als Pflichtschule etabliert haben.
- Die Volksschule mußte von der nur notdürftiges Wissen vermittelnden wenig- oder einklassigen Elementarschule, die mit dem Problem der Förderung der Schwachbefähigten noch selbst fertig zu werden vermochte, zur vollausgebauten Leistungsschule mit umfangreicherem Lehrstoff und schnellerem Lerntempo werden, in der Geisteschwache eher und in größerer Zahl auffallen und hoffnungslos zurückbleiben mußten.

Beide Bedingungen waren nach 1850 gegeben. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts hatte sich also eine Situation entwickelt, die eine spezielle Beschulung der nicht mehr volksschul- aber bildungsfähigen Geistesschwachen notwendig machte. So mußte folgerichtig der Ruf nach besonderen Schulen allgemein laut und auch von den zuständigen Instanzen gehört werden.

### *Heinrich Ernst Stötzner und die Hilfsschule*

Zu Rufern, die von manchen Historikern der Sonderpädagogik als Begründer der Hilfsschule bezeichnet werden, wurden der Lehrer und spätere Arzt Karl Ferdinand Kern (1814–1886) und der Taubstummenlehrer Heinrich Ernst Stötzner (1832–1910).

Kern widmete sich bald nach Absolvierung des Lehrerseminars dem Unterricht und der Erziehung Geistesschwacher. Bereits 1834 gelang es ihm, zwei schwachsinnige Kinder erfolgreich für die Konfirmation vorzubereiten. Nach mehrjähriger Praxis in Taubstummenanstalten (Weimar und Leipzig), wo er Erfahrung im Umgang mit behinderten Kindern suchte, eröffnete er 1839 in Eisenach eine Anstalt für taubstumme und schwachsinnige Kinder. Er beschloß, sich ganz der Idiotenerziehung zu widmen und gründete Anstalten in Leipzig und Möckern. Aus der Überzeugung heraus, Geisteschwachenpädagogik müßte eine Synthese von Pädagogik und Medizin sein, studierte er an der Leipziger Universität Medizin und promovierte mit der Inauguraldissertation »De fatuitatis cura et medica et paedagogica consocianda«.

Er wurde eine der größten Autoritäten auf dem Gebiet der Geistesschwachenbildung in Deutschland. Sein Wort hatte Gewicht und wurde gehört. Er gewann die Überzeugung, daß mit dem Idiotenanstaltswesen das Problem der Geistesschwachenbildung nicht zu lösen sei. Mit dieser Überzeugung trat er im November 1863 vor die »Pädagogische Gesellschaft« in Leipzig. Sein Vortrag gipfelte in der Forderung, für Kinder, die in den Volksschulen nicht entsprechend gefördert werden könnten, »Schulen für Schwachsinnige« zu gründen. Für dieses Ziel setzten sich auch die Leipziger Schuldirektoren Vogel und Bullnheim ein und der Lehrer an der Leipziger Taubstummenanstalt Heinrich Ernst Stötzner.

Stötzner blieb es vorbehalten, in einer kleinen Schrift die Forderung nach Schulen für Schwachsinnige zu erheben und Vorschläge zur Realisierung zu machen. 1864 erschien die 43 Seiten starke Schrift *Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben*. Sie wurde später von Hilfsschullehrern überschwenglich als »Gründungsurkunde der Deutschen Hilfsschule« bezeichnet.

Stötzner bekam nach dem Lehrerexamen in Dresden seine erste Anstellung an der staatlichen Idiotenanstalt Hubertusburg. Dort fand er in Gläse einen Lehrmeister, wie er ihn sich besser nicht wünschen konnte – besonders auch im Hinblick auf seine spätere literarische Tätigkeit. 1855 wechselte er zur Leipziger Taubstummenanstalt über. Nachdem er als Oberlehrer an die Taubstummenanstalt in Dresden berufen worden war, wurde er dort 1890 Direktor.

In der erwähnten Schrift von 1864 legt es Stötzner »allen Schulbehörden an's Herz« (S. 3), Schulen für »die in der Mitte zwischen normalgebildeten und blödsinnigen Kindern stehenden – die Schwachsinnigen« einzurichten (S. 5). Als Motive für die Einrichtung dieser Schulen führt Stötzner bereits die an, die später immer wieder herausgestellt wurden, um die Gemeinden zur Gründung von Hilfsschulen zu bewegen:

- *Das humanitäre Motiv:* Die Schwachsinnigen »können . . . mit den Andern nicht gleichen Schritt halten«. Sie bleiben immer mehr zurück, verlieren »alles Vertrauen zu sich selbst«, werden »immer matter«, »vielleicht . . . gar noch stöckisch und trotzig«. Sie leiden unter den Mitschülern, die sie nicht verstehen und quälen und unter dem Lehrer, der ihnen nicht helfen kann (S. 6).
- *Das schulorganisatorische Motiv:* Die Schwachsinnigen »hindern und hemmen nur« den Fortgang der Gutbegabten in der Volksschule. Damit die vollentwicklungsfähigen Kinder adäquat unterrichtet werden können, müssen »die Schwächsten aus der Volksschule heraus« (S. 8).
- *Das ökonomische Motiv:* Auch »geistig schwache Kinder« können »auf eine höhere Stufe emporgehoben und zu verständigen, brauchbaren Menschen herangebildet« werden (S. 8), wenn man sie entsprechend unterrichtet. Tut man es nicht, werden sie mit Mühe und Not »confirmiert, um später den Angehörigen oder der Gemeinde zur Last zu fallen« (S. 7).

Stötzner stellt sich die Frage, wo diese Kinder – wenn nicht in der Volksschule – unterrichtet werden sollen, und kommt zu der zunächst einmal wesentlichen Antwort, daß sie in die Idiotenanstalten nicht hineingehören, da sie »auf einer höhern Stufe« stehen als die Blödsinnigen (S. 9). Zudem sind die Anstalten zu teuer »und können

selbstverständlich nur den Wohlhabenderen Hilfe bieten« (S. 11). Es bleibt nur die Möglichkeit, spezielle Schulen zu gründen.

In Würdigung der Schrift Stötzners soll betont werden, daß sie nicht als »Gründungs-urkunde der Hilfsschule« aufgefaßt werden kann, sondern als eine zu jener Zeit dringend benötigte Pädagogik der Schwachsinnigen, die aus der Erfahrung in den Idiotenanstalten (Gläusche) resultierte. Die Entwicklung zur Hilfsschule hin war – als Stötzners Schrift erschien – schon weit fortgeschritten. Stötzner konnte den zur Hilfsschule tendierenden Einrichtungen für Schwachbefähigte einen Organisationsplan geben und den Volksschullehrern, die aus ihrer Erfahrung die Notwendigkeit einer speziellen Geistesschwachenbildung längst erkannt hatten, eine Didaktik und Methodik vorlegen. Stötzners Schrift regte nicht unmittelbar zur Gründung von Hilfsschulen an – nirgendwo! –, sie bekam aber später, als die Hilfsschulen bestanden, eine große Bedeutung für die didaktische und methodische Praxis. Ganze Hilfsschullehrergenerationen haben von ihr profitiert.

Selbst in Stötzners Heimat, in Sachsen, führte die Schrift nicht zur Gründung von Hilfsschulen. In verschiedenen Teilen Deutschlands entwickelten sich vielmehr Nachhilfeklassen. In Leipzig hatte bereits 1863 Kern die »Pädagogische Gesellschaft« dazu gebracht, eindeutig für die Einrichtung von Hilfsschulen zu votieren. Auf der 1865 in Leipzig stattfindenden allgemeinen deutschen Lehrerversammlung betrieb Kern die Gründung einer Abteilung zur Förderung der Schwachsinnigenbildung. Noch im selben Jahr entwickelte sich diese Abteilung zu einem eigenen Verein, der »Gesellschaft zur Förderung der Schwach- und Blödsinnigenbildung«. Auf der Gründungsversammlung in Hannover hielt Stötzner einen für die Nachhilfeschool werbenden Vortrag, den auch ein Lehrer aus Dresden mit anhörte. Dieser Lehrer berichtete in der Konferenz seiner Schule über den Vortrag. Die Konferenzniederschrift wurde in der Schulbehörde gelesen, die sich die Forderung nach einer speziellen Schwachsinnigenbildung zu eigen machte. So wurde dann 1867 in Dresden-Alstadt die erste Nachhilfeklasse gegründet. Diese Nachhilfeklasse bewährte sich so, daß bereits ein Jahr später – also 1868 – auch in Dresden-Neustadt eine Nachhilfeklasse gegründet wurde. Ähnliche Nachhilfeklassen entstanden in Gera (1874), in Apolda (1875) und in Elberfeld (1879). Diese Klassen wurden im Sinne humanitärer Motive eingerichtet, um den Volksschulversagern mit dem Ziel der Rückversetzung spezielle Hilfen geben zu können. Initiatoren waren zumeist einzelne, und zwar durchaus nicht nur Lehrer, sondern auch Schulverwaltungsbeamte und Behördenvertreter. In Elberfeld initiierte der Beigeordnete und Vorsteher der Armenanstaltsverwaltung Ernst aus Anlaß der goldenen Hochzeit des Kaiserpaares eine Stiftung für die Erziehung geistig und körperlich »minderwertiger Kinder«, die 30000 Mark einbrachte. Die Stadt gab noch 10000 Mark dazu; damit war der Grundstock gelegt für das wohltätige Vorhaben einer Nachhilfeklasse. Nachdem sich der Lehrer Rottländer in der Idiotenanstalt Hephata bei Mönchen-Gladbach auf die Arbeit mit Geistesschwachen vorbereitet hatte, richtete er zum 1. Oktober 1879 eine Klasse für Kinder ein, die in der Volksschule wegen geistiger Beschränktheit bei attestierter Bildungsfähigkeit, wegen körperlicher Gebrechen oder andauernder Krankheit nicht adäquat gefördert werden konnten.

Die Arbeit mit dieser äußerst heterogenen Schülergruppe bewährte sich so, daß ein Jahr später eine zweite Klasse, 1884 eine dritte eingerichtet werden konnte (vgl. Boodstein 1901).

Daß bisher von Nachhilfeklassen, nicht von Hilfsschulklassen gesprochen wurde, hat seinen Grund darin, daß beide Klassen sich deutlich voneinander unterscheiden lassen. Aufgabe und Ziel der Nachhilfeklassen waren nicht eindeutig. Für manche Nachhilfeklassen lag die Aufgabe darin, die Schüler für den Normalschulunterricht zu befähigen und sie baldmöglichst wieder in die Normalschule zurückzusetzen. Andere Nachhilfeklassen setzten sich ein doppeltes Ziel: Sie wollten einerseits die Schüler wieder für

die Volksschule befähigen, andererseits aber auch solche Kinder, die die Volksschulbefähigung nicht erreichen konnten, mit den notwendigsten Kenntnissen für das spätere Leben ausrüsten.

Mit dem Jahr 1881 beginnt in dieser Hinsicht eine deutliche Wende. Am 1. Mai 1881 wurde in Braunschweig eine Versuchsklasse für schwachbefähigte Kinder eröffnet. Am 19. November 1881 begann die Schwachsinnigen-Klasse in der Leipziger dritten Bürgerschule mit 13 Kindern ihre Arbeit. Die Unterschiede dieser Klassen zu den Nachhilfeklassen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Die Klassen in Braunschweig wie in Leipzig hatten von Anfang an eine klar umgrenzte Schülerschaft, nämlich schwachbegabte, schwachbefähigte oder – wie man in Leipzig sagte, um Mißverständnisse auszuschließen – schwachsinnige Kinder.

In diesen beiden Klassen gab man bereits nach kurzer Erprobungszeit das Ziel der Rücküberweisung in die Volksschule auf, da man erkannt hatte, daß die schwachbefähigten Kinder einer ihnen adäquaten Erziehung und eines ihren besonderen Bedürfnissen entsprechenden Unterrichts bedurften.

Beide Klassen wurden sehr schnell ausgeweitet zu voll ausgebauten, d. h. dreistufigen, sechsklassigen Schulen, die sowohl von der äußeren als auch von der inneren Organisation her Modellcharakter für alle künftigen Hilfsschulen gewannen.

Als diese beiden Hilfsschulklassen für leicht geistesschwache Kinder eingerichtet wurden, erreichte eine Entwicklung ihr Ziel, die bereits mit der Etablierung der Volksschule begonnen hatte. Beide Klassen markieren den Anfang der Geschichte der eigentlichen Hilfsschule.

Bevor auf diese beiden Klassen und späteren Schulen näher eingegangen wird, sollen die Entwicklungsbedingungen, die den Hilfsschulgedanken erbrachten und zur Einrichtung erster Schulen für Geistesschwache führten, zusammenfassend nachgezeichnet werden.

In der Einsicht in die Notwendigkeit der Differenzierung des Volksschulsystems dokumentiert sich das Bestreben der Zeit im »pädagogischen Jahrhundert« (etwa 1750–1850; vgl. Roessler 1961) nach adäquater Förderung und Bildung für jeden Menschen. In diesen humanitären Strebungen, die gleichermaßen auf die gesunden, wie auf die behinderten Kinder zielten, wurzeln sowohl der Hilfsschulgedanke als auch die Sorge für die Blödsinnigen in den Anstalten. Lange bevor man jedoch an eine Förderung der Idioten in Anstalten dachte – dieser Gedanke kam erst nach 1830 auf (Gerhardt 1904, 10ff.) – war schon der Hilfsschulgedanke konzipiert worden. Das humanitäre Motiv reichte jedoch nicht aus, um die staatlichen Instanzen der deutschen Länder zur Gründung besonderer Schulen zu bewegen, zumal die »schwachbefähigten Kinder« von der Schule, die vorwiegend einklassig war und relativ geringe Anforderungen stellte, betreut werden konnten. Zwar »drückten (sie) als alte die untersten Bänke« der Volksschule (Kielhorn 1908, 89), aber ihr Leid stach in aller Deutlichkeit eigentlich nur den Lehrern in die Augen, und die nahmen sich ihrer an: Von Traugott Weise über Lehrer Kopf und Rektor Haupt bis hin zu Heinrich Kielhorn. Anders stand es um die Idioten, für die überhaupt nicht gesorgt war, für die keine Einrichtung zur Verfügung stand. Das humanitäre Motiv, das staatliche Stellen nicht zu bewegen vermochte, erwies sich im privaten Bereich doch als stark genug, um für die Betreuung der in keiner Weise geförderten Geistesschwachen, für die Idioten, besondere Anstalten einzurichten. So entstanden ab 1835 auf privater Ebene Idiotenanstalten. Bevor sich jedoch aus dem staatlichen Volksschulsystem die Hilfsschule als erste Sonderform herausgliederte, mußte sich erst einmal die Volksschule im Bewußtsein des ganzen Volkes als Pflichtschule etabliert und ihre – zumindestens vorläufige – Gestalt in organisatorischer und didaktisch-methodischer Hinsicht gewonnen haben. Dieser Zustand war erreicht, – als ab 1850 mit der »Umwandlung Deutschlands zum Industriestaat« das »überaus rasche Anwachsen einer neuen Volksklasse, des 4. Standes«, zu verzeichnen war

- (Pretzel/Rissmann 1921, 11), für den die Volksschule »nicht mehr – wie früher vielfach – . . . eine aufgenötigte Einrichtung« war, »der man am liebsten aus dem Wege ging, sondern . . . als eine geistige Werte übermittelnde Anstalt erkannt und geschätzt« wurde (S. 13), was aus der »hohe(n), fast übertriebene(n) Schätzung des Wissens in diesen Kreisen« (S. 12) resultierte,
- als »der Zusammenfluß der Arbeiterbevölkerung an den Industriestätten . . . den Großbetrieb der Massenschule« schuf, in dem »bei weitem höhere Lehrziele« (S. 13) angestrebt und erreicht werden konnten.

In der von der notdürftiges Wissen vermittelnden Armenschule zur Leistungsschule avancierten Volksschule, die nahezu alle schulpflichtigen Kinder erfaßte (schon 1843 in der Rheinprovinz 80%, in der Provinz Sachsen 93%; nach: Treitschke, Bd. 5, 510), mußten die geistesschwachen Kinder sehr schnell auffallen, weil sie dem Lerntempo nicht folgen, den umfangreichen Lernstoff nicht fassen konnten. In den noch immer sehr großen Klassen (80 und mehr Schüler) konnte der Lehrer sich ihrer meist nicht gesondert annehmen. Es blieb deshalb nicht aus, daß »die Zahl solcher Kinder . . ., namentlich in den Städten, wo die Anforderungen an die Schule sich mehr und mehr steigert(en) im Zunehmen begriffen« war (Stötzner 1868, 77). Die Geistesschwachen, die den Fortgang der Begabteren hemmten, das Leistungsniveau der unteren Schulklassen drückten, die nur »mit Mühe und Not . . ., etwas lesen und schreiben« lernten, die nach der Konfirmation aus der Schule entlassen wurden, nur »um . . . den Angehörigen oder der Gemeinde zur Last zu fallen« (Stötzner 1864, 6/7), wurden nun auch für die staatlichen Instanzen ein Problem, das gelöst werden mußte.

Es hatte sich gezeigt:

- »daß die Elementarschule mit ihrem Lehrverfahren bei Schwachsinnigen nichts erzielt(e)« (Stötzner 1868, 84),
- daß die »Schwachbefähigten« »durch geeignete Persönlichkeiten und entsprechenden Unterricht zu brauchbaren (d. h. erwerbsfähigen, N. M.) Menschen herangebildet werden« konnten (Stötzner 1864, 12).

Als die pädagogischen Voraussetzungen (gut entwickeltes Volksschulwesen, Leistungsschule), die soziologischen Voraussetzungen (Massengesellschaft mit großer Zahl bildungsfähiger Geistesschwacher in den Städten) gegeben, zu den längst relevanten humanitären Motiven schulorganisatorische (Hemmung des Volksschulunterrichts durch die Geistesschwachen) und ökonomische Motive (Erziehung zur Erwerbsfähigkeit entlastet die Staatskasse) hinzugekommen waren, mußte der Ruf nach einer eigenen Schule für die Schwachbefähigten vielstimmig laut und diesmal auch gehört werden.

### *Die ersten Hilfsschulen*

Goethe schrieb 1816 in einem seiner Briefe: »Was in der Luft ist und was die Zeit fordert, das kann 100 Köpfen auf einmal entspringen, ohne daß einer es dem anderen abborgt.« Das Goethe-Zitat bringt zum Ausdruck, was in den obigen Ausführungen im Hinblick auf den Hilfsschulgedanken dargelegt wurde. Es bewahrheitet sich auch, wenn der erste Lehrer der Braunschweiger Hilfsschule – der berühmt gewordene Heinrich Kielhorn – versichert, daß seine Einrichtung entstand, ohne daß er Stötzners Schrift kannte oder um die Entwicklung in Leipzig wußte. Er beteuert, daß ihm »die diesbezügliche Stötznersche Schrift . . . erst Jahre später in die Hände gefallen« ist (Adam 1931, 48). Wie kam es nun zu der Braunschweiger Schwachbefähigtenschule? Im Auftrage des Magistrats stellte 1878 der Geheime Sanitätsrat Berkhan in den einzelnen Schulen der Stadt fest, wie viele Geistesschwache aufzufinden waren. In der 5. Knabenklasse (d. h. nach heutiger Zählung in der 2. Klasse) der unteren Bürgerschule stellte der damalige Lehrer Heinrich Kielhorn 5 Kinder zwischen 9 und 14 Jahren vor, die nach seiner Beschreibung von Berkhan als »Halbidioten« diagnostiziert wurden. In

einer Unterredung über diese Kinder wurde Kielhorn gefragt, ob sie überhaupt zu fördern seien. Kielhorn antwortete: »Wenn ich sie allein hätte, ja! So aber muß ich mit den anderen weiterreilen und muß diese jahraus, jahrein am Wege liegen lassen« (Kielhorn 1908, 89). Berkhan, der auch als der erste Hilfsschularzt bezeichnet wird, fand in den Braunschweiger Schulen noch weitere 45 »Halbidioten« und schlug die Errichtung spezieller Klassen vor. Die erste, sozusagen als Modellversuch einzurichtende Klasse sollte nach einer – bereits 1878 getroffenen – Absprache mit Berkhan Kielhorn übernehmen (Kielhorn 1908, 89). Ein Gutachten, das der Magistrat der Stadt Braunschweig bei dem Direktor der Idiotenanstalt Langenhagen, Dr. Kind, einholte, sprach sich günstig für die Einrichtung dieser Klassen aus und hat – wie Kielhorn sagt – »wesentlich zur Gründung unserer Hilfsschule beigetragen« (Kielhorn 1908, 89). Das zehn Punkte umfassende Gutachten bringt in seinem 1. Punkt eine ökonomische Begründung für die Einrichtung der speziellen Klasse und gibt in den weiteren Punkten Hinweise für deren Organisation:

- »Bei dem jetzigen Stande der Idiotenanstalten, welche im günstigsten Falle nur 9 von 100 Idioten gerecht zu werden vermögen, ist dringend zu wünschen, daß andere Einrichtungen zur Aushilfe getroffen werden. Insbesondere ist in größeren Städten eine Einrichtung, wie sie der Wohllöbl. Magistrat beabsichtigt, auch aus dem Grunde zu wünschen, weil durch dieselbe der viel teurere Aufenthalt in einer Idiotenanstalt in etwa  $\frac{1}{2}$  der Fälle unnötig wird.
- In einer solchen Schule, welche organisch mit der Volksschule zu verbinden ist, wird sich am ehesten herausstellen, ob eine Überweisung an eine Idiotenanstalt, entweder wegen zu geringer geistiger Befähigung oder wegen zu großer körperlicher Belastung oder wegen zu mangelhafter und unzureichender häuslicher Pflege und Beaufsichtigung, notwendig ist. Bei einem anderen Teile der Schüler wird nach längerer oder kürzerer Zeit die Zurückversetzung in die gewöhnlichen Volksschulklassen stattfinden können; andere werden wieder bis zu ihrer eventl. Konfirmation der besonderen Klasse angehören müssen.
- Der Name der Klasse dürfte nichts Eltern und Kinder Abstoßendes oder anscheinend Degradierendes enthalten.
- Bei verschiedenem Alter und Standpunkt der Schüler würde eine Klasse kaum mehr als zehn bis zwölf Schüler enthalten können.
- Trennung der Geschlechter würde nur bei älteren Kindern nötig sein.
- Anfänglich wenigstens würden eigentümlich Belastete, wie Epileptiker, Schwerhörige, Kurzsichtige usw. auszuschließen sein.
- Unterrichtsgegenstände würden in täglich 3 Stunden die der unteren Volksschule sein. Hinzu kommen würden die elementarsten Übungen und die Spiele und einzelne Beschäftigungsweisen der Kindergärten. Turnübungen dürfen absolut nicht fehlen, würden sich aber hauptsächlich auf Freiübungen beschränken.
- Die außerdem während einiger Stunden nötige Beschäftigung in Handarbeit unterliegt bei den Mädchen keinerlei Schwierigkeit; für die Knaben ist während des Sommers ländliche Beschäftigung die beste, wird aber in einer Stadt schwer einzurichten sein.
- Um die Erfolge der Schule zu sichern, würde von den Lehrern eine Inspektion der Schüler in ihrem Heim in der Weise wie bei den Externaten der Taubstummenanstalten von Zeit zu Zeit erfolgen müssen.
- Bei der Wahl der Lehrer resp. Lehrerinnen, welche letztere ich bei dem Unterricht für Schwachbefähigte vorzüglich schätze, wird es darauf ankommen, daß dieselben von vornherein sich bewußt sind, daß für die zu behandelnden Schwächezustände nicht die Schüler selbst verantwortlich sind, dieselben wenn überhaupt nur durch Geduld und Fleiß überwunden werden können« (Kielhorn 1908, 89–90).

Bedeutsam erscheinen bei diesem Gutachten der Verweis auf die Möglichkeit der Zurückversetzung in die Volksschule, die sehr niedrig angesetzte Klassenfrequenz, die Skizzierung eines von dem üblichen Volksschullehrplan abweichenden Planes und die Verpflichtung der Lehrer, mit dem Elternhaus zu kooperieren und den Schülern verständnisvoll zu begegnen. Damit wurden Aufgaben und Probleme angesprochen, mit denen sich die Hilfsschullehrer in der Folgezeit noch lange und intensiv beschäfti-

gen sollten. Da sich der Oberbürgermeister der Stadt Braunschweig zum Fürsprecher einer speziellen Klasse für die »Halbidioten« machte, konnte die Klasse nach den Voruntersuchungen aus dem Jahre 1878 dann 1881 eingerichtet werden mit Kielhorn als dem ersten Lehrer. Zu der einen Klasse kam bereits 1882 eine zweite hinzu. Diese Klassen verselbständigten sich zu einer Schule, die 1908 »zwölf gemischte Klassen mit 147 Knaben, 112 Mädchen« hatte (Kielhorn 1908, 88).

Die Leipziger Schule geht zwar auf Stötzners Initiative zurück, entstand aber – so muß gesagt werden – trotz seines Wirkens. Der Rat der Stadt erbat 1865 von Stötzner ein Gutachten zur Organisation der Schwachsinnigenschule, in dem Stötzner im Hinblick auf die schlechten häuslichen Verhältnisse und erzieherischen Gegebenheiten der Kinder auf einer Tagesheimschule bestand. Diese Planung war dem Rat der Stadt zu weitgehend, zumal Unklarheiten über die aufzunehmende Schülerschaft bestanden. Stötzner war zu wenig Realpolitiker, um 1867 eine Hilfsschulklasse zu akzeptieren, die einen sukzessiven Ausbau ermöglicht hätte. Im Zuge der Neuordnung des Leipziger Schulwesens hatte der Antrag der Schuldirektoren, Klassen für schwachsinnige Kinder einzurichten, Erfolg. So wurde dann am 19. 11. 1881 die erste Leipziger Schwachsinnigenklasse eröffnet. Um keine Mißverständnisse über die Schülerschaft aufkommen zu lassen, wurde die Schule nach dem weiteren Ausbau »Schwachsinnigenschule« genannt. Im Sinne Stötzners entwickelte sie sich auch bald zur Tagesheimschule weiter, blieb allerdings bis 1904 als Teil der Bürgerschule unselbständig. Nachdem sie selbständig geworden war, legte sie auch den Namen Schwachsinnigenschule ab und übernahm die von Kielhorn in Braunschweig geprägte Bezeichnung Hilfsschule. Bis Mitte der dreißiger Jahre entwickelte sie sich mit 26 Klassen zu einer der größten Hilfsschulen Deutschlands. Der Name Hilfsschule wurde im Laufe der Zeit auch von den speziellen Schulen in Österreich, der Schweiz und den anderen deutschsprachigen Regionen übernommen.

Nach den Gründungen der Hilfsschuleinrichtungen in Braunschweig und Leipzig ging die weitere Entwicklung des Hilfsschulwesens nur zögernd vorwärts: 1883 wurden in Dortmund und Halberstadt, 1885 in Krefeld und Königsberg, 1886 in Köln und Reichenbach, 1888 in Aachen, Düsseldorf, Kassel und Lübeck und 1889 in Altona, Bremen und Frankfurt am Main Hilfsschulen gegründet. Aus der recht geringen Zahl der Hilfsschulgründungen läßt sich ablesen, daß diese neue Schulart nur zögernd akzeptiert wurde, ja, in verschiedenen Kreisen aus verschiedenen Gründen auf starke Ablehnung stieß. Ablehnung wurde schon spürbar, als als Vorstufe der eigentlichen Hilfsschule Hilfsklassen eingerichtet wurden. »Mit den Hilfsschulen entstand auch der Kampf gegen dieselben« (Kielhorn 1897, 26); sie wurde zu einem Problem, als sich die Hilfsschulen drei Jahrzehnte nach dem Erscheinen der Stötznerschen Schrift so weit Bahn gebrochen hatten, daß sie in den größeren Städten Deutschlands vertreten waren. Nach einer statistischen Erhebung Kielhorns gab es 1893/94 in 32 deutschen Städten Hilfsschulen mit insgesamt 110 Klassen, in denen 115 Lehrkräfte 2290 Kinder unterrichteten (Kielhorn 1897, 24).

Der Kreis der Schüler, der aus den Volksschulen wegen Versagens in Hilfsschulen umgeschult wurde, war groß genug geworden, daß Ressentiments der in der Volksschule verbliebenen Schüler gegen die Hilfsschüler und der Eltern der Hilfsschüler gegen die neue Schulart entstehen konnten. Die Hilfsschule wurde »Simpelschule, Tollenschule, Idiotenschule« (Horrix 1909, 1690) oder »Dummschule« genannt, was einen Teil der problematischen Situation, in die sie gekommen war, kennzeichnet. »Daneben versuchten allerlei Menschenfreunde, manchmal aus Gründen deplazierter Rücksichtnahme, die Behörden gegen die Hilfsschule einzunehmen«, meinte Niekerk 1927. Sehr ungünstig für die neue Schulart war die gegnerische Haltung vieler Volksschullehrer und Schulaufsichtsbeamten.

1898 berichtete der Kieler Stadtschulrat Kuhlitz über ein von ihm selbst erlebtes Beispiel dafür,



daß »noch gar viele . . . auf dem Standpunkte der Feindschaft gegen die Hilfsschule« standen: »Ich habe in Kiel in dieser Beziehung bittere Erfahrungen gemacht. Der Magistrat hat dort alles in seinen Kräften Stehende versucht, um eine Hilfsschule ins Leben zu rufen. Der Plan zur Errichtung einer solchen war bis ins einzelste ausgearbeitet, ein Schulhaus war ebenfalls vorhanden, ich hatte im Auftrage des Magistrats eine längere Informationsreise gemacht, um verschiedene Hilfsschuleinrichtungen kennenzulernen und war voll Begeisterung für die Sache zurückgekehrt. Als ich aber meine Vorschläge den Stadtverordneten darlegte, verweigerten dieselben, beeinflußt von Lehrern, besonders älteren, ihre Zustimmung« (Bericht über den I. Verbandstag 1898, 83).

Noch 1901, als die Hilfsschulen in Braunschweig und Leipzig bereits 20 Jahre bestanden, wandte sich J. H. Witte mit ausgiebiger Argumentation gegen die Hilfsschule, deren Existenz er auf »den Einfluß eines fast aufdringlichen Treibens gewisser Heißsporne und ihrer geschickten Mache« zurückführte (zitiert nach: Die Kinderfehler (1902, 110).

Aus dem Kreis der Volksschullehrer wurde häufig das Argument gegen die Hilfsschule ins Feld geführt, »daß die Lehrer der Volksschulen das Geschick verlieren werden, die Schwachen zu fördern«, wenn die schwachbefähigten aus ihren Klassen herausgenommen würden. »Im Zusammenhang mit diesem Einwand wird noch behauptet, daß das Verbleiben der geistig schwachen Kinder in der Volksschule für den Lehrer nicht ohne einen gewissen Wert sei; der Lehrer soll in ihnen einen sicheren Maßstab für die Höhe seiner Anforderungen an die Leistungsfähigkeit der Schüler haben, wodurch er verhindert werde, in der Abgrenzung der Lehrziele zu weit zu gehen« (Frenzel 1903, 28).

Nicht unerheblich war der Widerstand auch aus der Reihe der Leiter und Lehrer der Idiotenanstalten. Über die Frage der Einrichtung von eigenen Klassen für schwachbefähigte Kinder beriet 1880 die 3. Konferenz für das Idiotenwesen in Stuttgart.

»Über diese Beratung berichtet die ›Schwäbische Kronik‹ vom 15. September 1880: Direktor Barthold aus M.-Gladbach erklärt, er halte sie (die Hilfsschulen) nicht für genügend, weil zu Hause wieder verloren gehe, was in der Schule gelernt werde. In der Regel werden solche Anstalten später in Idiotenanstalten verwandelt werden müssen, im anderen Falle würden durch den Einfluß solcher Schulen den Anstalten die bildungs- und erziehungsfähigen Kinder mehr und mehr entzogen und die Anstalten dann nur noch Pflege- und nicht mehr wie bisher zugleich Erziehungsanstalten. Er hält es deshalb für die Anstalten nicht ersprießlich, wenn sie allgemein eingeführt werden. Direktor Sengemann, Alsterdorf, glaubt, daß diese Schulen nur sehr einseitig den Zweck erreichen werden, für den die Anstalten wirken. Oberlehrer Reichelt, Hubertusburg, beantragt, die Versammlung möge die Errichtung solcher Klassen für eine halbe Maßregel erklären« (Kielhorn 1897, 26–27).

Noch auf der 9. Konferenz, als nach intensiver Fürsprache durch den Mediziner Kind und den Hilfsschullehrer Kielhorn die Versammlung der in der Idiotenfürsorge Tätigen die Existenzberechtigung der Hilfsschule prinzipiell bejaht hatte, was sich in dem Namen »Konferenz für Idiotenpflege und Schulen für schwachbefähigte Kinder« ausdrücken sollte, meinte Anstaltsdirektor Schwenk: »Strenggenommen besteht zwischen diesen Hilfsschülern und unsern Anstaltszöglingen (Idioten) kein oder nur ein geringer gradueller Unterschied, der aber nicht die mindeste Differenzierung in der Behandlungsweise zur Folge haben kann.«

»Der ganze Unterschied zwischen Hilfsschulen und Idiotenanstalten besteht eigentlich nur darin, daß erstere ihre Kinder alle aus einer Stadt bekommen, während die Zöglinge der letzteren sich größten Teils aus der Bevölkerung von solchen Orten rekrutieren, denen die Einrichtung besonderer Schulen für Schwachsinnige unmöglich ist« (Bericht über den I. Verbandstag 1898, 48).

Auch »finanzielle und wirtschaftliche Gründe« wurden, da man die Ausgaben für die Hilfsschule als unnütze Ausgaben bezeichnete, von Pädagogen und Verwaltungsleuten gegen die Hilfsschulen angeführt (Hofmann 1966, 78). In dieser Situation der Gegner-

schaft von vielen Seiten kam der Gedanke auf, den Zusammenschluß institutioneller wie privater Befürworter des Hilfsschulwesens in einer einzigen Organisation zu betreiben, um den erklärten Gegnern und auch der Verwässerung des Hilfsschulgedankens entgegenzuwirken. Diese Organisation wurde der »Verband der Hilfsschulen Deutschlands«, der sich im § 1 seiner Satzung die Aufgabe stellte, für »größere Verbreitung der Hilfsschulen und weiteren Ausbau der Hilfsschulpädagogik zu arbeiten«.

»Sowohl die in Leipzig, wie ja auch in Braunschweig – zur gleichen Zeit – klar erfaßte Idee der Hilfsschule (Fuchs) als auch der bis zum Schluß des Jahres 1886 ganz erheblich geklärte Hilfsschulgedanke, der die Möglichkeit einer gedeihlichen Fortentwicklung dieser Schuleinrichtung gewährleistete, bilden, im Grunde genommen, so bedeutsam sie auch zu werten sind, doch nur Episoden, die von einem ungleich wichtigeren, die Angelegenheit mächtig fördernden Ereignis in den Schatten gestellt werden. Es ist die Gründung des deutschen Hilfsschulverbandes im Jahre 1898. Wenn auch schon bis zu diesem Zeitpunkt die Errichtung von Hilfsschulen rascher vorwärts schritt als bis 1880 bzw. 1886, so war das Eis doch erst vollständig gebrochen vom Augenblick der Gründung des mit bewußten, scharf ausgeprägten Zielen arbeitenden Hilfsschulverbandes« (Kirmsse 1918, 195).

## **Hilfsschule und Hilfsschulpädagogik im Kaiserreich und in der Weimarer Republik**

Der »Verband der Hilfsschulen Deutschlands« (VdHD) und seine Nachfolgeverbände

Der »Verband der Hilfsschulen Deutschlands« (VdHD) wurde am 11./13. April 1898 in Hannover gegründet (vgl. Myschker 1969). Heinrich Kielhorn, der inzwischen weithin bekanntgewordene Leiter der Braunschweiger Hilfsschule, formulierte für den Verband folgende Aufgaben:

- 1 »Weitere Ausbreitung der Hilfsschulen.
- 2 Studium der Ursachen der Geistesschwäche der Kinder, um nach vorbeugenden Mitteln suchen zu können.
- 3 Statistische Aufnahmen.
- 4 Bestimmung des Erziehungswesens in den Hilfsschulen, Festsetzung des Unterrichtsstoffes und der Methode.
- 5 Bereicherung der Erziehungswissenschaft im allgemeinen und ihrer Hilfswissenschaften, in Sonderheit der Psychologie.
- 6 Darbietung von Stoff für die medizinische Wissenschaft der Psychiatrie und Studium der von dieser zutage geförderten Resultate.
- 7 Sorge dafür, daß die geistig Schwachen in der Rechtswissenschaft gebührend berücksichtigt werden.
- 8 Herbeiführung des rechten Verständnisses für die Geistesschwäche im Militärwesen, Staats-, Gemeinde- und wirtschaftlichen Leben« (Bericht über den I. Verbandstag 1898, 7).

Bereits in der ersten Satzung wurde festgehalten, daß »alle für die Arbeit an den Hilfsschulen interessierten Personen Aufnahme finden« sollten (Bericht über den I. Verbandstag, 1898, 13). So war der VdHD von Anfang an nicht, wie Altstaedt meint, ein »Berufsverband« der Hilfsschullehrer, sondern eine Aktionsgemeinschaft, in der Schulräte, Lehrer, Ärzte, sowie Vertreter von Städten, Ministerien und Vereinen miteinander wirkten. Der Verband gewann großen fachlichen und politischen Einfluß, was sich aus den Berichten über die regelmäßig stattfindenden Verbandstage ablesen läßt. Zu diesen Verbandstagen, die zwischen 1898 und 1933 neunmal stattfanden,

kamen Besucher nicht nur aus allen Teilen Deutschlands, sondern auch aus vielen europäischen und außereuropäischen Ländern. Um eine möglichst große Breitenwirkung zu erzielen, wurden sie in immer anderen Städten Deutschlands veranstaltet. Der VdHD warb für die Hilfsschule, indem er über ihre Ziele aufklärte und auf ihre Bedeutung hinwies. Durch die Verbandsberichte, die an alle Magistrate größerer Städte, an Bezirksregierungen und Kultusministerien gingen, durch in die Tagespresse lancierte Berichte über die Hilfsschule und Artikel über Hilfsschulfragen, durch Abhandlungen in der Verbandszeitschrift, die große Verbreitung in Deutschland fand, und durch Anschreiben an zuständige Behörden und Regierungen wirkte er aufklärend für die Hilfsschule und ihre Kinder. Es gelang dem VdHD durch intensive Aufklärung nicht nur, die Gegner des Hilfsschulgedankens in den Kreisen der Volksschullehrerschaft, der Lehrer und Erzieher an den Idiotenanstalten und der Schulaufsichtsbeamten zu überzeugen oder doch ihre Argumente weitgehend wirkungslos zu machen, sondern auch in den Behörden, in deren Bereich es noch keine oder nur wenige Hilfsschulen gab, das Bedürfnis nach Hilfsschulen zu steigern oder gar zu wecken. Die Vertreter der örtlichen Schulbehörden und der übergeordneten Regierungen kamen in so großer Zahl zu den Verbandstagen, daß beispielsweise der Vertreter des großen »Deutschen Lehrervereins« auf dem VIII. Verbandstag 1911 feststellte: »Eine derartige Teilnahme von Behörden haben wir auf unseren deutschen Lehrerversammlungen nicht zu verzeichnen gehabt« (Bericht über den VIII. Verbandstag 1911, 93). Die große Teilnahme der Behördenvertreter des In- und Auslands an den VdHD-Verbandstagen ist darauf zurückzuführen, daß der Verband schon wenige Jahre nach seiner Gründung allgemein als die für Hilfsschulfragen kompetente und bedeutendste Instanz angesehen wurde, von der Hinweise, Ratschläge, die Verdeutlichung von Entwicklungstendenzen, die Vermittlung von Organisationsschemata erwartet wurden. Diese Bedeutung gewann der VdHD, weil sich in ihm die besten Hilfsschulpädagogen aller deutschen Länder zu gemeinsamer produktiver Arbeit zusammenfanden und weil er den weitaus größten Teil der deutschen Hilfsschullehrerschaft repräsentierte. Durch die Mitwirkung der besten und meisten Hilfsschullehrer Deutschlands konnten die Probleme in adäquat erscheinender Weise geklärt werden, konnten den erarbeiteten Resolutionen eine von keiner Behörde zu übersehende Bedeutung gegeben werden, konnten die erzielten Leitsätze und Richtlinien zu sehr wirksamen Faktoren werden, die die deutschen Hilfsschulen in ihrer Struktur prägten und vereinheitlichten und somit aus den strukturell sehr verschiedenartigen Hilfsschulen ein in den wesentlichen Organisationsbereichen einheitliches Hilfsschulwesen machten.

Die Bemühungen für die Anerkennung der Notwendigkeit, Existenzberechtigung und Bedeutung der Hilfsschule führten in Verbindung mit der inneren und äußeren Ausgestaltung der neuen Schularzt seit 1898 zu einem deutlichen Ansteigen der Hilfsschulgründungen. In den 15 Jahren zwischen 1898 und 1913 wurden in sechsmal soviel Städten Hilfsschulen gegründet wie in den 15 Jahren vor 1898. Diese Ausbreitungswelle konnte sich auch nach dem Ersten Weltkrieg fortsetzen, weil – nicht zuletzt dank des VdHD – die Bedrohung der Existenz der Hilfsschule abgewehrt wurde.

Die Bedrohung gegen sich selbst, die mit der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten begann, konnte der VdHD nicht abwehren. Nach 36 Jahren erfolgreichen Wirkens für das deutsche Hilfsschulwesen wurde er auf Anordnung des »Nationalsozialistischen Lehrerbundes« aufgelöst. Im September 1933 ging er als Fachschaft ein in den »Nationalsozialistischen Lehrerbund« (NSLB). Folgeverbände des VdHD sind der »Verband Deutscher Hilfsschulen« (VDH) und der »Verband Deutscher Sonderschulen« (VDS). Anknüpfend an die Aufgaben und Traditionen des VdHD wurde nach dem Zweiten Weltkrieg am 9. April 1949 in Frankfurt der VDH neu gegründet. Auf der Vertreterversammlung im Juli 1953 in Mainz beschloß der Verband, sein Aufgabengebiet über den Bereich des Hilfsschulwesens hinaus auf das Gesamtgebiet der Heilpäd-

agogik auszudehnen. Dieser Beschluß führte konsequenterweise zur Umbenennung des Verbandes, der sich seit dem 1. August 1955 nach dem Beschluß der Vertreterversammlung in Ulm »Verband Deutscher Sonderschulen« (VDS) nennt. Mit ersten »Richtlinien für den Unterricht und die Erziehung in den Heilpädagogischen Sonderschulen« (Z. Heilpäd. 6, 1955, 599–638), die auf dem Verbandstag in Ulm 1955 verabschiedet wurden, und der dem deutschen Städtetag vorgelegten »Denkschrift zu dem Ausbau des heilpädagogischen Sonderschulwesens« (Z. Heilpäd. 6, 1955, 3–55), nahm der VDS wesentlichen Einfluß auf die Gestaltung des bundesrepublikanischen Sonderschulwesens. Tendenziell übernahm die »Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland« die wichtigsten Passagen der »Denkschrift« in das *Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens* von 1960 und in die *Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens* von 1972.

Diskussionen um die Einengung des Sonderschulwesens und um Bemühungen, behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche gemeinsam zu erziehen und zu unterrichten, wurden im Verbandsorgan des VDS, der *Zeitschrift für Heilpädagogik*, geführt und fanden ihren Niederschlag in den zukunftsweisenden Verlautbarungen der Gemeinsamen Konferenz der Kultusminister von 1973, in den *Empfehlungen zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Wie der VdHD an der Gestaltung des Hilfsschulwesens, so wirkt der VDS intensiv mit bei Fragen der Theorie und Praxis aller Sonderschulen und der pädagogischen Förderung der Behinderten im Frühbereich, in der Berufsausbildung bis hin zur Freizeitgestaltung.

## Zur Verbreitung der Hilfsschule

Die Hilfsschulen breiteten sich zunächst nur zögernd aus. Das lag nicht nur an der Gegnerschaft aus Volksschullehrer- und Idiotenanstaltslehrer-Kreisen, sondern natürlich ganz wesentlich daran, daß die neue Schulart mit ihren kleinen Klassenfrequenzen und als Zusatzeinrichtung zu den bestehenden Volksschulen den Kommunen zusätzliche Kosten abverlangte. Bis 1893 gab es im deutschen Reich in 32 Städten Hilfsschulen mit 2290 Schülern. Im Jahre 1898 war die Zahl der Städte auf 52, die Klassenzahl auf 202 und die Schülerzahl auf 4281 angewachsen. In diesen 5 Jahren waren also 20 Städte mit 92 Klassen und 1991 Schülern hinzugekommen. In den nächsten 5 Jahren bis 1903 beschleunigte sich die Verbreitung der Hilfsschulen rapide, die Zahl der Städte mit Hilfsschulen stieg auf 133, die Klassenzahl auf 582 und die Schülerzahl auf 11 300 an.

Die so beschleunigte Entwicklung in einer Zeit des Widerstandes gegen die Hilfsschule läßt auf starke Aktivitäten für die Verbreitung der Hilfsschule schließen und auf intensive und überzeugende Arbeit in der neuen Schulart zum Wohle der Schüler. Eine umfassende Werbearbeit leistete der »Verband der Hilfsschulen Deutschlands« (VdHD), indem er die Erfahrungen, die in den bestehenden Schulen gemacht worden waren und gemacht wurden, zusammenfaßte, publizierte und allen an der Hilfsschule Interessierten zugänglich machte. Durch öffentliche Prüfungen und durch Öffnung der Schulen für Eltern und andere Besucher und natürlich letztlich durch erfolgreiche Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit warben die Hilfsschulen für sich selbst, der Devise folgend, die Kielhorn ausgegeben hatte: »Wenn wir der Öffentlichkeit wirkliche Erfolge vor Augen führen, Erfolge, die jeder verständige Mensch erkennt, Erfolge, die das Kind selber an sich empfindet, dann arbeiten wir als Gründer neuer Hilfsschulen« (Bericht über den I. Verbandstag 1898). Vor Ausbruch des Ersten Weltkrieges gab es in Deutschland in 320 Städten ca. 43 000 Hilfsschüler in ca. 1850 Klassen. Die neue Schulart hatte sich etabliert und war weitestgehend als notwendige Sonderform der Volksschule anerkannt.

Der Erste Weltkrieg verhinderte eine weitere Verbreitung der Hilfsschulen. Viele Hilfsschulklassen mußten aufgelöst, die Kinder auf die verbleibenden Klassen verteilt werden, weil die Lehrer Soldaten geworden waren. In Sachsen »wurde der weitaus größte Teil der Hilfsschulen aufgelöst, weil ihre Lehrer eingezogen worden waren oder in der Normalschule Verwendung« finden mußten (Die Hilfsschule 12, 1919, 170). Im Verbandsorgan des VdHD erschienen immer häufiger Anzeigen, die kundtaten, daß wieder ein Lehrer »den Heldentod für Kaiser und Reich . . . nach vielen heldenmütig bestandenen Gefahren« gestorben war (Die Hilfsschule 10, 1917, 73).

Die Zahl der Hilfsschulen sank. Allgemein verbreiteten sich Reformtendenzen, die darauf zielten, das Schulwesen in Richtung auf eine Einheitsschule zu verändern.

Nach Kriegsende, nach dem viele Opfer fordernden Friedensvertrag von Versailles war die Monarchie überwunden. Jetzt begann für Deutschland mit der Weimarer Verfassung die nur 14 Jahre währende Zeit parlamentarischer Demokratie, eine Zeit des Umsturzes aller Werte, der Neuordnung in allen Bereichen des Lebens, nicht zuletzt im Bereich des Schulwesens. Es wurde der Zusammenbruch des Obrigkeitsstaates und die Installierung des Volksstaates gefeiert. Die Volksschullehrer jubelten über das Ende der geistlichen Schulaufsicht und die Einrichtung der Fachaufsicht. Stürmisch wurde die Einheitsschule gefordert, die Abschaffung der Vorschulen, die allgemeine Volksschule. Die sozialen Schranken waren gefallen. Kinder reicher wie armer Eltern sollten für ihren Start ins Leistungsleben die gleichen Chancen haben. Das Motto lautete: »Freie Bahn dem Tüchtigen!« Hilfsschullehrer äußerten den Verdacht, daß das neue Schulwesen primär auf die Begabten ausgerichtet würde und die »Schwachbefähigten« nicht mehr adäquat gefördert werden könnten. Noch im Laufe des Jahres 1919 wurden die Momente deutlicher, die von den Hilfsschullehrern als Bedrohung der Hilfsschule gewertet wurden. In der Volksschullehrerschaft fanden sich noch immer oder schon wieder »reichlich Lehrer, die eine gemeinsame Beschulung der Schwachsinnigen mit den Normalen für nützlich« hielten (Die Hilfsschule 12, 1919, 123). Nicht kleine Kreise der Volksschullehrer der verschiedenen deutschen Länder warfen der Hilfsschullehrerschaft mißbilligend vor, sie »fühle sich als besonderer Stand« (Dressler 1919, 99) und wandten sich deshalb gegen eine Fachausbildung und eine Amtszulage für die Hilfsschullehrer. Andere Gruppen stellten sich aus finanziellen Gründen gegen die Hilfsschule. Sie fürchteten, durch die Existenz der Hilfsschulen würden konsequent die Etats der Volksschulen und damit die Bildungsmöglichkeiten für die Gutbegabten geschmälert werden. Als erhebliche Bedrohung wurde »die aus ökonomischen Gründen geborene, von Ärzten und Juristen ausgehende und sich auffallend lange Zeit behauptete Forderung der Vernichtung lebensunwerten Lebens« empfunden (Fuchs 1928, 173). Zu dieser Bedrohung von verschiedenen Seiten kam die finanzielle Krise als Gefahrenmoment hinzu. Die Gemeinden, die Träger der Hilfsschulen, waren mit Schulden überlastet, und es war zu erkennen, daß sie die »Hilfsschulbestrebungen nur schwer . . . fördern können« und fördern wollen würden (Fuchs 1919, 170). Die Hilfsschullehrer und der VdHD kämpften durch die Verschickung von Denkschriften und Anschreiben an die zuständigen Behörden und Ministerien, in Gesprächen mit einflußreichen Politikern und Vertretern der deutschen Lehrerverbände, durch Publikationen in Zeitschriften für das Weiterbestehen der Hilfsschule. Es gelang ihnen auch, den großen »Deutschen Lehrerverband« und den »Preußischen Lehrerverein« für die Hilfsschule günstig zu stimmen und für die bevorstehende Reichsschulkonferenz zu gewährleisten, daß sich die großen Lehrervereine nicht gegen die Hilfsschule aussprachen.

Die Reichsschulkonferenz, die Spranger als eine »große pädagogische Massenschlacht« (1949, 92) bezeichnete, fand vom 11. bis 13. Juni 1920 in Berlin statt. Auf Einladung des Reichsministeriums des Innern waren Vertreter der Länderregierungen, der Gemeindeverwaltungen, der Lehrerverbände und anderer am Schulwesen interessierter

Großorganisationen sowie bedeutende »Einzelpersonen« der Pädagogik in die Reichshauptstadt gekommen, um miteinander und mit Mitgliedern der Reichsregierung die Probleme der Neuordnung des Schulwesens (mit Ausnahme der Hochschulen) zu diskutieren und »einigende Richtlinien . . . zu gewinnen« (Loeffler 1931, 139). Die Teilnehmer tagten in Vollversammlungen und in 17 Ausschüssen. Einen Ausschuß für das Sonderschulwesen gab es nicht. Ein Vertreter des VdHD durfte die Interessen des Hilfsschulwesens wahrnehmen. Er mußte auf der Konferenz feststellen, daß selbst viele Fachleute nicht wußten, »was die Hilfsschule eigentlich sei« (Grote 1920, 216). Dennoch gelang es, im Ausschuß für Jugendwohlfahrt folgende Resolution als Leitsatz zur Anerkennung zu bringen: »Um die Schulpflicht allgemein für bildungsfähige blinde, schwachsichtige, taubstumme, schwachbefähigte, schwerhörige, sprachleidende, schwachsinnige, verkrüppelte oder sonstige körperlich oder geistig gebrechliche Kinder durchführen zu können, ist es Aufgabe des Schulwesens, in ausreichender Weise besondere Schul- und Fortbildungseinrichtungen für sie zu beschaffen. Für eine besondere Ausbildung der Lehrer ist Sorge zu tragen« (Reichsministerium des Innern 1920, 871). Dieser Leitsatz leistete einen Beitrag zur Festigung der Position der Hilfsschule. Zu einem eigenen Hilfsschulgesetz, das sich die Hilfsschullehrer dringend wünschten, führte er nicht.

Zu Beginn der zwanziger Jahre war das Hilfsschulwesen durch folgende Situation gekennzeichnet:

Es ist den Gemeinden überlassen, ob sie Hilfsschulen einrichten. Die Hilfsschule ist keine besondere Schulart, sie ist Teil der allgemeinen Volksschule.

Diese Situation wurde von den an der Hilfsschule Interessierten als unbefriedigend empfunden. In der Folgezeit erreichten sie durch intensive Aufklärung, daß die deutschen Länder in Verfügungen, Verordnungen und Erlassen bis 1927 die Hilfsschulen als »selbständige, öffentliche Schuleinrichtung, deren Besuch für die hierzu ausgewählten Kinder verbindlich ist« anerkannten (Koch 1920, 258, vgl.: Enzyklopädisches Handbuch 1934, 960–990).

Zu einer Stabilisierung der Verhältnisse im Hilfsschulwesen trug auch das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922 mit der Maxime bei, nach der »jedes deutsche Kind . . . ein Recht auf Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit« hat.

Um das Jahr 1924 begann eine Blütezeit des deutschen Hilfsschulwesens.

1928 wurden in 750 deutschen Städten 3966 Hilfsschulklassen mit 71902 Schülern gezählt. Auch viele kleinere Gemeinden gründeten zum Teil nur ein- oder zweiklassige Hilfsschulen. In allen größeren Orten Deutschlands gab es nun Hilfsschulen. Nur wenige Städte über 20000 Einwohnern hatten keine Hilfsschulen. Viele Orte zwischen 10000 und 20000 Einwohnern richteten Hilfsschulen ein, ja, sogar 150 Orte mit einer Einwohnerzahl unter 10000 leisteten sich Hilfsschulen. Die Hilfsschule hatte auch in ländlichen Gegenden Einzug gehalten. Die Gründe dafür finden sich in der fortschreitenden Industrialisierung und in den sich steigernden Anforderungen in der Volksschule. Viele der kleinen Landschulen wurden zu größeren, leistungsfähigeren Schulsystemen ausgebaut. Damit verstärkte sich die Tendenz, leistungsschwache Schüler auszusondern und in einer speziellen Einrichtung unterzubringen. Es kann aber auch nicht übersehen werden, daß kleinere Gemeinden eine Hilfsschule als Zeichen des Fortschritts im Schulwesen und als Aushängeschild für humane Gesinnung ansahen.

## Die äußere Organisation der Hilfsschule

Den Befürwortern der Hilfsschule ging es darum, jene Bedingungen der äußeren und der inneren Organisation für die neue Schulart zu gewährleisten, die einer Schule

Eigenständigkeit und Stabilität innerhalb des Schulwesens geben. So ging es um die Anerkennung als öffentliche, staatliche Pflichtschule mit der Konsequenz des Schulzwanges, um eine eigene Schulleitung, ein eigenes Schulgebäude, einen eigenen Schuletat und – als letzte der Bedingungen äußerer Organisation – eine den spezifischen Aufgaben gerechtfertigende niedrige Klassenfrequenz (15–20 Schüler). Im Hinblick auf die Bedingungen der inneren Organisation zielten die Aktivitäten auf eine klar umgrenzte schulspezifische Schülerschaft, eine für die spezielle Aufgabe ausgebildete Lehrerschaft, eine schulspezifische Didaktik (Bildungsziel und Lehrplan), eine schulspezifische Methodik (Lehrverfahren, Lehr- und Lernmittel) und eine den speziellen Verhältnissen gerecht werdende Fachaufsicht (vgl. Myschker 1969).

### *Die Hilfsschule als öffentliche, staatliche Pflichtschule*

Relativ früh, bereits in den achtziger und neunziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts, fanden sich einige Regierungen in Deutschland dazu bereit, sich in Ministerialerlassen bzw. Dienstanweisungen für die Hilfsschule auszusprechen.

In Braunschweig bestimmte die Dienstanweisung für die Lehrer städtischer Bürgerschulen vom 8. 4. 1896 im § 14, daß Schüler nach erfolglosem zweijährigem Besuch einer Klasse der Hilfsschule zu melden seien (vgl. Enzyklopädisches Handbuch 1934, 966). Die Lübecker Oberschulbehörde verfügte im März 1888, in die Schule für Schwachbefähigte seien Kinder aufzunehmen, die auch nach zweijährigem Schulbesuch das Ziel der untersten Stufe nicht erreicht hätten (Enzyklopädisches Handbuch 1934, 971). Daß keine Bedenken gegen Hilfsschulklassen bestünden, brachte die preußische Regierung im Ministerialblatt vom 14. 11. 1892 zum Ausdruck: da die Arbeit in diesen Klassen als günstig beurteilt werden könnte, gab sie im Ministerialerlaß vom 16. 6. 1894 bekannt, daß »diesen segensreichen Veranstaltungen« eine »besondere Teilnahme« und Förderung zuzuwenden sei, stellte sie eindeutig und für die preußische Hilfsschule zukunftsweisend im Erlaß vom 28. 8. 1896 fest (zitiert nach: Frenzel 1930, 17). Von 1892 bis 1896 hatte sich somit die positive Einstellung der preußischen Regierung zur Hilfsschule gesteigert bis zur Akzeptierung als einer förderungswürdigen Institution innerhalb des bestehenden Schulsystems. Sachsen empfahl mit einer Verfügung vom 25. 8. 1874 die Einrichtung von besonderen Schulen und Klassen für schwachsinnige Kinder in größeren Städten und wies die Schulinspektoren in einer Instruktion vom 6. 11. 1874 an, auf die Gründung solcher Schulen und Klassen hinzuwirken. Dem Vorbild dieser deutschen Einzelstaaten folgten die übrigen Länder bis 1910.

Mit der Anerkennung der Hilfsschule als einer notwendigen und nützlichen Einrichtung war noch nicht die Anerkennung als öffentliche Pflichtschule verbunden. Erst im Januar 1900 verfügte die preußische Regierung die Möglichkeit der zwangsweisen Einschulung in die Hilfsschule, indem sie kundtat: »Es unterliegt keinem Bedenken, diejenigen schwachsinnigen schulpflichtigen Kinder, welche einen anderweitigen und für sie geeigneten Unterricht nicht erhalten, in die dort eingerichteten städtischen Hilfsschulen zwangsweise einzuschulen« (Frenzel 1930, 30). Im Juni 1903 verstärkte und detailliertere die preußische Regierung diesen Ministerialbescheid mit einem Erlaß, in dem es heißt: »Die der Hilfsschule einmal zugewiesenen Kinder schulpflichtigen Alters sind zum regelmäßigen Schulbesuche ebenso wie die Schüler der Volksschule verpflichtet, sofern die Hilfsschule von den zur Unterhaltung der Volksschule Verpflichteten als eine Ergänzung der letzteren mit Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde gegründet ist.« Da es aber zu einer gesetzlichen Regelung nicht kam, mußten sich höchste Gerichte zu dem Problem der zwangsweisen Einschulung und der Erfüllung der Schulpflicht in der Hilfsschule äußern und verbindliche Entscheidungen treffen. Im September 1904 bekundete das preußische Oberverwaltungsgericht eindeutig, daß Hilfsschulen als öffentliche Volksschulen anzusehen seien, in denen die Schüler ihre gesetzliche Schulpflicht erfüllten. Diese Entscheidung wurde in einem Grundsatzurteil des höchsten preußischen Gerichts, des Kammergerichts, im Januar 1905 unterstrichen

und ausführlich begründet. Das Gericht führte in der Begründung seines Urteils, mit dem es einen Vater belehrte, der der Meinung war, »daß die Hilfsschule keine öffentliche Volksschule sei und daß er aus diesem Grunde nicht verpflichtet sei, seine Tochter in die Schule zu schicken« (Enzyklopädisches Handbuch 1934, 2087), u. a. folgendes an:

»Bestehen an einem Ort mehrere öffentliche Volksschulen, so steht nicht dem Vater, sondern der Schulbehörde das Recht zu, die Volksschule zu bezeichnen, die das Kind zu besuchen hat.« Die Schulbehörde war daher befugt, die Tochter des Angeklagten der Hilfsschule als einen Teil der von der Stadt E. errichteten Volksschule zu überweisen. Der Angeklagte war verpflichtet, seine schulpflichtige Tochter, falls er ihr nicht einen anderen ausreichenden Unterricht zuteil werden ließ, in diese Schule, der sie überwiesen war, zu schicken« (Enzyklopädisches Handbuch 1934, 2089).

Mit diesen Entscheidungen war im größten deutschen Staat, der auch die weitaus meisten Hilfsschulen Deutschlands hatte, die Hilfsschule zu einer öffentlichen, staatlichen Pflichtschule geworden. Die anderen deutschen Staaten anerkannten in den folgenden Jahren die Anwendung der Schulpflichtgesetzgebung auf die Hilfsschule, so daß bis zum ersten Weltkrieg die »Hilfsschule für minder- und schwachbegabte Kinder« in Deutschland als ein Teil der öffentlichen Volksschule akzeptiert war. In den Ländern der Weimarer Republik entschlossen sich die Regierungen in den zwanziger Jahren, den Charakter der Hilfsschule als einer öffentlichen Pflichtschule ebenfalls durch Gesetze, Verordnungen oder Erlasse zu unterstreichen (Anhalt 1922, Bremen 1920, Hamburg 1922, Hessen 1925, Preußen 1927, Thüringen 1925, Württemberg 1927). Da allerdings nirgendwo eine Hilfsschulgesetzgebung erfolgte, mußten sich in Einzelfällen immer wieder höchste Gerichte über die Rechtslage äußern. Diese Gerichtsurteile sicherten jedoch den Pflichtstatus der Hilfsschule.

### *Die Schulleitung*

Für viele Hilfsschulen war der Weg zu einer eigenen Schulleitung sehr lang. Die ersten Hilfsschulen waren einklassig und unterstanden, da sie als eine Art Kleinklasse innerhalb der Volksschule eingerichtet und organisiert waren, dem Leiter der Volksschule. Als sich dann herausstellte, daß »keins der Kinder in die Bürgerschule zurückversetzt werden konnte«, wurde mit der wachsenden Schülerzahl die Klassenzahl vergrößert (Adam 1931, 51).

Aus Zweckmäßigkeitsgründen wurden diese schulischen Einrichtungen, die sich in Aufgabenstellung und Organisation mehr und mehr von denjenigen Schulen unterschieden, in die sie ursprünglich integriert waren, einer eigenen Schulleitung unterstellt. Um die Jahrhundertwende hatten viele der Hilfsschulen mit 2, 3 und mehr Klassen einen selbständigen Leiter; viele, selbst auch große Schulen, wie z. B. die Leipziger Hilfsschule, die bis 1904 dem Direktor der III. Bürgerschule, Karl Richter, unterstand, hatten keine eigene Schulleitung. Die Hamburger Hilfsschulen blieben bis 1908 Volksschulleitern unterstellt.

### *Exkurs: Die Berliner Nebenklassen*

Eine besondere Situation war um die Jahrhundertwende in Berlin gegeben. Nachdem 1893 die selbständige Stadt Charlottenburg eine Hilfsschulklasse eingerichtet und bis 1896 zu einem vierstufigen System ausgebaut hatte, im ebenfalls selbständigen Steglitz 1898 eine Hilfsschulklasse eingerichtet worden war, betrieb auch die Berliner Lehrerschaft die Einschränkung des immer umfangreicher werdenden Privatunterrichts (Nachhilfeunterrichts) für geistesschwache Kinder und die Einrichtung von Hilfsschulklassen (Wehrhahn 1913, 87). Der Berliner Magistrat übernahm jedoch nicht die Erfahrungen anderer Städte, die zu Hilfsschulgründungen geführt hatten,



er richtete vielmehr ab 1898 sogenannte Nebenklassen ein, die mit Gruppen von höchstens 12 Kindern so weitgehend Teil der Regelschule blieben, daß die Kinder stundenweise am Unterricht der Regelschule, wie z. B. am Zeichen-, Turn- und Musikunterricht teilnahmen. Die Lehrer der Nebenklassen unterrichteten nicht nur in diesen Klassen, sondern auch in Klassen der Gemeindeschule (Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptiker 1898, 77).

Die Zahl der Nebenklassen wuchs schnell: waren es 1898 22 Klassen, so waren es bereits 1899 40 Nebenklassen. Um die Jahrhundertwende gab es an 33 Gemeindeschulen 58 Nebenklassen. Einer der Nebenklassenlehrer war bereits ab 1898 Arno Fuchs, der 1899 über seine Erfahrungen das umfangreiche, richtungsweisende Buch *Schwachsinnige Kinder – ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung* schrieb. Das Berliner Nebenklassenwesen wurde von den Anhängern der Hilfsschulbewegung intensiv bekämpft und von der preußischen Regierung als rückständig empfunden. So wurde es als Fortschritt gewertet, daß 1903 6 Nebenklassen zu einer selbständigen Hilfsschule verbunden wurden, deren Leitung Arno Fuchs übernahm (Fuchs 1927, 48). Im Schuljahr 1907/08 wurde in Berlin zwar die Zahl der Nebenklassen noch auf 149 gesteigert, es gab aber bereits auch 11 selbständige Hilfsschulen mit eigener Leitung und – allerdings nur – 5 aufsteigenden Klassen. Die im Dezember 1911 von der preußischen Regierung genehmigten Bestimmungen über den Unterricht in den Berliner Hilfsschulen konsolidierten das Berliner Hilfsschulwesen und sahen einen eigenen Leiter mit dem Titel Hauptlehrer vor, der vom Magistrat gewählt wurde.

Große Bedeutung für die Selbständigkeit der Hilfsschulen hatte die 1914 in Kraft getretene Prüfungsordnung für Hilfsschullehrer und -lehrerinnen in Preußen, mit der die Hilfsschule als besondere und selbständige Schulart anerkannt und der Hilfsschullehrer als Beamter mit besonderer Qualifikation gesehen wurde. Das Hilfsschullehrerexamen anerkannte der preußische Staat mit der Verfügung vom 17. Januar 1918 als der Mittelschullehrerprüfung gleichwertige Voraussetzung für die Meldung zum Rektorexamen, mit dem die Befähigung zur Leitung von Schulen mit 6 und mehr Klassen erworben werden konnte. Nachdem nach dem Ersten Weltkrieg das Hilfsschulwesen aus einer kritischen Phase gestärkt hervorgegangen war, regelte das Land Thüringen die Hilfsschulprobleme in einem besonderen Erlaß des Ministeriums für Volksbildung, mit dem 1923 verfügt wurde, »daß von Ostern d.J. ab die Hilfsschulen, wo es noch nicht der Fall ist, als selbständige Schulkörper von der Normalschule abgezweigt und einem eigenen Schulleiter unterstellt werden« (Frenzel 1930, 91). Thüringen blieb jedoch bis zur Machtübernahme durch Hitler das einzige deutsche Land, das für die Hilfsschulen eine grundsätzliche Regelung erließ. Auf Reichsebene ließ sich ein Hilfsschulgesetz nicht durchsetzen, und so bestanden neben den großen Hilfsschulen mit eigener Schulleitung in den großen Städten in den dreißiger Jahren noch viele Hilfsschulen in kleineren Städten, die unselbständig und den Volksschulen angegliedert blieben.

## Die innere Organisation der Hilfsschule

### *Aufnahmekriterien – Aufnahmeverfahren – Schülerschaft*

In der Geschichte der Hilfsschule hat die Diskussion über die Aufnahme in die neue Schulart – und damit über das Hilfsschulkind – eine große Rolle gespielt. Die Feststellung der Kriterien, die ein Schüler zu erfüllen hatte, um zum Hilfsschüler erklärt zu werden, wie auch der Modus zur Feststellung der »Hilfsschulbedürftigkeit«, erwiesen sich von Anfang an als schwierig. Trotz der Dringlichkeit des Problems brauchten die Mitglieder des VdHD bis 1901, um zu folgendem Beschluß zu kommen:

»Die Hilfsschule ist für diejenigen Kinder bestimmt, die derart geistig geschwächt sind, daß sie an dem Unterricht in einer Volks- bzw. Bürgerschule nicht mit Erfolg teilnehmen können. Abzuweisen sind:

1 Kinder, die an Schwachsinn höheren Grades oder am Blödsinn leiden;

- 2 blinde und taubstumme Kinder sowie schwerhörige, wenn die Schwerhörigkeit so groß ist, daß sie an dem Unterrichte für hörende Kinder nicht teilnehmen können;
- 3 epileptische Kinder;
- 4 geistig normale Kinder, welche wegen ungünstiger Schulverhältnisse, wegen mangelhaften Schulbesuches oder wegen Krankheit in der Ausbildung zurückgeblieben sind und solche, welche nur in einzelnen Unterrichtsfächern schwach sind;
- 5 sittlich verkommene Kinder« (Bericht über den III. Verbandstag 1901, 113).

Diese Kriterien wurden von den Regierungen in ihren Erlassen und Verfügungen, von den städtischen Behörden in ihren Anweisungen und Richtlinien weitgehend übernommen und kennzeichnen eine grundsätzliche Regelung, die die Entwicklung des Hilfsschulwesens bestimmte.

Seit Beginn der Hilfsschule wurden nur diejenigen Volksschulversager aufgenommen, die »an angeborener oder im frühen Lebensalter erworbener geistiger Schwäche« litten (Kielhorn 1899, 33). Nur »die schwachbefähigten und im leichten Grade schwachsinnigen Kinder« wurden der Schülerschaft der Hilfsschule zugerechnet und bestimmten die Organisation der neuen Schulart. Ein »Strukturwandel der Hilfsschule« in dem Sinne, daß die Hilfsschule der Frühzeit »eine Schule (war), die alle Kinder, die irgendwie in der Volksschule versagten (blinde und taubstumme ausgenommen), in ihren Klassen vereinte: schwerschwachsinnige, schwachbegabte, schwererziehbare und sonstige geschädigte« (Hofmann 1966, 1353), und daß sich »vor allem seit der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg« die »Zusammensetzung der Schüler« zugunsten weniger stark intelligengeschädigter Kinder verändert habe, scheint nicht stattgefunden zu haben.

Wenn Hofmann im Gegensatz zu seiner Charakterisierung der frühen Hilfsschule für die Hilfsschule der sechziger Jahre meint, »das Gros der lernbehinderten Sonderschüler wird von den sogenannten debilen Kindern gestellt« (Hofmann 1966, 1357), dann sagt er nichts anderes als 1898 der Mediziner Wulff, Direktor der Idiotenanstalt Langenhagen, über die Kinder der damaligen Hilfsschule: »Die debilen (sind) in geringerem Maße (als die imbezillen) geistesschwach und daher zurechnungsfähig. Es hält schwer, dafür eine passende deutsche Bezeichnung zu finden; ich möchte empfehlen geistig geschwächt. Diese letzteren bilden das Material für die Hilfsschule« (Bericht über den I. Verbandstag 1898, 83). Nach dem Ersten Weltkrieg wurde von den Befürwortern der Hilfsschule diese Sonderform zunächst als Schwachsinnigenschule typisiert, um die Daseinsberechtigung neben der Volksschule deutlich aufzeigen zu können. Kinder, die aufgenommen werden sollten, mußten aber nach wie vor »bildungsfähige Schwachsinnige«, d. h. debile bzw. »geistig Geschwächte« sein. Mitte der zwanziger Jahre stellte der weit bekanntgewordene Hilfsschulpädagoge Lesemann fest: »Genau wie vor 25 Jahren, so halten wir auch heute noch fest an dem Grundsatz, nur Schwachsinnige gehören in die Hilfsschule« (1924, 108). Die Behauptung ist nicht zu belegen, daß es den Hilfsschullehrern nach dem Ersten Weltkrieg darum ging, im Hinblick auf eine Leistungssteigerung ihrer Schule »die kleine Zahl der Schwachsinnigen aus der Hilfsschule« zu entfernen, um um so mehr nichtschwachsinnigen »Schulleistungsschwachen« und »Schulversagern« gerecht werden zu können (Hofmann 1966, 1356).

Trotz aller Versuche, genaue Kriterien zur Auswahl der für die Hilfsschule in Frage kommenden Kinder festzulegen, und trotz aller detaillierenden Charakterisierungsversuche im Hinblick auf einen Typus »Hilfsschulkind« war der Aufnahmemodus in die Hilfsschule seit der Frühzeit problematisch und schwierig. Einigung bestand bereits vor der Jahrhundertwende dahingehend, daß die Aussonderung durch einen »Prüfungsausschuß« zu vollziehen sei, der aus einem Schulaufsichtsbeamten, einem psychiatrisch gebildeten Arzt und dem Leiter der Hilfsschule stehen sollte. Bei unklarem Urteil, ob ein Kind »schwachbefähigt oder höheren Grades schwachsinnig« sei, sollte eine der Begutachtung dienende Probezeit zugelassen werden (Kielhorn 1899, 26/27).

Diese Regelung wurde von den zuständigen Behörden der deutschen Länder akzeptiert und blieb – zum Teil in modifizierter Form – in der Mehrzahl der Länder bis in die dreißiger Jahre in Kraft. Die Hamburger Oberschulbehörde machte auch nach dem Ersten Weltkrieg die Aufnahme in die Schule von der Entscheidung eines Ausschusses abhängig, »dem der zuständige Schulaufsichtsbeamte, der Leiter der in Frage kommenden Sonderschule und ein von der Oberschulbehörde im Einvernehmen mit der Gesundheitsbehörde ernannter Arzt angehören« mußten. Die Stadtschulbehörde München verfügte im Januar 1930: »Die Auswahl der für die Volksschule in Betracht kommenden Kinder erfolgt wie im Vorjahre durch kleine Kommissionen, die aus dem zuständigen Schulleiter, dem bisherigen Klassenlehrer und einem Hilfsschullehrer bestehen« (Frenzel 1930, 77 und 68).

Als Überprüfungsverfahren standen den Hilfsschullehrern in der Frühzeit, nachdem ihnen die Schüler von Volksschullehrern nach »zweijährigem gänzlich erfolglosem Besuch der Unterklasse der Volksschule« gemeldet worden waren (Grote 1898, 77), neben dem Rückgriff auf ihre Erfahrungen mit den »Schwachbefähigten« hinsichtlich deren Motorik und der übrigen habituellen Gegebenheiten, keine anderen Möglichkeiten zur Verfügung als die Durchsicht der Schulhefte, die Beurteilung der Schrift und der Sprache, die Überprüfung der Schulleistungen und die Prüfung des Umweltwissens. Eine eingehende Unterhaltung mit den Eltern, eine nochmalige Überprüfung der Kinder durch den Schulleiter und eine Untersuchung durch den Arzt führten aber dennoch – wie die Hilfsschullehrer der damaligen Zeit beteuerten – »zu einem sicheren Urteil über die geistige Minderwertigkeit des Kindes« (Bericht über den I. Verbandstag 1898, 78). Sehr begrüßt wurde von den Hilfsschullehrern der erste umfassende Intelligenztest von Binet-Simon, der in der Bearbeitung von Bobertag seit 1911 in deutscher Sprache zur Verfügung stand und die Möglichkeit geben sollte, wie es Binet ursprünglich intendierte, schwachsinnige von durchschnittlich begabten Kindern zu unterscheiden. Seit 1930 lagen auch spezielle Tests für das Umschulungsverfahren in die Hilfsschule vor, wie z. B. Tests von Fleischer, Kretzschmar, dem Leipziger Lehrerverein, von Norden (Binet-Simon-Bearbeitung), von Rossolimo, Rabinowitsch, Bartsch, Bühler und Hetzer. Alle im Rahmen des Aufnahmeverfahrens erhobenen Daten wurden in einen amtlichen Personalbogen eingetragen, dessen Entwicklung und Fortschreibung in der Geschichte der Hilfsschulpädagogik eine nicht unbedeutende Rolle spielte. An der Abfassung des Personalbogens wirkten mit: die Normalschule, der Schularzt und die Hilfsschule. Es waren nicht nur Eintragungen während der gesamten Hilfsschulzeit, sondern auch für die Zeit nach der Entlassung über den Berufsschulverlauf, Straffälligkeiten, Berufsbewährung usw. vorgesehen.

### *Die Früherfassung*

Wesentliches Kriterium für die Beurteilung der »Hilfsschulbedürftigkeit« war seit Bestehen der Hilfsschule das in der Regel zweijährige Versagen in der Volksschule. Schon um die Jahrhundertwende äußerten Hilfsschullehrer ihre Bedenken, die »schwachbefähigten« Kinder erst nach einer Zeit des Versagens in der Volksschule und dann für eine verkürzte Schulzeit innerhalb der Hilfsschule aufnehmen zu müssen. Am liebsten wäre es ihnen gewesen, die geistesschwachen Kinder schon zu Beginn ihrer Schulpflicht in die Hilfsschule einzuschulen. Das Fehlen einer geeigneten Prüfungsmethode, die kurzfristig und weitgehend sicher eine Diagnose auf »Geistsschwäche« zuließ, machte eine längere Beobachtungszeit notwendig. Das Unbehagen, das aus Zurückstellungen vom Schulbesuch und der Einschulung zum Zwecke der Beobachtung in die Volksschule mit einkalkuliertem zweijährigem Schulversagen resultierte, führte bereits im ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts zur Gründung von Schulkindergärten mit Verbindung zur Hilfsschule. Nach entsprechender Beobachtungszeit sollten

die Kinder direkt ohne den Umweg über die Volksschule in die Hilfsschule eingeschult werden. Diese Schulkindergärten sind nicht zu verwechseln mit den sogenannten Vorklassen, die schon vor der Jahrhundertwende an einzelnen Hilfsschulen entstanden. Die Vorklassen waren für geistesschwache Kinder eingerichtet worden, die auch nach zweijährigem Volksschulbesuch noch nicht einmal hilfsschulfähig waren. Während die Schulkindergärten vor zweimaligem Versagen in der Volksschule die geistesschwachen Kinder auf Hilfsschulbedürftigkeit hin beobachteten, also prinzipiell der Früherfassung dienten, hatten die Vorklassen die Aufgabe, die schwächsten Schüler nach zweijährigem Volksschulversagen hilfsschulfähig zu machen, auf Anstaltsbedürftigkeit hin zu beobachten oder sogar bis zur Schulentlassung zu betreuen. Sie erfüllten also eine Aufgabe, die nach dem Zweiten Weltkrieg die neugegründeten Schulen für geistigbehinderte Kinder übernahmen. Der Gedanke der Früherfassung hatte sich in Deutschland bis zum Ersten Weltkrieg vielerorts so weitgehend durchgesetzt, daß die geistesschwachen Kinder entweder schon nach einem Beobachtungsjahr in der Volksschule der Hilfsschule überwiesen werden oder im Falle der Zurückstellung in einem Schulkindergarten aufgenommen werden konnten. Nach dem Ersten Weltkrieg wurde es im Zusammenhang mit der Entwicklung verbesserter Testverfahren möglich, bei überzeugendem Nachweis der geistigen Schwäche eine sofortige Überweisung in die Hilfsschule vorzunehmen. In den zwanziger und beginnenden dreißiger Jahren war die Früherfassung so geregelt, daß die schulpflichtigen hilfsschulfähigen geistesschwachen Kinder in Vorklassen der Hilfsschule kamen, die noch nicht schulpflichtigen oder zwar schulpflichtigen aber noch nicht hilfsschulfähigen geistesschwachen Kinder in den Hilfsschulkindergarten gingen. Die Vorklasse hatte bis dahin einen echten »Strukturwandel« in dem Sinne durchgemacht, daß sie nunmehr Vorbereitungs-Klasse für die hilfsschulbedürftigen Schulanfänger, die 6jährigen also, war und somit grundsätzlich der Früherfassung diente. Die alte Funktion der Vorklassen als Sammelstelle und Betreuungsort für die »Schwertschwachsinnigen« übernahmen sogenannte »Sammelklassen«, die praktisch »Einklassige Schulen für Geistigbehinderte« innerhalb der Hilfsschulen waren.

### *Der Hilfsschullehrer*

Die Lehrer an den ersten Hilfsschulklassen bzw. Hilfsschulen waren hauptsächlich Volksschullehrer, die sich durch kurzzeitige Hospitation in Schulen der Idiotenanstalten auf ihre Aufgabe vorbereitet hatten. Ein eingehendes Wissen über den Unterricht und die Erziehung geistesschwacher Kinder stand ihnen jedoch nicht zur Verfügung. Sie waren gezwungen, sich autodidaktisch weiterzubilden, um den Anforderungen so gut wie möglich gerecht zu werden. Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts war eine eigene Hilfsschulliteratur nur sehr eingeschränkt vorhanden, so daß die Lehrer Antworten auf die vielen Fragen in erster Linie in der Literatur zur Psychologie und insbesondere zur Psychopathologie suchen mußten. Diese Studien konnten jedoch, da das psychopathologische Material über den leichten Schwachsinn gering war und Psychologie und Psychopathologie auch ohnehin ihrer Arbeit nur in beschränktem Maße dienen konnten, nicht befriedigen. Weiterbildungsmöglichkeiten boten die Verbandstage des VdHD und die sich dann seit der Jahrhundertwende rasch entfaltende spezielle Hilfsschulliteratur.

Aus der Empfindung, eine zumindest graduell andersartige Arbeit als die Volksschullehrer zu tun und an einer besonderen Einrichtung, die einen »Eigencharakter« zu entwickeln hatte, tätig zu sein, ergaben sich Wunsch und Forderung nach einer besonderen Ausbildung mit einer besonderen Fachprüfung ähnlich der der Taubstummenlehrerprüfung, die Preußen schon 1878 angeordnet hatte. Es blieb jedoch zunächst bei Ausbildungs- bzw. Fortbildungskursen, die mit zwei- bis dreiwöchiger Dauer in

der Regel erfahrene Hilfsschullehrer anboten. Derartige Kurse fanden ab 1902 in Kiel, ab 1903 in Berlin, ab 1905 in Bonn, ab 1909 in Düsseldorf statt. Neben diesen Kursen über mehrere Wochen gab es auch sogenannte Semesterkurse, in denen sich die Hilfsschullehrer in einem Zeitraum bis zu 4 Semestern mit nur zwei bis vier Wochenstunden an den Nachmittagen aus- bzw. fortbilden konnten. Semesterkurse fanden z. B. in Zwickau seit 1904, in München seit 1907, in Essen und Köln seit 1911 statt. Als diese – zunächst rein privater Initiative zu verdankenden – Kurse Anklang fanden und sich bewährten, richteten auch städtische Schulverwaltungen und Bezirksregierungen Kurse ein. Die Kurse endeten bis 1914 grundsätzlich ohne Abschlußprüfung. Noch vor dem Beginn des Ersten Weltkrieges richtete der preußische Staat den ersten »Heilpädagogischen Seminarkurs« ein, mit dem sich der Erlaß einer preußischen Prüfungsordnung für Hilfsschullehrer ankündigte.

Mit dieser Prüfungsordnung, die am 1. Oktober 1914 in Kraft trat, wurde erstmals eine besondere Ausbildung zum Hilfsschullehrer gesetzlich verankert, und zwar eine Zusatzausbildung, die dem Hilfsschullehrer einen im Vergleich zum Volksschullehrer höheren Status gab und dazu beitrug, die Hilfsschule als eigenständige Schulart zu stabilisieren. Nach dem Ersten Weltkrieg sahen die Hilfsschullehrer die preußische Prüfungsordnung als durch den pädagogisch-wissenschaftlichen Fortschritt überholt an und plädierten nunmehr für eine eigenständige wissenschaftliche Ausbildung an einem universitären heilpädagogischen Institut. Im Mai 1922 fand sich die bayerische Staatsregierung bereit, die Hilfsschullehrer in zwei Semestern bei Fortzahlung des Gehalts an der Universität München ausbilden zu lassen. Damit war ein Vorbild gegeben, das zur Gründung heilpädagogischer Seminare (Berlin seit 1925) oder heilpädagogischer Institute (Berlin seit 1927, Halle und Mainz seit 1928) mit mindestens einjähriger Ausbildungsdauer führte.

## Die Hilfsschulpädagogik

### *Das Bildungsziel*

Nur sehr kurzzeitig in der Erprobungsphase, d. h. im ersten Jahr ihres Bestehens, hatten die Hilfsklassen das Ziel, die Kinder möglichst schnell wieder in die Bürgerschulen bzw. Volksschulen zurückzusetzen. Sehr schnell stellte sich jedoch heraus, daß die Kinder, für die die neuen Schuleinrichtungen gegründet worden waren, d. h. die »schwachsinnigen« bzw. »schwachbefähigten«, die also nicht wegen Schulversäumnissen im Zusammenhang mit Krankheiten oder Wohnungswechsel usw. in der Volksschule zurückgeblieben waren, dauerhaft unter speziellen schulischen Bedingungen gefördert werden mußten. In seinem Gutachten zur Gründung der Hilfsklasse in Braunschweig hatte der Mediziner Kind nach Ablauf einer Beobachtungszeit drei Möglichkeiten vorgesehen:

- »Überweisung an eine Idiotenanstalt, entweder wegen zu geringer geistiger Befähigung oder wegen zu großer körperlicher Belastung oder wegen zu mangelhafter und unzureichender häuslicher Pflege und Beaufsichtigung«,
- »nach längerer oder kürzerer Zeit die Zurückversetzung in die gewöhnlichen Volksschulklassen«;
- die Schüler bleiben in der »besonderen Klasse« »bis zu ihrer evtl. Konfirmation«.

Alle drei Möglichkeiten sind in der ersten Zeit sicher praktiziert worden. Es ist somit nicht als richtig anzusehen, daß – wie Frenzel meinte – »sowohl die Behörden als auch die Lehrer wohl meist an eine den geschwächten Kindern zu gebende Nachhilfe (dachten), wodurch sie befähigt werden sollten, die Volksschule mit Erfolg wieder zu besuchen« (1925, 50). Möckel hat sicher recht, wenn er eine derartige Darstellung als

»typische Geschichtslegende« bezeichnet (1976, 28). Der VdHD sah in Auswertung der in den ersten Hilfsschulen gemachten Erfahrungen das Ziel der Bildungsarbeit der Hilfsschule in der »Rettung für die Schwachen« bzw. darin, die »Kinder durch . . . erziehliche Einwirkung geistig und sittlich emporwachsen und zu brauchbaren Menschen heranreifen« zu lassen, nicht aber darin, »daß die Hilfsschule ihre Zöglinge . . . für die Volksschule . . . vorzubereiten« habe (Grote 1899, 73; Kielhorn 1898, 27). Sehr deutlich wird der Blick auf ein eigenständiges, von der Volksschule abgrenzbares Schulsystem in der für die Hilfsschularbeit bis in die dreißiger Jahre dieses Jahrhunderts hinein gültigen Zielsetzung, »die Kinder für das tägliche Leben tüchtig zu machen und ihre Erwerbsfähigkeit anzubahnen« (Kielhorn 1899, 28). In diesem Sinne betonte die preußische Regierung im Ministerialerlaß vom 2. Januar 1905 die Wichtigkeit der »Vorbildung der Erwerbsfähigkeit« und die Zurückversetzung in die Volksschule als Ausnahmemaßnahme. In den zwanziger Jahren brachte die »Ordnung des Hilfsschulwesens im Freistaate Anhalt« folgende Formulierung für das Bildungsziel der Hilfsschule: »Die Hilfsschule verfolgt das Ziel, die ihr anvertrauten Kinder ihren geistigen Anlagen gemäß so auszubilden, daß sie sich als nützliche Glieder der menschlichen Gesellschaft betätigen können«. Allgemein galt, »daß es nicht anzustreben (ist), den Hilfsschüler in die Normalschule zurückzuversetzen« (Richtlinien für die Hilfsschularbeit in Hamburg, Ostern 1929). Die Richtlinien für die Württembergischen Hilfsschulen, die im § 2 der Hilfsschule die Aufgabe setzten, »sie soll ihre Schüler auch so weit zu fördern suchen, daß sie der allgemeinen Volksschule wieder zugeführt werden können«, wurden dahingehend interpretiert, daß dies das »Ziel für Ausnahmefälle, nicht Regel sein könne« (Hiller 1930, 578).

Wenn die Hilfsschule auch nach allen Erlassen und Richtlinien der Länder des deutschen Reiches eine Sonderform der Volksschule war und blieb, so wurde sie doch in eigentümlicher Janusköpfigkeit auch von ihrer Zielsetzung her als eigenständiges Schulsystem gekennzeichnet.

### *Die vierfache Charakterisierung der Hilfsschule*

Von Anfang an richtete sich die Hilfsschule nach dem Fächerkanon der Volksschule aus. Es ging aber darum, die schulische Arbeit so zu organisieren, daß die Kinder in ihren individuellen Ansprüchen und Möglichkeiten besser berücksichtigt werden konnten als in der allgemeinen Volksschule. In Abgrenzung zur Volksschule entwickelte sich das Verständnis der Hilfsschule in vierfacher Kennzeichnung als: Erziehungsschule, heilende Sprachschule, Handarbeitsschule, Stätte der Fürsorge.

Deutlich wurde diese vierfache Charakterisierung in der Arbeit des VdHD wie auch in den Schriften prominenter Hilfsschulpädagogen herausgestellt (Fuchs 1912, 1922).

## 1. Die Hilfsschule als Erziehungsschule

Die Typisierung der Hilfsschule als Erziehungsschule läßt sich gut den Leitsätzen entnehmen, die der VdHD 1899 auf seinem zweiten Verbandstag beschloß:

- I. »Die Hilfsschule erreicht ihren Zweck, die Schüler zu brauchbaren, erwerbsfähigen Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft heranzubilden, am sichersten, wenn sie in erster Linie Erziehungsanstalt ist.
- II. Ihre vornehmliche Aufgabe besteht darin im Hinblick auf die leibliche und geistige Beschaffenheit der Zöglinge darin,
  - a) der körperlichen Erziehung ein besonderes Augenmerk zuzuwenden,
  - b) sittlich religiöse Menschen heranzubilden,
  - c) das schwache, manchmal gänzlich darniederliegende Selbstvertrauen zu heben,
  - d) Gehorsam, Aufmerksamkeit und Selbst-Thätigkeit, Fleiß und Ordnung zu pflegen, damit

die Hilfsschüler auf diese Weise, so gut wie möglich, zu einer für ihre Lebensverhältnisse nötigen Selbständigkeit und innern Festigkeit gelangen.

III. Die Mittel zur Erfüllung dieser Aufgabe sind:

- a) ein genaues Studium der leiblichen und seelischen Eigenart jedes Kindes, sowie eine dieser Eigenart entsprechende Behandlung,
- b) ein gutes Einvernehmen mit den Eltern, dessen stete Förderung die Hilfsschule sich ernstlich angelegen sein lassen muß, damit sie allezeit Gelegenheit habe, die häusliche Erziehung heilsam zu beeinflussen,
- c) eine liebevolle, jedoch feste Schulzucht, die bei Erlaß von Geboten und Verboten und desgleichen bei Strafen außer der Individualität auch die jeweiligen häuslichen Verhältnisse der Hilfsschüler berücksichtigt,
- d) vor allem ein Lehrer, der außerdem durch seine ganze Persönlichkeit, nicht zum wenigsten auch durch seine Lehrweise fortwährend erzieherisch auf schwach begabte Kinder einzuwirken versteht« (Bericht über den II. Verbandstag 1899, 64/65).

Diese Leitsätze finden sich sinngemäß in Erlassen und Richtlinien der Behörden wieder. Die Regierung von Preußen betonte im Ministerialerlaß von 1905, »daß die eigentliche Erziehung, die Anleitung des Kindes zum Guten, die Anregung und Pflege seines Gemüts, die Gewöhnung an gute Sitte und Ordnung, die Hauptaufgabe der Hilfsschule sein muß, gegen welche die Aneignung von Kenntnissen zurückzutreten hat.« Bis 1933 wurde die Kennzeichnung der Hilfsschule als Erziehungsschule nicht nur von Behörden und Hilfsschulpädagogen, sondern auch allgemein von Erziehungswissenschaftlern vorgenommen, wie z. B. von Fleischer, der 1932 formulierte: »Die Hilfsschule muß . . . in erster Linie Erziehungs- und Umgewöhnungsschule sein« (1932, 55).

Der Erziehungsgedanke manifestierte sich in der Hilfsschule nicht nur in einem erziehend-strukturierten Unterricht, sondern drückte sich in dem gesamten Schulleben aus, indem z. B. systematisch gute Sitten eingewöhnt wurden, und zwar nicht nur bei der Einnahme des Milchfrühstücks, sondern auch beim Mittagessen in der Schule und in den Horten, auf den viel propagierten und häufig durchgeführten Wanderungen, bei Museumsbesuchen und in den Ferienkolonien. Das gesamte Schulleben sollte ein getreues Abbild des späteren Lebens sein, sollte auch außerhalb der Unterrichtsstunden »in konsequentem, einheitlichem Zusammenwirken des gesamten Lehrerkollegiums hinzielen auf eine gewisse Sicherheit in den gängigsten Verrichtungen des Lebens und im Verkehr mit anderen und auf Tugenden, die dem Geistesschwachen besonders oft abgehen, wie Anstand, Höflichkeit, Sauberkeit, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit usw.« (Henze 1913, 55).

## 2. Die Hilfsschule als heilende Sprachschule

Die ersten Hilfsschullehrer stellten sehr bald fest, daß die ihnen anvertrauten Kinder einen nur kleinen Sprachschatz an zum Großteil noch fehlerhaften Wörtern und Satzkonstruktionen hatten, daß viele zudem infolge organischer oder funktioneller Störungen »entweder die meisten Konsonanten oder doch einzelne schwierige Laute und Lautverbindungen nicht zu bilden« vermochten, also stammelten (Strakerjahn 1899, 11). Die Hilfsschule mußte deshalb in doppelter Weise heilende Sprachschule sein: insofern als sie den vorhandenen Sprachschatz von Fehlern zu reinigen und in der Fortführung der Sprachschulung durch systematische Begriffsbildung den sprachlichen Rückstand der Hilfsschüler zu kompensieren suchte, und insofern als sie durch systematische Sprachbehandlung die Folgen der organischen oder funktionellen Störungen aufzuheben trachtete. Damit wurde jedoch die Hilfsschule nicht zur Konkurrenz der ab 1910 (Halle) sich etablierenden Sprachheilschule. Die Sprachheilschule

setzte sich im Gegensatz zur Hilfsschule das Volksschulziel, grenzte ihre Schülerschaft auf »Normalbegabte« ein und verstand sich als »Durchgangsschule«.

Im Anschauungs- und Sprechunterricht versuchten die Hilfsschullehrer an Modellen und Bildern die Sinne zu reizen, das Sprachbedürfnis zu wecken, den Sprechtrieb zu erregen und das Sprachverständnis zu begründen (Strakerjahn 1899, 12). Sprachliche Ausdrucksschulung war aber nicht an einzelne Fächer gebunden, sondern fand als lautes, artikuliertes Antworten, als Chorsprechen und über spezielle Artikulationsübungen als die gesamte schulische Arbeit durchwirkendes Prinzip in allen Unterrichtsfächern statt. Die Sprech- und Sprachprobleme vieler Hilfsschüler – 1905 wurde festgestellt, daß »ca. 38% der schwachbefähigten Kinder Sprachgebrechen« aufwiesen (Winckler 1905, 39) – gaben Anlaß, Sprachheilkunde in die Hilfsschullehrerbildung aufzunehmen, die sprachlichen Defizite der Hilfsschulkinder empirisch zu erfassen und durch die Erprobung spezieller Methoden systematisch zu beheben. In Auswertung ihres Forschungsmaterials stellte 1909 die Berliner Hilfsschullehrerin Otto, Berthold Ottos Schwester, fest: »Im Vergleich zur Altersmundart normaler Kinder steht die sprachliche Ausbildung der Hilfsschüler im Durchschnitt um zwei Jahre zurück.« Sie kam zu dem Schluß, daß unter weitgehendem Verzicht auf »das Abstrakte der Sprache« die Hilfsschüler durch eine Sprachschulung in allen Unterrichtsfächern über Jahre hinaus durch Konfrontierung mit konkreten Gegebenheiten, auf Spaziergängen, bei Museumsbesuchen usw., »klare, gutfundierte, weil erlebte Begriffe und damit eine bewußte, phrasenlose Sprache« gewinnen können (1909, 141 ff.).

Der sprachlichen Betreuung der Hilfsschüler wurde aber nicht nur aus der Feststellung der enormen sprachlichen Mängel der Kinder große Bedeutung zugemessen, sondern auch im Sinne der jahrtausendealten Erkenntnis, daß – mit den Worten des Berliner Hilfsschullehrers Nickel – »Sprache und Geist . . . in enger Wechselbeziehung zueinander« stehen, aufeinander wirken, und zwar bereichernd, aber auch hemmend und schmälern (1914, 33). Da dem Hilfsschüler eine bestmögliche Ausschöpfung seiner Kräfte, seines »Noch-Könnens« ermöglicht werden sollte, wurde in den Hilfsschulen alles versucht, um durch die Heilung der Sprachgebrechen die Folgen der organischen und funktionellen Störungen zu bessern oder zu beseitigen und durch die Entwicklung der Sprache den Geist weiter zu entwickeln, d. h. modern gesprochen – die Intelligenz zu trainieren.

### 3. Die Hilfsschule als Handarbeitsschule

Seit der Frühzeit der Hilfsschule wurde es als ein bedeutsames Ziel angesehen, den Schülern Erwerbsfähigkeit zu vermitteln. Im Sinne dieses Zieles wurde in vielen der ersten Hilfsschulen intensiv Handarbeitsunterricht betrieben. Wilhelm Reinke, der im Herbst 1896 im Auftrage der »Diesterweg-Stiftung zu Berlin« auf einer Informationsreise die Hilfsschulen von Braunschweig, Elberfeld, Düsseldorf, Köln, Frankfurt a. Main, Leipzig und Dresden besuchte, konnte feststellen, daß in allen diesen Schulen Handfertigkeitsunterricht stattfand, um – wie es der Braunschweiger Lehrplan um 1885 ausdrückte – »die Hand der Kinder (zu) üben, ihnen Lust und Liebe zur Arbeit ein(zu)pflanzen und sie zu mancherlei Arbeit geschickt (zu) machen« (Reinke 1897, 12 f.). Als Kerschensteiner über den Wert der Arbeit für die kindliche Entwicklung reflektierte, war es an den meisten Hilfsschulen selbstverständlich, daß zur allseitigen Ausbildung der Kräfte der Kinder Handarbeiten getan wurden. In einem Organisationsplan, den Kielhorn 1899 vorlegte, heißt es: »Der Handfertigkeitsunterricht hat im besonderen die Aufgabe, die Erwerbsfähigkeit vorzubereiten; zugleich gibt er der Schule Auskunft, zu welchem Berufe das Kind geeignet ist. Hauptaufgabe ist, die Kinder zur Arbeit geschickt zu machen, zur Selbständigkeit anzuleiten, und sie dahin



zu führen, daß sie mit Nachdenken arbeiten lernen« (Kielhorn 1899, 29). Der hilfsschulspezifische Arbeitsunterricht, der – nach Arno Fuchs' Worten – »befruchtend auf die Volksschulen wirkte«, wurde als Übung der Handfertigkeiten und der Arbeitstugenden nicht nur in einem Fach, sondern in allen Fächern, als Unterrichtsprinzip also, betrieben. In diesen Unterricht gingen nicht nur systematisch fortschreitende Handfertigungsübungen mit Papier, Pappe, Holz und Metall ein, sondern auch Fröbelspiele, Arbeiten im Schulgarten, unterrichtliche Wanderungen, und die schon von Traugott Weise und Heinrich Stötzner vorgeschlagenen speziellen Sinnesübungen. Handarbeitsunterricht war Anschauungsunterricht im weitesten Sinne, indem es um die Erfassung von Gegenständen mit allen Sinnen ging, um eine Übung der Sinne bei praktischer Tätigkeit, um die Schärfung der Beobachtungsgabe und die Schulung des Formen- und Farbensinns. Handbetätigung bestimmte als heilpädagogisches Prinzip die Arbeit der Hilfsschule. Die Kinder sollten durch Arbeit zur Arbeit erzogen werden. Sie sollten lernen, sich in allen Lebenslagen selbst zu helfen. So wird in der Fachliteratur berichtet, daß sie Klassenräume anstrichen, Lattenzäune machten, Fußböden legten, Schreib-, Rechen- und Zeichenhefte falterten, Fibeln einbanden, den Vorgarten der Schule pflegten, Nisthöhlen, Schlitten und Leiterwagen bauten.

#### 4. Die Hilfsschule als Stätte der Fürsorge

Den Namen »Hilfsschule« prägte Kielhorn 1881 in Braunschweig. Er gibt an, warum er diesen Namen wählte: »Nach meiner Auslegung bringt die Hilfsschule Hilfe den schwachen Kindern, deren Familie, der Volksschule und dem ganzen Volke.« Die Schule sollte also Hilfe im weitesten Sinne leisten, sie sollte mehr sein und mehr tun, als Schulen üblicherweise taten: »Sie ist ein Samariter, der den ohnmächtig am Wege Liegenden aufhebt und in sicheren Schutz trägt und dann spricht: ich will noch mehr tun!« (1899, 32). Dieser Ansatz wurde in der Folgezeit auch theoretisch zur Spezifizierung der Hilfsschularbeit herangezogen und diente z. B. Rössel dazu, das Charakteristische der Hilfsschularbeit durch »den Akt des Helfens und mit ihm eng verkoppelt die Akte des Schützens, Pflegens und Sorgens zu bestimmen« (1928, 28 u. 1931).

Schützen, Pflegen, Sorgen drückten sich in begleitender und nachgehender Fürsorge aus. Zur die Schulzeit begleitenden Fürsorge gehörte es, daß den Kindern in den Hilfsschulen vielerorts Milch und Brötchen zur Frühstückspause zur Verfügung gestellt wurden, daß den Kindern, die zu Hause keine warme Mittagsmahlzeit bekommen konnten, eine solche zur Verfügung gestellt, daß für ihre Kleidung und ihre leibliche Sauberkeit gesorgt wurde. Aus hygienischen Gründen und im Sinne der Erziehung zur Sauberkeit konnten die Kinder in nicht wenigen Hilfsschulen ein wöchentliches Bad nehmen. Als Gegengewicht gegen die »gesundheitsschädigenden Einflüsse der Großstadt, unter denen das Wohnungselend nicht das geringste ist«, wurden die Hilfsschüler in Ferienkolonien geschickt. In Hilfsschulhorten konnten die Kinder nachmittags betreut und beschäftigt und auch verköstigt werden. In enger Verbindung mit dem Elternhaus wurde viel getan, für die zur Entlassung anstehenden Schüler den geeigneten Beruf und die geeignete Lehrstelle zu finden. Unterstützt wurden die Hilfsschullehrer in dieser fürsorglichen Tätigkeit durch spezielle Fürsorgevereine, die überall in Deutschland in den großen Städten gegründet wurden. Während des Ersten Weltkrieges und in der großen Notzeit nach Kriegsende lösten sich einige dieser Vereine auf. Die Hilfsschulfürsorge konnte sich in der Zeit der Notlage mit Inflation, Notverordnungen und Wirtschaftskrise und im Klima nachlassenden Verständnisses für die Probleme der Hilfsschüler und der Hilfsschule nicht mehr zu so großer Leistungsfähigkeit entwickeln wie vor dem Ersten Weltkrieg.

Die nachgehende Fürsorge galt den aus der Hilfsschule entlassenen Jugendlichen.

Besondere Stütz- und Hilfsmaßnahmen hatten sich als notwendig erwiesen, weil sich in den Hilfsschulen in aller Deutlichkeit gezeigt hatte, daß das Ziel der allgemeinen Lebens- und speziellen Erwerbsbefähigung allein durch die schulische Förderung bis zur Entlassung der Schüler nicht zu erreichen war. So wurden Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für die ehemaligen Hilfsschüler in Hilfsfortbildungsschulen, in Lehrwerkstätten oder Arbeitskolonien verfügbar gemacht und schützende Überwachungsmöglichkeiten für die Jugendlichen in Beruf und Freizeit durch einen »Pfleger« sowie Hilfen gegenüber den Militär- und Gerichtsbehörden realisiert. Natürlich waren diese Maßnahmen nicht allorts gleich gut entwickelt, nicht immer und nicht überall war es möglich, z. B. beim Militär Gehorsamsverweigerung oder gar »Majestätsbeleidigung«, bei den Gerichten unbeholfene Diebereien oder Betrugsdelikte aus der besonderen Situation der Jugendlichen verständlich zu machen. Aber nicht nur Aufklärung den Behörden gegenüber war notwendig und wurde realisiert, sondern ganz allgemein der Bevölkerung insgesamt gegenüber, die nicht selten den ehemaligen Hilfsschülern gegenüber Ablehnung ausdrückte, wie z. B. jener Bürgermeister, der einem Jungen den »Rat« gab: »Stiehl, du Lump, damit wir dich endlich einmal loswerden!« (Schenk 1905, 129).

In der Zeit nach dem ersten Weltkrieg wurde einerseits die Notwendigkeit der nachgehenden Fürsorge größer, andererseits wurden aber die Möglichkeiten geringer. Viele der entlassenen Hilfsschüler fanden in der Zeit wirtschaftlicher Not keine Arbeit, die Innungen wehrten sich gegen Lehrverträge mit Hilfsschülern, in den Industriebetrieben wurde bei der Notwendigkeit von Entlassungen den ungelernten Hilfskräften zuerst gekündigt, immer offener wurden sozialdarwinistische Meinungen vertreten, nach denen nur »die Starken« gefördert, »die Schwachen« dagegen zurücktreten und möglichst durch eugenische Maßnahmen in ihrer Zahl reduziert werden sollten. Die berufliche Perspektive war für die ehemaligen Hilfsschüler äußerst prekär. In Hamburg kamen 1925 von den 1267 entlassenen Hilfsschülern nur 162 in eine Lehre, 1926 waren nur noch 77 von ihnen im Lehrverhältnis. Von 371 Hilfsschülern, die zwischen 1918 und 1925 in Halle entlassen worden waren, hatten 54 eine Lehrzeit begonnen, nur 6 jedoch konnten sie durch eine Gesellenprüfung erfolgreich beenden (Breitbarth 1927, 57). In vielen großen Städten wurde versucht, dieser Problematik in Hilfsfortbildungsschulen, in besonderen Lehrwerkstätten und Arbeitslehrkolonien oder dadurch, daß Lehrmeister durch Prämienzahlungen zur Annahme und verständnisvollen Betreuung hilfsschulentlassener Lehrlinge bewogen wurden, daß Pfleger den Schulentlassenen zur Seite standen, zu begegnen.

### Die Hilfsfortbildungsschule (Hilfsberufsschule)

Fortbildungsschulen dienten in weiter Verbreitung seit dem auslaufenden 18. Jahrhundert der »Nachholung, Wiederholung und Fortbildung« junger Leute mit Volksschulbildung (Spranger 1949, 67). Sie arbeiteten in den deutschen Staaten in unterschiedlicher Organisation auf pflichtmäßiger oder – bis 1919 – auch auf freiwilliger Basis. Antriebe zur Gründung dieser Schulen kamen anfangs aus der Kirche, später aus dem Gewerbe. Die Schulen hatten in ihrer frühesten Zeit allgemeinbildenden Charakter, richteten sich aber seit dem letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts nach dem Prinzip der Berufsbildung aus. Die Hilfsschullehrer erkannten sehr bald die Notwendigkeit von Fortbildungsmaßnahmen für ihre ehemaligen Schüler, und zwar nicht nur weil sie die Hilfsschulzeit von 6 Jahren grundsätzlich als zu kurz erachteten, sondern weil sie meinten, das Wissen müsse laufend durch Übung aufgefrischt werden, Verhaltensweisen in der neuen Umwelt müßten eingeübt, Hilfen bei der beruflichen Eingliederung gegeben und für Arbeitslose regelmäßige Stütz-, Betreuungs- und Kontrollmaßnahmen angesetzt werden.

Wie eine Erhebung von 1897 ausweist, hatte zu dieser Zeit Frankfurt einen Fortbildungskursus für 8 ehemalige Schüler und ehemalige Schülerinnen der Hilfsschule mit Unterricht an einem Tag je Woche. In Nürnberg bestand seit 1899 ein besonderer Kursus für ehemalige Hilfsschüler an der Fortbildungsschule, zwischen 1901 und 1904 gründeten die Städte Mainz, Düsseldorf, Breslau und Gotha besondere Fortbildungseinrichtungen für Hilfsschüler.

Die erste Hilfsfortbildungsschule Deutschlands wurde 1906 in Berlin gegründet und von Arno Fuchs geleitet. Fuchs lehnte eine Zusammenfassung der »Schwachbefähigten« in Sonderklassen oder Qualitätsklassen an den Normalfortbildungsschulen ab und äußerte die feste Überzeugung, daß diese Sonderklassen zu selbständigen Schulen sich entwickeln würden, weil »die Fortbildungsschule für Schwachsinnige . . . in der Entwicklungslinie der Hilfsschulfrage« liege (Fuchs 1907, 158). Bis zum Ersten Weltkrieg wurden in einigen deutschen Städten Hilfsfortbildungsschulen als selbständige Einrichtungen oder als den Hilfsschulen angegliederte Systeme gegründet.

Eine Statistik aus dem Jahre 1911, als Deutschland in 272 Städten Hilfsschulen hatte, weist aus, daß von 143 Städten, die in die Erhebung einbezogen worden waren, in 65 Städten keine besonderen Fortbildungseinrichtungen für die »Schwachveranlagten« bestanden, in 14 Städten selbständige Hilfsfortbildungsschulen existierten, in 4 Städten die Hilfsfortbildungsklassen den Hilfsschulen angegliedert waren, in 56 Städten besondere Klassen für die Schwachbefähigten an der Normalfortbildungsschule geführt wurden (Fuchs 1913, 66ff.).

In den Hilfsfortbildungsschulen oder -klassen unterrichteten zumeist Hilfsschullehrer, in wenigen Fällen auch Normalschullehrer oder aber beide zusammen. Die Klassenfrequenzen tendierten zwischen 8 bis 15 Schülern in reinen Hilfsschülerklassen und 15 bis 25 Schülern in Klassen mit Normal- und Hilfsschülern. Unterrichtsfächer waren für die Jungen neben Deutsch, das Lebenskunde (Berufs-, Bürger-, Heimat-, Naturkunde) einschloß, Rechnen und Handfertigkeitsunterricht (einschließlich Zeichnen) auch Turnen und – in den süddeutschen Städten – Religion. Die Mädchen mußten sich im wesentlichen mit Deutsch und Rechnen zufrieden geben. In den Genuß von Hauswirtschafts-, Handarbeits-, Turn- oder Gesangsunterricht kamen nur wenige der wenigen Mädchen, die überhaupt eine Fortbildungseinrichtung besuchen konnten. Die Unterrichtsdauer war in den verschiedenen Städten mit 2 bis 8 Stunden in der Woche unterschiedlich lang angesetzt.

In manchen Städten, z. B. in Bremen seit 1909 und in Berlin seit 1913, wurde den Hilfsschulabgängern der Besuch der Hilfsfortbildungsschule zur Pflicht gemacht, um das Recht der Jugendlichen auf diesen Unterricht auch gegenüber unwilligen Arbeitgebern und Eltern durchzusetzen. Im Artikel 145 der Reichsverfassung vom 28. März 1919 wurde die Pflicht zum Besuch der »Fortbildungsschule bis zum vollendeten 18. Lebensjahre« ausgesprochen (Froese o. J., 84). Das Gesetz zur Erweiterung der Berufsschulpflicht, das der preußische Landtag im Juli 1923 verabschiedete, bestimmte: »Schulpflichtige, die wegen geistiger oder körperlicher Gebrechen dem Unterrichte der Berufsschule nicht folgen können, können durch den Schulvorstand vom Schulbesuche ganz oder teilweise befreit werden« und setzte fest, daß für diese Schulpflichtigen »bei ausreichender Zahl . . . besondere Klassen gebildet werden« sollten (Weland 1925, 165). In der Zeit der zwanziger Jahre als vorbildlich empfundene Hilfsfortbildungsschulen oder, wie man auch sagte, Fortbildungshilfsschulen hatten die Großstädte Berlin und München. Die Münchener Fortbildungshilfsschule machte es sich zur Hauptaufgabe, »das in der Werktagsschule (d. h. der Hilfsschule) Erlernte zu erhalten und zu vertiefen und für das praktische Leben auszuwerten . . . , vornehmlich aber Gesinnungs- und Willensbildung (zu) pflegen« (Bericht über den XI. Verbandstag 1927, 118). Die Schüler konnten nach einjährigem Besuch bei zufriedenstellenden Leistungen einen Antrag zur Umschulung in die Gewerbeschule stellen. Von 60 Fortbildungshilfsschülern, die 1926 einen Umschulungsantrag stellten, konnten 25 in

die erste Klasse, 13 sogar in die zweite Klasse der Fachschule aufgenommen werden. Allerdings mußten auch 22 abgewiesen werden. Hilfsschüler, die eine Lehre machten und nicht von der Fachschule aufgenommen worden waren, blieben 3 oder 3½ Jahre, ungelernte nur 2 Jahre an der Fortbildungshilfsschule. Die hauptamtlichen Lehrer der Schule waren Hilfsschullehrer, die 1921 in den Berufsschuldienst übernommen wurden.

Das Hilfsberufsschulwesen blieb bis zum Ende der Weimarer Republik recht uneinheitlich: neben selbständigen Schulen bestanden Sonderklassen an Berufsschulen oder Hilfsschulen, neben gemischten Klassen für Volks- und Hilfsschüler gab es auch reine Hilfsschülerklassen. Charakteristisch für die Zeit der dreißiger Jahre sind entsprechende Passagen in den »Richtlinien für die Hilfsschulen in Württemberg« vom 15. 5. 1930, die vorsahen: »Wo es die Verhältnisse gestatten, ist den Hilfsschulen eine Fortbildungsschule für schulentlassene Hilfsschüler anzugliedern« (Enzyklopädisches Handbuch<sup>2</sup> 1934, 1006). 1927 gab es im Deutschen Reich 17 Hilfsberufsschulen und 810 Hilfsberufsschulklassen. Hilfsberufsschulen bestanden auch in der Zeit des Dritten Reichs weiter, der weitere Ausbau wurde sogar in Nord- und Mitteldeutschland forciert. Bemerkenswert ist, daß nach dem Zusammenbruch des Dritten Reiches in der Bundesrepublik Deutschland wohl die Tradition der selbständigen Hilfsschule, nicht aber die der selbständigen Hilfsfortbildungsschule fortgeführt wurde. Relikte bzw. Modifikationen der Hilfsfortbildungsschulen bzw. -klassen finden sich in der Gegenwart in den sogenannten Werkklassen der Berufsschulen.

## Die Hilfsschule in der Zeit nationalsozialistischer Herrschaft

Die überaus kritische Finanz- und Wirtschaftslage der deutschen Länder führte ab August 1931 über Notverordnungen zu radikalen Sparmaßnahmen des Staates. Wie in anderen staatlichen Bereichen wurden auch im Bildungswesen freiwerdende Stellen nicht besetzt, neue nicht eingerichtet. Im September 1930 verfügte die preußische Regierung, daß die »in Köln, Düsseldorf, Essen und Dortmund laufenden Lehrgänge zur Vorbereitung auf Hilfsschullehrerprüfung bis Ostern 1932 abzuschließen sind. Die Einrichtung neuer Kurse kann nicht genehmigt werden« (Die Hilfsschule 1933, 577). Die Notverordnungen waren auch die Veranlassung dafür, »eine Reihe von Hilfsschulklassen aufzuheben« (Engelhard 1932, 204). In einer Zeit, da es 6 Millionen Arbeitslose gab, wirkte auch das ökonomische Argument nicht mehr, das von Befürwortern der Hilfsschule immer wieder u.a. als Begründung für ein eigenständiges Schulsystem herangezogen worden war. In der deutschen Bevölkerung, auch in Hilfsschullehrerkreisen, wurde unter dem Einfluß der nationalsozialistischen Ideologie die Frage immer häufiger laut: »Welchen Zweck hat es, Arbeit, Mühe und Kosten für die Ausbildung der Anormalen und für ihre Vorbereitung auf eine Verwendung im wirtschaftlichen Leben aufzuwenden, wenn Millionen von normal und sogar gut Begabten keine Verwendung im öffentlichen Leben finden können?« (Die Hilfsschule 1932, 206).

Der Ausverkauf humanitärer Ideale hatte begonnen, noch bevor Hitler die Macht übernahm. Bedeutende Persönlichkeiten versuchten, die Bedrohung von der Hilfsschule abzuwenden. Die durch ihre katholisch-pädagogische Arbeit und ihr furchtbares Schicksal im berüchtigten Konzentrations- und Vernichtungslager Auschwitz bekanntgewordene Erziehungswissenschaftlerin Edith Stein sprach 1932 in lobenden und liebevollen Worten von den Hilfsschulen als von »Musterschulen« und meinte: »Wir haben darum allen Grund, uns für ihre Erhaltung einzusetzen« (Saubier 1950, 30). Der VdHD versuchte in Protestschreiben und Petitionen an die Regierungen, in Anschrei-

ben an Abgeordnete und Behörden, den Bestand der Hilfsschulen zu wahren. Die wirtschaftliche Krise erwies sich jedoch als stärker als alle Argumente. Weder der Abbau vieler Hilfsschulklassen noch die finanzielle Schlechterstellung der Hilfsschullehrer war zu verhindern.

Als Hitler am 30. Januar 1933 die Macht übernahm, wurde im Hinblick auf den Abbau von Hilfsschulen zunächst nur eine Entwicklung fortgeführt, die mit den Notverordnungen von 1933 begonnen hatte. Der NS-Staat hatte in seiner Anfangszeit noch kein eindeutiges Konzept den Hilfsschulen gegenüber, zumindest nicht im Sinne eines bevorzugten und gezielten Abbaus. Daß es dennoch zu einer Benachteiligung von Hilfsschulen und zu überproportionalen Einsparungsmaßnahmen innerhalb des Hilfsschulwesens kam, ist auf regionale behördliche Aktivitäten zurückzuführen, die Einsparungen zugunsten der »Gutbegabten« und zu Lasten der »Schwachbegabten« durchführten.

Bedrohlicher als die finanzielle Notsituation der Länder des deutschen Reiches wurde für den Sinn der Hilfsschularbeit und das Wesen der Hilfsschule im Zuge fortschreitender nationalsozialistischer Ideologisierung der Gedanke von der »Ausmerzungen« »Minderwertiger«, der – insbesondere ausgehend von Ärzten und Juristen – schon seit Ende des ersten Weltkrieges in der Diskussion war. Der NS-Staat machte es sich zur wesentlichen Aufgabe, »Volksgesundung« zu betreiben und »geschädigte Erbträger« auszumerzen. Schon kurz nach Auflösung des VdHD, der als Reichsfachschaft V in den Nationalsozialistischen Deutschen Lehrerbund (NSLB) überführt worden war, teilte der Nationalsozialist und Hilfsschullehrer Karl Tornow in der »gleichgeschalteten« Zeitschrift *Die Hilfsschule* seinen Fachkollegen mit, »oberstes Ziel« der Hilfsschule sei immer »die möglichste Entbehrlichkeit der Hilfsschuleinrichtungen« gewesen, ein Ziel, das nunmehr erreichbar naheliege, da »das Gesetz zur Verhütung des erbkranken Nachwuchses . . . wie nie zuvor die Hoffnung fast zur Gewißheit werden (lasse), daß die Hilfsschule einmal in der Zukunft entbehrlich sein werde« (Tornow 1933, 706).

Das »Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses« wurde mit Wirkung vom 14. Juli 1933 erlassen und in einer Durchführungsverordnung vom 5. Dezember 1933 erläutert. Dieses Gesetz stand in jahrzehntealter sozialdarwinistischer Tradition und sollte Hitlers erklärtes Ziel einer gesunden, allen anderen Völkern überlegenen »Herrnrasse« realisieren helfen. Die Reichsfachschaft V im NSLB versuchte, die Hilfsschullehrer – und die meisten konnten sich, wie alle Lehrer, einem Beitritt nicht entziehen – für dieses Gesetz dienstbar zu machen und verkündete, die fachliche Arbeit sei darauf ausgerichtet, die Hilfsschulen »in immer stärkerem Maße als Auslese- und Ausmerzinsti-tute der Volksgesundheit dienstbar zu machen« (Bartsch 1936, 13). Hilfsschule und Hilfsschullehrerschaft bekamen die Aufgabe zugewiesen, »durch Abgabe von Gutachten und Herbeischaffen von Unterlagen verantwortungsbewußt an der praktischen Durchführung des Gesundheitsgesetzes mitzuwirken«. Die Hilfsschule wurde »als ein Sammel- und Sichtungsbekken unerwünschten Nachwuchses« verstanden (Lenz/Tornow 1942, 7). Das »Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses« bestimmte in seinem § 1 Abs. 1 einzuleitende Maßnahmen: »Wer erbkrank ist, kann durch chirurgischen Eingriff unfruchtbar gemacht (sterilisiert) werden, wenn nach den Erfahrungen der ärztlichen Wissenschaft mit großer Wahrscheinlichkeit zu erwarten ist, daß seine Nachkommen an schweren körperlichen oder geistigen Erbschäden leiden werden.« Im Abs. 2 wird neben der Schizophrenie, dem zirkulären Irresein, der erblichen Fallsucht, dem erblichen Veitstanz, der erblichen Blindheit, der erblichen Taubheit und schwerer erblicher körperlicher Mißbildung auch angeborener Schwachsinn als Erbkrankheit bezeichnet. Der Begriff des Schwachsinn, der zur Gründung von Hilfsschulen geführt hatte, die pädagogische Maßnahmen begründet und Hilfen Behörden und Gerichten gegenüber möglich gemacht hatte, wurde nun zum Menetekel. Das mit Wirkung vom 1. Januar 1934 in Kraft getretene Gesetz veranlaßte nicht

wenige Hilfsschullehrer, ihre Mitwirkung bei erbpflegerischen Maßnahmen anzubieten. Zwar meint Möckel: »Es ist schwer festzustellen, inwiefern die Hilfsschullehrer tatsächlich die Tätigkeit der Erbgesundheitsgerichte unterstützten. Es war wohl einzelnen Lehrern möglich, sich aus dieser Maschinerie des NS-Staates herauszuhalten, aber es war der Lehrerschaft insgesamt nicht möglich, dem Gesetz Widerstand entgegenzusetzen. Es ist auch schwer festzustellen, ob das Gesetz im Prinzip von einem Teil der Hilfsschullehrer nicht doch gutgeheißen wurde« (Möckel 1976, 106). Aus den Ausführungen von Höck geht jedoch deutlich hervor, daß Hilfsschullehrer nicht nur »die eugenischen Maßnahmen des NS-Staates in heute oft peinlich wirkender Lobpreisung« begrüßten (Höck 1979, 104), sondern auch durch Meldung der zur Entlassung anstehenden Hilfsschüler an die Gesundheitsämter zur Realisierung des Gesetzes beitrugen, was Beunruhigung in die Elternschaft von Hilfsschulkindern brachte und z. B. die Landesunterrichtsbehörde in Hamburg dazu veranlaßte, die Hilfsschulen zur Beruhigung der Eltern zu verpflichten (Höck 1979, 94ff.). Den Angaben Stürzbechers nach Statistiken des Reichsgesundheitsamtes ist zu entnehmen, daß die zwischen 1934 und 1936 sterilisierten 168 989 Männer und Frauen zu 58,9% wegen angeborenen Schwachsinnns unfruchtbar gemacht worden waren, d. h. diese 99 534 Menschen waren wohl ehemalige Hilfsschüler (Stürzbecher 1974, 350ff.). Und eine so große Zahl ehemaliger Hilfsschüler ließ sich ohne Mitwirkung der Hilfsschulen nicht erfassen.

Nicht klein gewesen ist zweifellos auch die Zahl der Hilfsschullehrer, die sich gegen das Gesetz stellten, ja, es sogar sabotierten, indem sie die Kinder auf die Prüfungen vor den Gesundheitsämtern vorbereiteten. So ist am ehesten zu interpretieren, daß die Hilfsschulen per Erlaß aufgefordert wurden, für einen unbeeinflussten Ablauf der Prüfung vor dem staatlichen Gesundheitsamt Sorge zu tragen, da der verwendete Intelligenzprüfungsbogen so bekannt sei, daß sich die Hilfsschüler die Fragen gegenseitig abhörten (Höck 1979, 115).

1938 gab es in Deutschland nur noch 677 Hilfsschulen mit 3190 Klassen. In diesen – im Vergleich zu 1928 – um 776 verminderten Klassen wurde jedoch – wieder im Vergleich zu 1928 – eine um 3883 auf 75 785 Köpfe vergrößerte Schülerschaft unterrichtet. In der vergrößerten Schülerzahl zeigte sich die Erkenntnis der neuen Machthaber, daß auf die Hilfsschule nicht verzichtet werden konnte, weil »ohne die Hilfsschule und ohne die Mitarbeit der Heilerzieher viele minderwertige Volksglieder der notwendigen Sterilisierung hätten entgehen« können (Tornow 1933, 706). Die extreme Konsequenz sozialdarwinistischen Denkens ist die Euthanasie, die Vernichtung »lebensunwerten« Lebens aus sozialbiologischen, aber auch aus ökonomischen Gründen. Auch die Euthanasie ist keine »Erfindung« Hitlers; sie wurde vielmehr bereits vor dem Ersten Weltkrieg als sozial- bzw. gesundheitspolitische Maßnahme gedacht und propagiert. Euthanasiebestrebungen richteten sich seit Beginn der dreißiger Jahre intensiv insbesondere gegen die »unheilbar Blödsinnigen«, gegen die schwer Schwachsinnigen also. Diese Kinder waren bereits in der Frühzeit der Hilfsschule, in verstärktem Maße jedoch seit etwa 1910 in besonderen Klassen der Hilfsschulen, in Vorklassen bzw. – wie sie später hießen – in Sammelklassen bzw. »Hilfsschulen zur Hilfsschule« zusammengefaßt worden. Daß nicht wenige Hilfsschullehrer meinten, diese Klassen diskriminierten die Hilfsschule, zeigte sich mit Vehemenz nach der Machtübernahme Hitlers, als aus der Hilfsschullehrerschaft gegen die Sammelklassen Front gemacht wurde. Der prominente nationalsozialistische Hilfsschullehrer Breitbarth forderte bereits zu Beginn der Nazi-Ära die Entfernung der »bildungsunfähigen, schwer schwachsinnigen Kinder, die überhaupt nicht in die Hilfsschule, sondern in die Pflegeanstalt gehören« (1933, 326), aus den Hilfsschulen, und zwar aus ökonomischen und pädagogischen Gründen. Der ebenfalls tonangebende nationalsozialistische Hilfsschullehrer Tornow meinte: »Für derartige Kinder genügt oft eine pflegerische Betreuung durch eine geeignete Hortnerin oder dergleichen, eine fachlich vorgebildete Lehrkraft aber ist wegen des allzu geringen

Erfolges der Arbeit zu kostspielig und volkswirtschaftlich auf die Dauer nicht tragbar« (in: Löpeltmann o.J., 212). Diese eindeutige Stellungnahme der Hilfsschullehrer gegen die Beschulung der schwer Schwachsinnigen bzw. der geistig Behinderten – wie wir heute sagen – mag dazu beigetragen haben, daß die »Allgemeine Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen« (AAoPr) im April 1938 im Punkt B 4. (3) vorsah: »Sogenannte Sammelklassen für bildungsunfähige Kinder sind unzulässig.« Die bis 1938 aus allen deutschen Hilfsschulen ausgeschulten »bildungsunfähigen« Kinder wurden in Euthanasie-Programmen erfaßt und seit 1939 zu zehntausenden getötet (Dörner 1967, 121 ff.). Die Sammelklassen an den Hilfsschulen mußten schon deshalb aufgelöst werden, weil das Verschwinden der geistigbehinderten Kinder aus den kleinen Sonderklassen doch sehr aufgefallen wäre.

Der Erlaß der »Allgemeinen Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen« (AAoPr) war für das Hilfsschulwesen im Dritten Reich von maßgeblicher Bedeutung. Mit dieser Anordnung, die die weitaus meisten Hilfsschulen im Reich betraf, für die übrigen deutschen Länder Signalwirkung hatte und im wesentlichen die Aussagen der späteren reichseinheitlichen Richtlinien von 1942 vorwegnahm, wurde das Hilfsschulwesen im NS-Staat endgültig stabilisiert.

Die AAoPr kennzeichnet die Hilfsschulen als »Volksschulen besonderer Art«. Der Schülerschaft der Hilfsschulen werden solche Kinder zugeordnet, »die bildungsfähig sind, die im allgemeinen Bildungsgang der Volksschule aber wegen ihrer Hemmungen in der körperlich-seelischen Gesamt-Entwicklung und ihrer Störungen im Erkenntnis-, Gefühls- und Willensleben unterrichtlich und erzieherisch nicht zu folgen vermögen«. Als Hauptaufgaben der Hilfsschule werden die Entlastung der Volksschule, die wirksame Unterstützung des Staates in erb- und rassepflegerischen Maßnahmen und die Erziehung der Kinder zu brauchbaren Gliedern der Volksgemeinschaft genannt. Den Gemeinden wird es zur Pflicht gemacht, Hilfsschulen einzurichten, wenn Bedarf besteht. Den Hilfsschulen wird der Status der Selbständigkeit zugesprochen. Die Klassenfrequenz wird mit 20 Schülern für die Klassen der Unterstufe und 25 Schülern für die Klassen der Mittel- und Oberstufe festgesetzt. In den Ausführungen zur Auswahl der hilfsschulbedürftigen Kinder wird ausdrücklich eine möglichst frühzeitige Erfassung vorgesehen. Die Umschulung erfolgt in der Regel, wenn Schüler nach zweijährigem Schulbesuch das Ziel des 1. Schuljahres oder nach dreijährigem Schulbesuch nicht das Ziel des 2. oder nach vierjährigem Schulbesuch nicht das Ziel des 3. Schuljahres erreicht haben. Wenn sich bei den Kindern nach zweijährigem Besuch der Hilfsschule keine wesentlichen Fortschritte zeigen, sollen sie als bildungsunfähig aus der Hilfsschule entfernt werden. Eine Rücküberweisung in die Volksschule wird vorgesehen, aber von eingehenden heilpädagogischen und amts- oder schulärztlichen Gutachten abhängig gemacht.

Diese Anordnung wurde von den Hilfsschullehrern mit Erleichterung aufgenommen und führte dazu, daß in die praktische wie theoretische pädagogische Arbeit neue Impulse kamen. An die AAoPr knüpfte sich in der Hilfsschullehrerschaft auch die Hoffnung, daß sich das Leistungsniveau ihrer Schule werde heben lassen, denn: »durch die Anordnung ist aber nun amtlich bestimmt, daß die schulische Leistungsschwäche allein den Ausschlag zu geben hat, ganz gleich, welche Ursachen sich später dafür herausstellen. Damit weitet sich der Aufgabenkreis unserer Schulart aus, der Bereich des auf uns zukommenden Schülermaterials wird umfassender« (Krampf 1938, 486). Es bahnte sich ein Strukturwandel in dem Sinne an, daß die Hilfsschule nunmehr eine »Sammelbeckenfunktion« für alle bildungsfähigen »Minderwertigen« zu übernehmen hatte.

Zwischen Mitte 1938 und Ende 1942 stieg die Zahl der Hilfsschulen beträchtlich an, was zum einen darauf zurückzuführen ist, daß die »Sammelbeckenfunktion« intensiv wahrgenommen wurde, zum anderen aber darauf, daß im Zuge der AAoPr Hilfsschul-

klassen an Volksschulen zu selbständigen Hilfsschulen wurden. Während es 1938 in 678 Hilfsschulen 3190 Klassen mit 75813 Schülern gab, waren die Zahlen bis 1942 auf 1163 Schulen mit 4343 Klassen und 107417 Schülern gestiegen (Höck 1979, 193). Der Ausbau des Hilfsschulwesens im Deutschen Reich hatte damit seinen Höchststand erreicht. Im Zuge der Kriegsentwicklung kam es wieder zum Abbau von Hilfsschulen. Viele Hilfsschulen wurden zerstört, als Lazarette und Notlager eingerichtet, die Kinder wurden evakuiert, die wenigen Lehrer, die nicht an der Front standen, mit ihnen. »Bei dem Zusammenbruch im Jahre 1945 waren kaum mehr Hilfsschulen vorhanden« (Hofmann 1966, 92).

## Lernbehindertenpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland

Der Zusammenbruch des Dritten Reiches hinterließ in Deutschland ein Chaos. Die großen Städte lagen zum Großteil in Trümmern. Millionen Flüchtlinge aus den Ostgebieten strömten in die Westzonen des geteilten Deutschlands. Viele Schulen waren zerstört oder wurden zunächst für andere Zwecke, wie z. B. zur Unterbringung von Flüchtlingen, benutzt. Viele Lehrer waren im Krieg umgekommen, waren in Gefangenschaft oder wurden als ehemalige Nationalsozialisten von den Besatzungsmächten nicht zum Dienst in der Schule zugelassen. Dennoch konnte erstaunlich schnell in vielen Orten der Schulbetrieb wieder aufgenommen werden. Dabei wurde – regional recht unterschiedlich – ein völliger Neuanfang gesetzt, indem die Gesetze und Verordnungen der NS-Zeit sofort außer Kraft gesetzt wurden, oder versucht, Kontinuität zu wahren, indem man auf diese gesetzlichen Regelungen noch längere Zeit zurückgriff. In Berlin wurde bereits im August 1945 eine »vorläufige Schulordnung« und im November 1947 ein »Schulgesetz für Groß-Berlin« erlassen, das im § 6 vorsah: »Kinder mit geistigen, körperlichen und sittlichen Ausfallserscheinungen und Schwächen, die aber noch bildungs- und erziehungsfähig sind, werden besonderen Schulen und Heimen zugewiesen (Hilfsschulen, Sonderschulen für schwer Erziehbare, Blinde, Taubstumme, Krüppel usw.)«. In einigen Teilen Westdeutschlands blieben jedoch lange Zeit z. B. das Reichsschulpflichtgesetz von 1938 und die Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht in Hilfsschulen von 1942 in Kraft. In Niedersachsen wurde erst 1954 das Reichsschulpflichtgesetz außer Kraft gesetzt, das u. a. fest schrieb, daß schwer Schwachsinnige bildungsunfähig sind. Da eine derartige Festschreibung in Berlin nicht existierte, konnten sich recht schnell nach Kriegsende auch wieder die Sammelklassen etablieren, von denen 1955 bereits 6 mit 114 Schülern, 1960 12 mit 221 Schülern und 1964 19 mit 344 Schülern bestanden (Brenner 1967). Diese Klassen wurden seit Beginn der siebziger Jahre selbständige Sonderschulen für geistig Behinderte.

Mit der zügigen Instandsetzung der öffentlichen Gebäude, insbesondere auch der Schulen, der Rückkehr der Lehrer aus der Gefangenschaft, der Kinder aus den Evakuierungsorten, der Schnellausbildung von Lehrern in Kursen und durch das Anknüpfen an die pädagogische Tradition vor 1933 (Lehrpläne, Unterrichtsmittel usw.) konsolidierte sich das Schulwesen. 1946/47 wurden in Berlin bereits wieder Hilfsschullehrer in einem Kursus ausgebildet, der allerdings »in Umfang und Inhalt nicht mit der Ausbildung von 1933 vergleichbar war. Dieser Kursus konnte nur ein Versuch sein, unterrichtspraktische Anleitungen für die Arbeit in der Hilfsschule zu vermitteln. Die besondere Bedeutung erhielt dieser Kursus dadurch, daß er junge Lehrer für diese Schulart interessierte und auf ihre Aufgaben vorzubereiten versuchte. Denn die meisten Hilfsschullehrer, die nach 1945 wieder unterrichten durften, standen



an der Altersgrenze zur Pensionierung« (Synwoldt 1979, 282). Durch derartige Kurse und durch die Abordnung von Volksschullehrern an die Hilfsschulen wurde in den verschiedenen Teilen Westdeutschlands, die sich 1949 zur Bundesrepublik Deutschland neu ordneten, versucht, dem die schulische Arbeit beeinträchtigenden Lehrermangel abzuhelpfen. Im Gründungsjahr der Bundesrepublik Deutschland wurde auch – als Nachfolgeverband des VdHD – der »Verband Deutscher Hilfsschulen« (VDH) neu gegründet. Auf dem ersten Verbandstag 1949 in Frankfurt wurde auf die »stolze Ahnenreihe« deutscher Heilpädagogen verwiesen und an die von ihnen übermittelte Tradition angeknüpft (Spieler 1949/50, 10).

Die Fortsetzung der Tradition vor 1933 zeigte sich sehr deutlich in den intensiv anlaufenden Aktivitäten des Verbandes für den Wiederaufbau, die weitere Ausbreitung und die zeitgemäße Ausgestaltung der Hilfsschulen und des Sonderschulwesens in seiner Gesamtheit. Bereits im Juli 1954 überreichte der VDH »sämtlichen Kultusministerien und Regierungspräsidenten des Bundesgebietes« eine *Denkschrift zu einem Gesetz über das heilpädagogische Sonderschulwesen* mit dem Ziel, die »auf einige wenige Gesetzesbestimmungen und auf eine Fülle von Ministerialerlassen« zurückgehenden rechtlichen Grundlagen des heilpädagogischen Sonderschulwesens »endlich in eine geschlossene Form zu bringen und die einzelnen Schularten gegeneinander klar abzugrenzen« (Z. f. Heilpäd. 6 [1955], 44 ff.). Nach dieser Denkschrift gliedert sich das heilpädagogische Sonderschulwesen »seinen vielfachen Aufgaben entsprechend« in acht verschiedene Sonderschulen, die innerhalb des allgemeinen Schulwesens eine selbständige Schulgattung darstellen sollen und zwar in Hilfsschulen, Sprachheilschulen, Schulen für Schwerhörige, Schulen für Sehbehinderte, Schulen für gemeinschaftsschwierige Kinder, Schulen für schwererziehbare Kinder (Heimschulen), Schulen für körperbehinderte Kinder, Krankenhausschulen.

Schulen für geistigbehinderte Kinder waren noch nicht vorgesehen, allerdings sollten die Hilfsschulen für alle Kinder offen sein, »die wegen ihrer besonderen geistig-seelischen Beschaffenheit dem normalen Unterricht in der Volksschule nicht gewachsen sind und daher dort nicht zu ausreichenden Leistungen geführt werden können«. Andererseits sollte aber ein sich als bildungsunfähig erweisendes Kind ausgeschult werden. Dem Schulausschuß des Deutschen Städtetages, der im Oktober 1954 in Berlin tagte, legte der Verband eine *Denkschrift zu dem Ausbau des heilpädagogischen Sonderschulwesens* vor, die zu einer einstimmigen Entschlieöung des Schulausschusses führte und vom Präsidium und dem Hauptausschuß des Deutschen Städtetages ebenfalls einstimmig gebilligt wurde. Mit der Entschlieöung bekannte sich der Deutsche Städtetag »– der größte und einflußreichste Vertreter der Träger des deutschen Schulwesens – eindeutig zu dem heilpädagogischen Sonderschulwesen« (Dohrmann 1955, 426).

In der Entschlieöung heißt es: »Die deutschen Städte haben sich des heilpädagogischen Sonderschulwesens seit Jahrzehnten mit fordernder Initiative angenommen. Indem es gehemmt und behinderten Kindern aus Gründen der Menschlichkeit dient und viele davor bewahrt, der Allgemeinheit zur Last zu fallen, bringt es zugleich finanzielle und volkswirtschaftliche Ersparnisse.

Aus diesen Gründen bauen die Städte es mit Unterstützung durch die Länder wieder auf. Sie handeln gerade hier gemeinsam mit der Lehrerschaft, die die Leistungen der Städte anerkennt und die deren Dank für ihre aufopfernde Arbeit verdient« (Dohrmann 1955, 427).

Die Hilfsschulen werden als »selbständige Schulsysteme unter eigener Leitung im Rahmen des allgemeinen Schulwesens« anerkannt. Die Schülerschaft wird – wie in der *Denkschrift zu einem Gesetz über das heilpädagogische Sonderschulwesen* – aus ihrer besonderen seelisch-geistigen Beschaffenheit, aus ihrem Versagen in der Volksschule, und – mit einem zusätzlichen Kriterium – aus ihrem Bedürfnis, »eine ihrer Eigenart

entsprechende Erziehung für den Eintritt in die Arbeitswelt« zu erhalten, charakterisiert. Auf eine Klassenfrequenz legte sich der Städtetag nicht fest, billigte jedoch je Hilfsschulklasse 1,4 Schulstellen zu. Der spezifischen Aufgaben entsprechend wurden der Hilfsschule dem besonderen Charakter angepaßte Schulgebäude zuerkannt.

Mit dieser Entschließung war »von der Schulträgerschaft her . . . die künftige Entwicklung geebnet« (Dohrmann 1955, 426). Von den Kultusministerien verschiedener Länder der föderal strukturierten Bundesrepublik wurde erwartet, daß entsprechende Sonderschulgesetze geschaffen würden.

Während der Ausbau des Sonderschulwesens im Sinne der Denkschriften des VDH erfolgte, der folgerichtig sein Aufgabengebiet ausweitete und sich ab 1955 »Verband Deutscher Sonderschulen« (VDS) nannte, versuchte die »Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland« zu einer gemeinsamen Stellungnahme zum Sonderschulwesen zu kommen. Diese Stellungnahme wurde im Februar 1960 als *Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens* von den Kultusministern gutgeheißen und im März 1960 vom Schulausschuß der Kultusminister-Konferenz veröffentlicht, um »die Verbände und die Behörden außerhalb der Kultusministerien darüber (zu) unterrichten, wie sich die Unterrichtsverwaltungen der Länder den Aufbau des Sonderschulwesens denken und welche Aufgaben ihnen gestellt sind«. Im einführenden Teil dieses Gutachtens wird ein Schuldgefühl verbalisiert, das den sehr intensiven Ausbau des Sonderschulwesens nach dem Kriege erklären mag: »Das deutsche Volk hat gegenüber den Menschen, die durch Leiden oder Gebrechen benachteiligt sind, eine geschichtliche Schuld abzutragen.« Ausdrücklich wird auch formuliert, daß dem Gutachten Richtlinienfunktion zukommt. In Ausweitung des Katalogs der zum Sonderschulwesen gehörenden Sonderschulen werden zwölf Sonderschularten genannt: Blindenschule, Sehbehindertenschule, Gehörlosenschule, Schwerhörigenschule, Sprachheilschule, Körperbehindertenschule, Krankenschule und Hausunterricht, Hilfsschule, Beobachtungsschule, Erziehungsschwierigenschule, Gefängnisschule (Schule im Jugendstrafvollzug), Sonderberufsschule (als eigene Schule oder in Verbindung mit anderen Sonderschulen). Die Existenzberechtigung der Sonderschulen wird nicht nur ausgewiesen aus einer historischen Schuld den Behinderten gegenüber, sondern – wie in der Anfangszeit des Sonderschulwesens – aus drei Motiven:

1 Das humanitäre Motiv: »Der ernste Wille eines Volkes, die Achtung vor der Menschenwürde zum Grundsatz seiner Lebensordnung zu erheben, und seine Kulturhöhe beweisen sich auch in der Sorge um diejenigen, die auf die Hilfe ihrer Mitmenschen angewiesen sind.«

2 Das ökonomische Motiv: »Die Förderung des Sonderschulwesens ist aber auch aus wirtschaftlichen Gründen notwendig. Mittel, die heute für die Sonderschulen ausgegeben werden, werden später in vielfacher Höhe bei den Ausgaben für Unterstützung, Gefängnisse und Heilanstalten eingespart.«

3 Das schulorganisatorische Motiv: Sonderschulen sind notwendig für Kinder und Jugendliche, die »sich wegen körperlicher, seelischer oder geistiger Behinderung in den allgemeinen Schulen nicht oder nicht mit genügendem Erfolg entfalten können, oder die durch ihr vermindertes Leistungsvermögen oder ihr gemeinschaftsstörendes Verhalten die Entwicklung ihrer Mitschüler erheblich hemmen oder gefährden«.

Die Klassenfrequenz wird mit 15 bis 20 Kindern angegeben, ist also höher angesetzt als in vielen Hilfsschulen der Frühzeit. Wenn die Schüler der Hilfsschule beschrieben werden als »Kinder mit geistigen und seelischen Schwächen . . ., die zwar imstande sind, in Gemeinschaft mit Gleichgearteten ein in sich geschlossenes Bildungsgut zu erwerben, denen aber die Volksschule mit den ihr zur Verfügung stehenden Unterrichts- und Erziehungsmethoden, -mitteln und -maßnahmen nicht gerecht werden kann«, dann wird hier mit dem Begriff der »geistigen Schwäche« und der Vorstellung, es gebe einen Typus des Hilfsschülers, also »Gleichgeartete«, auf die Tradition der alten Hilfsschulpädagogik zurückgegriffen, aber auch mit dem Begriff der »seelischen

Schwäche« eine Ausweitung der Klientel signalisiert. Zwar mag sich die Zusammensetzung der Schülerschaft schon in den letzten Jahren der Weimarer Republik und in den ersten Jahren der Bundesrepublik gewandelt haben, die Struktur der Schule – d. h. ihre innere und äußere Organisation – hatte sich, als die Bezeichnung vom Strukturwandel aufkam, aber nicht gewandelt.

Erstmals in einer bundesweiten amtlichen Verlautbarung werden in dem Gutachten die Schüler der Hilfsschule auch als »Lernbehinderte« bezeichnet, eine Neuprägung, die in die Schulbezeichnung »Sonderschule für Lernbehinderte« ab 1962 (Hessen) einging und bis 1974 in den deutschen Ländern (zuletzt in Berlin) die Bezeichnung Hilfsschule ablöste. Daß mit einer Namensänderung nicht eine Änderung in der Einstellung der Schule gegenüber eintritt, war den Verfassern des KMK-Gutachtens von 1960 bereits bekannt, und sie sprachen sich gegen einen Namenswechsel aus, der »auf die Dauer keine Änderung bringen würde, da erfahrungsgemäß nach kurzer Zeit auch die neue Bezeichnung abgewertet wird. Eine Hebung des Ansehens der Hilfsschule ist nur aus der Arbeit selbst möglich und aus dem wachsenden Verständnis der Öffentlichkeit für ihre Leistungen, besonders bei der Berufswahl. Es ist deshalb dringend erforderlich, die Öffentlichkeit immer wieder darauf hinzuweisen, daß der erfolgreiche Abschluß einer Hilfsschule dem Kinde für sein späteres Leben eine bessere Grundlage gibt als der Abgang aus einer niederen Klasse der Volksschule.«

Die Tradition der Vorklasse in der Zeit der Weimarer Republik sollten die der Hilfsschule angegliederten Schulkindergärten übernehmen für Kinder, »die bei Beginn ihrer Schulzeit noch nicht die genügende Reife für den Besuch einer Hilfsschule besitzen«. Für die aus alter Hilfsschultradition übernommene Aufgabe der vorbeugenden und nachgehenden Fürsorge wird dem Hilfsschullehrer eine in Relation zum Volksschullehrer reduzierte Pflichtstundenzahl zugestanden. Die Ausbildung zum Hilfsschullehrer soll grundsätzlich in einem postgradualen mehrsemestrigen Studium bei Freistellung vom Schuldienst unter Fortzahlung der Bezüge stattfinden. Damit wird eine Praxis zur Richtlinie gemacht, die in den meisten Bundesländern mit einer einjährigen Ausbildung bereits Anfang der fünfziger Jahre begann (Baden-Württemberg 1951, Hessen und Rheinland-Pfalz 1952) und ab Mitte der sechziger Jahre zu einem in der Regel viersemestrigen Studium führte. Als auch Berlin und Nordrhein-Westfalen 1963 die Unterrichtsverpflichtung neben dem Studium aufgaben, war die Forderung des KMK-Gutachtens von 1960 nach einer Ausbildung bei Befreiung vom Schuldienst und Fortzahlung der Bezüge in allen Bundesländern erfüllt. Mit der Ausbildung der Sonderschullehrer sollten nach dem KMK-Gutachten einige wenige Hochschulen gemeinsam für alle Länder betraut werden. »Dabei ließen sich, wie es schon vor 1933 geschehen ist,« – so heißt es weiter – »Schwerpunkte nach Fachrichtungen entwickeln.« Beides ist trotz der Forderungen von Fachverbänden und auch der Hochschulen selbst nicht geschehen. Gegenwärtig gibt es 16 Sonderpädagogische Ausbildungsstätten. Im Gegensatz zu der Festschreibung des Gutachtens wurde in vielen Bundesländern aus finanziellen Gründen das postgraduale Studium bei Unterrichtsbefreiung und vollem Gehalt aus finanziellen Gründen abgeschafft und durch das sogenannte grundständige Studium ersetzt, das nach einem achtsemestrigen Studiengang die wissenschaftliche Abschlußprüfung für das Lehramt an Sonderschulen ermöglicht. Ihren Gesamtabschluß findet diese Ausbildung nach einem in der Regel 1½-jährigen Referendariat und der Absolvierung der 2. Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen.

Das KMK-Gutachten von 1960 charakterisiert die Situation der Hilfsschule in den ausgehenden fünfziger und beginnenden sechziger Jahren als eine optimistisch getragene, selbständige Schulart, die notwendigerweise Kinder in ihrem eigenen Interesse, im Interesse besser lernender Mitschüler und im Interesse staatlicher Ausgabenpolitik separieren muß. Das Hilfsschulwesen erlebte zwischen 1960 und 1970 eine Ausbau-

Euphorie. Wie die nachfolgende Tabelle ausweist, wurde die Anzahl der Schulen mehr als verdoppelt, die Anzahl der Klassen verdreifacht, die Anzahl der Schüler ebenfalls mehr als verdoppelt.

Die Hilfsschulpädagogen versuchten immer noch, den Typus des Hilfsschulkindes zu erfassen und auf dieses Konstruktum hin eine spezifische Didaktik und Methodik maßzuschneidern. Es ging darum, die »in Hilfsschulen vorgefundenen Kinder unter soziologischen und psychologischen Gesichtspunkten« empirisch zu beschreiben (Bleidick 1969, 1386) und aus dieser Beschreibung eine »Orthodidaktik«, d. h. eine hilfsschuleigene Didaktik im Sinne eines defektspezifischen Unterrichts, abzuleiten (Bleidick/Heckel 1970<sup>2</sup>). Wie Trümmer herausarbeitete, bleiben die in dieser Zeit konzipierten, von den zur Rede stehenden Autoren inzwischen allerdings als überholt betrachteten, didaktischen Ansätze bei Bach und Bleidick, aber auch durchgängig in der DDR, dem Gedanken Stötzners von 1864 »über die Schwachsinnigkeit des Hilfsschülers« verpflichtet (1980, 233). Das Sonderschulwesen für Lernbehinderte hatte qualitativ eine deutliche, weithin akzeptierte Gestalt und mit der Erfassung von ca. 4% der vollzeitschulpflichtigen Schüler eine quantitative Ausdehnung erfahren, die die in der Weimarer Zeit, als ca. 2% der Schülerschaft Hilfsschüler waren – bei einem ebenfalls starken Stadt-/Landgefälle – weit übertraf. Die im Gutachten von 1960 entwickelte Grundkonzeption für das Hilfsschulwesen bestimmte auch weitgehend das Lernbehinderten-schulwesen der beginnenden siebziger Jahre. »Wesentliche Vorstellungen jenes Gutachtens sind in seiner Neufassung von 1972 (Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens) übernommen worden« (Kanter 1973).

Die *Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens*, von der »Ständigen Konferenz der Kultusminister« am 16. März 1972 beschlossen, »zielt auf die Vereinheitlichung und den Ausbau der bestehenden Einrichtungen sowie auf die Schaffung notwendiger neuer Einrichtungen im Sonderschulwesen«. Die Empfehlungen zählen nur noch zehn »Sonderschultypen« auf, nämlich die Schule für Blinde, für Gehörlose, für Geistigbehinderte, für Körperbehinderte, für Kranke und Hausunterricht, für Lernbehinderte, für Schwerhörige, für Sehbehinderte, für Sprachbehinderte und für Verhaltensgestörte. Die Sonderschule wird in ihren verschiedenen Typen ausdrücklich als »eine eigenständige Schulform« bezeichnet. Erstmals werden prozentuale Anteile der sonderschulbedürftigen Vollzeitschulpflichtigen angegeben. Für die Lernbehinderten wird ein Anteil von 4,0% errechnet. Als Programm wird herausgestellt, »durch entsprechende Maßnahmen, wie z. B. durch vorschulische Erziehung, Früheinschulung oder durch Differenzierung in der Grundschule« die Anteile der sonderschulbedürftigen Kinder allgemein zu senken. Mit der Festsetzung des Anteils von 4% lernbehinderter Schüler

Tab. 1: Hilfsschulen/Schulen für Lernbehinderte in der Bundesrepublik Deutschland

Jahr	Schulen	Anzahl der Klassen	Schüler	Angaben nach:
1950	463	2519	65 193 <sup>1</sup>	<sup>1</sup> Stat. Bundesamt 1951, Tab. 2
1955	656	3400	75 970 <sup>2</sup>	<sup>2</sup> Stat. Bundesamt 1956, 12
1960	785	4942	108 527 <sup>3</sup>	<sup>3</sup> Stat. Bundesamt 1960, 60–65
1965	1099	7685	153 613 <sup>4</sup>	<sup>4</sup> Stat. Bundesamt 1965, 48–50
1970	1758	14 530	264 629 <sup>5</sup>	<sup>5</sup> Stat. Bundesamt 1970, 50–58
1975	1812	19 296	314 437 <sup>6</sup>	<sup>6</sup> Stat. Bundesamt 1975, 36–38
1979	1664	18 026	263 694 <sup>7</sup>	<sup>7</sup> Stat. Bundesamt 1979, 45

wurde bereits einem Wandel in der Auffassung von der Lernbehindertenschule Rechnung getragen, die nicht für den großen Anteil von 6–8% »Schulleistungsschwacher« zur Verfügung stehen sollte (Kanter 1973, 425f.), sondern nur für Kinder »mit geringer intellektueller Begabung, mit Schwächen in der Aufnahme, Konzentration, Verarbeitung und Gestaltung«, für Kinder also, die »wegen ihrer Lern- und Leistungsbehinderungen in Grund- und Hauptschule nicht hinreichend gefördert werden können«. Damit sollte eine Entwicklung gebremst werden, die bereits in Berlin und Nordrhein-Westfalen zu »deutlich mehr als 4% an Sonderschulplätzen für Lernbehinderte« geführt hatte (Kanter 1973, 425).

Geistigbehinderte gehören nach den »Empfehlungen« nicht in die Lernbehindertenschule. Im Hinblick auf diese Kinder und Jugendlichen konnte eine so eindeutige Aussage gemacht werden, weil sich inzwischen eigene Sonderschulen für Geistigbehinderte etabliert hatten.

Mit 16 Schülern je Klasse wurde eine Klassenfrequenz vorgesehen, die zu jener Zeit in vielen Bundesländern noch nicht realisiert war. Mit der Frequenzreduzierung sollten auch die Lernbehindertenschulen mehr vom Wohlstand der reichen Bundesrepublik profitieren können und in ihrer pädagogischen Leistungsfähigkeit gesteigert werden. Dem waren jedoch dadurch Grenzen gesetzt, daß es an ausgebildeten Sonderschullehrern außerordentlich mangelte. In einigen Bundesländern waren nur 40 bis 50% der Planstellen mit Sonderschullehrern besetzt, häufig mußten Stellen auch unbesetzt bleiben. Eine Besserung dieser Misere bahnt sich erst in der Gegenwart infolge der Einführung des grundständigen Studiums an.

Als die KMK-Empfehlungen 1972 herauskamen, war bereits bekannt, »welche Nachteile Sonderbeschulung mit ihren Separierungstendenzen hat: negative Selektion, Stigmatisierung, geringere Bildungsqualifikation und Verstoß gegen die Chancengleichheit im Bildungswesen« (Bleidick 1973, 838). Anfangs der siebziger Jahre forderten deshalb Sonderpädagogen im Anschluß an allgemeinpädagogische Diskussionen und im Zusammenhang mit der Gesamtschuldiskussion, Sonderschüler nicht grundsätzlich aus der Gesamtschulplanung herauszulassen, sondern insbesondere für lernbehinderte und verhaltensgestörte Kinder und Jugendliche zu prüfen, inwieweit integrative Beschulung, d. h. gemeinsame Beschulung mit nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen, innerhalb der Gesamtschule möglich ist (Myschker 1970). In ihren »Empfehlungen« formulieren die Kultusminister der Länder 1972 vorsichtig Überlegungen zur Erziehung und Unterrichtung von Sonderschülern innerhalb der Gesamtschule: »Es wird untersucht werden müssen, ob die Gründe, die die Errichtung von einzelnen Sonderschultypen notwendig machten, durch die Gesamtschule hinfällig werden.« Die Vor- und Nachteile der Sonderschulen werden im Hinblick auf die Gesamtschule gegeneinander gestellt: »Für die Beibehaltung eigenständiger Sonderschulen spricht die Notwendigkeit, eine umfassend angepaßte Hilfe für behinderte Schüler zu geben und gleichzeitig die allgemeine Schule von Schülern zu entlasten, denen sie nicht gerecht werden kann.

Für die Eingliederung der behinderten Schüler in die Gesamtschule spricht die Tendenz, sie so weit wie möglich aus einem Sonderdasein in die Gemeinsamkeit mit anderen Schülern zu führen.« Grundsätzlich wird eine Offenheit der Gesamtschule »für die Frage nach der Möglichkeit einer Integrierung behinderter Schüler« angenommen.

Als diese Sätze geschrieben wurden, war die Frage der integrativen Schulung behinderter Kinder und Jugendlicher schon über die Diskussion der Gesamtschulorganisation hinaus ausgeweitet worden auf das Gebiet der Regelschule und insbesondere der Grundschule (Muth 1973). Der unter dem Vorsitz von Muth tagende Ausschuß für Sonderpädagogik der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates legte im Oktober 1973 einen Strukturplan *Zur pädagogischen Förderung Behinderter und von*

*Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher* vor, der, wie eines seiner Mitglieder, der Vorsitzende des VDS, Prändl, meinte, »in gewisser Weise als Fortschreibung und Weiterentwicklung der Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens verstanden sein (will), und zwar insofern, als die Durchlässigkeit der Sonderschulen untereinander und zum allgemeinen Schulwesen hin . . . eigens betont wird« (1974 »Vorbemerkungen«). Prändl kündigt Maßnahmen des VDS für den Fall an, daß »utopische Integrationsvorstellungen mit Unterlassung konkreter Ausbaumaßnahmen an die Stelle des in der Bildungsratempfehlung für unerläßlich gehaltenen Junktims treten sollten. Die in der Empfehlung genannten Zielsetzungen der gemeinsamen Unterrichtung Behinderter und Nichtbehinderter können nämlich nur dann zum Tragen kommen, wenn gleichzeitig und mit wesentlich stärkerer Anstrengung als bisher die Förderung von Behinderten im Früh- und Elementarbereich, das flexible System der Fördermaßnahmen in einer mit dem Sonderschulwesen kooperierenden allgemeinen Schule und die entsprechende Ausbildung und Einstellung des Personals in allgemeinen Schulen gegenüber Behinderten gelingen« (1974 »Vorbemerkungen«). Gegenwärtige bildungs- und finanzpolitische Bestrebungen scheinen auf die Auflösung dieses Junktims zu zielen, indem die als billiger verstandene Integration forciert wird, die notwendigen und teuren Veränderungen im Früh- und Elementarbereich jedoch weitgehend ausbleiben. Zentraler Punkt der Empfehlungen der Bildungskommission ist das Modell des kooperativen Schulzentrums, das in gutdurchdachter Form einen Verbund von Schulen für Behinderte mit allgemeinen Schulen vorsieht. Ergänzt wird dieses System durch »Organisationsformen für die Förderung behinderter Kinder außerhalb allgemeiner Schulen«. Dieses flexible System von integrativen, teilintegrativen und segregierenden Maßnahmen verdeutlicht bis heute eine in der Pädagogik allgemein akzeptierte Zielvorstellung, die allerdings noch einer breiten Realisierung harret.

Vorstellungen über die gegenwärtige Struktur der Lernbehindertenschule lassen sich den von der Kultusministerkonferenz Ende 1977 beschlossenen *Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Lernbehinderte (Sonderschule)* entnehmen. Nach diesen Empfehlungen gelten Kinder und Jugendliche als lernbehindert, »die umfänglich und langandauernd in ihrem Lernen beeinträchtigt sind, dadurch deutlich von der Altersnorm abweichende Leistungs- und Verhaltensformen aufweisen und trotz des Angebotes besonderer Lernhilfen in der Grund- und Hauptschule nicht oder nicht hinreichend gefördert werden können«. Unterschieden werden zwei Hauptgruppen lernbehinderter Schüler, nämlich »Lernbehinderte mit deutlichen Intelligenzrückständen« und »Lernbehinderte mit generalisierten Lernstörungen

- aufgrund neurologischer Dysfunktion oder konstitutioneller Schwächen . . .
- auf psychoreaktiver Grundlage . . .« und
- »sozio-kulturell bedingter Art«.

Kanter, auf den diese Einteilung zurückgeht, meint, »daß für die erste Teilgruppe spezielle Sonderschuleinrichtungen (die dennoch mit der allgemeinen Schule kooperieren können) unumgänglich sind«. Für die Schüler mit Lernstörungen »sind sonderpädagogische Maßnahmen zwar ebenfalls unverzichtbar. Hier ist jedoch zu prüfen, wie weit diese Maßnahmen zukünftig im Regelschulbereich angesiedelt und in die allgemeine Unterrichtsorganisation integriert werden können, sobald die Voraussetzungen dafür geschaffen sind« (Kanter 1973, 429). Deutliche Intelligenzrückstände sieht Kanter gegeben, wenn ein Intelligenz-Quotient zwischen 55 bis 75 feststellbar ist. Von der Eingrenzung der Schülerschaft her und im Hinblick auf weitgehende Fördermaßnahmen im Primarbereich scheint sich die Lernbehindertenschule zur Debilenschule hin zu entwickeln. Damit kann jedoch keineswegs eine Rückkehr zu Vorstellungen von eingeschränkter Lern- und Leistungsfähigkeit und den daraus resultierenden Konsequenzen verbunden sein. Im Gegenteil: die »Empfehlungen« von 1977 versuchen durchgängig der Gefahr zu begegnen, »lernbehinderte Schüler von vornherein auf ein

bestimmtes Lern- und Leistungsniveau festzulegen«. Nicht anders sind die Aufgaben der Lernbehindertenschule zu realisieren:

1 »Dem Schüler zu ermöglichen, »in der sich verändernden Industriegesellschaft Verhaltensweisen zu entwickeln, mit denen er in Beruf, Freizeit und Gesellschaft bestehen kann«,

2 Orientierung zu finden »an wissenschaftsgeleitetem Lehren und Lernen« und sich

3 stets in Verbindung zu sehen mit den anderen Bereichen des Schulwesens.

Lernbehindertendidaktische Konzeptionen, die »auf monistischen Grundannahmen über Schülergruppen und deren psychische Merkmale« beruhen, entsprechen nicht moderner Lernbehindertenpädagogik; mehrdimensionale Konzepte, die »Aspekte wie Wissenschaftlichkeit und Notwendigkeit von Qualifikationen für die Lebensbewältigung . . . gleichgewichtig neben einer zu berücksichtigenden Lernbehinderung einzu-beziehen versuchen«, rücken in den Vordergrund und werden verstärkt bestimmend (Willand 1980).

### *Literatur*

Adam, F.: Heinrich Kielhorn. Sein Leben und Wirken im Dienste der Hilfsschule. Halle a.d.S. 1931

Bachmann, W./Rommel, H.: Die Mainzer »Instruction« von 1773. In: Z. Heilpäd. 18 (1967), 633–643

Bartsch, P.: Die Reichsfachschaft V. In: Die deutsche Sonderschule 3 (1936), 5–18

Beschel, E.: Der Eigencharakter der Hilfsschule. Weinheim 1960/1965

Beschel, E.: Geschichte. In: Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 4. Berlin 1976, 113–147

Breutbarth, M.: Warum die Heilpädagogische Fachschaft? In: Die Hilfsschule 26 (1933 a), 322–327

Brenner, F.: Das behinderte Kind in der Berliner und Wiener Sonderschule. Berlin 1967

Berichte über die Verbandstage der Hilfsschulen Deutschlands, 1898–1929 (I.–XII.)

Comenius, J. A.: Didactica magna. Bearbeitet von Altemöller, W., Paderborn 1913

Deutscher Bildungsrat: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. In: Z. Heilpäd. (1974), Beiheft 11

Dohrmann, P.: Die Stellungnahme des Deutschen Städtetages zum heilpädagogischen Sonderschulwesen. In: Z. Heilpäd. 6 (1955), 425–429

Dörner, K.: Nationalsozialismus und Lebensvernichtung. VjHZG 15 (1967), 121–152

Dreßler, O.: Hilfsschulforderungen im neuen Volksstaat. In: Die Hilfsschule 12 (1919), 1–6

Ellger-Rüttgardt, S.: Historische Aussagen zum Sonderschullehrer. In: *Bleidick, U./Ellger-Rüttgardt, S.* (Hrsg.): Lehrer für Behinderte. Stuttgart 1978

Engelhard, E.: Notverordnung und Hilfsschule. In: Die Hilfsschule 25 (1932), 203–206

Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik. *Dannemann/Schober/Schulze* (Hrsg.). Halle a.d.S. 1911

Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik. *Dannemann/Gnerlich/Henze/Melzer/Schober/Stern* (Hrsg.). Halle a.d.S. 1934

Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik. (Hrsg.): *Heese, G./Wegener, H.* Berlin-Charlottenburg 1965/1968

Frenzel, F.: Die Hilfsschulen für schwachbegabte Kinder. Hamburg 1903

Frenzel, F.: Frequenz der Klassen in den Schulen für geistig Schwache. In: Enzy. 1911, 574–576

Frenzel, F.: Geschichte und Literatur des Hilfsschulwesens. Halle a.d.S. 1925

Frenzel, F.: Die Erziehung, Bildung und Versorgung anomaler Kinder. Halle a.d.S. 1930

Fuchs, A.: Schwachsinnige Kinder, ihre sittliche und intellektuelle Rettung. Gütersloh 1899

Fuchs, A.: Die Stellung der Hilfsschule in der kommenden Neuordnung. In: Die Hilfsschule 12 (1919), 170–171

Fuchs, A.: Das Sonderschulwesen in Berlin. Berlin 1927

Fuchs, A.: Die Heilpädagogische Woche in Berlin. Berlin 1927

Fuchs, A.: Die Beschulung der Nichtvollständigen und körperlich Behinderten. In: Das Deutsche Schulwesen. (Hrsg.): Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Jahrbuch 1927, Berlin 1928

Gerhardt, J. P.: Zur Geschichte und Literatur des Idiotenwesens in Deutschland. Alsterdorf/Hamburg 1904

Grote, J.: Die Hilfsschule auf der Reichsschulkonferenz. In: Die Hilfsschule 13 (1920), 213–216

- Harnisch, W.: Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. Breslau 1839
- Höck, M.: Die Hilfsschule im Dritten Reich. Berlin 1979
- Hofmann, W.: Strukturwandel der Hilfsschule. In: Enzy. 1966, 1353–1359
- Hofmann, W.: Hilfsschule. In: *Lesemann, G.* (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens. Berlin 1966
- Horrix, H.: Worin hat die Abneigung einzelner Eltern gegen die Hilfsschule ihren Grund und wie ist sie zu beseitigen? In: *Die Kinderfehler* 5 (1909), 168–173
- Jordan, P.: Die Leyenschoul. Mainz 1533. Faksimile. In: Festschrift zum Verbandstag 1953 des Verbandes deutscher Hilfsschulen
- Kanter, G.: Die Schule für Lernbehinderte. In: *Z. Heilpäd.* 24 (1973), 423–431
- Kielhorn, H.: Die Erziehung geistig zurückgebliebener Kinder in Hilfsschulen. Osterwieck/Harz 1897
- Kielhorn, H.: Aus der Hilfsschule zu Braunschweig. In: *Die Hilfsschule* 1 (1908), 88–90
- Kirmse, M.: Stötzner, Heinrich Ernst. In: Enzy. 1911, 1659–1661
- Kirmse, M.: Die Entwicklungsperiode der Hilfsschule. In: *Die Hilfsschule* 11 (1918), 193–200
- Klink, J. G.: Zur Geschichte der Sonderschule. Bad Heilbrunn 1966
- Krampf, A.: Zur Allgemeinen Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen. In: *Die deutsche Sonderschule* 5 (1938), 484–490
- Lesemann, G.: Das Problem »Arzt und Hilfsschule« in Vergangenheit und Gegenwart. In: *Z. Heilpäd.* 5 (1954), 416–427
- Lesemann, G. (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens. Berlin-Charlottenburg 1966
- Loeffler, E.: Das öffentliche Bildungswesen in Deutschland. Berlin 1931
- Milde, V. E.: Lehrbuch der allgemeinen Erziehungsstunde. 2 Bände. Wien 1811/1813
- Möckel, A.: Die besondere Grund- und Hauptschule. Rheinstetten 1976
- Myschker, N.: Zum Ursprung des Hilfsschulgedankens. In: *Z. Heilpäd.* 19 (1968), 326–333
- Myschker, N.: Der Verband der Hilfsschulen Deutschlands und seine Bedeutung für das deutsche Sonderschulwesen. Nienburg 1969
- Myschker, N.: Strukturwandel der Hilfsschule? Kritische Gedanken zur Strukturwandelthese. In: *Z. Heilpäd.* 23 (1972), 159–172
- van Niekerk, J. J.: Die Geschichte des Hilfsschulwesens in Deutschland. München 1927
- Paulsen, F.: Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. Leipzig 1909
- Pretzel, C. L. A./Rissmann, R.: Geschichte des Deutschen Lehrervereins in den ersten fünfzig Jahren seines Bestehens. Leipzig 1921
- Prochownik, E.: Berlins erste Bemühungen um die Gründung von Hilfsschuleinrichtungen. In: *Die Hilfsschule* 25 (1932), 424–430
- Raatz, W.: Unsere Stellung zum Schulprogramm der Deutschen Lehrervereine. In: *Die Hilfsschule* 12 (1919), 121–132
- Raatz, W.: 25 Jahre Verband der Hilfsschulen Deutschlands. In: *Die Hilfsschule* 16 (1923), 49–60
- Raatz, W.: Heilpädagogik auf arbeitsunterrichtlicher Grundlage. Halle a. d. S. 1924
- Reichsministerium des Innern: Die Reichsschulkonferenz 1920. Amtlicher Bericht. Leipzig 1921
- Rössel, F.: Das Hilfsschulkind. Halle a. d. S. 1925
- Roessler, W.: Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Stuttgart 1961
- Saegert, C. W.: Über die Heilung des Blödsinns auf intellektuellem Wege. Berlin 1845
- Spranger, E.: Zur Geschichte der deutschen Volksschule. Heidelberg 1949
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens. Bonn 1960
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlungen zur Ordnung des Sonderschulwesens. Nienburg 1972
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Die allgemeinbildenden Schulen im Bundesgebiet und in Berlin (West). Statistische Berichte. Wiesbaden 1951/1956
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Bevölkerung und Kultur. Reihe 10 Bildungswesen. Wiesbaden 1960/1965/1970
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Fachserie 11, Bildung und Kultur, Reihe 1.1, Schulen der allgemeinen Ausbildung. Wiesbaden 1975
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Fachserie 11, Reihe 1, Allgemeines Schulwesen. Wiesbaden 1979
- Stötzner, H. E.: Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben. Leipzig/Heidelberg 1864
- Stötzner, H. E.: Altes und Neues aus dem Gebiet der Heilpädagogik. Leipzig 1868
- Synowoldt, J.: Von der Hilfsschule zur Schule für Lernbehinderte. Die Förderung der schwachbefähigten Kinder am Beispiel Berlins. Berlin 1979
- Tornow, K.: Allerlei Besinnliches. In: *Die Hilfsschule* 26 (1933), 706–712
- Tornow, K.: Die Erziehung des körperlich und geistig geschwächten Kindes. In: *Löpelmann, M.* (Hrsg.): Wege und Ziele der Kindererziehung unserer Zeit. Leipzig o.J., 189–220



- Trümmer, H.: Sonderschuldidaktik unter historischem Aspekt. H. E. Stötzner und die gegenwärtige Didaktik der Schule für Lernbehinderte. In: *Kastantowicz, U.* (Hrsg.): Beiträge zur sonderpädagogischen Theorie und Praxis. Berlin 1980, 209–236
- Tuchborn, R.: Die Heimschulen für Verwahrlosungsbedrohte. In: *Lesemann, G.* (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens. Berlin 1966
- Verband Deutscher Hilfsschulen: Denkschrift zum Ausbau des heilpädagogischen Sonderschulwesens. In: *Z. Heilpäd.* 6 (1955), 3–43
- Verband Deutscher Hilfsschulen: Denkschrift zu einem Gesetz über das heilpädagogische Sonderschulwesen. In: *Z. Heilpäd.* 6 (1955), 45–55
- Weise, T.: Betrachtung über geistesschwache Kinder in Hinsicht der Verschiedenheit, Grundursachen, Kennzeichen und der Mittel, ihnen auf leichte Art durch Unterricht beizukommen. Mit besonderer Rücksicht auf die Pestalozzische Rechenmethode. Zeitz 1820
- Weinand: Die Lesebuchfrage. In: Bericht über den X. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands. 1924, 180–186
- Weland, H.: Berufsschule und Hilfsschule. In: *Die Hilfsschule* 18 (1925), 161–167
- Willand, H.: Kurseinheit 1: Didaktische Konzeptionen der Lernbehindertenpädagogik. Fernuniversität Hagen 1980
- Wulff: Stellung und Aufgabe des Arztes in der Hilfsschule. In: Bericht über den I. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands 1898, 86–93
- Zeitschrift: *Die Hilfsschule* (1908–1934)
- Zeitschrift: *Die deutsche Sonderschule* (1934–1944)
- Zeitschrift: *Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptiker*

## 6. Verwahrlostenpädagogik

### Zur Begriffsgeschichte

#### Vom transitiven zum intransitiven Wortgebrauch

Das Zeitwort »verwahrlosen« ist im deutschen und niederländischen Sprachgebiet seit Jahrhunderten in Gebrauch. Diese sprachgeographische Begrenzung ist bereits eine wichtige Erklärung für die in der Gegenwart immer deutlicher gewordene Schwierigkeit, dem deutschen Ausdruck »Verwahrlosung« bedeutungsgleiche Begriffe aus anderen Sprachen, zumal aus dem für die zeitgenössische erziehungswissenschaftliche Sprache seit 1950 immer wichtiger werdenden anglo-amerikanischen Sprachraum, zuzuordnen. Bei solchen Versuchen der Zuordnung adäquater fremdsprachlicher Ausdrücke wird aber auch deutlich, daß der aus der Alltagssprache in den juristischen, sozial- und sonderpädagogischen Wortschatz übernommene Ausdruck dadurch, daß er Fachausdruck wird, keineswegs an definitorischer Klarheit gewinnt. Sein Ersatz durch einen präziseren und entwicklungsgeschichtlich weniger vorbelasteten Ausdruck ist daher in jüngster Zeit vorgeschlagen worden (Mollenhauer 1965, 45 f.; Hartmann 1970; Roessner 1973). Titel neuerer Publikationen (z. B. Steuber 1976; Herriger 1979; Vent 1979) deuten aber eher an, daß sich der Terminus vielleicht gerade seiner Unbestimmtheit wegen besonders hartnäckig im Gespräch zu halten vermag.

Etymologisch wird das Wort abgeleitet vom althochdeutschen »waralos« = »achtlos«. Seit dem 13. Jahrhundert findet sich das mittelhochdeutsche, schwach reflektierende Verb »verwarlosen« i. S. v. »unachtsam handeln«. Gleichzeitig bedeutet »verwaarlozen« im Mittelniederdeutschen und im Mittelniederländischen »vernachlässigen«. Das Tätigkeitswort wird zunächst ausschließlich und vom 16. Jahrhundert an noch überwiegend transitiv verwendet. Aus Zürcher Gerichtsakten des 18. Jahrhunderts kann A. Denzler den transitiven Gebrauch bei Verurteilungen nachlässiger Mütter reichhaltig belegen: Die in der Regel drakonischen Strafen, teilweise sogar die Todesstrafe, werden wegen Verwahrlosung der Kinder ausgesprochen, wobei es sich in vielen Fällen um illegitime Kinder handelt: »Eine uneheliche Mutter, die ihr Kind elendiglich und gewissenlos verwahrloste, wurde einhellig zum Schwert verurteilt« (Denzler 1925, 41).

Im 19. Jahrhundert erfolgt dann der Umschlag vom transitiven zum intransitiven Gebrauch (Grimm 1955). Im pädagogisch-fürsorgerischen Schrifttum des Jahrhunderts werden die Wortverbindungen »arm und verwahrlost« bzw. »sittlich verwahrlost« zu stereotypen Wendungen. Bemerkenswert ist, daß sich der intransitive Gebrauch überwiegend als adjektivisch gebrauchtes Partizip präteritum einspielt. Die aktiv handelnde Person ist nicht mehr feststellbar, zu sehen ist nur noch das Resultat, ein Zustand,

genannt »verwahrlost«. Ein Kind, ein Jugendlicher *ist* verwahrlost, die Frage nach dem Verwahrloser und seiner Verantwortung tritt zurück.

## Verwahrlosung als Bezeichnung für ein pädagogisches Problem

Die in Grimm (1955) genannten Beispiele für den frühen Gebrauch von »verwahrlosen« lassen einen recht breiten Anwendungsbereich des Ausdruckes erkennen. Mit dem Übergang zur intransitiven Benützung vollzieht sich auch die Fixierung des Wortes als Ausdruck eines pädagogischen, insbesondere sozialpädagogischen Problems.

Verwahrloste, Arme, Straffällige hat es zwar schon immer gegeben. Der mit dem Übergang zur industriellen Gesellschaft verbundene tiefgreifende sozialstrukturelle Wandel schafft jedoch für ein altes Phänomen neue Rahmenbedingungen. Dadurch wird es möglich, das Phänomen selbst mit einer anderen Optik zu sehen. Diese neue Sehweise ist die pädagogische im weitesten Sinne. Sie signalisiert bei allen Unterschieden in Deutung und Behandlung des Phänomens die grundsätzliche Auffassung, daß mit institutionellen und methodischen Maßnahmen erzieherisch etwas zur Bekämpfung, noch besser zur Verhinderung von Verwahrlosung als Prozeß und Zustand unternommen werden kann und soll (Mollenhauer 1959, 37 ff.).

Dieser Prozeß der pädagogischen Artikulierung vollzieht sich langsam; einsetzend in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts, führt er im Laufe des 19. Jahrhunderts zur eigentlichen Anerkennung von Verwahrlosung als eines pädagogischen Problems, als einer spezifischen Aufgabe für den Erzieher (Mollenhauer 1959, 43). Verfolgt man diesen Entwicklungsverlauf, so sind einige Aspekte zu erkennen, die auch heute noch von Bedeutung, ja z. T. ausgesprochen aktuell sind.

So geht es etwa um die Frage, ob Verwahrlosung ein eher individuelles oder eher kollektives, ein eher anthropologisch-essentielles oder eher psychosozial-akzidentielles Phänomen sei und in welchem Maße zwischen mikro- und makrosozialen Problemlagen Wechselwirkungen festzustellen seien. Solche bereits zu Differenzierung neigende Betrachtungsweise findet ihren Niederschlag auch im Versuch zum differenzierenden Sprachgebrauch. Pestalozzi, in seinem bedeutenden *Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans* von 1799, schreibt: »Ich sah die ganze Revolution von ihrem Ursprung an für eine einfache Folge der *verwahrlosten* Menschennatur an und achtete ihr Verderben für eine unausweichliche Notwendigkeit, um die *verwilderten* Menschen zur Besonnenheit über ihre wesentlichsten Angelegenheiten zurückzulenken« (Pestalozzi 1799, 93). Es interessieren hier die Ausdrücke »verwahrlosen« und »verwildern«. Einige Stichproben in anderen Arbeiten Pestalozzis zeigen, daß die Ausdrücke teils synonym, teils mit unterschiedlicher Bedeutung verwendet werden. Mit »verwahrloster Menschennatur« ist ein objektiv anthropologischer Tatbestand gemeint, der sich bei den einzelnen konkreten Menschen in unterschiedlichen Graden subjektiver Verwilderung manifestiert. Dem entsprechen im gleichen Text Wendungen wie: »Die Verwilderung des einzelnen . . .« oder: »Ein verwildertes Mädchen . . .« (Pestalozzi 1799, 104, 108).

Auf einen anderen Aspekt hat Mollenhauer aufmerksam gemacht. Verwahrlosung hat oft einen doppelten Sinn: sie meint einen individuellen und einen kollektiven Zustand. Verwahrlosung, oder i. S. v. Pestalozzi Verwilderung, ist die subjektive Entsprechung zum Verwahrlosungszustand des sozialen Verbandes, sei das nun eine Familie, eine Dorfgemeinschaft oder die Volksgemeinschaft (Mollenhauer 1959, 39 ff.). Wiederum kann auf Pestalozzi verwiesen werden, der den Zusammenhang zwischen Verwahrlosung bzw. Kriminalität und sozial-strukturellen Komponenten bereits deutlich erkennt. Wenn oben auf die rigorose Strafpraxis der Obrigkeit gegenüber (ledigen) Müttern, die ihre zumeist kleinen Kinder »gewissenlos verwahrlosten« (Denzler 1925,

41), bis sie starben, hingewiesen wurde, so muß nun daran erinnert werden, daß Pestalozzi gegen die Kurzsichtigkeit dieser Strafpraxis mit Entschiedenheit aufgetreten ist. In *Gesetzgebung und Kindermord* (1783) lenkt er den Blick vom subjektiven Versagen der verwahrlosenden und sogar tötenden Mütter auf die gesellschaftlichen Bedingungen, die »Umstände«, wie es später in den »Nachforschungen« heißt, welche das unter Strafe stehende Handeln konditionieren. Einen Schritt weiter geht er in *Lienhart und Gertrud*, wo er am Beispiel eines total zerrütteten dörflichen Gemeinwesens das Bild der kollektiven Verwahrlosung mit ihren markantesten Repräsentanten als literarisch verdichtete und ins Typische konzentrierte Zeichnung dessen entwirft, »... was ich auf der Bahn meines tätigen Lebens meistens selbst gesehen und gehört habe ...« (Pestalozzi 1781, 7). Die ebenfalls dargestellte innere und äußere Sanierung des verwahrlosten Dorfes durch eine pädagogisch wirkende Gruppe von Modellpersonen (Gertrud, Arner, Pfarrer und Schulmeister) ist eine literarische Vorwegnahme dessen, was man heute in Sozialpädagogik/Sozialarbeit als Gemeinwesenarbeit bezeichnet.

Auch Gotthelf sieht den Zusammenhang zwischen individueller und kollektiver Verwahrlosung in seiner Deutung der *Armennot* (1925) oder des »Pauperismus«, wie der zeitgenössische Fachausdruck (Matz 1980, 51–63) lautet. Verwahrlosung ist Folge der Vernachlässigung der anthropologisch gegebenen Erziehungsbedürftigkeit. Der Mensch als psycho-soziales Wesen wird erst durch den kultivierenden Umgang mit anderen Menschen, primär mit seinen Eltern, aus dem Stadium des tierischen Daseins in das menschliche gehoben. Erziehung erst kultiviert den mit äußeren menschlichen Attributen versehenen Neugeborenen zum Menschen. Erziehungslosigkeit läßt den Menschen entarten, er verwahrlost. Wer in die Verwahrlosung hineingeboren wird, verwahrlost ebenfalls (Gotthelf 1825, 111 ff.). Das Phänomen der Massenarmut, der »Armennot«, so, wie es im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts auftritt, gibt nicht nur Gotthelf, sondern vielen anderen die Gelegenheit, ein soziales Problem als Zustand der epidemischen Erziehungslosigkeit zu interpretieren und pädagogische Strategien gegen die individuelle und kollektive Verwahrlosung zu entwerfen (vgl. Völter 1845).

Auch im 20. Jahrhundert wird der Zusammenhang zwischen individueller und kollektiver Verwahrlosung hervorgehoben. Herman Nohl macht dies in seinem Aufsatz *Die Pädagogik der Verwahrlosten* bereits im zweiten Satz klar: »Ich kenne über die Literatur hinaus ja nur die Verwahrlosung, die mir persönlich begegnet ist in Familien, bei Freunden und Bekannten, und ganz im großen die Verwahrlosung unseres Volkes in den ersten Revolutionsmonaten« (Nohl 1927, 101). Dieser Komplementarität von individueller und kollektiver Verwahrlosung trägt Erich Weniger, der dem Kreis um Nohl zuzurechnen ist, nun auch terminologisch Rechnung. Die »Lebensnot« des einzelnen, z. B. seine individuelle Verwahrlosung, ist die subjektive Entsprechung zu einem sozialen Sachverhalt, der als »Volkszerstörung« oder »Auflösung der Volksordnung« charakterisiert wird. Verwahrlosung z. B. ist eine mögliche individuelle Manifestation des gesellschaftlichen Problems der Volkszerstörung (Weniger 1927, 146; 1930, 751; 1962, 189).

Wenn auch die kollektive Verwahrlosung ausdrücklich als pädagogisches Problem artikuliert wird, so verbindet sich damit bereits ein bestimmtes Prinzip der als wirksam erachteten pädagogischen Strategie. Diese setzt beim einzelnen an, denn »in allen einzelnen Lebensnöten ist die Volksnot und Volkszerstörung enthalten, drückt sich in ihnen aus, in jeder Einzelnot ist zugleich die universale Not konkret gegeben« (Weniger 1930, 751). Besonders optimistisch äußert sich Gotthelf über den transitiven Charakter der Armen- und Verwahrlostenerziehung, die über das einzelne Kind auf gesellschaftliche Sanierung gerichtet ist: »In jedem dieser Kinder soll ein Mitkämpfer gewonnen sein gegen des Volkes Verderben, ein neues besseres Element eingeschoben sein ins Volksleben. Und wenn dieses Kind einmal eine Familie stiftet und mit dem gewonnenen Geiste

sie belebt, so rechne man doch nach, ob in einer Reihe von Jahren das Volk nicht auf eine sehr bemerkbare Weise erneuert werden könnte« (Gotthelf 1925, 202).

Indem nun aber von individueller und kollektiver Verwahrlosung gesprochen wird, stellt sich für Mollenhauer die Frage, ob ein solches weitgefaßtes Begriffsverständnis pädagogisch überhaupt noch sinnvoll sei: »Der Verwahrlosungsbegriff ist pädagogisch nur brauchbar, wenn durch ihn die geltenden und faktischen Ordnungen und Verhaltensnormen als ›nicht verwahrlost‹ angenommen werden« (Mollenhauer 1964, 48).

In dieser Feststellung sind Vorentscheide enthalten, deren Verdeutlichung sich aufdrängt.

Die Diagnose ›Verwahrlosung‹ ist immer eine normative Aussage. Sie enthält einen wertenden Vergleich. Der als ›verwahrlost‹ Befundene vermag einer Durchschnittserwartung von sozialer Umgänglichkeit, von psycho-sozialem Leistungs- und Durchstehvermögen auf die Dauer nicht zu genügen, er versagt. Verwahrlosung, ob transitiv oder intransitiv verwendet, wird also immer im Hinblick auf einen Bezugsrahmen gegebener ›Normalität‹ hin diagnostiziert. W. Mollenhauer stellt dies gerade an den Anfang seiner Darstellung der Verwahrlosung: »Mit Verwahrlosung kennzeichnet man Zustände, die unterhalb einer als feststehend vorausgesetzten Norm liegen« (Mollenhauer 1961, 997; 1969, 3722). Der Kernbereich dieser Normalität und der ihn umgebende Hof einer mehr oder weniger breiten Zone dulddender Toleranz läßt sich jedoch nicht mit wissenschaftlicher Präzision operationalisieren. Extrem formuliert: Verwahrlosung als soziale Nicht-Normalität läßt sich oft präziser beschreiben als jener Bereich diffus-konventioneller Übereinkunft über das als schicklich und normalerweise Erwartete. Zwischen der zum »common sense« gehörenden stillschweigenden Übereinkunft und dem individuellen Ermessen besteht eine verwirrende Fülle von Übereinstimmungen und Differenzen. Ein langhaariger Jugendlicher in farbenfroher ausgefranster Kleidung wird dem einen bereits als zumindest äußerlich Verwahrloster erscheinen, während der andere darin den ebenso äußeren Ausdruck betonter innerer Unabhängigkeit und Eigenständigkeit erblickt. Ein Dritter hingegen wird die gleiche Erscheinung als Symptom zeitgenössischer altersgruppenspezifischer (und eventuell subkultureller) Konformität hinnehmen und tolerieren.

Gerade das soben erwähnte Beispiel macht die Relativität, d. h. die Abhängigkeit des Verwahrlosungsverständnisses von den jeweils geltenden engen oder weiten Radien von sozialer Integration, von Unauffälligkeit und Normalität deutlich. Verwahrlosung ist mit der Kultur, der sie angehört, der Veränderung unterworfen. Wenn Roessner ebenso plastisch wie vermutlich abschätzig von der »Begriffsfauna« spricht, »die sich im Anziehungsbereich des Begriffes ›Verwahrlosung‹ entwickelt hat« (Roessner 1973, 161), so ist das u. a. auf die historische Veränderlichkeit des jeweiligen Bedeutungsgehaltes von Verwahrlosung zurückzuführen. Die Erkenntnis, daß Verwahrlosung ein pädagogisches Problem sei, hat, wie noch zu zeigen ist, zu einer stattlichen Reihe von pädagogischen Deutungen und Strategien geführt, deren Fortsetzung unvermindert in Gang ist.

## Verwahrlosung als unbestimmter Rechtsbegriff

Bald nachdem Verwahrlosung als pädagogischer Tatbestand erkannt worden war, wird er auch zu einem juristischen Faktum. Die Entstehung einer spezifisch sozialpädagogischen Praxis im Übergang zum 20. Jahrhundert hängt aus der Sicht der Geschichte der Sozialpädagogik mit zwei sich ergänzenden Entwicklungszügen zusammen: der Expansion der Pädagogik einerseits, einem Zug ins Pädagogische andererseits.

Mit Expansion der Pädagogik sei die seit etwa 1890 immer mehr an Boden gewinnende Auffassung gemeint, Pädagogik habe sich nicht mehr ausschließlich als Schulpädagogik

zu profilieren, es gebe vielmehr als Folgen des sozialen Wandels neue mit pädagogischer Konsequenz zu bearbeitende Aufgabenfelder, die sich in der Gesellschaft sozusagen zwischen Familie, Schule und weiterer Öffentlichkeit allmählich gebildet haben (Trüper 1900; 1904; 1906). Diese Entwicklung findet ihren Höhepunkt in der von Herman Nohl und seinem Kreis in den 1920er Jahren vertretenen Auffassung, die »pädagogische Idee« sei in der »öffentlichen Jugendhilfe« zum handlungs- und erkenntnisleitenden Kriterium zu erheben (Nohl 1965, 45 ff.).

Dieser Expansion des Pädagogischen in die Jugendhilfe und Wohlfahrtspflege kommt ein Zug zur Pädagogik hin aus Bereichen entgegen, die bislang kaum pädagogisch interessiert sind. Für unsere Belange interessiert nun vor allem das Aufnehmen des Erziehungsgedankens durch die Jurisprudenz in der sich vom Erwachsenenstrafvollzug abhebenden Jugendstrafrechtspflege. Gleichzeitig wird der in der aufstrebenden Sozialmedizin und Sozialhygiene vertretene Präventionsgedanke (Neumann 1895, 213 ff.) in den juristisch-pädagogischen Zusammenhang transponiert (Rothschild 1913). Die um die Jahrhundertwende einsetzende Jugendfürsorgegesetzgebung sieht sich ihrer Absicht nach im Dienste »der Verhinderung der drohenden Verwahrlosung und der Heilung eingetretener Verwahrlosung . . .« (Petersen 1915, 15; Reicher 1908, 16 ff.).

Beide Entwicklungszüge kommen jedoch in der Praxis erst richtig zur Geltung dank der Verstärkung durch einen dritten Faktor: Das Gemeinwesen, sei es Kommune oder Staat, nimmt sich im Übergang zum 20. Jahrhundert der Jugendhilfe an durch Erlaß von Gesetzen und durch Schaffung ausführender und/oder überwachender Organe auf dem Gebiete öffentlicher Erziehung bzw. Erziehungshilfe (Hasenclever 1978, 11 ff.).

Im Zuge dieser Veränderungen wird »Verwahrlosung« auch zu einem Tatbestand und Begriff mit rechtlicher Bedeutung. Allerdings handelt es sich dabei nicht um eine vollkommene rechtshistorische Novität. In der Geschichte des Vormundschaftsrechtes wird schon früh die Frage der Verantwortlichkeit und der Haftung des Vormundes im Falle des »Wahrloslassens« des Kindes behandelt (Reicher 1908, 37). Hingegen bezeugt Heinrich Reicher, daß die Auseinandersetzung der »Strafrechtswissenschaft« mit der Jugendfürsorge ein »Ring« sei, fühlten sich doch die Vertreter des Strafrechts als »beati possidentes«, bei denen die Jugendfürsorge sich nur mühsam Anerkennung verschaffen könne (Reicher 1908, 38). Trüper klagt deshalb um 1900: »Auf dem Gebiete der Erziehung hat bis jetzt die Gesetzgebung überhaupt noch nicht die Stimme der Pädagogen beachtet« (Trüper 1900, V). Ein Hauptstreitpunkt der Diskussion ist dabei die Frage, ob »der völlige Mangel der Erziehung in Haus, Schule und Lehre zum Schulausschließungsgrund in der Altersstufe vom vollendeten 14. bis zum vollendeten 18. Lebensjahr gemacht werde« (Reicher 1908, 40). Mit der Gleichsetzung von Verwahrlosung mit völligem Erziehungsmangel wäre Verwahrlosung ein Strafausschließungsgrund geworden. Eine rechtsvergleichende Studie von 1907 kommt jedoch zum Schluß, daß keine der untersuchten Gesetzgebungen diese Konsequenz tatsächlich verwirklicht. Die Regel ist, daß man sich »mit dem Ersatz der Strafe durch Nacherziehung begnügt« (nach Reicher 1908, 40). Auch Trüper »vermißt die volle Wertung des erzieherischen Faktors« in seinem Kommentar zum Entwurf eines Gesetzes über die Zwangserziehung Minderjähriger (Trüper 1900, 12).

Indem Verwahrlosung nun auch rechtliche Bedeutung erhält, wird der normative Charakter dieser Zuschreibung deutlich verstärkt. Hingegen ist nichts für ihre inhaltliche Präzisierung gewonnen. Für den Juristen ist der Rechtsbegriff Verwahrlosung ein unbestimmter Rechtsbegriff. In der Gesetzgebung wird der unbestimmte Rechtsbegriff dann verwendet, wenn der Gesetzgeber bewußt auf die endgültige Zuweisung eines bestimmten Bedeutungsgehaltes verzichtet. Es ist also Sache des Rechtsanwenders, von Fall zu Fall die »erforderlichen Wertungsakte und Wertgüterabwägungen unter Auffindung der für den Begriff maßgeblichen Richtmaße im Einzelfall durchzuführen« (Vent 1979, 10). Ob also auf Verwahrlosung erkannt wird, ist in jedem Fall Resultat

jeweiligen richterlichen Ermessens als einer Verbindung von Erfahrung aus eigener Kasuistik und Intuition. Extrem ausgedrückt sind so viele Verwahrlosungs-auffassungen wie Richter möglich, die gezwungen sind, mit diesem Begriff in ihrer Praxis zu arbeiten. Tragen also Gesetzestexte kaum zur inhaltlichen Präzisierung des Ausdruckes Verwahrlosung bei, so verbinden sich mit seiner rechtlichen Unbestimmtheit doch zumindest zwei praktisch vorteilhafte Elemente. Mangels definitorischer Klarheit besteht in hohem Maße die Möglichkeit individualisierender Auslegung und Anwendung. In einer Epoche des sozialen Wandels mit der damit verbundenen Umstrukturierung von Werten und Normen wird die Rechtsanwendung durch unbestimmte Rechtsbegriffe insofern erleichtert, als im Einzelfall einer vielschichtigen und in dynamischer Bewegung befindlichen Wirklichkeit besser entsprochen werden kann (Vent 1979, 7 ff.; Baumgarten 1978, 30 f.).

## Terminologische Alternativen und Variationen

Auf Ansätze zur Ablösung des Begriffs Verwahrlosung ist bereits einleitend hingewiesen worden. Die Bewegung nimmt ihren Anfang auf dem Allgemeinen Fürsorgeerziehungstag von 1961, der vorschlägt, auf den Verwahrlosungsbegriff zu verzichten, da seine Unbestimmtheit die Praxis dauernd vor große Probleme stelle (Klink 1962, 19). Der Zeitpunkt, da dieser Vorstoß erfolgt, ist zu beachten. Ende der 1950er Jahre setzt im deutschen Sprachbereich die Rezeption der amerikanischen Sozialwissenschaften, insbesondere der Soziologie ein. Ralf Dahrendorfs *homo sociologicus* (1958) und Richard F. Behrendts *Der Mensch im Licht der Soziologie* (1962) seien als vielgelesene Aufklärungsschriften erwähnt. Der deutschsprachigen geisteswissenschaftlich geprägten Pädagogik wird durch diesen Vorgang ein ganzes Arsenal neuer Begriffe angeboten, und es kommt zu langwierigen begrifflichen Klärungsversuchen, etwa um die Begriffe Sozialisation und Erziehung u. a. m. (Götz/Kaltschmid 1977).

Im Zuge dieses Prozesses werden auch neue Ausdrücke angeboten, von denen die einen erwarten, sie würden sich als Ersatz für den unbefriedigenden Ausdruck Verwahrlosung eignen, während sich andere etwas weniger optimistisch zumindest eine Präzisierung erhoffen.

Es werden neue Oberbegriffe vorgeschlagen, denen Verwahrlosung entweder subsumiert werden kann oder die den Ausdruck überhaupt zu umgehen erlauben. Ein solcher ist etwa der von Emile Durkheim eingeführte Begriff der *Anomie*. Er umfaßt Tatbestände, die in der Geschichte des Verwahrlosungsbegriffes mit der Differenzierung in individuelle und kollektive Verwahrlosung zu charakterisieren versucht worden sind. Anomie ist der Zustand kollektiver Orientierungslosigkeit, der sich an einzelnen Mitgliedern eines Sozialverbandes besonders kraß manifestiert (Schoeck 1969, 18 f.). Ein Unterschied besteht jedoch und muß hervorgehoben werden. Die pädagogischen Vertreter der These von der kollektiven Verwahrlosung betrachten diese als Resultat der Aufaddierung individueller Verwahrlosungen. Durkheim hingegen ist der Auffassung, daß soziale Erscheinungen an sich dingliche Eigenschaften besitzen und daher auch wie Dinge behandelt werden können (Durkheim 1976, 125 ff.).

*Abweichendes Verhalten* ist ein weiterer soziologischer Rahmenbegriff, von dem her versucht wird, Verwahrlosung genauer zu konkretisieren. Er unterscheidet sich von Anomie insofern, als er ein einigermaßen intaktes kollektives Wert- und Normengefüge voraussetzt, von dem sich abweichendes Verhalten positiv oder negativ abhebt. Abweichendes Verhalten ist vor allem zum Leitthema der Kriminologie geworden. Damit wird aber bereits eine Einschränkung vollzogen, indem nur noch die negativ bewertete und unter gesetzlicher Sanktion stehende Abweichung thematisiert wird. Verwahrlosung muß aber nicht zwingend mit Kriminalität verbunden sein (Vent 1979, 260).

*Dissozial* und *sozial auffällig* werden von Schüler-Springorum/Sieverts als Synonyme

verstanden. Dabei wird dem Ausdruck »Dissozialität« der Vorrang gegeben. Er dient beiden Autoren »als umfassende Bezeichnung für alle Formen evidenter sozialer Anpassungsschwierigkeiten, von den leichteren bis hin zu den schwersten . . .« (1964, 10). Etwa in die gleiche Richtung tendiert Klaus Hartmann, der Verwahrlosung als »Subkategorie der Dissozialität« versteht, die sich partiell mit Kriminalität als anderer Subkategorie von Dissozialität inhaltlich überschneiden kann (1979, 102 f.).

»Dissozialität« oder *soziale Auffälligkeit* als Ersatzbildungen für Verwahrlosung werden von Hans Thiersch vorgeschlagen (1967, 396). Die Formel »sozial auffällig« wird später von Giesecke übernommen (1969, 171 ff.). Thiersch begründet seinen Vorschlag hauptsächlich mit der ambivalenten Auslegung des Verwahrlosungsbegriffes durch die bisherige Praxis. Dabei hebt er hervor, daß die Allgemeinheit und Weite des Verwahrlosungsbegriffes wissenschaftlich zwar nützlich sein könne, dieser Vorteil aber durch den verführerischen Tatbestand, ein Wertbegriff zu sein, wieder aufgehoben werde. In dieser Eigenschaft verleite er in der Praxis zur unzulässigen Verquickung von sachlicher Beobachtung und subjektiver Beurteilung. Dabei könne durch das unkontrollierte Einfließen überlebter Normvorstellungen eine kulturkritische Affinität gefördert werden, welche den unsächlichen Gebrauch des Urteils »verwahrlost« fördere. Daher sollen zwar ebenfalls weite, aber wertneutralere Ausdrücke wie »Dissozialität« oder »soziale Auffälligkeit« den Verwahrlosungsbegriff ablösen (1967, 394 ff.). Ob damit nun tatsächlich die von Thiersch angestrebte normative Entspannung im praktischen Begriffsgebrauch erreicht wird, ist zweifelhaft. Thiersch kann selbst nicht absolute Wertneutralität garantieren. Dies würde ja voraussetzen, daß es eine für die Unterscheidung von normal und abweichend bzw. auffällig vollkommen indifferente Gesellschaft geben könnte, eine Illusion, die seit Durkheims »Regeln zur Unterscheidung des Normalen und des Pathologischen« (1976, 141 ff.) wohl niemand mehr hegt.

*Verhaltensstörung* ist zu einer terminologischen Alternative geworden, die sich seit Ende der 1960er Jahre einer raschen Ausbreitung erfreut. Ihre Übernahme in die deutsche wissenschaftliche Fachsprache erfolgt ebenfalls im Zusammenhang mit der bereits erwähnten nach 1945 einsetzenden Rezeption anglo-amerikanischer Wissenschaftskonzepte. Der Begriff gehört jedoch nicht in das fachsprachliche Inventar der Soziologie, sondern der Psychologie behavioristischer Richtung, die bereits im Amerika der Zwischenkriegszeit einen ersten Höhepunkt erreicht (Murphy 1949). Seine rasche und weite Verbreitung im deutschsprachigen Raum ist wohl durch die im Laufe der 1960er Jahre unter dem Einfluß von Konrad Lorenz und seiner Schüler in Pädagogik, Psychologie und Soziologie stark beachtete Verhaltensforschung bei Tieren (Ethologie) gefördert worden (Gurk 1974, 107 ff.). In der Sonderpädagogik findet zeitlich parallel dazu ein systematischer Differenzierungs- und Spezialisierungsprozeß statt, der u. a. zur Ausscheidung eines Spezialgebietes »Verhaltensgestörtenpädagogik« führt (Jussen 1967; Myschker 1971).

Am I. Internationalen Kongreß für Kinderpsychiatrie (Paris 1950) wird der Begriff »Verhaltensstörung« zusammen mit dem Begriff *Charakterstörung* in das internationale fachsprachliche Vokabular der Kinderpsychiatrie aufgenommen. »Verhaltensstörung« ist eine direkte Übersetzung des im anglo-amerikanischen Sprachraum schon lange gebräuchlichen Ausdruckes »behavior disorders« (frz.: »troubles du comportement«, Stern 1948). »Charakterstörung« ist die deutsche Version des in der französischen Psychiatrie geläufigen Ausdruckes »troubles du caractère« (abgekürzt: les caractérielles). Beide Ausdrücke sind als Ersatz für die Bezeichnungen »Psychopathie« und »Neurose« gedacht (Stern 1953), eine Erwartung, die sich nur teilweise erfüllt hat. So gebraucht etwa Kraiker die Begriffe Neurose und Verhaltensstörung »der Einfachheit halber synonym« (Kraiker 1974, 12). Die durch die Kinderpsychiatrie vorgenommene begriffliche Bereinigung findet zunächst nur zögernde Gefolgschaft. Zwischen 1950 und 1965 sind nur vereinzelte Arbeiten festzustellen, die den neuen Ausdruck aufnehmen



(Harnack 1953; Graefe 1956; Harnack 1958; Stern 1959; Wiesenhütter 1964). Nach 1965 scheint der eigentliche Durchbruch stattzufinden. Die verhaltenstheoretisch ausgerichtete Lernpsychologie dringt innerhalb kurzer Frist in viele Bereiche interaktionistisch artikulierter Berufstätigkeit ein: in die Schulpädagogik durch den Programmieren Unterricht bereits ab 1963 (Schiefele 1964; Schröter 1965); in die Psychologie, Sozialarbeit/Sozialpädagogik durch die Konzepte des »socio-behavioral approach« (Tuggener 1973, 96f.) und in die Verhaltenstherapie (Bloeschel 1969). In der allgemeinen Pädagogik und in der Sozial- und Sonderpädagogik werden die Ausdrücke Schwererziehbarkeit und Erziehungsschwierigkeit da und dort durch Verhaltensstörung ersetzt (Denk 1967; Opitz/Schmid 1969; Speck/Wehle 1970; Horney 1970).

Daneben wird von Kluge eine terminologische Variante mit dem Ausdruck *Verhaltensauffälligkeit* eingeführt und in materialreichen begriffskritischen Abklärungen zur Verhaltensauffälligenpädagogik überprüft (Kluge 1970/71; 1972; 1973; Kluge/Marcinkowski 1974). Dabei ergibt sich zunächst: Verwahrlosung ist ein Unterbegriff, der von verschiedenen Autoren je verschiedenen Oberbegriffen unterstellt wird wie z. B. Verhaltensstörung, aber auch Milieuschädigung, Dissozialität, Erziehungsschwierigkeit oder Schwererziehbarkeit (Kluge/Marcinkowski 1974, 309). Verhaltensauffälligkeiten sind beobachtbare Einzelmerkmale, die negativ von einer Bandbreite von normalen oder als unauffällig taxierten Verhaltensweisen abweichen, und zwar vornehmlich im zwischenmenschlichen Bereich und im Arbeits- und Leistungsbereich (Kluge 1970, 10). Die Bündelung von Verhaltensauffälligkeiten zu Syndromen oder Symptomverbänden erlaubt die artikulierteste Unterscheidung von Verhaltensstörungen als Kompositionen von Verhaltensauffälligkeiten. Im Rahmen dieser Artikulation von Verhaltensstörungen kann ein oder können mehrere solcher Merkmalsyndrome als Verwahrlosung oder als Verwahrlosungstypen bezeichnet werden. Kluge/Marcinkowski verweisen dabei vor allem auf die von Eberhard (1969) entwickelten drei Typen der »latent Verwahrlosten oder Verkümmerten, der asozial Verwahrlosten oder Versager und der antisozial Verwahrlosten oder Störer« (1974, 312f.).

Eine vergleichende Analyse der hauptsächlichsten Publikationen zur Verwahrlosungsthematik zeigt weiter, daß Verwahrlosungsbestimmungen in drei Gruppen aufgeteilt werden können:

- 1 Eindimensionale Definitionen beschreiben Verwahrlosung als Zustand der Abweichung von pädagogisch, psychologisch, sozial oder juristisch bestimmten Normen;
- 2 zweidimensionale Definitionen ergänzen die Zustandsbeschreibung durch Hinweise auf Ursachen oder Folgen;
- 3 dreidimensionale Definitionen enthalten explizit alle drei Aspekte, nämlich Zustandsbeschreibung, Ursachen und Folgen.

Gerade die materialreichen Ordnungsversuche von Kluge zeigen deutlich, daß in den letzten zwei Jahrzehnten durch die Übernahme von fachsprachlichen Elementen aus Soziologie, Sozialpsychologie und verhaltenstheoretischer Lernpsychologie nicht nur keine terminologische Bereinigung erfolgt ist, sondern eine bemerkenswerte Ausweitung der begrifflichen Alternativen und der damit gegebenen sprachlichen Kombinationsmöglichkeiten.

»Jene sonderpädagogische Disziplin, die sich mit Verhaltensbeeinträchtigungen befaßt, läßt sich gemäß den schwersten Verhaltensbeeinträchtigungen als ›Verhaltensbehinderndenpädagogik‹ oder gemäß den am häufigsten auftretenden Beeinträchtigungen als ›Verhaltensgestörtenpädagogik‹ bezeichnen« (Bach 1978, 23).

### Ersatz des Verwahrlosungsbegriffs?

Viele der oben aufgeführten terminologischen Alternativen sind dem Bestreben zu verdanken, den Verwahrlosungsbegriff zu ersetzen. Manche der neuen begrifflichen Angebote entpuppen sich jedoch bald als neue Oberbegriffe, unter die Verwahrlosung in irgendeiner Weise subsumiert wird, und sei es auch nur noch in abgeschwächten

Formulierungen wie Verwahrlosungssymptome oder Verwahrlosungserscheinungen. Zugunsten eines Ersatzes des Verwahrlosungsbegriffes können gute und gewichtige Argumente vorgebracht werden.

Die Diagnose Verwahrlosung hat diskriminierende und diskreditierende Wirkungen in verschiedenen Richtungen. Ohne das Wort zu kennen, verweist Jakob Kuhn-Kelly bereits um 1900 auf die stigmatisierende Wirkung der Zuschreibung ›verwahrlost‹ und schlägt vor, daß man sich inskünftig dieses Ausdrucks nicht mehr bediene (1900, 639ff.). Von Helmut Vent wird die negative Tönung des Begriffs Verwahrlosung auf drei Hauptgründe zurückgeführt:

- 1 Dadurch, daß der Ausdruck zu einem Begriff des Jugendstrafrechtes wird und sich darin annähernd hundert Jahre behauptet hat, ist er im öffentlichen Bewußtsein mit Abwehrmaßnahmen zum Schutze der Allgemeinheit assoziiert worden. Mit anderen Worten: Als Begriff mit Rechtsfolgen war er stärker als als pädagogischer Begriff.
- 2 Die negative Prägung ist durch monokausale Erklärungsmuster biologistischer oder milieudeterministischer Art verstärkt worden.
- 3 Weil Verwahrlosung früher mit dem unglücklichen Maßnahmenbegriff Zwangserziehung und später in den meisten Fällen mit Heimeinweisung beantwortet wurde, die Heimerziehung selbst jedoch in ambivalenter Beziehung zur Gesellschaft lebt, erfolgt eine Verstärkung des Stigmatisierungseffektes (1979, 251).

Im Zusammenspiel dieser Einflußfaktoren entsteht eine Teufelskreiswirkung, auf die die neuere Kriminalsoziologie, insbesondere die Vertreter des »labeling approaches«, mit zum Teil leidenschaftlicher Eindringlichkeit hingewiesen haben (Sack 1973; Quensel 1973). Ihre Argumentation ist im wesentlichen bereits bei Kuhn-Kelly (1900) vorweggenommen.

Nun ist es allerdings einfacher, die Ersetzung des Begriffs Verwahrlosung zu postulieren, als dies mit Erfolg zu verwirklichen. Zunächst ist unter sozialpsychologischem Gesichtspunkt zu bedenken, daß mit neuen Worten allein in der Gesellschaft tiefsitzende Einstellungen nicht verändert, sondern höchstens vorübergehend ›geblendet‹ werden können. Erschwert wird die Problematik durch die Tatsache, daß der Ausdruck Verwahrlosung in Gesetzestexten seit Jahrzehnten eingebürgert ist. Die mit der Diagnose Verwahrlosung verbundene Diskriminierung hängt ja zum Teil mit dieser Tatsache zusammen. Verwahrlosung als pädagogische Diagnose, die öffentliche Erziehungsmaßnahmen bewirkt, erhält trotz Verwendung pädagogischer Ausdrücke im Publikumsbewußtsein den Charakter der negativen Sanktion, wenn auch in der mildesten Form dadurch, daß diese Zuschreibung durch rechtspflegerische Instanzen ausgesprochen wird.

Die ursprüngliche Meinung ›Erziehung statt Strafe‹ ist in der bestehenden Praxis verformt worden zum belastenden ›Erziehung als Strafe‹. Nachteilig wirken in dieser Hinsicht Ausdrücke wie z. B. ›Nacherziehung‹, welche den besonderen Nachholcharakter der juristisch legitimierten pädagogischen Maßnahmen noch besonders unterstreichen (das Jugendstrafrecht innerhalb des Schweizerischen Strafgesetzbuches kennt in Art. 93 die im Hinblick auf negative Stereotypenbildung sehr verführerische Unterscheidung »Therapieheim« und »Anstalt für Nacherziehung«).

Helmut Vent hat verschiedene Ersatzvarianten für Verwahrlosung im Hinblick auf die Rechtslage in der Bundesrepublik eingehend überprüft (für die Schweiz ist das Problem zur Zeit nicht aktuell). Als für den Ersatz nicht geeignete Begriffe scheiden für Vent aus: Kriminalität, schädliche Neigungen, Dissozialität, Schwerverziehbarkeit, Verhaltensstörungen, Entwicklungsstörungen und Erziehungsnotstand. Hingegen kommt er nach umfassender Abwägung verfassungsrechtlicher und gesetzestechnischer Aspekte zum Ergebnis, daß der Ausdruck ›Entwicklungsschädigung‹ sich am ehesten eignen würde, künftig anstelle von Verwahrlosung in Gesetzestexten verwendet zu werden (zur näheren Begründung vgl. Vent 1979, 259ff., insbesondere 268–279). Ein solcher

Austausch hätte auch bei scharfsinnigster juristischer und umfassender erziehungswissenschaftlicher Begründung nur dann Aussicht auf den erwünschten Erfolg, die Vermeidung jeglicher Diskriminierung, wenn mit einer totalen Tabuisierung des Ausdrucks Verwahrlosung sowohl in den Fachsprachen von Jurisprudenz, Psychiatrie und Pädagogik als auch in der Alltagssprache (z. B. Berichterstattungen in den Massenmedien) eine Löschung der mit seinem Bedeutungsgehalt verflochtenen Muster von Alltagstheorien und Einstellungen verbunden ist.

## Verwahrlosung: Paradigmata der Deutung

### Einführung

Wer früher Latein lernen mußte, hatte sich die sogenannten Paradigmata einzuprägen: Es waren Verben, die als exemplarische Orientierungsmuster für Konjugationstypen mit den Wandlungen ihrer Endungen durch alle Zeitformen hindurch dienten. Während der letzten zwei Jahrzehnte hat das Wort Paradigma unter wissenschaftsgeschichtlichem und wissenschaftstheoretischem Aspekt einen bemerkenswerten Aufschwung, eine Art Mengenkonjunktur des Gebrauchs erlebt. Diesen Popularitätsgewinn verdankt das Wort der breiten Wirkung, welche vom Werk des amerikanischen Wissenschaftshistorikers Thomas S. Kuhn über die »Struktur wissenschaftlicher Revolutionen« ausgeht, das 1962 in Amerika erscheint und 1967 in deutscher Übersetzung zugänglich wird. Obschon anhand der Geschichte der Naturwissenschaften entwickelt und als Begriff von Kuhn nicht mit letzter Klarheit umrissen, hat er nach 1970 auch in den Sozialwissenschaften eine rasche (fast modisch anmutende) Verbreitung gefunden. Er dient auch einer neueren Darstellung der historischen Entwicklung der Verwahrlosungsforschung als wissenschaftstheoretischer Rahmen (Herriger 1979, 1924). Damit ist aber der Ausdruck zumindest teilweise wieder in jene Bereiche zurückgekehrt, von denen sich Kuhn selbst anregen ließ: »Die Geschichtsschreibung der Literatur, Musik, bildenden Kunst, Politik und vieler anderer menschlichen Tätigkeiten beschreibt ihren Gegenstand seit langem auf diese Weise. Periodisierung durch revolutionäre Umbrüche von Stil, Geschmack und institutioneller Struktur gehören zu ihren Standardwerkzeugen« (Kuhn 1976, 220).

Mit Paradigmata seien im vorliegenden Zusammenhang grundlegende Muster der Deutung und Erklärung des Phänomens Verwahrlosung verstanden. Sie dienen aber nicht nur der Deutung und Erklärung, sondern beeinflussen auch die Grundlinien der angesichts von Verwahrlosung zur Entfaltung gelangenden pädagogisch-therapeutischen Strategien. Dies wäre ein gewichtiges Argument für eine didaktische Maßnahme, von der diese Darstellung bewußt absieht: es wäre nämlich in mancher Hinsicht zweckmäßig, die einzelnen Paradigmata der Deutung und Erklärung gleich mit den sich daraus ergebenden Richtlinien des pädagogisch-therapeutischen Verhaltens und Handelns darstellerisch zu verbinden. Wenn darauf verzichtet wird, so vor allem, weil ein Vergleich verschiedener und zu verschiedenen Zeiten postulierter und praktizierter pädagogischer Strategien zeigt, daß in der Grundkonzeption in hohem Maße ähnliche Strategien sich von inhaltlich stark voneinander abweichenden Paradigmata der Deutung her erklären lassen. Dies legt aus Gründen der systematischen Klarheit eine Trennung der Paradigmata der Deutung und Erklärung von den Grundstrategien pädagogisch-therapeutischer Intervention nahe. Es soll damit dem Eindruck entgegengewirkt werden, es bestehe zwischen der Interpretation von Verwahrlosung und dem gegenwirkenden pädagogisch-therapeutischen Instrumentarium eine naturgesetzlich zwingende Wenn-dann-Relation.

Grundmuster der Paradigmata der Deutung und Erklärung von Verwahrlosung zu unterscheiden, empfiehlt sich noch aus einem anderen Grund. Ein Blick zurück auf die vorangestellte begriffs- und wortgeschichtliche Erörterung zeigt, daß das normative Element unausweichlich ist und man ihm auch mit terminologischen Alternativen nicht entkommen kann. Ob man von Verwahrlosung, Dissozialität, sozialer Auffälligkeit, Verhaltensstörung oder Entwicklungsschädigung redet, immer ist der Bezug auf ein Richtmaß von Nicht- oder Noch-nicht-Verwahrlosung, von sozialer Integration bzw. Sozialität und Dissozialität, von Unauffälligkeit, von Ungestörtheit und von im wesentlichen ungeschädigter Entwicklung gegeben. Diese Differenz zwischen Ist- und Sollzustand ist immer vorhanden und kann letztlich nicht endgültig wissenschaftlich objektiviert werden. Die Bestimmung der Toleranzmargen und der nicht mehr tolerierbaren Abweichungswinkel von der Bahn des Angemessenen und Normalen ist für »diagnostizierende Instanzen« (Rössner 1973, 115ff.) eine Abwägungs- und Ermessensleistung, die in der Spannung zwischen dem höchstpersönlichen Paradigma der Weltdeutung und Welterklärung und den mehr oder weniger deutlichen Erwartungsdrücken Dritter sowie den dahinter stehenden ähnlichen oder vielleicht sehr unterschiedlichen Paradigmata gefällt werden muß. Der Diagnostizierende kann mit seiner Auffassung – und hier ist ein Rückgriff auf Thomas Kuhn nützlich – diese Dritten allenfalls überreden und kognitiv überzeugen, was noch nicht heißt, daß er sie zu seinem Paradigma der Deutung und Erklärung bekehrt hat (Kuhn 1976, 209ff.).

In Anlehnung an Eugen Lembergs *Anthropologie der ideologischen Systeme* (1977) unterscheiden wir in der Deutung und Erklärung der Verwahrlosung zwei grundlegende Paradigmata: (1) das theologische und (2) das anthropologische. In ähnlicher Weise haben auch Natorp (1894, 32) und Nohl unterschieden, letzterer spricht dabei von den »zwei Pädagogiken, der religiösen und der humanistischen« (Nohl 1970, 99ff.). Die allmähliche Wahrnehmung des Phänomens Verwahrlosung als eines sozialpädagogischen Problems erfolgt im Rahmen eines Paradigmawechsels von der theologischen zur anthropologischen Deutung (Mollenhauer 1959, 37ff.). Er kann in einer historischen Darstellung nicht einfach übergangen werden durch die Verkürzung des Blickes auf Spielformen von überwiegend anthropologischem Charakter (wie z. B. bei Herriger 1979). Innerhalb des theologischen Paradigmas genügt die Darstellung eines exemplarischen Beispiels. Für das anthropologische Paradigma sind Differenzierungen in Spielformen unumgänglich.

Wenn grob zwischen theologischem und anthropologischem Paradigma unterschieden wird, so bedarf das noch einer kurzen Begründung. Dazu sei ein einfaches Bild herangezogen, das Theodor Litt vor vielen Jahren benützt hat. Er unterscheidet zwischen einer »Zweiwelten«-Vorstellung und einer Eine-Welt-Vorstellung (1952, 23ff.; vgl. auch Topitsch 1972, 355ff.). Der »Zweiwelten«-Vorstellung wäre das theologische Paradigma zuzuordnen. Es gibt in einem der Massenarmut des 19. Jahrhunderts (Pauperismus) und der damit einhergehenden Vermehrung der Verwahrlosung gewidmeten Werk von Gotthelf (*Die Armennot*) einen an plastischer Metaphorik kaum zu überbietenden Passus, welcher das Wesentliche dieses Paradigmas unmittelbar einleuchtend und prägnant ausdrückt:

»Aber nicht bloß Mensch bleiben soll der Mensch, ihm ist das Ziel seiner Vollendung nicht hienieden abgesteckt, seine Bahn fassen nicht enge, kurze Schranken ein, die er schnell durchläuft, schnell das Ziel erreichend, wie der Vogel bald sein Nestchen bauen, seine Mücken fangen lernt in der Vollendung, ein Geschlecht wie das Andere. Es ist der Mensch eine Puppe nur, aus der ein Engel schlüpfen soll, und dieser Engel muß hier geboren werden. Hier in der körperlichen Hülle müssen ihm die Flügel wachsen, wenn im Tode ein Engel aus der Hülle fliegen, die Puppe nicht wieder zur scheußlichen Larve werden soll. Hier erreicht der Mensch seine Bestimmung nicht, darum ist ihm hier auch kein Ziel gesetzt, und er erreicht keines; hier ist nur ein Werden, nicht ein Vollenden« (1925, 111f.).

Dem kann eine ebenso prägnante und kurze Erläuterung dessen gegenübergestellt werden, was mit ›Eine-Welt‹-Vorstellung gemeint ist, der das anthropologische Paradigma zuzuordnen ist. Sie stammt ebenfalls aus dem 19. Jahrhundert und ist August Bebel's programmatisch-utopischer Darstellung der vollendeten sozialistischen Gesellschaft entnommen: »Der moralische und physische Zustand der Gesellschaft, die Arbeits-, Wohn-, Nahrungs-, Kleidungsweise, ihr geselliges Leben, alles wird dazu beitragen, Unglücksfälle, Erkrankungen und Siechtum möglichst zu verhüten. Der natürliche Tod, das Absterben der Lebenskräfte, wird mehr und mehr zur Regel werden. Die Überzeugung, daß der ›Himmel‹ auf Erden ist und gestorben sein zu Ende sein heißt, wird die Menschen veranlassen, vernünftig zu leben« (Bebel 1883, 188). Daß von einer Diesseits-Jenseits-Vorstellung einerseits und von einer radikalen Diesseits-orientierung andererseits her unterschiedliche Deutungen von Verwahrlosung als einer Spielform zum Thema gelungenen oder mißlungenen Daseins zu erwarten sind, wird nachfolgend zu illustrieren sein.

## Ludwig Völter: Theorie der Verwahrlosung aus theologischer Sicht

### *Zu Person und Werk:*

Johann Ludwig Völter (1809–1888) gehört in den Kreis des »schwäbischen Pietismus« (Ruth 1927), von dem im 19. Jahrhundert wesentliche Impulse zu einer religiös motivierten sozialpädagogischen Arbeit nach allen Seiten ausstrahlen. Die Auseinandersetzung des deutschen Protestantismus mit der sozialen Frage des 19. Jahrhunderts (Hermelinck 1953; Shanahan 1962) hat im süddeutschen Pietismus (Lehmann 1969; Schmidt 1972) und der von ihm getragenen Rettungshausbewegung (Ruth 1927; Polster 1966) sowie in der von Hamburg ausstrahlenden ›Innern Mission‹ Johann Hinrich Wicherns (Lemke 1964; Brakelmann 1966; Schmidt 1972) ihre stärksten geistigen Ausprägungen und ihre nachhaltigsten, bis in die Gegenwart lebendigen praktisch-pädagogischen Auswirkungen erfahren.

Völter, neuntes von zwanzig Kindern eines Schulmeisters, studiert Theologie in Tübingen, ist aber von Anfang an praktisch-pädagogisch tätig. Von 1839 bis 1850 leitet er als »Inspector« die durch Carl August Zeller, den bekannten Pestalozzianer, im ehemaligen Zisterzienserkloster Lichtenstern bei Weinsberg (östlich Heilbronn) gegründeten »Bildungsanstalt für freiwillige Armenschullehrer und Kinderrettungsanstalten«.

Durch seine 1840 erfolgende Verheiratung mit Helene Zeller wird er Schwiegersohn von Christian Heinrich Zeller, Bruder Carl August Zellers und bedeutender Gestalter der Rettungshauspädagogik des süddeutschen Pietismus. Nachdem Völter 1847 einen Ruf als Stellvertreter Chr. H. Zellers nach Beuggen oberhalb Badisch-Rheinfelden abgelehnt hat, zieht er 1850 nach Zuffenhausen bei Ludwigsburg und versieht dort ein Pfarramt (Thiersch, H. W. J. 1876; Allg. Dt. Biographie 1896).

Im Jahre 1845 erscheint Völter's Schrift *Geschichte und Statistik der Rettungsanstalten für arme verwahrloste Kinder in Württemberg*, die er als eine Art Fortsetzung und Nachführung der früher erschienenen Übersicht von Schmidlin (1828) vorstellt. Völter übernimmt in seiner Darstellung die bereits von Schmidlin benützten Gesichtspunkte der historisch-statistischen Deskription. Durch eine andere Gliederung wird aber deutlich, daß er einem eigenen systematischen Konzept folgt, das er in einem ersten Abschnitt unter dem indifferenten Titel »Allgemeines« in fünf Kapiteln entwickelt. Das zweite und dritte davon enthalten eine vollständige Theorie der Verwahrlosung, das vierte und fünfte eine gründliche Auseinandersetzung mit den in Frage kommenden Hauptstrategien der pädagogischen Intervention. Vorerst interessiert hier die Völter'sche Verwahrlostentheorie als exemplarisches Beispiel für das theologische Paradigma.

## *Elemente der Verwahrlosungstheorie*

a) *Das doppelte Böse*: Das für das theologische Paradigma Entscheidende, von dem auch Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns klar bestimmt werden, ist die Auffassung vom doppelten Bösen.

Zunächst sind alle Menschen ausnahmslos von innen her verdorben, gebrochen und widersetzlich. Mit diesem »Erbübel der Sünde behaftet« befinden sich alle Menschen »auf dem Weg des Verderbens« und sind ständig von innen her »in der Gefahr des Verlorengehens schwebend« (Völter 1845, 8 ff.). Dieses Böse von innen ist eine ständige Gefährdung *sui generis*, und die Eltern pflanzen sie durch Zeugung fort als »die ihnen selbst angeborene allgemeine Verderbnis der menschlichen Natur auf ihre Kinder« (Völter 1845, 16). Das kann allerdings noch nicht Verwahrlosung genannt werden, sondern ist viel eher ein Anteil an der Schuld. Hingegen ist mit diesem angeborenen Erbübel eine latente Bereitschaft zur Verwahrlosung sozusagen vom Moment der Zeugung an vorhanden.

Während das Böse von innen ein invarianter Faktor ist, so ist das Böse von außen, das »Böse in der Welt«, zwar auch ständig potentiell vorhanden, aber seiner Intensität nach eine durchaus variable Größe. Hier sind es nun die Umstände, denen bereits das im Mutterleib keimende Leben und dann das Heranwachsen nach der Geburt ausgesetzt sind, die nun je nach zeitlicher Verdichtung und Intensität der Wirkung verwahrlosend wirken können. Hier handelt es sich, um genau bei Völters differenzierter Unterteilung der Einflußgrößen zu bleiben, um physiologische, psychosoziale und kognitive Deprivationen, die nun in ihrer gegenseitigen Kumulation den Zustand der Verwahrlosung erzeugen. Verwahrlosung als Prozeß und als Zustand ist also bedingt durch das Zusammenwirken des Bösen von innen mit jenem von außen, und Völter kann in diesem Sinne feststellen:

»... verwahrlosete Kinder sind solche, welche ohne Verwahrung vor dem Bösen aufwachsen, in denen somit nicht nur die angeborene Verderbnis ungestört sich entwickeln und erstarken kann, sondern die auch in solchen Verhältnissen leben, daß das Böse von außen in seiner ganzen Macht auf sie einwirken kann« (Völter 1845, 14).

b) *Rettung und Erziehung*: Rettung und Erziehung sind Begriffe, die bei Völter in einem doppelten Verhältnis zueinander stehen.

Im einen Fall bedeutet Rettung die spezifisch christlich-pietistische Version von Erziehung:

»In christlichem Sinn aber ist die Erziehung wesentlich Rettung, beide Tätigkeiten sind durchaus identisch. Wer erzieht, ohne retten zu wollen, der erziehet gar nicht.« Diese Artikulation ist für Völter notwendig, weil das Wort Erziehung allein nicht genügend das »Spezifisch-Christliche« betont, denn »bekanntlich wird dieses Wort in gar verschiedenem Sinn von den Pädagogen definiert« (Völter 1845, 8 f.).

Zum andern besteht zwischen Rettung und Erziehung eine vom Menschen her unaufhebbare Spannung zwischen Zweck und Mittel. Erziehung ist menschliches Handeln und bleibt es auch dann, wenn es dem »spezifisch-christlichen« Willen zur Rettung entspringt. Rettung als erreichter Zustand, als eingetretene Tatsache, ist nicht aus menschlicher Kraft allein möglich. Denn Rettung im Sinne der pietistischen Auffassung (Schmidt 1972, 160 f.) bedeutet radikale »innere Umkehr« und »geistige Neubelebung«, eine Art zweite geistliche Wiedergeburt, ist ein Gnadenakt Gottes, dessen Auslösung und Durchführung menschlicher Einwirkung prinzipiell entzogen ist. Die von Menschen getätigte Erziehung hat im Hinblick darauf instrumentell-propädeutischen Charakter: »Diese Umkehr und Neubelebung – nicht zu bewirken, aber werkzeuglich dazu behilflich zu sein, ist in christlichem Sinn die Aufgabe der Erziehung« (Völter 1845, 9). Das gilt für jeden Menschen aufgrund des angeborenen inneren Bösen.

Da nun verwehrloste Kinder vom Bösen doppelt befallen sind, nämlich von »innen« und von »außen«, so bedürfen sie auch der doppelten Rettung. Erziehungsanstalten, die sich nicht expressis verbis als Rettungsanstalten bezeichnen, Völter apostrophiert sie als »heidnisch-christliche« (Völter 1845, 9) und meint damit die zeitgenössischen Erziehungsbemühungen im Geiste eines aufklärerischen Vernunftchristentums (z. B. bei Weiss 1827); solche Einrichtungen »retten« nicht, weil sie von der Macht der rein diesseitigen Erziehung bereits alles erwarten.

c) *Erziehung und Verwehrlosung*: Erziehung in rettender Absicht und Verwehrlosung sind nun Gegenbegriffe: Erziehung ist der Inbegriff der rechten und erfolgreichen »Verwahrung« bzw. Bewahrung. Verwehrlosung ist der Inbegriff der »Unerziehung«. Man kann daher im Hinblick auf Völter nicht isoliert von Verwehrlosung reden, denn man erfaßt den Umfang von Verwehrlosung erst, wenn man auch Völters Erziehungsbegriff kennt. Daher sei das Erziehungsverständnis Völters vorweggenommen.

Erziehung hat gleichzeitig immer zwei Funktionen zu gewährleisten. Völter bezeichnet sie als die negative und die positive Seite. Der negative Aspekt der Erziehung ist gegen die Welt und das Böse in ihr, »wie es nicht nur verletzend und verführend von außen an die Kinder herankommt«, und gleichzeitig auch gegen das Böse von innen als »angeborener Zustand« gerichtet. Es geht unter diesem Aspekt darum, »die Kinder so zu verwahren, daß das (doppelte, d.V.) Böse nicht zur Herrschaft in ihnen gelange« (Völter 1845, 14). Um Mißverständnisse zu vermeiden: Was hier als negative Seite der Erziehung bezeichnet wird, darf nicht als größtmögliche pädagogische Zurückhaltung etwa im Sinne des Laissez-faire verstanden werden. Sie meint vielmehr ein durchaus aktives pädagogisches Handeln und läßt sich wohl am ehesten mit »Gegenwirkung« und »Verhütung« im Sinne Schleiermachers vergleichen (Schleiermacher 1902, 74 ff.). Völter selbst bezeichnet diese Funktion der Erziehung als »verwahren« und fügt bei: »Wo diese Seite der Erziehung vernachlässigt wird, da entsteht Verwehrlosung . . .« (Völter 1845, 14). Mit dieser defensiven Funktion der negativen Seite der Erziehung ist aber das Geschäft der Erziehung noch nicht erledigt. Es gilt nun noch die »positive Seite« zu sehen, die gleichzeitig mit der negativen ins Spiel kommen muß.

Erziehung von der positiven Seite ist Erziehung »in ihrem Verhältnis zum Reiche Gottes«. Hier handelt es sich nicht um Verwahrung, sondern, um nochmals mit Schleiermacher zu reden, um »Unterstützung«, um Förderung und Aufbau. Dabei ist dem Theologen Völter die Zielrichtung klar: »... das Gute in den Kindern zu bauen und zu pflanzen und ihr Inneres in diejenige Verfassung zu setzen, wie sie Gott in seinem Worte von denen fordert, welche seinem Reiche angehören wollen« (Völter 1845, 14). Das Gute bauen heißt, den Wunsch und den Willen erzeugen, dem Reiche Gottes angehören zu wollen. Indem dieser Wille geweckt und wachgehalten wird, ist aber auch die Grenze des durch Menscherziehung Möglichen erreicht. Ob diesem Willen der Lohn zuteil wird, ist dem Handeln und Wirken Gottes überlassen.

Vergleicht man die negative und positive Seite der Erziehung, ist die negative auf die Abwehr des Bösen von außen und die positive auf die Überformung des Bösen von innen durch das Gute gerichtet. Verwehrlosung im vollen Sinn des Wortes ist daher das »Gegenteil von Erziehung« (Völter 1845, 19), nämlich Versagen in beiden Aspekten der Erziehung. Es ist also nicht damit getan, nur den negativen Aspekt der Verwahrung vor dem Bösen von außen zu gewährleisten. Es muß unbedingt auch der positive Aspekt berücksichtigt werden. Wird er vernachlässigt, so verwehrlost der Heranwachsende fast zwangsläufig von innen nach außen.

d) *Die Ursachen der Verwehrlosung*: Die Hauptursachen sind bereits im vorausgehenden Abschnitt deutlich geworden. Dem Versagen der negativen Seite der Erziehung entsprechen die negativen Ursachen der Verwehrlosung, dem Versagen der positiven Seite der Erziehung entsprechen die positiven Ursachen der Verwehrlosung. Dieser statischen Trennung von innen und außen überlagert Völter eine dynamische Gliede-

rung der »Arten und Grade der Verwahrlosung«. Hier handelt es sich um einen systematischen Katalog von Einflußgrößen, die in dauerndem kumulativem Zusammenwirken Verwahrlosung leichten, mittleren oder schweren Grades bewirken können. Diese Systematik der Verwahrlosungsursachen ist nichts anderes als eine Systematik der erzieherischen Fehlleistungen, denn wegen der kontrastiven Komplementarität von Erziehung und Verwahrlosung ist überall dort das Risiko der Verwahrlosung gegeben, wo auch von Erziehung die Rede ist (Völter 1845, 15 ff.).

Völter gibt sich nicht damit zufrieden, einen für individuelle Fälle zutreffenden kumulativen Katalog der Verwahrlosungen aufzustellen. Für ihn besteht ein Zusammenhang zwischen den Entwicklungstendenzen des Zeitgeistes, dem sozialen Wandel und der großen Zahl verwahrloster Kinder. Zwar gibt es nach Völter zu seiner Zeit nicht unbedingt mehr verwahrloste Kinder als früher. Allein es hat sich etwas an der gesellschaftlichen Wahrnehmung des Phänomens und den darauf erfolgenden Reaktionen geändert. Völter führt das auf einen »regeren christlichen Sinn« zurück, der »unter uns erwacht ist, dem die Augen aufgegangen sind über einen Schaden, den man früher nicht zu bemerken schien« (Völter 1845, 31).

Die in großer Zahl entstehenden Erziehungs- und Rettungsanstalten sind das konkrete Zeichen einer veränderten Haltung der Verwahrlosung gegenüber. Wir befinden uns an der Übergangsschwelle von der theologisch-moralistischen zur pädagogischen Beurteilung der Verwahrlosung einerseits, zugleich aber auch der soziologischen. Denn für Völter stellt sich die Frage nach den versteckten makrosozialen Bedingungen der Verwahrlosung gerade darum mit Dringlichkeit, weil die manifesten Symptome des Zeitgeschehens auf eine beispiellos ungünstige Entwicklung hindeuten: »Daß eine Zeit, welche so viele Bedingungen physischer und geistiger Wohlfahrt in sich trägt, an einem moralischen Übel von solchem Umfang und solcher Bedeutung krankt, ist allerdings eine auffallende Erscheinung, welche ihren Grund nicht bloß in vorübergehenden und sporadischen Zufälligkeiten, sondern in dem gesamten Complex der Zeitrichtungen haben muß« (Völter 1845, 33). Dieser »Complex der Zeitrichtungen« bildet den geistigen und gesellschaftlichen Humus, auf dem die üble Pflanze der Verwahrlosung besonders gut zu gedeihen vermag. Völters Analyse des »Complexes der Zeitrichtungen« wird zu einer kulturkritischen Auseinandersetzung ähnlich derjenigen Gotthelfs in der *Armennot* (1925) oder Wicherns in der *Denkschrift* von 1849. Sie ist interessant und in mancher Hinsicht aktuell strukturiert.

Es werden im »Complex der Zeitrichtungen« positive und negative Ursachen unterschieden.

Innerhalb der positiven Ursachen gibt es für Völter primäre und sekundäre Faktoren. Die primäre Einflußgröße ist die zunehmende Entchristlichung des Zeitgeistes, der »Abfall von Christus, dem Sohne Gottes«, und die dadurch bewirkte »Entfremdung von dem durch Ihn begründeten Gemeinschaftsleben, von der Kirche«. Die Hauptschuld daran tragen die »Voltaire-Rousseausche Freidenkerei und Aufklärerei« und der »deutsche Rationalismus« (Völter 1845, 33 f.). Damit ist der »Sittlichkeit die Wurzel ausgerissen«, und die »im Herzen wohnende Sünde bricht verheerend ins Leben heraus« (Völter 1845, 35). Alle Übel der Zeit sind Symptome dieser um sich greifenden kollektiven Haltlosigkeit. Zu den primären treten die sekundären Ursachen verstärkend hinzu. Es sind die Auswirkungen des sozialen Wandels, dessen wesentlichste Motoren Industrialisierung, Übervölkerung, Pauperismus und soziale Polarisierung sind.

Dies wäre allenfalls noch zu bewältigen, kämen nun nicht noch die negativen Ursachen dazu. Damit brandmarkt Völter das Versagen der Institutionen, deren »innere Lebenskraft« und somit auch die Fähigkeit, »bildend, heilend und segnend ins Leben einzugreifen«, markant geschwächt ist. Wiederum geht diese Kritik, was häusliches Leben, Schule, Kirche und Staat angeht, sehr ins Detail. Sie läßt Völters konservativ-organologisches Gesellschaftsbild und sein restauratives Staatsdenken deutlich erken-



nen. Die Ehe, das Haus, die Schule, der Staat und die Kirche bilden im wesentlichen konzentrisch aufeinander abgestimmte soziale Gebilde. Soziale Ungleichheit ist gottgegeben und muß durch eine Sozialethik der Komplementarität zwischen den Starken und den Schwachen, den gehobenen und den niedern Ständen vor dem Auseinanderbrechen in die Extreme bewahrt werden (Völter 1845, 41 ff.).

Zusammenfassung: Die Struktur der Völterschen Verwahrlosungstheorie läßt sich in zwei Schemata auf ihre Grundelemente reduziert veranschaulichen. Abb. 2 verdeutlicht die Komplementarität der Begriffe Erziehung und Verwahrlosung, und Abb. 3 stellt das Verwahrlosungs- bzw. Erziehungssyndrom im Spannungsbereich von mikrosozialen Einflußgrößen und makrosozialem Bedingungsrahmen dar.

### Über anthropologische Paradigmata – eine Zwischenbetrachtung

Im Jahre 1865 wird im Schoße der ›Gemeinnützigen Gesellschaft des Bezirkes Zürich‹ die ›Kommission für Versorgung verwahrloster Kinder‹ gegründet (Hirzel 1871, 1). In einem Rückblick nach vierzigjähriger Gesellschaftstätigkeit heißt es 1901 im Abschnitt über diese Kommission:

»Die größten Schwierigkeiten in der Erreichung des vorgesteckten Zieles bieten nicht die Kinder, welche durch äußere Ursachen: durch Mangel an der nötigen Pflege und Aufsicht, durch Armut, Bettel, Verführung, durch rohe Behandlung in den Zustand der Verwahrlosung verfallen; da ist eine gründliche Besserung immer zu hoffen. Wenn aber von Geburt an der sittliche Untergrund fehlt; die Fehler und Laster eine Folge der Vererbung sind, und die Sünden der Eltern sich fortpflanzen bis ins dritte und vierte Geschlecht und dazu noch äußere ungünstige Zustände stoßen, dann ist guter Rat teuer« (Labhart 1901, 24).

Diese Äußerung aus der Feder eines sozial engagierten Laien ist als exemplarischer Ausdruck einer Alltagstheorie über Verwahrlosung um die Jahrhundertwende in mehrfacher Hinsicht aufschlußreich für die verschiedenen Entwicklungsrichtungen nach Völter und seinen Zeitgenossen.

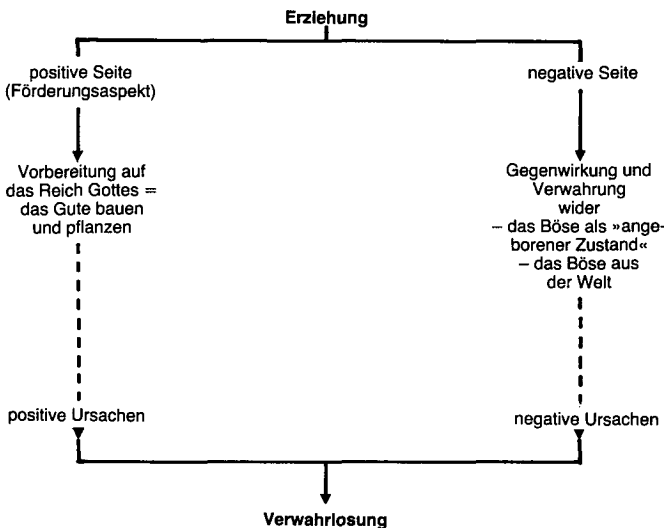


Abb. 2: Komplementarität von Erziehung und Verwahrlosung.

Zunächst wird auf die Jahrhundertwende zu deutlich, wie sehr die von Völter vertretene Auffassung Elemente in sich vereinigt, die sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts im Zeichen fortschreitender Verwissenschaftlichung aus der theologischen Umklammerung emanzipieren und den Rang eigenständiger Erklärungsmuster

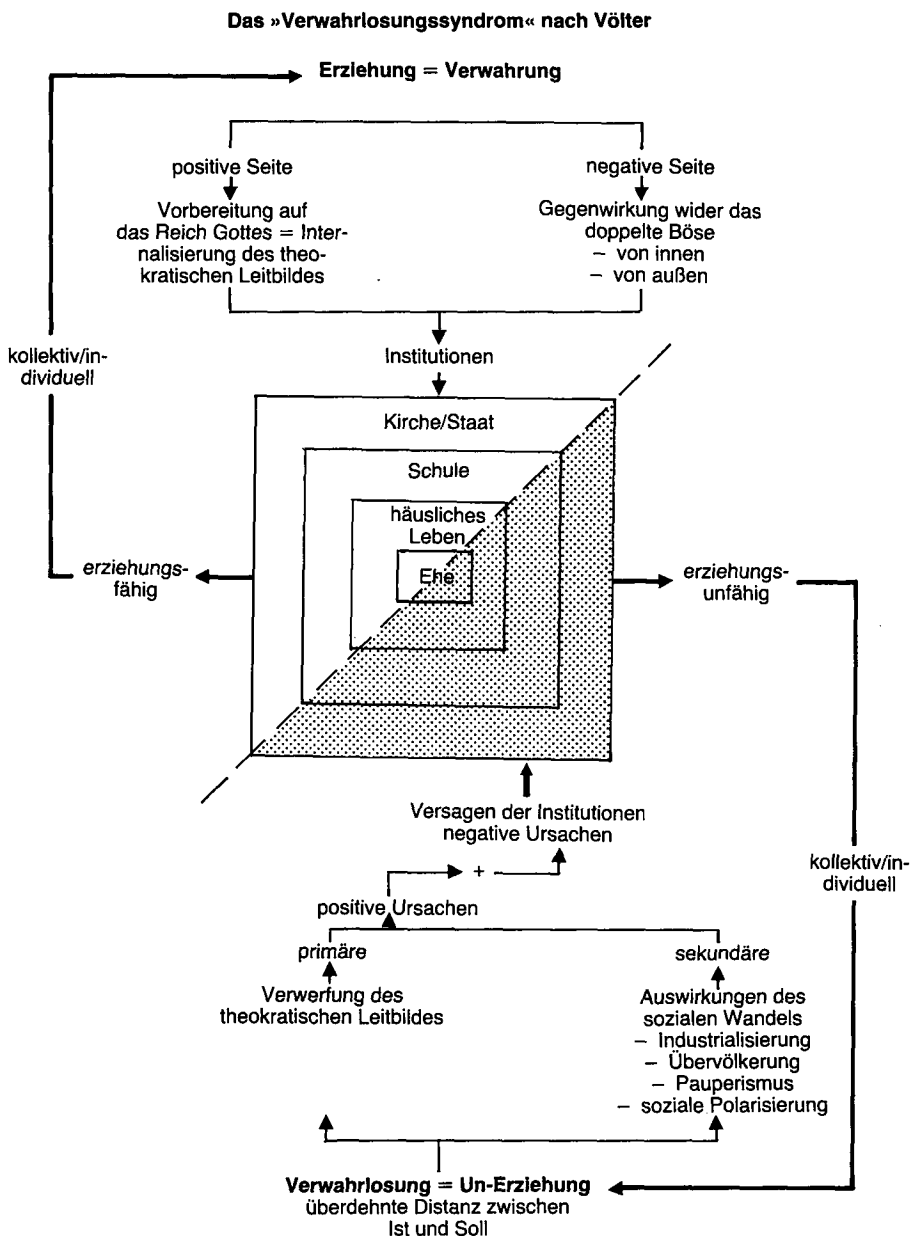


Abb. 3: Das Verwahrlosungs- bzw. Erziehungssyndrom im Spannungsbereich von mikrosozialen Einflußgrößen und makrosozialem Bedingungsrahmen.

beanspruchen. Die Tatsache, daß sie in der Äußerung eines sozialpolitisch aktiven Laien erwähnt werden, bezeugt, wie sehr diese säkularisierten anthropologischen Paradigmata das sozialpolitische und sozialpädagogische Denken und Handeln weiter Praxiskreise beeinflussen.

Das erste im oben angeführten Zitat deutlich werdende Paradigma ist das soziodeterministische. Verwahrlosung ist durch äußere Ursachen bedingt. Das andere ist das biodeterministische. Verwahrlosung ist eine Folge der Vererbung. Auch wenn in der Formulierung des biodeterministischen Paradigmas noch biblisch-theologische Stilelemente auffallen, so ist doch die Transposition, die Völters Elemente der Verwahrlosungstheorie durchgemacht haben, deutlich. Die Grundzüge dessen, was hier als anthropologische Paradigmata der Deutung von Verwahrlosung gemeint wird, werden deutlich.

Dort, wo Völter noch vom doppelten Bösen von »innen« und von »außen« reden kann, erfolgt nun die Ablösung von jeglicher theologisch-metaphysischen Zwei-Welten-Vorstellung und eine Rücknahme auf rein innerweltliche Konstellationen, zu deren Ausgangs- und Endpunkt immer der vernünftige Mensch und die von ihm geschaffenen Institutionen und Lebensumstände gehören. Hatte Völter mit dem Ausdruck »Rettung« noch die spezifisch theologisch-pietistische Version von Erziehung gemeint, so fallen in anthropologischer Sicht solche Nuancen dahin. Der Begriff der Erziehung als Inbegriff nur innerweltlicher Förderung von Mensch zu Mensch wird nun allein maßgebend (vgl. Kuhn-Kelly 1898, 28 ff.; Kuhn-Kelly 1900, 635 ff.). Trotz aufklärerisch-optimistischen Postulaten über des Menschen ursprüngliche Güte existieren Abweichung, Verbrechen und Verwahrlosung dennoch und bedürfen einer anthropologisch-innerweltlichen Erklärung. Symptomatisch dafür ist Heinrich Roths Ankündigung am Ende des ersten Bandes seiner in der 2. Hälfte der 1960er Jahre erscheinenden Pädagogischen Anthropologie, er wolle im zweiten Band in einem besondern Kapitel »Das Phänomen des Bösen als Problem der Erziehung« von den »Handlungsverfehlungen und Verhaltensstörungen her angehen« (Roth 1968). Ein Versprechen, das, wie der zweite Band belegt, in der gegebenen Form nicht eingelöst worden ist.

## Paradigmata der Determination

### *»L'uomo delinquente« oder der »moralisch Irre« – die biodeterministische These*

Diese These findet im oben erwähnten Zitat nach Labhart (1901) an zweiter Stelle Erwähnung: »Wenn aber von Geburt an der sittliche Untergrund fehlt; die Fehler und Laster eine Folge von Vererbung sind . . .«. Wir setzen dafür mit Absicht das italienische Kennwort »uomo delinquente« ein und verweisen damit auf das Werk und seinen Verfasser (Cesare Lombroso 1835–1919), der mit seiner Theorie von der organischen Prädestination zum Verbrechen weitreichende Wirkung hatte. Die von dem Psychiater Lombroso ausgehende These vom »geborenen Verbrecher« und vom »moralischen Irren« wird später u. a. von den bedeutenden deutschsprachigen Psychiatern Emil Kraepelin und Eugen Bleuler mit »moralischem Schwachsinn« identifiziert.

Nicht uninteressant ist ein Hinweis auf die Kombination von Methoden, mit denen versucht wird, den Tatbestand des erblich determinierten Kriminellen schlüssig zu belegen. Inspiriert durch frühe Ansätze, die von einem Zusammenhang zwischen Körperbau und Charakter ausgehen, entwickeln sich die Physiognomik einerseits und die Phrenologie (Lehre von den Schädelformen) anderseits. Von der sich im 18. Jahrhundert stark entwickelnden Psychiatrie werden die Ansätze aufgenommen und weiterentwickelt (Ackerknecht 1979). Hauptanstöße bilden dabei die medizinische Erklärung von Wahnsinn und Verbrechen jenseits magischer und theologischer Ablei-

tungen in der Sprache der Vernunft als neue Formen psychischen Leidens. Es entsteht so die Lehre von der angeborenen »moral insanity«. Hauptanstöße bilden dabei die medizinische Erklärung von Wahnsinn und Verbrechen jenseits magischer und theologischer Ableitungen in der Sprache der Vernunft als neue Formen psychischen Leidens. Es entsteht so die Lehre von der angeborenen »moral insanity«. Daneben beginnt sich unter dem Einfluß der Degenerationslehre die Auffassung von der Vererbbarkeit von Irresein, Geistesschwäche und Verbrechen zu festigen. Vom Durchschnitt abweichende Bildungen des Kopfes, des Gesichtes und anderer Gliedmaßen werden zu Symptomen vorhandener psychischer Degeneration oder Abnormität (Ettinger 1909, 66 ff.). Mit dem Aufkommen einer interkulturell vergleichenden physischen Anthropologie und durch Übernahme von quantitativen Meßverfahren und der statistischen Aufbereitung ihrer Resultate erhalten diese Tendenzen Unterstützung. Dazu kommen ab Mitte des 19. Jahrhunderts die von Darwin ausgehenden Einflüsse der Evolutionstheorie.

Schon ein Blick in das Inhaltsverzeichnis von Lombrosos Hauptwerk »*Der Verbrecher in anthropologischer, ärztlicher und juristischer Beziehung*« (1887) zeigt die synkretistische Kombination der vorerwähnten Perspektiven und Verfahren. Von besonderem Interesse für unsere Thematik ist das Kapitel über den Zusammenhang von »moralischem Irresein« und »Verbrechen bei den Kindern«, zeigt sich doch hier deutlich, was für ein Bild sich Lombroso von der »Natur« des Kindes gemacht hat.

Aufgrund von Vergleichen der bei Verbrechern häufig gefundenen Verhaltensweisen mit solchen, die bei Kleinkindern beobachtet wurden, stellt Lombroso fest, »daß die Keime des moralischen Irreseins und der Verbrechernatur sich nicht ausnahmsweise, sondern als Norm im ersten Lebensalter des Menschen vorfinden, gerade so wie sich beim Embryo regelmäßig gewisse Formen finden, die beim Erwachsenen Mißbildungen darstellen, so daß das Kind als ein des moralischen Sinnes entbehrender Mensch das darstellen würde, was die Irrenärzte einen moralisch Irrsinnigen, wir aber einen geborenen Verbrecher nennen« (Lombroso 1887, 97). Das Kleinkind, der Verbrecher und übrigens auch der »Wilde« werden auf die gleiche Stufe gestellt. Dabei scheint Lombroso Völters Theorem vom Bösen von innen in eine evolutionistisch-kultur-anthropologische Version transponiert zu haben:

»Wenn wir sehen, wie unsere Kinder vor Beginn ihrer Erziehung lügen, stehlen, schlagen, so darf es uns nicht überraschen, daß Kinder ohne richtige Erziehung sehr früh dem Laster verfallen – und daß dieser Mangel allein schon im Stande ist, auf den Weg zum Verbrechen und zum moralischen Irresein zu führen. Der schlimmste Charakterzug, der diesen beiden gemein ist, der angeborene böse Muth, für den eine Ursache sich nicht finden läßt, kann übrigens geradezu für einen Zustand von verlängerter Kindheit angesehen werden« (Lombroso 1887, 537).

Verwahrlosung ist also durch Erziehung überhaupt nicht angegangene oder nicht eingedämmte »moral insanity« und damit Vorstufe des Verbrechens. Bei allem Determinismus läßt Lombroso der Erziehung noch eine geringe Chance offen, da »sittliche Anomalie« als »hereditäre Anlage« später, »zum Theil unter dem Einfluß einer passenden Erziehung, entschieden verschwinden kann« (Lombroso 1887, 131 f.). Dem steht aber die abschließende Feststellung von Lombrosos Erörterungen über »moralisches Irresein und Verbrechen bei Kindern« entgegen: »Die Erziehung vermag zwar ein mit guter Gemüthsanlage begabtes Kind vor dem Übergang der kindlichen Untugend in gewohnheitsmäßiges Laster zu behüten, aber diejenigen, die mit perversen Naturtrieben geboren sind, vermag sie nicht zu ändern« (Lombroso 1887, 136). Die Auswirkungen dieser Auffassung sind in den Gedankengängen des um die Jahrhundertwende sehr aktiven und anerkannten Praktikers der Jugendfürsorge Jakob Kuhn-Kelly deutlich zu erkennen:

»Ich bin in meiner langjährigen Praxis zu der festen Überzeugung gelangt, daß es Kindesnaturen gibt, die schlechterdings durch menschliche Erziehungskunst nicht auf die Dauer zu bessern und

die für sich selbst und andere, ich möchte fast sagen zum Unglück prädestiniert sind. Als »unschuldig Verurteilte« könnte man sie bezeichnen« (Kuhn-Kelly 1903, 15).

Ein wissenschaftsgeschichtliches Nachwort drängt sich auf: Obschon Lombroso von allgemeinen Vererbungsgesetzen spricht (Lombroso 1902, 155f.), so sind die für seine Thesen aufgeführten Belege Kombinationen von Beobachtungen äußerer Natur, deren Häufigkeit des Vorkommens an Verbrechern oder sonst als anormal bezeichneten Personengruppen festgestellt worden sind. Dazu kommen anamnestisch-genealogische Untersuchungen an einigen in der Vererbungsforschung bekannten Stammbäumen von Dynastien mit Delinquenz, Schwachsinn und Irresein einerseits sowie mit über Generationen feststellbaren Höchstbegabungen aller Art andererseits. Die von Johann Gregor Mendel bereits 1865 formulierten genetischen Erkenntnisse blieben über Jahre unbeachtet, noch 1890 wird im Artikel »Erblichkeit« des Meyerschen Konversationslexikons, das sich als »Encyklopädie des allgemeinen Wissens« ausgibt, der Name Mendel nicht erwähnt (1890, 724–726). Erst nach ihrer Wiederentdeckung um 1900 kommt es zu neuen fruchtbaren Arbeitsannahmen. Sie begünstigen die Ursachenklärung für Schwachsinn (metabolische Schwachsinnformen) und leisten damit einen indirekten Beitrag zur Erschütterung der These von der Verwahrlosung als moralischem Irresein bzw. moralischem Schwachsinn.

Seit dem Umbruch in der Forschungsmethodik der Genetik nach 1950 können alle früheren Leistungen auf diesem Gebiet nur noch historisches Interesse beanspruchen (Roth 1968; Ritter/Engel 1971; Gottschaldt 1971). Dennoch ist der Einfluß biodeterministischer Erklärungsweisen in der Erziehungswissenschaft bis in die Zeit nach 1950 nachhaltig, und erst Heinrich Roths intensive Auseinandersetzung mit den Problemen von Begabung, »Bildsamkeit und Bestimmung« des Menschen markiert die vollzogene Auflockerung der biodeterministischen Perspektive auch in der Pädagogik (Roth 1968, 155ff.).

### *»Die äußeren Ursachen« oder das »Milieu« – die soziodeterministische These*

Es ist nun auf den Ausgangspunkt (vgl. das Zitat von S. 179) zurückzukommen. Es ist darin zuerst von den Kindern die Rede, welche »durch äußere Ursachen . . . in den Zustand der Verwahrlosung verfallen«. Damit erfolgt eine Annäherung an den früheren transitiven Wortgebrauch. Der Verwahrloser ist das Agens, das in den Zustand der Verwahrlosung verfallende Kind der erleidende Teil, das Patiens. Allerdings ist sehr allgemein von »äußeren Ursachen« als Sammelbezeichnung für eine Vielfalt von Einflüssen die Rede. Wiederum kann an das exemplarische Ausgangsbeispiel von Völter erinnert werden, der das »Böse von außen« bereits sehr umfassend, wenn auch mit zeitgenössischen Belegen, beschreibt. In der soziodeterministischen These werden nun die »äußeren Ursachen« zu den Ursachen überhaupt.

Schon in Lombrosos spätern Arbeiten zeichnet sich eine Abschwächung des einseitigen biodeterministischen Standpunktes ab. In der Ursachenstruktur des Verbrechens tauchen Elemente auf, die man, dem allerjüngsten Sprachgebrauch folgend, als ökologische Aspekte bezeichnen könnte (Lombroso 1902). Noch deutlicher wird die Ausrichtung auf soziologische Gesichtspunkte bei seinen nächsten Anhängern (Hering 1966, 61ff.; Göppinger 1976, 22). Entschiedenem Widerspruch lösen die biodeterministischen Auffassungen in Frankreich aus. Vom Mediziner Lacassagne wird berichtet, daß er seine Vorträge an den vier internationalen kriminal-anthropologischen Kongressen, die zwischen 1885 und 1901 stattgefunden haben, im Sinne eines »ceterum censeo« jeweils mit der Bemerkung beendet habe: »Les sociétés ont les criminels qu'elles méritent« (Hering 1966, 97; Göppinger 1976, 22). In der Tat enthält dieser Ausspruch die Quintessenz der soziodeterministischen Auffassung. Anders ausgedrückt heißt das:

Alle Formen abweichenden Verhaltens, also auch Verwahrlosung als mögliche Vorstufe von Kriminalität, sind Resultanten von sozialen Prägwirkungen. Noch pointierter formuliert: Die Gesellschaft, die soziale Mit- und Umwelt, das »Milieu« und wie die Allgemeinbegriffe sonst noch heißen mögen, haben es in der Hand, sich den zu ihnen passenden Typ des Auffälligen, Abweichenden oder Kriminellen zu schaffen. Da läge nun die Vermutung nahe, es könnte auch eine Milieustruktur, ja ein Gesellschaftstypus möglich sein, der keine Formen abweichenden Verhaltens »produziert«. Dieser Hoffnung aber tritt der französische Pädagoge und Soziologe Emile Durkheim mit der nüchternen Feststellung entgegen, daß abweichendes Verhalten in einem gewissen Umfang eine normale Erscheinung sei. Normalität und Abweichung verhalten sich komplementär zueinander. Die Proportionen zwischen beiden sind nicht statisch ein für alle Male festgelegt, sondern hängen von den Typen der Gesellschaft ab, sind also relativ (Durkheim 1976, 143 ff.).

Im »ceterum censeo« von Lacassagne steckt jedoch noch ein anderes Element. Was der Mensch ist, das ist er wegen der äußeren Umstände, die ständig auf ihn einwirken und denen er sich nicht entziehen kann. Eine alte Vorstellung der europäischen Philosophie wird hier wieder aufgegriffen. Sie stellt sich den Menschen als einen Klumpen weichen, formbaren Wachses oder Lehms vor, der nun von außen beliebig umgeformt werden kann. Wird nun der so entstandene Mensch als »geraten« oder »verwahrlost« beurteilt, so kann ihm selbst das weder als besondere Leistung oder besondere Schuld verantwortlich zur Last gelegt werden, denn so oder so ist er das Opfer der formenden oder deformierenden Umstände. Mit dieser Sichtweise ist viel kritische Haltung den Umständen gegenüber verbunden, die den heranwachsenden Menschen dazu bringen, Verhaltensrichtlinien zu internalisieren, die jenseits der Bandbreite des akzeptierten Durchschnittes liegen.

Gleichzeitig nährt diese Position oft einen außerordentlichen pädagogischen Optimismus. Da ja der einzelne Mensch aus sich heraus nichts, die Umstände aber alles bewirken können, kommt es nur darauf an, die prägenden Umstände recht zu arrangieren oder sie notfalls grundlegend zu ändern, um so auch einen Menschen verändern zu können (Hering 1966, 93). So schreibt denn auch der einleitend zitierte Gewährsmann von den durch »äußere Ursachen« verwahrlosten Kindern: »... da ist gründliche Besserung immer zu hoffen« (Labhart 1901, 24).

Die soziodeterministische Position ist in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zuerst in Frankreich als Gegenposition zu Lombroso entwickelt und verfochten worden. Ihr Schlüsselbegriff ist der Ausdruck »Milieu«, der in der Ursachendeutung wie auch in der Pädagogik der Verwahrlosung nach der Jahrhundertwende ebenfalls zu einem zentralen Wort wird. »Milieu« wird nun der Fachbegriff für die »äußern Ursachen«, er wird aber auch Kernbegriff für eine pädagogische Strategie, die vom beeinflussbaren oder veränderbaren Milieu her entwickelt wird (vgl. Nohls Hinweis 1927, 10; Middendorff 1956, 84f.). Das Eindringen des Wortes »Milieu« in die deutsche pädagogische Fachsprache ist erneut über die Vermittlung der Psychiatrie erfolgt, sind es doch vor allem Psychiater des romanischen Kulturkreises, die sich im späten 19. und im frühen 20. Jahrhundert mit der Frage nach den Ursachen krankhaften bzw. abweichenden Verhaltens befassen (vgl. Hering 1966, 7). Es taucht dann bei großen, von deutschen Medizinern verfaßten Untersuchungen über Verwahrlosung auf (vgl. Gruhle 1912; Többen 1927) und wird durch Adolf Busemann als systematische Kategorie entwickelt (Busemann 1927, 1954). Zwar steht im deutschen pädagogischen Vokabular schon immer der Ausdruck »Umwelt« zur Verfügung, er scheint aber nicht jene doktrinäre Bedeutungsschwere gehabt zu haben, die dem französischen Wort »Milieu« unter soziologisch-sozialphilosophischem Aspekt zugeschrieben worden ist. Viel eher käme als bedeutungsnaher Ausdruck das Wort »Umstand« in Frage. Die »Umstände« spielen bereits in Pestalozzis Anthropologie eine bedeutende Rolle und erhalten später vor

allein in Marxens Philosophie einen zentralen Stellenwert. Daneben gilt es zu beachten, daß in der pädagogischen Sprache des 19. Jahrhunderts das in den Sammelbegriffen »Umwelt« und »Umstände« Gemeinte in segmentierter Beschränkung durch besondere Ausdrücke erfaßt worden ist, so z. B. in den Begriffen »Umgang« und »Miterzieher« (Schmid 1879; Hartleb 1909; Weimer 1917; Platte 1967).

### *Kumulative und gegenläufige Determination*

In der sich um die Jahrhundertwende intensivierenden und differenzierenden wissenschaftlichen und praktischen Auseinandersetzung mit Verwahrlosung und Jugendkriminalität zeigt sich nun bald die Tendenz, die Hauptdeterminanten in kombinatorische Verbindung zu bringen. Was mit kumulativer Determination gemeint ist, kommt bereits im Leitzitat nach Labhart zum Ausdruck, das die Gliederung dieses ganzen Abschnittes über deterministische Paradigmata in nuce enthält. Isoliert man die dafür entscheidenden Stellen aus Labharts Feststellungen, so ergibt sich: »Wenn aber von Geburt an der sittliche Untergrund fehlt; die Fehler und Laster eine Folge der Vererbung sind . . . und dazu noch äußere ungünstige Zustände stoßen, dann ist guter Rat teuer« (Labhart 1901, 24). Das »und« läßt die einfache Beurteilungsformel erkennen, die der kumulativen Determination zugrunde liegt: Anlage + Milieu = schwerster und schwierigster Grad der Verwahrlosung (vgl. auch Hering 1966, 87). Daraus folgt die resignierte Feststellung: ». . . dann ist guter Rat teuer.«

Unter den der kumulativen Auffassung nahestehenden Positionen sind viele Mediziner, insbesondere Psychiater (z. B. Gruhle 1912; Gregor/Voigtländer 1918), anzutreffen. Durch ihre professionell bedingte Neigung, die Wurzeln abweichenden Verhaltens letztlich als Krankheiten, also pathologisch zu erklären, erfahren die Härte der konsequent kumulativ interpretierten Determination und der mit ihr verbundene kurative und pädagogische Fatalismus eine Art sozialpsychologischer Kaschierung. Diese Varianten der pathologischen Deutung der Verwahrlosung sind im Zuge einer in den letzten zwanzig Jahren entstandenen Medizin- und Psychiatriekritik der kritischen Revision unterzogen worden (Dörner 1969; Keupp 1974; Foucault 1977; Herriger 1979).

Im Rückblick erweist sich die 1912 erscheinende Untersuchung des Psychiaters H. W. Gruhle von nachhaltiger Wirkung. Schon der Zusatztitel der Arbeit verweist auf die damalige wissenschaftliche Streitfrage: »Studien zur Frage: Milieu oder Anlage« (Gruhle 1912). Gruhle untersuchte so umfassend wie möglich 105 Jungen der badischen Zwangserziehungsanstalt Flehingen. So umfassend wie möglich heißt aus der Sicht Gruhles:

Der Autor lebt während zwei Monaten in der Anstalt und kann diese und ihre jugendliche Klientel im Sinne teilnehmender Beobachtung kennenlernen. Mit allen Jungen führt er ein längeres Explorationsgespräch, dem ein Gesprächsleitfaden zugrunde liegt. Der Unterredung folgt eine auf das Wichtigste beschränkte körperliche Untersuchung. Den Einzelgesprächen geht das Studium der im Hause vorhandenen Handakten über die zum Gespräche kommenden Jungen voraus. Nach Abschluß der Gespräche, für die Gruhle zwischen anderthalb und vier Stunden pro Fall benötigt, beginnt das detaillierte Aktenstudium. Dabei werden alle über einen Jugendlichen vorhandenen Dokumente erfaßt (Gerichtsakten, Schulberichte, Krankengeschichten von Ärzten und Spitalern usw.). Ins Aktenstudium werden auch Dokumente über Eltern und Geschwister einbezogen. Aus allen beigebrachten Daten rekonstruiert Gruhle einen graphisch-tabellarischen Überblick über jeden Lebenslauf der 105 untersuchten Zöglinge, von ihm selbst als der »Hauptteil meiner Arbeit« herausgestellt (Gruhle 1912, 4 ff.).

Das von Gruhle verwendete zeitraubende Verfahren ist einerseits symptomatisch für das positivistisch-empirische Vorgehen des Psychiaters um die Jahrhundertwende. Es geht Gruhle, wie er in der Einleitung selbst hervorhebt, darum, »das Tatsächliche

festzustellen«, und es »wurden alle deutschen Untersuchungen herangezogen, die ebenfalls Tatsachen, nicht Vermutungen wiedergeben« (Gruhle 1912, 1). Andererseits ist auch eine kritische Spitze zu erkennen. Gruhle schreibt: »Die großen Statistiken wurden zwar durchweg mit benutzt, und ihre Ergebnisse meist erwähnt, doch gaben sie in mancher hier gewählten Hinsicht keine Ausbeute« (Gruhle 1912, 1). Mit dieser Bemerkung wird auf die im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts sich einer starken Förderung erfreuende Moral- und Kriminalstatistik hingewiesen. In Anlehnung an die Epidemiologie der Sozialmedizin sucht die Kriminalstatistik über die Ausbreitung und Verteilung abweichenden Verhaltens in einer Bevölkerung Aufschluß zu geben und damit Zusammenhänge zwischen den Verurteilungen und den sozialökonomischen Verhältnissen der Verurteilten zu erhellen (Hering 1966, 145 ff.). Den mit großen Massen arbeitenden Statistiken stellt Gruhle die eingehende Untersuchung »an einem bestimmten kleinen Material« gegenüber, das nach damaligem methodischem Ermessen qualitativ intensiv verarbeitet wird.

Die von Gruhle erarbeiteten Befunde lassen nun eine Differenzierung der bio- und soziodeterministischen Thesen erkennen. Sie erscheinen in der von Gruhle vorgenommenen Gliederung seiner »Tatsachen« nun als die extremen Endpunkte einer Skala von Ursachenkombinationen, die von eindeutiger Anlagebestimmtheit zu ebenso eindeutiger Milieubestimmtheit reicht. Daraus ergibt sich für Gruhle eine fünfstufige Skala, deren Positionen mit einfachen Formeln markiert werden:

»M Gruppe = diejenigen, die allein durch das Milieu asozial wurden.

M (+A) Gruppe = diejenigen, die hauptsächlich durch das Milieu asozial wurden.

M + A Gruppe = diejenigen, bei denen Milieu und Anlage gleicherweise zusammenwirkten.

A (+M) Gruppe = diejenigen, die hauptsächlich durch ihre Anlage asozial wurden.

A Gruppe = diejenigen, die allein durch ihre Anlage asozial wurden« (Gruhle 1912, 206 f.).

Wissenschaftsgeschichtlich könnte hier ein Vorläufer zu den von Rössner entwickelten Typenformeln auf dem Kontinuum von Normalität zu Dissozialität erblickt werden (1973, 137). Wesentlich ist nun aber, daß Gruhle seine ätiologischen Grundformeln zunächst auf die Entstehung von Asozialität bezieht und noch nicht direkt auf Verwahrlosung. Dahinter steckt eine begriffliche Nuancierung, die gerade angesichts der gegenwärtigen Kritik am »medizinischen Erklärungsmodell von Verwahrlosung« (Herriger 1979, 25 ff.) hervorzuheben ist. Gruhle betont zunächst, daß krankhafte (pathologische) Veranlagung und asoziale Veranlagung zu identifizieren »ein grundsätzlicher Irrtum sei, denn es gibt zahlreiche abnorme Jugendliche, die keineswegs deshalb asozial geworden sind«, d. h., »die Konstatierung der Krankhaftigkeit eines Jugendlichen besagt allein noch nichts über sein Verhalten in sozialer Hinsicht« (Gruhle 1912, 210).

Hinsichtlich Verwahrlosung heißt das, daß sie ebenso sehr Folgeerscheinung einer »abnormen Artung« (pathologische Konstitution) als auch anlagebedingt sei, ohne daß diese Anlage an sich als abnorm zu bezeichnen sei.

Zwei bedeutende Differenzierungen künden sich in dieser Unterscheidung an. Zuerst ist eine deutliche Relativierung der biodeterministischen These zu erkennen. Zwar gibt Gruhle zu, daß am Vorkommen »geborener Verbrecher« »billig nicht gezweifelt werden kann«, schränkt ihr Vorhandensein aber sofort auf die extreme Randlage in der Häufigkeitsverteilung kausaler Faktoren ein. Zugleich macht er eine deutlich pragmatisch bedingte als auch durch neueste genetische Erkenntnisse gestützte Relativierung des Anlagedeterminismus: Asozial Veranlagte können, aber müssen nicht notwendig verwahrlosen. Indem er so argumentiert, lassen sich hinter seinen drei expliziten Variationsformeln kumulativen Zusammenspiels bio- und soziodeterministischer Negativgrößen (M [+A], M+A, A[+M]) drei weitere implizite Formeln der gegenläufigen Determination erkennen, die von Gruhle zwar eben nicht »formalisiert«, wohl aber



verbal kommentiert werden. Der Buchstabe M (= Milieu) in den Gruhleschen Formeln steht immer für ein ungünstiges Milieu. Setzt man nun das M positiv ein, so entsteht eine neue Dynamik. Anstelle der kumulativen Determination kann nun von gegenläufiger Determination gesprochen werden. Die negative Determinante A (= Anlage) prallt auf die gegenläufige positive Determinante +M, und die Resultante wird je nach dem Kräfteverhältnis und der Dauer der Interaktion A M vorteilhaft oder ungünstig sein. Daß Gruhle so denkt und kombiniert, wird implizit und explizit deutlich. Implizit wird dieser Aspekt unterstrichen mit Gruhles Folgerung, daß das Milieu aufgrund seiner Befunde die stärkere, die »ausschlaggebende« Bestimmungsgröße ist. Explizit heißt das für ihn: Es wäre allenfalls eine beträchtliche Zahl der in die Flehinger Anstalt eingewiesenen Jungen bereits vorher »bei geeignetem Milieu, bei richtiger Behandlung, zu »retten« gewesen . . .«

»Stellt man sich vor, daß in allen M (+A)-Fällen das sehr schlechte Milieu besser gewesen wäre, so hätte vielleicht die Artung allein in einem Teil der Fälle den Jungen keineswegs dem Verbrechen zugetrieben. Und selbst in den beiden A-Gruppen gibt es eine Anzahl Persönlichkeiten, bei deren Erforschung man die Überzeugung gewinnt, bei energischem Eingreifen, bei der Anwendung besonderer Schutz-, spezieller Erziehungsmittel, wäre es wohl möglich gewesen, den Einfluß der Artung, die asoziale Tendenz, wirksam und erfolgreich zu bekämpfen. Es gibt eben alle Grade antisozialer Neigungen. In dem einen Falle genügt schon ein Milieu, das frei von Schäden ist, um die schlummernden Neigungen zum Herumtreiben usw. gar nicht aufkommen zu lassen; im zweiten Fall bedarf es nicht nur eines nicht schlechten, sondern eines positiv guten Milieus (sorgsamer Eltern, günstiger wirtschaftlicher Verhältnisse), um den Jungen vor der Entgleisung zu bewahren, und im dritten Falle gibt es schließlich Individuen, die durch ein besonders aktives Eingreifen, besonders geschickte Erzieher, besonders individuelle Behandlung doch noch von der antisozialen Betätigung zurückgehalten werden können. Dies ist keine Theorie, sondern durch zahlreiche Erfahrungen von Psychiatern und Erziehern erwiesen« (Gruhle 1912, 212).

Bringen wir an dieser Stelle das Leitzitat von Labhart wieder in Erinnerung, das zwischen den Polen der Hoffnung (». . . da ist gründliche Besserung immer zu hoffen . . .«) und der Resignation (». . . dann ist guter Rat teuer.«) holzschnittartig unterscheidet, dann wird die Differenzierung und der Gewinn an potentieller Hoffnung in den Folgerungen Gruhles deutlich, der ein klares Plädoyer für strukturell-präventive Maßnahmen im heute so genannten »Vorfeld der Heimerziehung« ablegt (und dies 1912!).

Bei Gruhle taucht in Anführungszeichen auch das Wort »retten« auf. Diese optische Markierung macht uns auf den Bedeutungswandel des Ausdrucks »retten« nun konkret aufmerksam. Die Eingrenzung in Anführungszeichen macht die kritische Distanz zum theologischen Verständnis des Begriffes etwa bei Völter klar. Sie hebt zugleich aber seinen neuen säkularistisch-innerweltlichen Bedeutungsgehalt hervor, an dem drei Schichten zu unterscheiden sind. Rettung bedeutet hier die Bewahrung vor dem »sozialen Verfall« (Gruhle 1912, 4) und nicht vor dem Verfall an die Sünde. Rettung heißt primär General- und Spezialprävention, und indem man dieser Aufgabe gewahr wird, rettet man nicht alle, wohl aber bedeutend mehr Kinder vor späterer Einweisung in die Zwangserziehungsanstalt. Die Grundlinien späterer institutioneller Entwicklungen der Jugendhilfe zu den Tendenzen der letzten zehn Jahre zeichnen sich in den Schlüssen, die Gruhle zieht, bereits ab.

### *Was heißt strukturelle Dynamik?*

Gruhles bedeutende und viel beachtete Untersuchung erweckt den Eindruck, als sei Verwahrlosung nur die sozial negativ registrierte Resultante eines höchst variantenreichen Zusammenwirkens der beiden Determinationskomplexe Anlage und Umwelt. Gruhle hat aber offenbar noch eine weitere Möglichkeit in Rechnung gestellt. Sie wird nur indirekt bei der Begründung der Altersstufe deutlich, aus der er seine Probanden auswählt. Alle von Gruhle untersuchten Jungen sind vierzehn und mehr Jahre alt und aus der Schule entlassen. Diese Beschränkung auf das Jugendalter wird von Gruhle damit begründet, daß Schulkinder sich zur Klärung seiner Forschungsfrage weniger gut eignen würden, da »die große Jugend der Zöglinge meist noch keine rechte Betätigung der Charakteranlagen im Leben zuließ . . .«. Schulentlassene hingegen »haben schon festere psychische Formen; ihre Charaktere sind schärfer ausgeprägt; sie geben besonders durch die Art, wie sie sich selbst beurteilen, einen wertvollen Maßstab, um beurteilt zu werden« (Gruhle 1912, 2). Implizit rechnet Gruhle also damit, daß ältere Probanden in höherem Maße eine zu sich selbst Stellung nehmende Instanz ausgebildet haben, um sich selbst beurteilen, sich selbst in der Spiegelung (Reflexion) sehen zu können. Ohne Zweifel wirkt sich hier bei Gruhle die Rezeption der entwicklungspsychologischen Forschung aus, die gerade zu jener Zeit bedeutend intensivierte wird (Engelmayer 1964, 13 ff.). Es dürfte aber auch dem Beobachter Gruhle nicht entgangen sein, daß sich der Mensch nicht einfach als Produkt von Anlage und Umwelt verstehen läßt, sondern daß er im Laufe seines Heranwachsens zu einem Jemand, zu einer Person wird, die sich Stellung nehmend zur Welt verhält.

Während die Entwicklung der biodeterministischen und soziodeterministischen Lehrmeinungen von intensiven Auseinandersetzungen über die Willensfreiheit des Menschen begleitet ist (Brückner o.J., 31; Peters 1960, 30f.; Hering 1966, 24), scheint Gruhle sich zunächst bewußt nicht auf solche Streitfragen einzulassen. Aus der Deutung der von ihm zusammengetragenen Tatsachen scheint sich ihm zumindest am Rande die Möglichkeit aufzudrängen, daß der Mensch nicht einfach ein passiv geprägtes, sondern auch ein stellungnehmendes und handelndes Wesen ist. Was den Jugendlichen vom Kind unterscheidet, ist gerade der Umstand, daß er in weit stärkerem Maße diese aktive Komponente als Manifestation seiner sich festigenden Person zum Ausdruck bringen kann:

»Und wenn es auch sicher richtig ist, daß der Mensch ein sich dauernd veränderndes Ergebnis seiner Anlage und der Umwelt ist, nun aber in die Formung dieser Umwelt auch wieder aktiv eingreift, und daß er daher die Verhältnisse zum Teil erst selbst schafft, die dann wieder auf ihn einwirken, so kommt dies gerade bei Kindern noch verhältnismäßig wenig in Betracht. Hier sind es noch die vom Kinde ungeformten Verhältnisse, die seiner Anlage als etwas Äußeres gegenüberstehen« (Gruhle 1912, 16f.).

Solches Denken steht an der Schwelle zu einer neuen Auffassung, die anstelle einseitiger Reduktionen die Wechselwirkungen der personalen Dynamik mit den ebenfalls von unterschiedlicher Dynamik erfüllten Strukturen der sozialen Welt ernst zu nehmen beginnt. Diese Verfeinerung und Komplizierung der Sichtweisen entsteht allerdings als jahrzehntelanger Prozeß, der sich in verschiedenen Wellen und getragen von den verschiedensten geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen und Richtungen abspielt.

Die philosophische Anthropologie ist bemüht, die besondere Stellung des Menschen in der Reihe der Lebewesen in der Welt und im Kosmos zu bestimmen und sich ein Bild über den Aufbau der Person zu verschaffen (z. B. Scheler, Plessner, Gehlen, aber auch

Freud, Jung, Lersch usw.). Die Sozialphilosophie untersucht die Strukturen des Selbst- und Fremdverstehens und versucht Klarheit über die elementaren Beziehungen zwischen dem einzelnen und den andern, zwischen Individuum und Gemeinschaft zu gewinnen (z. B. Dewey, Litt, Buber, Löwith, Schütz, G. H. Mead).

Die Entwicklungspsychologie einerseits, Sozialpsychologie und Wissenssoziologie andererseits liefern Baustein um Baustein zu einer veränderten Sicht der Wechselwirkungen zwischen Mensch und gesellschaftlicher Welt (Berger/Luckmann 1974). Der Wandel von Werten und Normen schärft das Bewußtsein der praktischen Philosophie für die Frage nach der Legitimation zur Begründung und Vertretung neuer Normen (Habermas 1973; Lübke 1975; Zedler 1976; Landeszentrale 1979; Klages/Kmiecik 1979). Im Zuge dieser Um- und Neueinteilungen werden Erklärungsmodelle zum strukturellen Aufbau der Person und ihrer Psychodynamik entworfen. Erklärungsmodelle entstehen aber auch über die Soziodynamik der Wechselwirkungen zwischen den Menschen, und die Frage nach dem »Spielraum des Verhaltens« (Waldenfels 1980) beschäftigt nicht nur die Sozialphilosophie und die praktische Philosophie, sondern auch die Sozial- und Sonderpädagogik insbesondere dort, wo sie, wie im Falle von Verwahrlosung bzw. Verhaltensstörung, mit den Fragen der Unterteilung des Verhaltensspielraumes in weitgehend akzeptiertes, in auffälliges und gerade noch toleriertes und in gestörtes dissoziales bis asoziales Verhalten beschäftigt ist.

Die deskriptiv-analytischen Bemühungen des 20. Jahrhunderts haben auch einen neuen, z. T. ausgesprochen bildhaften Wortschatz erzeugt, dessen Schlüsselbegriffe die strukturelle Dynamik innerhalb der Person und in ihrem Verhältnis zur sozialen Welt und ihren Ausschnitten und sinnhaften Bedeutungsgrößen (z. B. Umwelt, Mitwelt, Vorwelt bei Schütz 1974; Umwelt, Mitwelt, Heimat bei Moor 1947; 1951, 210) deutlich machen: Ich, Du, Wir; Ich, Es, Über-Ich; Rolle, Ich-Identität, soziale Identität, Selbst, signifikante Andere, Interaktion; Personalisation, Sozialisation, Enkulturation; soziale Welt, Lebenswelt, Alltagswelt u. a. m.

Den anthropologischen Grundtenor der Auffassungen, die hier als Paradigmata der strukturellen Dynamik in exemplarischen Beispielen dargestellt werden sollen, hat eigentlich Pestalozzi bereits in seherischer Vorwegnahme getroffen und in den »Nachforschungen« ausgedrückt:

»Soviel sah ich bald: Die Umstände machen den Menschen. Aber ich sah ebenso bald: Der Mensch macht die Umstände; er hat eine Kraft in sich selbst, selbige vielfältig nach seinem Willen zu lenken. – Sowie er dieses tut, nimmt er selbst Anteil an der Bildung seiner selbst und an dem Einfluß der Umstände, die auf ihn wirken. Ich suchte jetzt dieses Gemisch von Zufall und Freiheit, welches das Geschick meines Daseins auf Erden zu sein scheint, mir selbst näher zu entwickeln, und fragte mich zuerst: Wie bin ich das, was ich wirklich bin? Wie kommt der Mensch dahin, daß er wirklich ist, was er ist?«

Und später kommt er im gleichen Text zum Schluß:

»Ich muß jetzt übereinstimmend sowohl mit den Verhältnissen handeln, die ich selbst in die Welt hineingebracht habe, als auch mit mir, insofern ich mich durch diese Verhältnisse verändert habe. Ich werde selbst Welt – und die Welt wird durch mich Welt – ich, ungesondert von ihr, bin ein Werk der Welt – sie, ungesondert von mir, ist mein Werk« (Pestalozzi 1797/1946, 439 f., 512).

Die Diskussion der Gegenwart und der jüngsten Vergangenheit zur Deutung der Verwahrlosung sind von der Polarität oder Dialektik um den offenbar labilen Zustand der Übereinstimmung mit sich selbst und der Welt geprägt.

### *Psychoanalyse: strukturelle Verwahrlosung als Prozeß*

Die mit Sigmund Freuds Psychoanalyse einsetzende Entwicklung der tiefenpsychologischen Betrachtungsweise gehört unstreitig zu den mächtigen Impulsen, die das geistig-

kulturelle Antlitz der westlichen Zivilisation des 20. Jahrhunderts geprägt haben. Die Entwicklung der tiefenpsychologischen Lehrmeinungen ist bereits so verzweigt, daß sie eigener Geschichtsschreibung bedarf (Wyss 1966; Böllinger 1979). Ihr Einfluß auf die Pädagogik und Sonderpädagogik ist insbesondere nach 1945 nachhaltig, und es wird ihr von Heinrich Roth »erzieherische Genialität« attestiert, weil sie die Grenzen der Erziehbarkeit, die insbesondere von biodeterministischer Position aus als sehr eng beurteilt worden waren, weiter hinausschiebt (Roth 1968, 238ff.). Angefangen mit August Aichhorns klassischer Arbeit *Verwahrloste Jugend* von 1925 (1957) sind bis in die Gegenwart hinein immer wieder tiefenpsychologisch inspirierte Deutungen der Entstehung von Verwahrlosung erschienen (z. B. Dechêne 1975; Klüwer 1974; Künzel 1965; Opitz 1959; Zulliger 1961; Mitscherlich 1947). Hervorzuheben sind dabei die Bemühungen von Julia Schwarzmann um Deutung und Verständnis der Verwahrlosung weiblicher Jugendlicher (Schwarzmann 1962; 1971). Es genügt daher eine auf die entscheidenden Punkte beschränkte Darstellung.

Freud entwickelt ein Drei-Instanzen-Modell des psychischen Systems: Es – Ich – Über-Ich. Vor allem vom Begriff Über-Ich angeregt, liegt die räumliche Assoziation oben, mitte, unten nahe; auch Ausdrücke wie »Tiefenpsychologie« und »tiefenseelische Person« (Heiss 1964) weisen in diese Richtung. Es handelt sich jedoch nicht um statische Punkte, sondern um dynamische Zentren, deren Kraftfelder sich überlappen. Dadurch entsteht die strukturelle Dynamik des Psychischen, die als ein Kampf nach verschiedenen Seiten vorgestellt werden kann. Dabei steht das Ich sozusagen im Zentrum der sich überschneidenden Kollisionszonen. Es vermittelt zwischen den Zumutungen der Außenwelt und den auf sie gerichteten Bedürfnissen und Tendenzen von innen. Innerhalb des psychischen Systems ist es dem Drängen des triebhaften Es und den Vorschriften und Kontrollen des Über-Ichs ausgesetzt und hat sich als Selektions- und Steuerungsinstanz zu behaupten. Gerade dieser letzte Gesichtspunkt hat in der Weiterentwicklung der psychoanalytischen Theorie zu Ausdrücken wie Ich-Stärke, Ich-Schwäche, Ich-Einschränkung etc. geführt, die nicht nur für ein differenzierteres Verständnis von Verwahrlosung, sondern darüber hinaus von allgemein-pädagogischer Bedeutung sind (Bally 1961; Heiss 1964; Wyss 1966; Jappe 1976).

Die von psychoanalytischer Seite erarbeiteten Auffassungen über die Entwicklung der Person haben die älteren Deutungen der Verwahrlosung deutlich revidiert und vor allem ergänzt. Gruhle, der schulentlassene Jungen untersuchte, steht nicht allein, wenn er Verwahrlosung vor allem als Erscheinung der Pubertät und der Adoleszenz beschreibt. Auch die übrige Literatur zur Verwahrlosung befaßt sich überwiegend mit Verwahrlosungserscheinungen in den Endphasen der Entwicklung, während der Verwahrlosung im Schulalter oder in der frühen Kindheit zunächst wenig Beachtung geschenkt wird (Biermann 1957, 33).

Die psychoanalytische Entwicklungstheorie bringt hier die entscheidende Wende. Sie betont, daß die grundlegenden Charakteristika der Persönlichkeit im Verlaufe des ersten Lebensjahres geprägt werden (Freud, A. 1964, 108; Erikson 1974, 253). Von schicksalhafter Bedeutung ist dabei die emotionale Schattierung des Mutter-Kind-Verhältnisses. Es ist die Mutter, welche zunächst die ganze soziale Welt in Alleinvertretung dem Kinde gegenüber repräsentiert. Die gefühlsmäßige Grundstimmung, die diese bipolare Basisbeziehung des Kindes tönt, bestimmt auch die Grundstimmung, mit der das Kind künftig der sich ihm eröffnenden gesellschaftlichen Welt begegnet. Von Erikson sind dafür die Grenzwerte des »Urvertrauens« und des »Urmißtrauens« eingeführt worden. Dabei betont er, daß es nicht so sehr auf die Quantität von affektiven Bezeugungen, sondern auf ihre Qualität ankommt:

»Ich glaube, daß die Mutter in dem Kinde dieses Vertrauensgefühl durch eine Pflege erweckt, die ihrer Qualität nach mit der einführenden Befriedigung der individuellen Bedürfnisse des Kindes

zugleich auch ein starkes Gefühl von persönlicher Zuverlässigkeit innerhalb des wohlherprobten Rahmens des Lebensstiles in der betreffenden Kultur vermittelt« (Erikson 1965, 243).

Mit dem Modell der Topik der Person und dem Modell seiner psychosozialen Genese ist mehr als nur eine Blickwendung auf frühkindliche Bedingungen für Verwahrlosung gewonnen. Sie eröffnen die Möglichkeit, den Prozeß des Verwahrlosens in psycho- und soziodynamischer Hinsicht zu beschreiben. Dadurch werden die einseitigen Reduktionen auf bio- und soziodeterministische Positionen relativiert und differenziert. Diese Differenzierungen sind durch die Verbindung der psychoanalytischen Sichtweise mit kulturanthropologischen und ethologischen Befunden bestärkt worden (Claessens 1968; Renggli 1977). Vieles, was der offensichtlich aufmerksame Beobachter Völter schon als bedeutsam für die Entstehung von Verwahrlosung erkannt hat, wird im anthropologischen Bezugssystem der psychoanalytischen Sichtweise erneut aktuell. Die Unterscheidung des doppelten Bösen wird zwar hinfällig, indem seine Entstehung nun selbst als mißglückte psychosoziale Entwicklung beschrieben werden kann. Allerdings ist mit der starken Betonung des entscheidenden Charakters der frühkindlichen Fixierung von Persönlichkeitszügen einem erneuten Determinismus mit entsprechendem Pessimismus Vorschub geleistet. Dieser Aspekt ist auch Gegenstand kritischer Auseinandersetzungen geworden (Zulliger 1960; Meile 1979).

Dem steht allerdings die Tatsache gegenüber, daß gerade von psychoanalytischer Seite die pädagogisch-therapeutische Auseinandersetzung mit der Verwahrlosung seit den klassischen Erfahrungen August Aichhorns bis in die Gegenwart besonders intensiv und richtungweisend ist (Klüwer 1976). Als Folge vielleicht der sehr ernst genommenen Irreversibilität der frühkindlichen Grunderfahrungen ist von psychoanalytischer Seite her die Bedeutung der psychosozialen Prävention erkannt und propagiert worden (Biermann 1957; Schüpp 1976).

Die nach 1955 einsetzende Verbindung tiefenpsychologischer Befunde mit den aus dem anglo-amerikanischen Kulturkreis angebotenen und sozialpsychologischen Erkenntnissen hat die grundlegenden Prozeßphasen der strukturellen Verwahrlosung nicht verändert, wohl aber den Anteil schichtspezifischer Rahmenbedingungen und bestimmter familiärer sozialer Beziehungsmuster und Erziehungspraktiken verdeutlicht. So zeigt sich, daß Unterschicht-Jugendliche häufig zu günstigen psychosozialen Kompromissen gelangen, was ihre Identitätsbildung belastet. Auch gestörte Interaktionsstrukturen der Familie, sei es auf der Ebene eines rigiden Sprachverhaltens mit seinen ungünstigen Auswirkungen auf die kognitiven Aspekte der Ichleistungen, sei es auf der Ebene der innerfamiliären Rollenkonstellationen, in denen Kindern oft Rollen aufge-drängt werden, die die Ausbildung negativer Identität oder antisozialer Haltung unterstützen (Dechéne 1975, 167 ff.).

Das Konzept der Genese struktureller Verwahrlosung erlaubt, die Verwahrlosung nach Graden und Arten zu differenzieren. Das war schon von Völter beabsichtigt worden, mit »Arten und Graden der Verwahrlosung« meinte er jedoch seine Systematik der verwahrlosenden Faktoren. Beim tiefenpsychologischen Konzept der strukturellen Verwahrlosung lassen sich aufgrund der topologischen Struktur der Person und ihrer biographisch bedingten individuellen Entwicklung und Ausprägung durchaus Differenzierungen nach dem Intensitätsgrad und nach der besonderen strukturellen Artikulation des Verwahrlostentyps herausheben. Während die bisherige Verwahrlosungsforschung sich meistens an bereits verwahrlosten Jugendlichen orientiert, hat die von der Tiefenpsychologie stark betonte lebensgeschichtliche Orientierung eine starke Zuwendung des Interesses zu den ersten Lebensjahren zur Folge. Gegenüber den tradierten Lehrmeinungen kann sie eine Frühverwahrlosung der bisherigen »Spätverwahrlosung« gegenüberstellen. Damit ergibt sich fast automatisch auch die Forderung nach Früherkennung und noch besser nach früher Verhütung von Verwahrlosung.

Frühverwahrlosung muß nicht in massiver Weise offenbar werden, sie kann als latente Verwahrlosung einige Jahre unter dem Deckmantel von relativer Unauffälligkeit und eingedämmt durch familiäre Gegensteuerungen schwelen, um dann unter bestimmten günstigen Bedingungen manifest zu werden (Künzel 1965, 41 f.). Dechéne erwähnt als Auslöser vor allem den mit der Latenzzeit zusammenfallenden Schuleintritt und die Pubertät (Dechéne 1975, 171).

Während früher Verwahrlosung überwiegend mit Ungebärdigkeit, Unstetheit und Aggressivität verbunden erscheint, artikuliert die psychoanalytische Verwahrlosungstheorie zwischen neurotischer Verwahrlosung und eigentlicher Verwahrlosung. Das Grundmerkmal der Neurose ist die Es-Unterdrückung und die Meidung jener Realitäten, welche den Triebanspruch auslösen könnten, beides vollzogen durch das Ich und kontrolliert durch ein gestrenges Über-Ich. Kinder, die dem unberechenbaren Hin und Her von extremer Verwöhnung und harter Willkürlichkeit und Ablehnung ausgesetzt sind, deren Mütter angesichts der eigenen Ambivalenz dem Kind gegenüber Schuldgefühle und Haß zugleich empfinden, introjizieren den Vorwurf gegenüber der eigenen Existenz und bauen Schuldgefühle auf (»entschuldige, daß ich geboren bin«). Neben der Erschwerung der Ablösung kommt es zur inneren Verkrampfung und zur Selbstrepression. Verwahrlosung aufgrund neurotischer Struktur kann sich daher schubartig als Durchbruch der Ungehemmtheit ereignen und damit die Umwelt überraschen und schockieren. Sie kann sich aber auch in subtilen Unerlaubtheiten bis zu unerklärlichen Rechtsbrüchen äußern, die man dem betreffenden Täter kaum zugemutet hätte. Demgegenüber fällt der im eigentlichen Sinne Verwahrloste durch seine Ungehemmtheit und seine Getriebenheit zur Augenblicksbefriedigung auf (Künzel 1965, 17 ff.).

#### *Paul Moor – Verwahrlosung als fehlender oder geschwächter »innerer Halt«*

Für den 1977 verstorbenen Paul Moor ist Verwahrlosung der schlimmste Grad zerrütteten Menschseins. Das läßt sich zumindest zweifach belegen. Im Zuge der Entfaltung und Konsolidierung seiner anthropologischen Deutung der Entwicklungshemmungen auf dem Wege zu erfüllttem Menschsein hat Moor 1947 unter dem Titel *Umwelt, Mitwelt, Heimat* eine »heilpädagogische Studie über die Faktoren der Entwicklungshemmung und über das Wesen der Verwahrlosung« veröffentlicht. In dieser Untersuchung werden drei zentrale Begriffe von Moors späterer Anthropologie des »inneren Haltes« entwickelt. Wenn dabei vom »Wesen der Verwahrlosung« gesprochen wird, so macht Moor dabei nur deutlich, daß völlige Verwahrlosung die nicht mehr überbietbare Endstufe einer verzerrten und zerrütteten individuellen Humanität darstellt. Verwahrlosung ist das radikale Gegenstück zu einem erfüllten menschlichen Dasein, sie ist Endstation einer in allen entscheidenden Aspekten mißglückten menschlichen Entwicklung. Verwahrlosung kann nicht nur allein, sondern mit andern Entwicklungshemmungen (z. B. Geistesschwäche, Taubheit, Psychopathie etc.) verknüpft als ihre Folgeerscheinung auftreten. Solche Erklärungen deuten eine in gewisser Hinsicht radikale Position an, die sich kritisch von der vorangehenden Verwahrlosungsdiskussion abhebt.

Das wird auch anhand anderer Äußerungen deutlich. So wird jeglicher biodeterministischer Erklärungsversuch als verfehlt abgewiesen. Für Moor gibt es weder eine spezifische Verwahrlosungsdisposition noch »gegebene Ursachen, aus denen Verwahrlosung zwangsläufig hervorgehen müßte« (1958, 205). Daher die gegen die biodeterministischen Auffassungen gerichteten Sätze: »Fehlerscheinungen irgendwelcher Art werden von uns nicht zur Verwahrlosung gerechnet, wenn sie notwendigerweise und unvermeidbar aus der Anlage hervorgehen mußten. Wenn es einen »geborenen Verbrecher« gäbe, oder sagen wir deutlicher: Soweit ein Verbrecher ein »geborener Verbrecher« wäre, soweit wäre sein Verbrechertum keine Verwahrlosungserscheinung« (Moor

1958, 206). Ist Moor deswegen ein um so prononcierterer Vertreter der soziodeterministischen Position? Fast scheint es so, wenn es bei ihm heißt: »Es gibt darum keine gegebenen Ursachen, aus denen Verwahrlosung zwangsläufig hervorgehen müßte; wohl aber gibt es zu jeder Verwahrlosung einen Schuldigen, der die Aufgabe, die hätte gelöst werden können, nicht auf sich genommen hat, und einen Gleichgültig-Unvernehmenden, der an der Verheißung achtlos vorübergegangen ist« (1958, 206). Da sind soziodeterministische Anklänge vorhanden, die sich aber bei näherer Prüfung als unecht erweisen. Dagegen spricht schon der Wortschatz. Moor kann zwar feststellen, daß es zu jeder Verwahrlosung einen Schuldigen gebe. Dafür setzt er aber nicht den Pauschalausdruck Milieu ein. Ferner wird der theologisch anmutende Begriff »Verheißung« verwendet, ein Ausdruck, der nicht zum soziodeterministischen Wortschatz gehört.

a) *Die Anthropologie des »inneren Haltes«*: Das menschliche Verhalten ist nach Moor durch zwei Grundrichtungen geprägt. Der Mensch wirkt als aktives Wesen auf die Welt, beeinflusst und verändert sie. Er kann diese Welt aber auch auf sich wirken lassen, er erlebt sie. Moor nimmt das alte Wechselspiel von »agens« und »patiens« wieder auf und spricht vom »tätigen« und vom »empfangenden Leben«. Dadurch ist eine Grundpolarität der strukturellen Dynamik des »inneren Haltes« gegeben. Das Hin und Her von »tätigem und empfangendem Leben« erfolgt aber innerhalb von Rahmenbedingungen mit unterschiedlichen Spielräumen. Moor nennt sie das »Gegebene«, das »Aufgegebene« und das »Verheißene« (Moor 1951, 1965, 1971).

Der »innere Halt« muß im Heranwachsenden durch Erziehung aufgebaut werden. Der Prozeß der Entwicklung und Strukturierung der Persönlichkeit beginnt mit einem Maximum an Angeboten des »äußeren Haltes«, der den noch fehlenden »inneren Halt« ersetzen muß. »Äußerer Halt« ist nichts anderes als Abstützung, Anlehnung am »inneren Halt« der andern. Alle Maßnahmen zur Gewährleistung des »äußeren Haltes« nennt Moor »Fürsorge«, alle Maßnahmen zur Errichtung und Festigung des »inneren Haltes« gehören zur Erziehung (Moor 1951, 211). Wenn der »innere Halt« sich nicht vollenden kann, weil das Gegebene dazu nicht ausreicht, ist fürsorgliche Ergänzung durch »äußeren Halt« erforderlich. »Äußerer Halt« kann aber nur anbieten, wer selbst »inneren Halt« hat (Moor 1958, 13). Damit ist der Übergang zur Frage nach der Verwahrlosung gegeben.

b) *Entstehen, »Wesen« und »Kern der Verwahrlosung«*: Moors Anthropologie des »inneren Haltes« ist nicht ausschließlich im Hinblick auf das Phänomen Verwahrlosung entworfen worden. Alle heilpädagogischen Tatbestände sind für Moor Variationen zum Thema vom »inneren Halt« und seinen Beeinträchtigungen. Der Sehschwache, der Gehörlose, der Lernbehinderte, der Körperbehinderte usw. sind im Lichte von Moors Anthropologie in Aufbau und struktureller Dynamik des »inneren Haltes« in spezifischer Weise beeinträchtigt und damit im Hinblick auf die Erfüllung der eigenen menschlichen Bestimmung und Berufung gefährdet (Moor 1958, 11). Umgekehrt ist einleitend zu diesem Abschnitt schon angedeutet worden, daß Moors Auseinandersetzung mit der Verwahrlosung wesentlich zur Konturierung seiner Anthropologie vom »inneren Halt« beigetragen hat (Moor 1947).

Zunächst kann Moor feststellen, daß sein in der Auseinandersetzung mit dem Aufbau und der strukturellen Dynamik des »inneren Haltes« gewonnener Begriff der Verwahrlosung mit dem ursprünglichen transitiven Wortgebrauch wieder übereinstimmt. Verwahrlosen passiert nicht einfach, sondern ist die Tat eines verantwortlich zu machenden Täters. Moor formuliert bewußt pointiert, wenn er sagt, man müsse bei der Verwahrlosung nie nach einer Ursache fragen, jedoch immer nach einem Schuldigen (1947; 1958). Als Schuldige können aber nicht einfach unglückselige Verbindungen von Umständen namhaft gemacht werden. Schuldige können nur Personen, mit der Erziehung beauftragte Menschen sein, die versagt haben (Moor 1958, 210). Hier liegt eine weitere

Quelle, die Moor einen unerbittlich kritischen Ton anschlagen läßt. Denn wenn dem so ist, ist Verwahrlosung unter allen Entwicklungshemmungen jene, die grundsätzlich vermeidbar wäre, wenn die mit der Erziehung Beauftragten immer wüßten, worum es geht und worauf es ankommt. Genau das aber ist nicht mehr gewährleistet. Moor greift daher den Zusammenhang zwischen individueller und kollektiver Verwahrlosung nicht nur unter dem Eindruck des zweiten Weltkrieges, sondern auch mit Verweis auf die Nachkriegszeit erneut auf. Dort, wo der »innere Halt« ganzer Generationen von Erziehern bröckelig ist oder schon zusammengebrochen ist, da wird Verwahrlosung zu einer Ungeheuerlichkeit, die sich selbst fortzeugt (Moor 1947, 175; Moor 1958, 208 f.). Dieser mahnend-beschwörende Ton ist von Moors Anthropologie des »inneren Haltes« her zu verstehen.

Verwahrlosung tritt zunächst dann ein, wenn das Können und das Wollen als wichtige Komponenten des Haltes im tätigen Leben nicht so weit entwickelt worden sind, als dies aufgrund des Gegebenen möglich gewesen wäre. Mit »äußerer Verwahrlosung« ist dabei die zu wenig oder gar nicht entwickelte Lebenstechnik gemeint. Lebenstechnik ist hier die erste Stufe der Kultivierung des anlagemäßig Gegebenen und besteht aus einer Grundausrüstung von sicheren Gewöhnungen und Fertigkeiten im Umgang mit sich selbst und andern. Moor geht es dabei nicht nur um die unbedingt notwendige Lebenstechnik allein, sondern darüber hinaus um das aufgrund des Gegebenen höchstmöglich zu erreichende Maß an Lebenstechnik. Allerdings kann das Können durch einen geringen anlagemäßig gegebenen Entfaltungsspielraum eingeschränkt sein, was nicht zur Verwahrlosung führen muß. Ist aber Können aus den gegebenen Anlagen nur mit außerordentlicher Anstrengung seitens des Erziehers zu gestalten und hält er dabei nicht durch, so führt seine Kapitulation, sein Versagen »zur Verwahrlosung dessen, was immerhin möglich gewesen wäre« (Moor 1958, 227).

Die nächste Stufe der Verwahrlosung ist die »innere oder sittliche Verwahrlosung«, die dann eingetreten ist, wenn das Wollen nicht durch Anforderung und Beispiel aus der moralischen Mitwelt so gestärkt wird, daß es sich selbst auch will und das Können in seinen Dienst stellt. Wenn das Wollen sich selbst wollen, d. h. erneuern kann, dann ist der Übergang von der Fremd- zur Selbsterziehung erreicht. Verwahrlosung wird dann zum eigenen Verschulden, wenn das Wollen in der Selbsterziehung des Jugendlichen und des Erwachsenen versagt. Obschon Verwahrlosung insbesondere bei jüngeren und älteren Kindern für Moor praktisch vollständig die Schuld der ihre Erziehungsaufgabe nicht wahrnehmenden Mitwelt ist, so besteht für ihn mit dem Gebot der Selbsterziehung auch das Risiko der Selbstverwahrlosung (Moor 1958).

Wenn nun aber so eindringlich immer wieder die Verantwortung der moralischen Mitwelt für die Erziehung hervorgehoben wird, so muß Moor, um Schuldpauschalierungen zu vermeiden, eine weitere Differenzierung einführen. Verwahrlosung ist immer Resultat der Vernachlässigung der Erziehungspflichten. Davon ist die ungeschickte oder gar falsche Ausübung der Erziehung zu unterscheiden. Moor denkt an den pflichtbewußten bis übereifrigen Erzieher, der pädagogische Gutwilligkeit mit untauglichen Verfahren verbindet, der am Ziel vorbeizieht. Diese verfehlte Lösung der Erziehungsaufgabe bzw. ihre am Heranwachsenden sichtbar werdende Wirkung bezeichnet Moor als Fehlentwicklung. In diesem Zusammenhang taucht nun das in der Moorschen Terminologie eher gemiedene Wort Milieu auf. Dann nämlich, wenn infolge Vernachlässigung der Erziehungsaufgabe Fremdverwahrlosung entsteht oder durch falsches Angehen der Erziehungsaufgabe Fehlentwicklungen eingeleitet werden, spricht Moor von »Milieuschädigungen« (Moor 1958, 227 ff.).

Verwahrlosung des Könnens und des Wollens sind zwar bereits sehr ernsthafte Störungen des inneren Haltes im tätigen Leben. Doch ist die Chance nachträglicher erzieherischer Beeinflussung so lange noch recht günstig, als die Komponenten des Haltes im empfangenden Leben einigermaßen intakt sind, d. h. die Ansprechbarkeit



und Empfänglichkeit des Gemütes noch bestehen. Sind auch diese Faktoren verwahrlost, dann ist der tiefste und schwerste Grad von Verwahrlosung erreicht. Moor charakterisiert ihn als »Heimatlosigkeit« und meint damit den Verlust äußerer und innerer Bindungsfähigkeit, die verschüttete Empfänglichkeit für einen Lebensinhalt. Dieser Zustand hat dann seinen Extrempunkt erreicht, wenn die eigene Heimatlosigkeit selbst nicht mehr empfunden wird. Das ist für Moor der »Kern der Verwahrlosung« (Moor 1947, 168ff.; Moor 1958, 234). Das Ungeheuerliche daran ist, daß damit der »innere Halt« in seiner Totalität erschüttert und aus den Fugen geraten ist. Damit ist das »Ganze des Menschseins« radikal gestört. Verwahrlosung in diesem schlimmsten Grade ist Versäumnis des vom Gegebenen her Möglichen und völlige Verfehlung des Aufgegebenen und des Verheißenen.

## Behavioristische Tendenzen

### *Klaus Hartmann – »Pathographie der Verwahrlosung«*

Es wurde auf die Bemühungen zur Ablösung und Ersetzung des Verwahrlosungsbegriffes hingewiesen. Daß sich die Bezeichnung »Verwahrlosung« bis in die Gegenwart halten konnte, ist nicht zuletzt den von den Untersuchungen des Psychiaters Klaus Hartmann ausgehenden Wirkungen zuzuschreiben. Wenn Hartmann hier als Vertreter einer behavioristischen Tendenz festgelegt wird, so bedarf das einer kurzen Rechtfertigung.

Ein wesentliches Element der behavioristischen Wissenschaftsauffassung ist die Ablehnung von topologisch-dynamischen Strukturmodellen über den inneren Aufbau der Person. Der Messung und Beschreibung zugänglich ist nur das der äußeren Welt zugewandte Verhalten des Menschen, das als Wechselwirkungssystem von Anreizen, Herausforderungen seitens der Welt, von Verhaltensweisen seitens des Menschen als Antworten darauf und von positiven oder negativen Quittungen seitens der Welt gesehen wird. Annahmen über die Instanzenstruktur der Person, wie sie etwa in der Psychoanalyse oder bei Moor getroffen werden, sind aus behavioristischer Sicht wissenschaftlich unzulässig. So lehnt Hartmann z. B. den Ausdruck »Verwahrlosungsstruktur« ab, denn beobachtbar und registrierbar sind nur jene Verhaltensweisen, von denen man bestimmte als »Verwahrlosungserscheinungen« beschreiben kann (Hartmann 1970). Es geht Hartmann darum auch nicht um die Deutung des Wesens von Verwahrlosung anhand einer normativen Anthropologie wie bei Moor, sondern um den Versuch der Beschreibung eines Leidens; darum der Ausdruck »Pathographie der Verwahrlosung«.

Das Vorgehen Hartmanns ist empirisch und nimmt in mancher Hinsicht die Ansätze der großen Untersuchungen von Gruhle (1912) und Gregor/Voigtländer (1918) wieder auf, allerdings auf breiterer Basis und mit einer bedeutend differenzierteren Methodik und in betonter Anlehnung an die großangelegten Untersuchungen des Ehepaares Glueck in den USA (Hartmann 1970, 6ff.). Die aus der empirischen Verarbeitung der Untersuchung von 1000 verwahrlosten männlichen Minderjährigen gewonnene Pathographie der Verwahrlosung ist zunächst eine systematische Symptomatik. Sie beruht auf einer Basisdefinition von Verwahrlosung als psychischer Störung, deren Äußerungsform »persistente und generalisierte Dissozialität« ist. An Verwahrlosung zu denken, ist also frühestens dann angezeigt, wenn soziales Versagen fortgesetzt über längere Frist auftritt und wenn verschiedene Varianten von Dissozialität nebeneinander vorkommen (Hartmann 1970, 120). Aufgrund seines empirischen Materials unterscheidet Hartmann Verwahrlosungsmerkmale und Verwahrlosungssyndrome. Merkmale sind Einzelzüge, welche am Verhalten des Verwahrlosten fortgesetzt feststellbar sind, z. B. mangelndes Durchstehvermögen bei der Arbeit oder mangelnde Versuchungstoleranz. Das isolierte Vorkommen einzelner Merkmale berechtigt noch nicht zur Diagnose Verwahrlosung, das wären unzulässige Pars-pro-toto-Schlüsse.

Hartmann faßt nun miteinander verwandte Merkmale zu Merkmalsfamilien oder Verwahrlosungssyndromen zusammen (Hartmann 1970, 115 ff.). Die Syndrome selbst gliedert er in zwei Hauptgruppen, die defektiven und die produktiven Syndrome. Bei den defektiven Syndromen finden sich Merkmale, die bestimmte Schwächen des Könnens bezeichnen. Man wird unwillkürlich an Moor erinnert, wenn Hartmann als zentrale Charakteristika der defektiven Symptomatik »Labilität« bzw. »Haltlosigkeit« erwähnt und beifügt: »Besonders der Begriff Haltlosigkeit gibt ein überaus treffendes Bild von der Verfassung des Verwahrlosten« (Hartmann 1970, 120). Enthalten die defektiven Syndrome alles Mängel und Schwächen (Insuffizienzen), so faßt die produktive Symptomatik nun jene Verhaltensweisen zusammen, mit denen der Verwahrloste auffällig, ja zum Ärgernis wird, wie rastlose Umtriebigkeit, handfeste Aggressivität etc. Zwischen der defektiven und der produktiven Symptomatik besteht ein bedeutsames Prozeßgefälle. Die defektive Symptomatik geht in der Regel der produktiven Symptomatik, welche eindeutig den Eintritt der Dissozialität anzeigt, voraus. Verwahrlosung entwickelt sich in der Regel über zwei Prozeßphasen: sie setzt ein mit Syndromen der defektiven Symptomatik. Bei den so Verwahrlosten geht es darum, daß sie »nicht anders können«. Dieses Primärstadium des Ungenügens bezeichnet Hartmann als »Verkümmerung«. Daraus kann sich der allmähliche Übergang zum Sekundärstadium mit vorwiegend produktiver Symptomatik vollziehen, von Hartmann in Wiederaufnahme einer alten Bezeichnung als »Verwilderung« charakterisiert. »Im Primärstadium der Verkümmerung wird die Verwahrlosung zumeist nur als ein ›Krankheitsfall‹ diagnostiziert und therapiert; im Sekundärstadium der Verwilderung wird sie oft nur noch als ›Erziehungsfall‹ erkannt und behandelt« (Hartmann 1970, 119). In diesem »oft nur noch als ›Erziehungsfall‹ erkannt und behandelt« macht der Psychiater Hartmann wohl deutlich, daß der Verwahrlosung zumal in ihrem Sekundärstadium mit Erziehung allein nicht beizukommen ist. Faßt man die Struktur der Verwahrlosungssymptomatik nach Hartmann tabellarisch zusammen, so ergibt sich der folgende Überblick:

## Verwahrlosung als therapeutisch-pädagogische Aufgabe

### *Zur Terminologie*

Für die Grundhaltung, mit der Verwahrlosung als Aufgabe angegangen wird, ist die zur Charakterisierung des entsprechenden Handelns verwendete Terminologie recht aufschlußreich.

Ein schier unerschöpfliches Thema ist dabei die Diskussion um das Verhältnis von Therapie und Erziehung. Nach den jüngst erfolgten begriffsgeschichtlichen Untersuchungen von P. Seidmann wird deutlich, daß »vom griechischen Wortursprung her . . . ›Therapie‹ begrifflich kein Gegensatz zu Erziehung« ist. Vielmehr sei dieser Gegensatz nur »durch die einseitige wortgeschichtliche Beschlagnahme des Wortes *therapeia* durch die Medizin entstanden« (Seidmann 1979, 4; vgl. auch 1979a). Das bekräftigt die von Bittner u.a. bereits früher vertretene Haltung, daß die Bedürfnisse nach deutlicher Trennung von Therapie und Erziehung offenbar mehr praktisch-berufspolitischer als prinzipieller Natur sind (Bittner u.a. 1974, 84; vgl. VAF 1980). Nur eine Wortspielerei scheint es auf den Blick zu sein, wenn im Hinblick auf die Verwahrlosungspädagogik von ›Umerziehung‹ oder von ›Nacherziehung‹ gesprochen wird. Nun wird aber mit ›Umerziehung‹ genau genommen ein fast abgeschlossener oder schon weit fortgeschrittener Sozialisationsprozeß unterstellt, der durch umfassende erzieherische Intervention als Fehlentwicklung praktisch gelöscht und durch einen

Symptomatik ►	defektiv			produktiv		
	Bindungs- schwäche	Belastungs- schwäche	Leistungs- schwäche	Impulsivität	Aggressivität	Kriminalität (nicht obligat.)
Merkmale	mangelnde <ul style="list-style-type: none"><li>• Arbeits- bindung</li><li>• Interessen- bindung</li><li>• Kontakt- bindung</li></ul>	mangelnde <ul style="list-style-type: none"><li>• Frustrations- toleranz</li><li>• Versuchungs- toleranz</li><li>• Reglemen- tierungs- toleranz</li><li>• Ungerechtig- keits- toleranz</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• intellek- tuell</li><li>• schulisch</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Unruhe</li><li>• Rastlosigkeit</li><li>• Getriebenheit</li><li>• Sensation Excitation Nervenzitzel</li><li>• Streunen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• versteckte bis manifeste Opposition</li><li>• Aggressions- durchbrüche gegen Sachen, Tiere, Personen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Stehlen</li><li>• Sachbe- schädigung</li></ul>
Haupt- charakteristik	Haltlosigkeit und Verkümmern			Umtriebigkeit und Verwilderung		
Prozeßphasen	Primärstadium: psychische Störung			↓ Verleugnung von Angstlichkeit, Vermeidung von Depression		
				↑ Sekundärstadium: Dissozialität		

andern ersetzt werden soll (Mannschatz 1976; Schütze 1976). »Nacherziehung« als pädagogische Konsequenz betont nicht so sehr die Fehlentwicklung als fehlende oder verfehlte Erziehung, die nun nach Maßgabe der Möglichkeiten nachgeholt werden soll. Freud in seinem Vorwort zu Aichhorns *Verwahrloste Jugend* macht dies deutlich: »... Nacherziehung ist etwas ganz anderes als Erziehung des Unfertigen« (Aichhorn 1957, 8).

### *Die institutionellen Formen*

Die außerfamiliäre Sozialisation und Erziehung und insbesondere die pädagogische Behandlung der Verwahrlosung pendelt seit Ende des 18. Jahrhunderts zwischen zwei Grundformen hin und her. War die Erziehungsanstalt zunächst unbestritten, so lösen Beobachtungen, die wir heute als psychischen Hospitalismus diagnostizieren, die erste große Heimerziehungskontroverse der Moderne aus, den »Waisenhausstreit«. Er löst eine erste Alternativbewegung aus: Die Pflegefamilie wird als neue institutionelle Form entdeckt und erfährt eine rasche Verbreitung (Scherpner 1966, 90 ff.). Das 19. Jahrhundert löst im Zusammenhang mit Pauperismus und sozialer Frage eine breite Welle von Anstaltsgründungen aus; es dürften allein im deutschsprachigen Raum zwischen 1810 und 1880 einige hundert Erziehungshäuser und Rettungsanstalten entstanden sein (Völter 1845; Wichern 1868/1979; Chmelik 1978). Diese Bewegung ebbt nach der Jahrhundertwende ab. Aufschwünge sind im Gefolge der beiden Weltkriege (Flüchtlingskinder und Kriegsverwahrloste) festzustellen: Makarenkos Jugendkollektive in den 1920er Jahren, die Kinderdorfbewegung nach 1945 (Hegel 1968, 69 ff.).

Grundsätzlich in Frage gestellt wird die Heimerziehung von Verwahrlosten und Verhaltensgestörten im Rahmen der 1968 Europa in Atem haltenden Jugendprotestbewegung, welche am deutlichsten ein tiefes sozial-kulturelles Unbehagen zum Ausdruck bringt. Die »Heimkampagne«, die sich vorab gegen Heime für verwahrloste und delinquente Schülentlassene und junge Erwachsene im Maßnahmenvollzug richtet, löst eine Welle von alternativen Formen der Fremdbetreuung aus: Kommunen, Wohnkollektive, Wohngemeinschaften, später sozialpädagogische Gemeinschaften, heilpädagogische Großfamilien, Browndale-Bewegung etc. Tendiert schon diese oft von ideologisch-utopischem Impetus getragene Bewegung zu einer institutionellen Rückgliederung der in oft großen Organisationseinheiten zusammengefaßten Heimerziehung in die offene Gesellschaft, so wird sie durch verstärktes Eindringen neuer therapeutischer Konzepte verstärkt, welche neue Möglichkeiten der erfolgreichen ambulanten Behandlung z. B. Verhaltenstherapie) von Verhaltensgestörten eröffnen, ohne sie zunächst ihren primären sozialen Netzwerken von Familie, Nachbarschaft und Schule entziehen zu müssen. Gleichzeitig ist auch die traditionelle Alternative der Familienpflege unter veränderten gesellschaftlichen und institutionell-sozialpolitischen Rahmenbedingungen erneut in Betracht gezogen worden (Bonhoeffer/Widemann 1974; Zwischenbericht 1977; Sauer 1979). Im Prinzip des »Verbundsystems« sollen die verschiedenen institutionellen Formen stationärer, ambulanter und teiloffener therapeutisch-pädagogischer Arbeit aus der konkurrierenden zur kooperativ miteinander verzahnten Arbeit zusammengeführt werden (Zwischenbericht 1977).

### Die pädagogischen Prinzipien

#### *Der äußere Halt*

Pestalozzi schreibt im »Stanserbrief«: »Ein verwildertes Mädchen, das sich angewöhnt, stundenlang Leib und Kopf gerade zu tragen und die Augen nicht herumschweifen zu lassen, erhält bloß

dadurch schon einen Vorschrift zur sittlichen Bildung, die ohne Erfahrung niemand glauben würde. – Diese Erfahrungen aber haben mich gelehrt, daß die Angewöhnung an die bloße Attitüde eines tugendhaften Lebens unendlich mehr zur wirklichen Erziehung tugendhafter Fertigkeiten beitragen als alle Lehren und Predigten, die ohne Ausbildung dieser Fertigkeiten gelassen werden« (Pestalozzi 1799/1946, 108).

Die »bloße Attitüde eines tugendhaften Lebens« ist noch nicht das tugendhafte Leben aus dem eigenen Können und Wollen heraus. Es ist ein Tun als ob. Pestalozzis Hoffnung und Erfahrung ist aber, daß aus der angewöhnten Attitüde mit der Zeit eine eigene Haltung, ein eigener innerer Halt entstehen kann. Ist dies nicht der Fall, so ist wenigstens eine gewisse Normalisierung des Sozialverhaltens aufgrund von, modern gesprochen, Training zu sozial akzeptiertem Verhalten erreicht.

Ähnlich dürfte Völter überlegt haben, wenn er feststellt: »Wie hoch ist nicht der Nutzen der Gewöhnung anzuschlagen! Die Kinder treten in die Anstalt ein, die ganze schon bestehende Ordnung des Lebens übt eine Macht über sie aus, der sie sich gewöhnlich, ohne daß sie sich eines Widerspruchs dagegen bewußt werden, unterwerfen« (Völter 1845, 64). Von ganz andern ideologischen Voraussetzungen ausgehend, hat der große Stratege der Kollektiverziehung von Verwahrlosten, A. S. Makarenko, wie ein Architekt die disziplinierende Ordnung der Erziehungskolonie aufgebaut, deren sich der Einzelne einfach nicht entziehen konnte.

Moor, der in seiner *Pädagogischen Psychologie der Entwicklungshemmungen* bei praktisch allen von ihm diskutierten Formen der Schwächung und Beeinträchtigung des inneren Haltes auf die stützende Bedeutung des äußeren Haltes, vermittelt durch Umwelt, Mitwelt und Heimat, hinweist, läßt dies zunächst in seiner Darstellung der Erziehung des Verwahrlosten vermissen. Dennoch kann er hier unter dem Stichwort äußerer Halt erwähnt werden. Was bei Pestalozzi als »Attitüde eines tugendhaften Lebens« bezeichnet wird, ist der erste Schritt dessen, was in Moors anthropologischem Verwahrlosungsverständnis als Können, als Lebenstechnik beschrieben wird. Ein »ausreichendes Maß von guten Gewohnheiten und geübten Fertigkeiten« bildet den Grundstock einer »zweckmäßigen Lebenstechnik«. Aussichtslos sei der Versuch, an den Willen des Verwahrlosten zu appellieren, solange das Können, d. h. die momentane Lebenstechnik, verwahrlost ist. Darum ist »zuerst in geduldiger und langwährender Kleinarbeit für gute Gewohnheiten und geübte Fertigkeiten zu sorgen . . .« (Moor 1958, 247 ff.). Damit das gelingt, betont Moor zunächst nicht wie andere die stärkende und haltende Kraft der Lebensordnungen einer Erziehungsanstalt, sondern die Bedeutung des Erziehers. Dieser aber »muß wissen, daß er nur dem an der Verwahrlosung des Kindes begegnen kann, was in ihm selber nicht verwahrlost ist« (Moor 1958, 251). Der Ansatz bei der »Attitüde des tugendhaften Lebens« ist jedoch nur eine Dimension und vielleicht nur eine sehr propädeutische. Er macht das Ganze der pädagogischen Auseinandersetzung mit Verwahrlosung noch nicht aus. Immer dann, wenn er in der Geschichte der Verwahrlostenerziehung für das Ganze genommen worden ist, entartete diese Erziehung zu reiner Domestikation, zu nur äußerer Disziplinierung, die oft genau so lange anhielt, als die Einspannung in den Schraubstock reglementierten Daseins andauerte.

### *Aufbau von Bindungen*

Pestalozzis »Attitüde« hat die Funktion einer vorläufigen Prothese. Entscheidender und dauerhafter und daher primär ist der andere Grundsatz aus dem »Stanserbrief«: »Suche deine Kinder zuerst weitherzig zu machen und Liebe und Wohltätigkeit ihnen durch die Befriedigung ihrer täglichen Bedürfnisse, ihrer Empfindungen, ihrer Erfahrungen und ihrem Tun nahezu legen, sie dadurch in ihrem Innern zu gründen und zu

sichern ...« (Pestalozzi 1799/1946, 105). Unter allen, in den verschiedenen Phasen öffentlicher Kritik an der Anstalterziehung verwahrloster Jugendlicher geäußerten Anklagen gehört die Vernachlässigung des Prinzips des »weitherzig machen« zu den sich wiederholenden Punkten. Es ist die psychoanalytische Verwahrlostenpädagogik gewesen, die diesen zentralen Punkt erkannt hat und ihn zur Bedingung der Möglichkeit allen weiteren erzieherischen Bemühens erklärte: »Vor allem ist der Zögling in die positive Übertragung zu bringen.« Aichhorn wird nicht müde, diesen Ausgangspunkt zu betonen (Aichhorn 1957).

Übertragung ist zunächst ein Terminus technicus der analytischen Psychotherapie, den Aichhorn übernimmt, um ihm zugleich eine fundamentale pädagogische Bedeutung zu verleihen. Übertragung im pädagogisch fruchtbaren Sinn ist für Aichhorn eine positive Gefühlsbeziehung zwischen dem Jugendlichen und seinem Erzieher. Daß diese sich nicht von selbst einstellt, sondern vom Erzieher oft mit unsäglichem Geduld und außergewöhnlichem Durchstehvermögen angebahnt werden muß, betont Aichhorn ebenfalls illusionslos. Aber mit dem Aufrichten einer Gefühlsbindung des verwahrlosten Jugendlichen zum Erzieher ist erst ein vorläufiger Erfolg gelungen. Dieser hat instrumentellen Charakter, denn es muß im weiteren Umgang mit dem Jugendlichen gelingen, ihn »unter dem Drucke der Übertragung zu einer ganz bestimmten Leistung zu nötigen« (Aichhorn 1957, 200). Das Können des Erziehers besteht darin, die Belastungsfähigkeit der Beziehungsbrücke nicht zu überschätzen. Jeder kleine Erfolg vermag aber die Belastungsfähigkeit zu steigern. Aber zugleich darf die Gefühlsbindung nicht zur Fessel werden, denn dann wird sich sozial akzeptierte Lebensführung aus eigener innerer Regie, das Ziel aller Verwahrlostenerziehung, nicht erreichen lassen.

Dieses Prinzip der positiven Gefühlsbeziehung spiegelt sich auch im Vokabular anderer pädagogischer Ansätze. Es ist basal für alle erzieherische Einwirkung überhaupt.

### *Zugriff und Zurückhaltung*

Die Begriffe stammen von P. Moor. Er spricht von pädagogischem Zugriff dann, wenn der Erzieher handelnd in ein Geschehen eingreift; er wird zum Ausgangspunkt geplanter und gezielter Intervention. Daneben kennt Moor aber Entwicklungen, die in ihrer Auswirkung von höchster pädagogischer Bedeutung sind, aber gerade deswegen des pädagogischen Zugriffs nicht bedürfen, weil sie genau dann gestört oder sogar zerstört würden. Das pädagogisch zweckmäßige Verhalten besteht in Zurückhaltung (Moor 1951, 15).

Die Geschichte der Verwahrlostenpädagogik könnte als Pendeln zwischen den Polen betont zugriffiger Intervention und begleitend-ausharrender Zurückhaltung beschrieben werden. Im pädagogischen Alltagsbewußtsein scheint der Aspekt des Zugriffs im Sinne von Einspannen in Zucht und Ordnung sogar dominant zu sein. Psychologische und pädagogische Kritik betont gerne in Phasen der öffentlichen Auseinandersetzung um Verwahrlostenerziehung ihren »repressiven« Charakter und hebt die Bedeutung autoritätsarmer oder antiautoritärer Konzepte hervor. Oft wird dabei auf psychoanalytische Einsichten rekurriert. In der Tat schildert Aichhorn am Beispiel erzieherischen Umgangs mit besonders aggressiven Jugendlichen die Spannung zwischen Zugriff und Zurückhaltung sehr plastisch. Während seine Mitarbeiter überwiegend für »das schärfere Anfassen« sind, setzt sich Aichhorn für »milde Behandlung« ein, die er auch über Monate durchhält, um schließlich das Überschreiten jenes kritischen Punktes zu erleben, an dem sich die Aggression, weil sie keine Gegenaggression erzeugt, totläuft und in sich zusammenbricht (Aichhorn 1957, 146 ff.).

In der späteren Diskussion ist nicht zuletzt von psychoanalytischer Seite das Prinzip der Zurückhaltung einseitig überbetont worden (Bittner 1972, 165). Solche einseitige

Interpretation liegt auch der repressionsfreien Erziehung der antiautoritären Bewegung zugrunde. Aichhorns Zweck der »milden Behandlung« ist jedoch nicht die Generalisierung eines Grundsatzes, sondern gerade die Relativierung beider Grundsätze, Zugriff und Zurückhaltung, am Beispiel der Aggression. Erst durch lange genug geübte Zurückhaltung, die vom Erzieher ungewöhnliches Durchhaltevermögen fordert, wird der aggressive Jugendliche allmählich fähig, auch Forderungen anzunehmen (Aichhorn 1957). Daß dem das absolut zugriffige Verhalten Makarenkos in einer ähnlichen Situation (Makarenko 1975) nicht als Gegenbeweis gegenüberzustellen ist, zeigt Bittner in einer einleuchtenden Analyse:

»Makarenko schlug zu – und riskierte dabei, selbst geschlagen zu werden. Aichhorn ließ den Jungen mit seinem Messer in den Wind stechen – und nahm in Kauf, daß er wider alles Erwarten doch zustechen könnte. Makarenko gab der Aggression des Jungen ein Ziel, ein »Objekt« – sich selbst. Aichhorn nahm der Aggression gerade umgekehrt ihr Objekt, indem er keine Angriffsfläche, keinen Widerstand bot und sich auf den Grundsatz der absoluten Güte und Milde festlegte. Damit entlarvte er das Aggressionsziel des Jungen als ein irreales und eröffnete ihm den Weg zur Neuorientierung. Beide Erzieher, Aichhorn und Makarenko, stellten sich der Aggression der Jungen und humanisierten sie dadurch, daß sie mit dieser Aggression »umgingen« (Bittner 1972, 149).

### *Therapeutisches Milieu – die positive »totale Institution«*

Mit der deutschen Rezeption von Erving Goffmans Untersuchung *Asylums*, in der verschiedene Typen von sog. »totalen Institutionen« (Kloster, Gefängnis, psychiatrische Klinik, Konzentrationslager) in ihrer Wirkung auf ihre Insassen untersucht werden, war ein Konzept gegeben, mit dem sich die therapeutisch-pädagogische Arbeit mit Verwahrlosten in Heimen kritisch durchleuchten und polemisch diffamieren ließ (Goffman 1972). Gleichzeitig werden aber auch Konzepte bekannt, die unter dem Stichwort »therapeutisches Milieu« (Redl 1971: Bettelheim 1978) die positiven Aspekte der totalen Institution ausgiebig diskutieren. Zwar ist das Konzept des therapeutischen Milieus nicht aus der spezifischen Arbeit mit Verwahrlosten und Dissozialen allein entwickelt worden, hat aber gerade auch in der therapeutisch-pädagogischen Arbeit mit Verwahrlosten und mit delinquenten Dissozialen im Maßnahmen- und Strafvollzug Nachahmung gefunden (vgl. Böllinger 1979). Das Konzept der »totalen Behandlung« stellt außergewöhnliche Ansprüche an die Mitarbeiter. Bettelheim stellt daher in der Darstellung seiner Auffassung von therapeutischem Milieu die Mitarbeiterprobleme in den Vordergrund (Bettelheim 1978).

Hauptziele des therapeutischen Milieus sind der Ich-Aufbau und die Über-Ich- und Idealbildung. Die Hauptelemente nach der von Böllinger vorgenommenen Systematisierung sind:

- 1 Eine situative Gestaltung des Lebensbereiches von Klienten und Mitarbeitern, die alle pathogenen Umwelteinflüsse ausschließt. Angestrebt wird eine Art psychosozialer Antisepsis. Dieses Prinzip findet seinen Niederschlag nicht nur in der Gestaltung der Räumlichkeiten, sondern auch in der sozialen Atmosphäre. Diese zeichnet sich durch Vermeidung inkonsistenten Verhaltens, vor allem von Strafe und Verwöhnung, und durch ein stabiles Klima der Freundlichkeit aus.
- 2 Im Hinblick auf die Ich-Stützung werden die vielseitigsten Programmaktivitäten ins Auge gefaßt. Diese können die ganze Skala von Kinderspielen bis zu kreativ-musischen Tätigkeiten mit therapeutischer Wirkung umfassen.
- 3 Das Alltagsleben in der Institution ist integrierender Bestandteil des pädagogisch-therapeutischen Konzepts. Am deutlichsten wird das am Beispiel des von Redl entwickelten »life-space-interview«.

Redl geht dabei von der Voraussetzung aus, daß auch im therapeutischen Milieu die

Umgebung nicht einfach von selbst die ihr zugeordnete Aufgabe zu erfüllen vermag. In vielen Fällen bedarf gerade das verhaltensgestörte Kind des Erwachsenen, der sich als vermittelnder Deuter zwischen Kind und Umgebung einschaltet, und zwar gerade im Augenblick, da einem Kind Erlebnisse widerfahren, die im Hier und Jetzt und nicht Tage nachher in einer Therapiesitzung zu besprechen sind.

Es ist versucht worden, dieses Verfahren des »life-space-interview« mit »situationsbezogenes therapeutisches Gespräch im aktuellen Lebenskontext« einigermaßen deutsch zu umschreiben (Redl 1971, 48ff.). Das therapeutische Milieu ist zwar ein in hohem Grad von den darin tätigen und lebenden Mitarbeitern reflektiertes soziales Feld. Die Gefahr, daß es zu einer Insel der Realitätsferne werden könnte, ist vorhanden und auch erkannt worden. Die systematische Annäherung an die Realität der sozialen Welt außerhalb des therapeutischen Bereichs ist deshalb integrierender Bestandteil des Ganzen (Böllinger 1979, 172).

Von andern soziokulturellen und ideologischen Rahmenbedingungen ausgehend, hat Reiner Werner in der DDR ein dem Sinne nach ebenfalls totales Behandlungskonzept entwickelt, das er als »System der komplexen Aktivtherapie« bezeichnet (Werner 1974). Hauptkomponenten des Systems sind die Milieuthérapie und die Gruppen- und Individualtherapie.

Unter milieuthérapeutischem Aspekt geht Werner davon aus, daß das Verhältnis des Menschen zu seiner sozialen Welt durch drei untereinander in Wechselwirkung verbundene Größen charakterisiert ist: durch bestimmte Forderungen, durch Barrieren, welche den dissozialen Tendenzen entgegenwirken, und durch ein System sozialer Kontrolle und Bewertungen. Diese drei Grundkräfte müssen auch in der Milieuthérapie als Abbildungen gesellschaftlicher Wirklichkeit beachtet werden, allerdings wird ihre Dosierung durch das sonderpädagogische Team gesteuert. So spricht Werner vom »System der Barrieren«, vom »System der Forderungen« und vom »System der Bewertungsmethoden«. Ihre dynamische Kalibrierung sieht er in einem vierphasigen Prozeß, der von der Stufe der Lockerung über die Phase der Entladung zu den abschließenden Stufen der Organisierung und Rehabilitation führt. Dabei sollen das Selbstwerterleben und die Grundeinstellung zur sozialen Umwelt von Grund auf durchstrukturiert werden.

Milieuthérapie dient für Werner jedoch nur der relativ groben Strukturierung des institutionellen Lebenskontextes einer stationären Behandlung und stellt so den äußersten Kreis eines Systems von drei konzentrischen Kreisen dar, in deren Zentrum der jeweilige Einzelne steht. Gruppentherapie stellt darum bereits einen höheren Grad gezielter Individualisierung dar. Diese erreicht ihre größte Verdichtung und Intensität in der Kleingruppen- oder Individualtherapie, die nun fast nach Maß auf die individuelle Störung zugeschnitten ist. Auch diese auf das Individuum zentrierten Bemühungen sind der strengen Abfolge der vier Prozeßphasen unterworfen. In den von Werner behandelten einzelnen therapeutischen Methoden wird eine Kombination von psychoanalytisch-nonverbalen und verhaltenstheoretischen Verfahren angestrebt (Werner 1974).

Ob man sich mehr nach dem »therapeutischen Milieu« im Sinne Bettelheims und Redls oder nach der »komplexen Aktivtherapie« von Werner orientiert, die moderne pädagogisch-therapeutische Auseinandersetzung mit Verwahrlosten und schwer Verhaltensgestörten ist durch einen ungewöhnlichen qualitativen und quantitativen Personaleinsatz charakterisiert. In vielen zeitgenössischen Institutionen kommt man der Erfüllung des Wunsches eines bedeutenden Vorkämpfers der Verwahrlostenpädagogik des 19. Jahrhunderts, Johann Hinrich Wichern, recht nahe, der 1839 schrieb: »Ja, es wäre zu wünschen, daß wir soviel Gehilfen hätten, als wir Kinder haben . . .« (Wichern 1839, 199).



## Literatur

- Ackerknecht, E. H.: Geschichte der Medizin. Stuttgart 1979
- Aichhorn, A.: Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Zehn Vorträge zur ersten Einführung. Mit einem Geleitwort von *Sigm. Freud*. Bern 1957
- Bach, H. et al.: Integrierte Förderung verhaltensgestörter Schüler. Mainz 1978
- Bally, G.: Einführung in die Psychoanalyse Sigmund Freuds. Unter Mitarbeit von *Ambros Uchtenhagen*. Hamburg 1961
- Baumgarten, H. H.: Ambulante und stationäre Interventions- und Sozialisationshilfen nach schweizerischem Jugendstrafrecht unter besonderer Berücksichtigung der stationären Erziehung männlicher Jugendlicher. Luzern 1978
- Bebel, A.: Die Frau in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Zürich 1883
- Behrendt, R. F.: Der Mensch im Licht der Soziologie. Stuttgart 1962
- Berger, P. L./Luckmann, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M. 1974
- Bettelheim, B.: Der Weg aus dem Labyrinth. Leben lernen als Therapie. Zürich 1978
- Biermann, G.: Wege zur Jugendkriminalität. Vorstufen, Reaktionsformen und Ersatzsymptome kindlicher Verwahrlosung. In: *Heintz, P./König, R.* (Hrsg.): Soziologie der Jugendkriminalität. Sonderheft 2 d. Kölner Ztschr. f. Soziol. u. Sozialpsychol. Köln/Opladen 1957
- Bittner, G./Ertle, Chr./Schmid, V.: Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern. In: Dtsch. Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 35: Sonderpädagogik 4, Verhaltensgestörte, Sprachbehinderte, Körperbehinderte. Stuttgart 1974
- Bloesch, L.: Grundlagen und Methoden der Verhaltenstherapie. Bern 1969
- Böllinger, L.: Psychoanalyse und die Behandlung von Delinquenten. Beiträge zur Strafvollzugswissenschaft hrsg. von *H. Müller-Dietz*. Heidelberg/Karlsruhe 1979, Bd. 21
- Bonhoeffer, M./Widemann, P. (Hrsg.): Kinder in Ersatzfamilien. Stuttgart 1974
- Brakelmann, G.: Kirche und Sozialismus im 19. Jahrhundert. Die Analyse des Sozialismus und Kommunismus bei Johann Hinrich Wichern und Rudolf Todt. Witten 1966
- Brückner, P.: Die Jugendkriminalität. Hamburg o.J.
- Busemann, A.: Milieukunde, »Milieupädagogik«. In: Lexikon d. Päd., Band III. Freiburg i. B. 1954, 483–489
- Castel, R.: Die psychiatrische Ordnung. Das goldene Zeitalter des Irrenwesens. Frankfurt/M. 1979
- Chmelik, P.: Armenenerziehungs- und Rettungsanstalten. Erziehungsheime für reformierte Kinder im 19. Jahrhundert in der deutschsprachigen Schweiz. Zürich 1978
- Claessens, D.: Familie und Wertsystem. Eine Studie zur »zweiten soziokulturellen Geburt« des Menschen. Soziolog. Abhandlungen, H. 4. Berlin 1962
- Claessens, D.: Instinkt, Psyche, Geltung. Bestimmungsfaktoren menschlichen Verhaltens. Eine soziologische Anthropologie. Köln/Opladen 1968
- Dahrendorf, R.: Homo sociologicus. Köln/Opladen 1959
- Dahrendorf, R.: Die angewandte Aufklärung. München 1963
- Dechêne, H. C.: Verwahrlosung und Delinquenz. Profil einer Kriminalpsychologie. München 1975
- Denk, K.: Pädagogik bei verhaltensgestörten Kindern. In: *Jussen, H.* (Hrsg.): Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe. München 1967
- Denzler, A.: Jugendfürsorge in der alten Eidgenossenschaft. Zürich 1925
- Dörner, K.: Bürger und Irre. Frankfurt/M. 1969
- Dührssen, A.: Psychogene Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen. Göttingen 1954
- Durkheim, E.: Regeln der soziologischen Methode. Hrsg. und eingeleitet von *René König*. Darmstadt/Neuwied 1976
- Engelmayer, O.: Das Kindes- und Jugendalter. München 1964
- Erikson, E. H.: Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart 1965
- Ettinger, S.: Das Verbrecherproblem in anthropologischer und soziologischer Beleuchtung. Berner Diss. Berner Studien zur Philos. u. ihrer Geschichte. Bd. 63. Bern 1909
- Foucault, M.: Wahnsinn und Gesellschaft. Frankfurt/M. 1977
- Freud, A.: Das Ich und die Abwehrmechanismen. München 1936/1964
- Giesecke, H.: Einführung in die Pädagogik. München 1969
- Goffman, E.: Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt/M. 1972
- Göppinger, H.: Kriminologie. München 1976
- Gothelf, J.: Die Armennot. In: Sämtliche Werke in 24 Bänden bearbeitet von *R. Hunziker*. Band XV. Erlenbach-Zürich 1925
- Gottschalch, W./Neumann-Schönwetter, M./Soukup, G.: Sozialisationsforschung. Materialien, Probleme, Kritik. Frankfurt/M. 1973

- Gottschaldt, K.: Begabung und Vererbung. Phänogenetische Befunde zum Begabungsproblem. In: Dtsch. Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission 4: Begabung und Lernen. Stuttgart 1971
- Götz, B./Kaltschmid, J. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Soziologie. Darmstadt 1977
- Graefe, O.: Zur Klassifizierung kindlicher Verhaltensstörungen. In: Psychol. Rundschau 7 (1956), 1–9
- Gregor, A./Voigtländer, E.: Die Verwahrlosung, ihre klinisch-psychologische Bewertung und ihre Bekämpfung. Berlin 1918
- Grimm, J. und W.: Deutsches Wörterbuch, hrsg. von d. Dtsch. Akademie d. Wissenschaften zu Berlin, Band 12, 1. Abt., 15. Lfg. Leipzig 1955
- Gruhle, H. W.: Die Ursachen der jugendlichen Verwahrlosung und Kriminalität. Studien zur Frage Milieu oder Anlage. Berlin 1912
- Gurk, V.: Vergleichende Verhaltensforschung (Ethologie) und die Grundlagen der Verhaltenstherapie. In: *Kraiker, Chr.* (Hrsg.): Hdb. d. Verhaltensther. München 1974
- Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt/M. 1973
- Hartleb: Umgang. In: *Rein, W.* (Hrsg.): Enzyklop. Hdb. d. Päd. Band 9. Langensalza 1909
- Hartmann, K.: Theoretische und empirische Beiträge zur Verwahrlosungsforschung. Berlin 1970
- Hartmann, K.: Heilpädagogische Psychiatrie in Stichworten. Stuttgart 1979
- v. Harnack, G. A.: Wesen und soziale Bedingtheit frühkindlicher Verhaltensstörungen. Basel/New York 1953
- v. Harnack, G. A.: Nervöse Verhaltensstörungen beim Schulkind. Eine medizinisch-soziologische Untersuchung. Stuttgart 1958
- Hegel, E.: Vom Kinderdorf zum Rettungshaus. Ein Beitrag zur Geschichte des Familienprinzips in der fürsorgenden Erziehung. München/Basel 1968
- Heiss, R.: Allgemeine Tiefenpsychologie. Bern/Stuttgart 1964
- Hering, K.-H.: Der Weg der Kriminologie zur selbständigen Wissenschaft. Ein Materialbeitrag zur Geschichte der Kriminologie. Hamburg 1966
- Hermelinck, H.: Das Christentum in der Menschheitsgeschichte von der französischen Revolution bis zur Gegenwart. Tübingen/Stuttgart 1953
- Herriger, N.: Verwahrlosung. Eine Einführung in Theorien sozialer Auffälligkeit. München 1979
- Hirzel, P.: Rückblick auf die Tätigkeit der Kommission für Versorgung verwahrloster Kinder im Bezirke Zürich 1865–1870. In: Separatabdruck aus der schweizerischen Ztschr. f. Gemeinnützigkeit. Zürich 1871
- Horney, W. et al. (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. Gütersloh 1970
- Jappe, G.: Die Entwicklung von Freuds Ich-Begriff mit Bezugnahme auf Paul Federn. In: Die Psychol. d. 20. Jahrhunderts. Band II: Freud und die Folgen (I) hrsg. von D. Eicke. Zürich 1976
- Jussen, H. (Hrsg.): Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe. München 1967
- Keupp, H.: Modellvorstellungen von Verhaltensstörungen. »Medizinisches Modell« und mögliche Alternativen. In: *Kraiker, C.* (Hrsg.): Hdb. d. Verhaltensther. München 1974
- Klages, H./Kmieciak, P. (Hrsg.): Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt/M. 1979
- Klink, J.-G.: Schwererziehbarkeit und Erziehungsschwierigkeit in der Schule. Hamburg 1962
- Kluge, K. J.: Schwererziehbarkeit – Erziehungsschwierigkeit – Leistungsrückstände – Lernversagen. Arch. f. angew. Sozialpäd., 2 (1970/1971)
- Kluge, K. J.: Sozialisation verhaltensauffälliger Schüler. Neuburgweier 1972
- Kluge, K. J. (Hrsg.): Dokumentation. Verhaltensauffällige – Verhaltensgestörte. Forschungsergebnisse aus Med., Psychol. und Verhaltensauffälligenpäd. sowie anderer Sozialwissenschaften. Band I, Hefte 1–3. Neuburgweier 1973
- Kluge, K. J./Marcinkowski, I.: Psycho-soziales Verhalten heranwachsender »Verwahrloster« sowie heimerzieherische Möglichkeiten und Grenzen ihrer Refunktionalisierung. Eine literaturanalyt. Unters. ü. d. Stand d. »Verwahrlosungs«-Forschung aus d. Sicht d. Verhaltensauffälligenpäd. In: Prax. d. Kinderpsychol. u. Kinderpsychiatrie 23 (1974)
- Klüwer, K.: Neurosentheorie und »Verwahrlosung«. In: Psyche 28 (1974)
- Klüwer, K.: Die Delinquenten und ihre Behandlungsmöglichkeiten. In: Die Psychol. d. 20. Jahrh., Band II: Freud und d. Folgen (I), hrsg. von D. Eicke. Zürich 1976
- Kraiker, Chr.: Bemerkungen über die empirischen und theoretischen Grundlagen der Verhaltenstherapie. In: *Kraiker, Chr.* (Hrsg.): Hdb. d. Verhaltensther. München 1974
- Kuhn-Kelly, J.: Die Versorgung von Kindern in Pflegefamilien und Anstalten. Eine Parallele mit Nutzenwendungen. St. Gallen 1898
- Kuhn-Kelly, J.: Das sogenannte »verwahrloste« Kind. In: Schweizer. Bl. f. Wirtschafts- u. Sozialpol. VIII (1900), 632–647
- Kuhn-Kelly, J.: Die Jugendfürsorge mit Rücksicht auf das Gesetz der Vererbung im allgemeinen und der erblichen Belastung im besonderen. St. Gallen 1903
- Künzel, E.: Jugendkriminalität und Verwahrlosung. Ihre Entstehung und Therapie in tiefenpsychologischer Sicht. In: Beiheft 7 zur Prax. d. Kinderpsychol. u. Kinderpsychiatrie. Göttingen (1965)

- Labhart, J.: Kurzer Rückblick auf die Gründung und die Wirksamkeit der Gemeinnützigen Gesellschaft des Bezirkes Zürich von 1861 bis 1901. Zürich-Selnau 1901
- Landeszentrale für politische Bildung Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Wertwandel – Wertverlust – Werterziehung. Selbstverwirklichung und Verantwortung in einer demokratischen Gesellschaft. Grünstadt 1979
- Lehmann, H.: Pietismus und weltliche Ordnung in Württemberg vom 17. bis zum 20. Jahrhundert. Stuttgart 1969
- Lemberg, E.: Anthropologie der ideologischen Systeme. Weinheim/Basel 1977
- Lemke, H.: Wicherns Bedeutung für die Bekämpfung der Jugendverwahrlosung. Hamburg 1964
- Litt, Th.: Pestalozzis Anthropologie als Ausdruck protestantischen Geschichtsbewusstseins. In: Litt, Th. (Hrsg.): Der lebendige Pestalozzi. Drei sozialpädagogische Besinnungen. Heidelberg 1952, 23–61
- Lombroso, C.: Der Verbrecher in anthropologischer, ärztlicher und juristischer Beziehung. Dtsch. Bearbeitg. von M. O. Fraenkel. Hamburg 1887
- Lombroso, C.: Die Ursachen und Bekämpfung des Verbrechens. Berlin 1902
- Lübbe, H.: Fortschritt als Orientierungsproblem. Aufklärung in der Gegenwart. Freiburg i. B. 1975
- Makarenko, A. S.: Ein pädagogisches Poem (Der Weg ins Leben). Werke Band I. Berlin DDR 1975
- Mannschatz, E.: Die Umerziehung von Kindern und Jugendlichen in den Heimen der Jugendhilfe. Ludwigsfelde (DDR) 1976
- Marx, K.: Frühschriften, hrsg. von S. Landshut, Stuttgart 1953
- Matz, K.-J.: Pauperismus und Bevölkerung. Stuttgart 1980
- Meile, B.: Charakterbildung in der frühen Kindheit und im Jugendalter. In: Prax. Kinderpsychol. u. Kinderpsychiatrie 28 (1979) 5, 187–192
- Meyer's Konversationslexikon: Eine Enzyklopädie des allgemeinen Wissens. Bd. 5. Leipzig/Wien 1890
- Middendorff, W.: Jugendkriminologie. Studien und Erfahrungen. Ratingen 1956
- Mitscherlich, A.: Aktuelles zum Problem der Verwahrlosung. In: Psyche 1 (1947), 103–118
- Mollenhauer, K.: Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Weinheim/Berlin 1959
- Mollenhauer, K.: Einführung in die Sozialpädagogik. Weinheim 1965
- Mollenhauer, K.: Gesellschaftliche Bedingungen der Sozialpädagogik. In: Mollenhauer, K. (Hrsg.): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München 1970, 134–150
- Mollenhauer, K.: Sozialisation und Schulerfolg. In: Dtsch. Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission 4: Begabung und Lernen. Stuttgart 1971, 269–296
- Mollenhauer, W.: Verwahrlosung. In: Grootthoff, H.-H./Stallmann, M. (Hrsg.): Päd. Lexikon. Stuttgart 1961, 998–999
- Mollenhauer, W.: Verwahrlosung. In: Heese, G./Wegener, H. (Hrsg.): Enzykl. Hdb. der Sonderpäd. und ihrer Grenzgebiete, Bd. 3. Berlin 1969<sup>3</sup>, 3722–3725
- Moor, P.: Umwelt, Mitwelt, Heimat. Eine heilpäd. Studie über die Faktoren der Entwicklungshemmung und über das Wesen der Verwahrlosung. Hausen a. A. 1947
- Moor, P.: Heilpädagogische Psychologie, Band 1: Grundtatsachen einer allgemeinen pädagogischen Psychologie. Bern 1951
- Moor, P.: Heilpädagogische Psychologie, Band 2: Pädagogische Psychologie der Entwicklungshemmungen. Bern 1958
- Moor, P.: Heilpädagogik, ein pädagogisches Lehrbuch. Bern 1965
- Moor, P.: Selbsterziehung. Bern 1971
- Murphy, G.: Historical Introduction to Modern Psychology. London 1949
- Myschker, N.: Verhaltensgestörtenpädagogik und Kinderpsychotherapie. Gedanken und kritische Anmerkungen zum Hdb. der Kinderpsychotherapie, hrsg. von Gerd Biermann. In: Ztschr. f. Heilpäd. 22 (1971), 274–295
- Natorp, P.: Religion innerhalb der Grenzen der Humanität. Ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik. Freiburg i. Br./Leipzig 1894
- Neumann, H.: Öffentlicher Kinderschutz. In: Hdb. der Hygiene, Bd. VII, hrsg. von Th. Weyl. Jena 1895, 213–244
- Nohl, H.: Jugendwohlfahrt. Sozialpädagogische Vorträge. Leipzig 1927
- Nohl, H.: Die pädagogische Idee in der öffentlichen Jugendhilfe. In: Aufgaben und Wege der Sozialpäd., Vorträge und Aufsätze von Hermann Nohl. Vorwort von Elisabeth Blochmann. Kleine Päd. Texte, Bd. 35. Weinheim 1965, 45–50
- Nohl, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/M. 1970
- Ohlmeier, D.: Gruppeneigenschaften des psychischen Apparates. In: Die Psychol. des 20. Jahrh., Bd. II: Freud und die Folgen (I), hrsg. von D. Eicke. Zürich 1976, 1133–1144
- Opitz, E.: Verwahrlosung im Kindesalter. Göttingen 1959
- Pestalozzi, H.: Lienhart und Getrud. Erster und zweiter Teil nach der ersten Fassung 1781. In: Werke in acht Bänden, hrsg. von P. Baumgartner. Bde. I und II. Erlenbach-Zürich 1945
- Pestalozzi, H.: Über Gesetzgebung und Kindermord. Wahrheiten und Träume, Nachforschungen

- und Bilder. 1783 bzw. 1821/1822. In: Werke in acht Bänden, hrsg. von P. Baumgartner. Bd. IV. Erlenbach-Zürich 1945, 353–558
- Pestalozzi, H.: Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts. 1797. In: Werke in acht Bänden, hrsg. von P. Baumgartner. Bd. V. Erlenbach-Zürich 1946, 377–562
- Pestalozzi, H.: Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans. 1799. In: Werke in acht Bänden, hrsg. von P. Baumgartner. Bd. VI. Erlenbach-Zürich 1946, 93–124
- Peters, K.: Grundprobleme der Kriminalpädagogik. Berlin 1960
- Petersen, J.: Jugendfürsorge. Berlin 1915
- Platte, H. K.: Die Miterzieher. Versuch zur Entstehungsgeschichte eines Begriffes. München/Basel 1967
- Polster, M.: Die geschichtliche Entwicklung der württembergischen Rettungshauspädagogik. Theol. Diss. Univ. Tübingen. 1966
- Quensel, S.: Wie wird man kriminell? In: Giesecke, H. (Hrsg.): Offensive Sozialpädagogik. Göttingen 1973, 45–55
- Redl, F./Wineman, D.: Children Who Hate. Glencoe, Ill. 1951
- Redl, F./Wineman, D.: Controls from Within. Glencoe, Ill. 1952
- Redl, F.: Erziehung schwieriger Kinder. Beiträge zu einer psychotherapeutisch orientierten Pädagogik, bearbeitet und hrsg. von R. Fatke. München 1971
- Reicher, H.: Die Fürsorge für die verwahrloste Jugend. 1. Teil 3. C.: Die Versorgung verwahrloster Kinder in der Schweiz. Wien 1904
- Reicher, H.: Die Fürsorge für die verwahrloste Jugend. 3. Teil 1. Bd.: Die Theorie der Verwahrlosung und das System der Ersatzerz. Wien 1908
- Renggli, F.: Angst und Geborgenheit. Soziokulturelle Folgen der Mutter-Kind-Beziehung im ersten Lebensjahr. Ergebnisse aus Verhaltensforschung, Psychoanalyse und Ethnologie. Zürich 1977
- Ritter, H./Engel, W.: Genetik und Begabung. In: Dtsch. Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission 4: Begabung und Lernen. Stuttgart 1971, 99–128
- Rössner, L.: Theorie der Sozialarbeit. München 1973
- Roth, H.: Pädagogische Anthropologie I: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover 1968
- Roth, H.: Pädagogische Anthropologie II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover 1971
- Rothschild, F.: Bekämpfung beginnender Verwahrlosung. In: Monatsschr. Kriminalpsychol. und Strafrechtsreform 9 (1913), 283–296
- Ruth, K.: Die Pädagogik der süddeutschen Rettungsbewegung, Zeller und der schwäbische Pietismus. Berlin 1927
- Sack, F.: Abweichendes Verhalten aus soziologischer Sicht – Folgen für die Sozialarbeit. In: Otto, H.-U./Schneider, S. (Hrsg.): Gesellschaftl. Perspektiven der Sozialarbeit, Band 1. Neuwied/Berlin 1973
- Sauer, M.: Heimerziehung und Familienprinzip. Neuwied und Darmstadt 1979
- Scherpner, H.: Geschichte der Jugendfürsorge. Göttingen 1966
- Schiefele, H.: Programmierte Unterweisung. Ergebnisse und Probleme aus Theorie und Praxis. München 1964
- Schipperges, H.: Moderne Medizin im Spiegel der Geschichte. Stuttgart 1970
- Schleiermacher, F. D. E.: Pädagogische Schriften, hrsg. von C. Platz. Langensalza 1902
- Schmid, K. A.: Umgang. In: Schmid, K. A. (Hrsg.): Pädagogisches Hdb. für Schule und Haus. Bd. 2. Gotha 1879
- Schmidlin, J. G.: Die Orts- und Bezirks-Erziehungshäuser für verwahrloste Kinder im Königreiche Württemberg. Stuttgart 1828
- Schmidt, M.: Pietismus. Stuttgart 1972
- Schneeberger, F. (Hrsg.): Erziehungsergebnisse. Antworten aus dem Werk Paul Moors. Luzern 1979
- Schoeck, H.: Kleines soziologisches Wörterbuch. Freiburg i. Br. 1969
- Schröter, G.: Objektivierung des Unterrichts. Braunschweig 1965
- Schüler-Springorum, H./Sieverts, R.: Sozial auffällige Jugendliche. München 1964
- Schüpp, D.: Zum psychoanalytischen Verständnis von Jugenddissozialität und zu ihrer Behandlung und Prophylaxe. In: Die Psychol. des 20. Jahrh., Bd. 2: Freud und die Folgen (I), hrsg. von D. Eicke. Zürich 1976, 798–823
- Schütz, A.: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziol. Frankfurt/M. 1974
- Schütze, O.: Fehlentwicklung und Umerziehung, Teil I und II. Ludwigsfelde (DDR) 1976
- Schwarzmann, J.: Die Verwahrlosung im Lichte der Tiefenpsychologie. In: Sonderabdruck aus »Gesundheit und Wohlfahrt«, Zürich 1950
- Schwarzmann, J.: Die Verwahrlosung – eine Fehlentwicklung auf dem Wege zum Frau-Sein. In: Zeitschrift für Gemeinnützigkeit 101 (1962), 91–106

- Schwarzmann, J.: Übertragung und Wiederholung in der Therapie asozialer Jugendlicher. In: Separatabzug aus: Schweizer Ztschr. f. Psychol. und ihre Anwendungen 24 (1965) 4, 352–361
- Schwarzmann, J.: Die Verwahrlosung der weiblichen Jugendlichen. München 1971
- Seidmann, P.: Der erzieherische Aspekt der tiefenpsychologischen Therapie. Das schwierige Kind im Spiegel der späteren Erwachsenenanalyse. In: Sonderabdruck aus: Vjschr. f. Heilpäd. und ihre Nachbarggebiete (VHN) 48 (1979) 1
- Seidmann, P.: Religiöse und philosophische Wurzeln der Psychotherapie. Hinweise und Erwägungen. In: Die Psychol. des 20. Jahrh., Bd. XV., Zürich 1979a, 353–365
- Shanahan, W. O.: Der deutsche Protestantismus vor der sozialen Frage. München 1962
- Shorter, E.: Der Wandel der Mutter-Kind-Beziehungen zu Beginn der Moderne. Geschichte und Gesellschaft 1 (1975) 2/3, 256–287
- Shorter, E.: The Making of the modern Family. London 1976
- Siegenthaler, H.: Die anthropologische Fragestellung als Grundlage der Heilpädagogik von Paul Moor. In: Vjschr. f. Heilpäd. und ihre Nachbarggebiete 46 (1977a), 2–15
- Siegenthaler, H.: Der Weg von der Anthropologie zur Pädagogik im Denken von Paul Moor. In: Vjschr. f. Heilpäd. und ihre Nachbarggebiete 46 (1977b), 266–274
- Stahelin, J. E.: Scheinbarer und echter moralischer Schwachsinn. Schweizerische Hilfsgesellschaft für Geistesschwache: 17. Bericht über die Schwachsinnigenfürsorge in der Schweiz. Regensberg 1931
- Stern, E.: Sur un cas de troubles du comportement chez une jeune fille à l'égard de son accouchement et de son enfant. In: Journal de Psychiatrie Infantile 15 (1948), 8–14
- Stern, E.: Über Verhaltens- und Charakterstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Zürich 1953
- Stern, E.: Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. In: Acta Psychotherapeutica 7<sup>1</sup>(1959)
- Steuber, H.: Jugendverwahrlosung und Jugendkriminalität. Stuttgart 1976
- Thiersch, H. W. J.: Christian Heinrich Zellers Leben. Basel 1876
- Thiersch, H.: Verwahrlosung. Neue Sammlung 7 (1967), 399–406
- Többen, H.: Die Jugendverwahrlosung und ihre Bekämpfung. Münster i. W. <sup>2</sup>1927
- Topitsch, E.: Vom Ursprung und Ende der Metaphysik. München 1972
- Trüper, J.: Zur Frage der Erziehung unserer sittlich gefährdeten Jugend. Bemerkungen zum Entwurf eines Gesetzes über die Zwangserziehung Minderjähriger. Beitr. zur Kinderforsch. und Heilerz., H. V., Langensalza 1900
- Trüper, J.: Psychopathische Minderwertigkeiten als Ursachen von Gesetzesverletzungen Jugendlicher. Beitr. zur Kinderforsch. und Heilerz., H. VIII., Langensalza 1904
- Trüper, J.: Zur Frage der Behandlung unserer jugendlichen Missetäter. Beitr. zur Kinderforsch. und Heilerz., H. XX., Langensalza 1906
- Tugener, H.: Social Work. Versuch einer Darstellung und Deutung im Hinblick auf das Verhältnis von Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim/Berlin/Basel <sup>2</sup>1973
- VAF, Vereinigung der Absolventen des Heilpädagogischen Instituts der Universität Freiburg/Schweiz (Hrsg.): Pädagogischer. Maßnahmen als nichtärztl. Psychotherapie. Diskussionsbeiträge aus heilpäd. Sicht. Luzern 1980
- Vent, H.: Verwahrlosung Minderjähriger. Die Verdeutlichung eines unbestimmten Rechtsbegriffes unter Berücksichtigung päd. und soziol. Kriterien. Frankfurt/M. 1979
- Völter, L.: Geschichte und Statistik der Rettungs-Anstalten für arme verwahrloste Kinder in Württemberg. Mit Erörterungen und Vorschlägen. Ein Beitrag zur Lösung der Frage des Pauperismus. Stuttgart 1845
- Waldenfels, B.: Der Spielraum des Verhaltens. Frankfurt/M. 1980
- Wegener, H.: Die Minderbegabten und ihre sonderpädagogische Förderung. In: Dtsch. Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission 4: Begabung und Lernen. Stuttgart 1971, 505–550
- Weimer, H.: Umgang. In: Roloff, E. M. (Hrsg.): Lexikon d. Päd. Bd. 5, Freiburg i. Br. 1917, 264–266
- Weiss, Chr.: Ueber Beurtheilung und Behandlung verwahrloster Kinder. Halle 1827
- Weniger, E.: Jugendpflege und Jugendführung als sozialpädagogische Aufgabe. Die Erziehung 2 (1927), 144–163
- Weniger, E.: Sozialpädagogik. In: Enzykl. Hdb. des Kinderschutzes und der Jugendförs. Leipzig 1930, 749–752
- Weniger, E.: Sozialpädagogik als soziale Nothilfe. In: Religion in Gesch. und Gegenwart, Bd. 6, Tübingen 1962, 188–190
- Werner, R.: Das verhaltensgestörte Kind. Heilpädagogik psychischer Fehlhaltungen. Berlin 1974
- Wichern, J. H.: Die Begründung der Brüderanstalt im Rauhen Hause. Ein Rückblick. 1839. In: Sämtliche Werke, hrsg. von P. Meinhold. Bd. IV/1. Hamburg 1958, 197–201
- Wichern, J. H.: Die innere Mission der deutschen evangelischen Kirche. Eine Denkschrift an die deutsche Nation. 1849. In: Janssen, K./Sieverts, R. (Hrsg.): J. H. Wichern, Ausgewählte Schriften. Bd. 3. Gütersloh 1979, 147–344

- Wichern, J. H.: Rettungsanstalten als Erziehungshäuser in Deutschland 1868. In: *Janssen, K.* (Hrsg.): J. H. Wichern, Ausgewählte Schriften. Bd. 2. Gütersloh 1979, 147–336
- Widmer, K.: Rolle und Begegnung – ein Vergleich von Paul Moors pädagogischem Denkmodell mit einer neuen Rollentheorie. In: *Schneeberger* 1979, 13–44
- Wiesenhütter, E.: Erscheinungsweisen und Ursachen der Verhaltensstörungen. In: *Lückert, H. R.* (Hrsg.): Hdb. d. Erziehungsberatung, Bd. 1, München/Basel 1964, 138–169
- Wyss, D.: Die tiefenpsychologischen Schulen von den Anfängen bis zur Gegenwart. Entwicklung, Probleme, Krisen. Göttingen 1966
- Zedler, H.-P.: Zur Logik von Legitimationsproblemen. Möglichkeiten der Begründung von Normen. München 1976
- Zulliger, H.: Gespräche über Erziehung. Bern/Stuttgart 1960
- Zulliger, H.: Schwierige Kinder. Bern 1951
- Zwischenbericht Kommission Heimerziehung der Obersten Landesjugendbehörden und der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege: Heimerz. und Alternativen, Analysen und Ziele für Strategien. Frankfurt/M. 1977

## 7. Körperbehindertenpädagogik

### Von der Entkrüppelung zur Rehabilitation

#### Zum Sprachgebrauch der Begriffe Krüppel und Körperbehinderter

Der Gebrauch des Begriffs »Körperbehinderter« ist relativ jungen Datums. Er begegnet uns etwa um 1925 in dem Bestreben, den mit negativen Vorurteilen besetzten Terminus »Krüppel« abzulösen.

Anhand des Deutschen Wörterbuches der Gebrüder Grimm von 1873 läßt sich die Wortbildung »Krüppel« als Begriff für einen Menschen mit »gekrümmten, verwachsenen oder gelähmten gliedern« (Bd. 6, 2475) verfolgen: Als ältestes Zeugnis findet sich dabei das Wort »crupel« im 11. Jahrhundert am Mittelrhein (Bd. 5, 2473). Etymologische Bezüge weisen auf das isländische »kryppill«, die altenglische Form »crepel« sowie das altschwedische »krymplinger«, die bei uns zur Bildung von »krümpel« gleichbedeutend mit »kröpel« und »krüpel« (so etwa in der Lutherbibel von 1545) führten (Bd. 5, 2475).

Unbeschadet der Etymologie mit ihren rationalen und irrationalen Prägekräften, haftet dem Gebrauch des Wortes »Krüppel« bereits um 1500 das Odium des Minderwertigen an. Das Sprichwort etwa »je krümmer, je tümmer« (Grimm Bd. 5, 2444) zeigt beispielhaft, der Terminus »Krüppel« mitsamt seinen Derivaten enthält einen abwertenden Beiklang und wird zu einem Pejorativ.

Das Unbehagen an der mit negativen Assoziationen verknüpften Krüppelterminologie wird bereits 1900 durch den Theologen Th. Schäfer, den Herausgeber des Jahrbuches der Krüppelfürsorge, artikuliert (1900, 53f.):

»Wohl alle Anstalten, welche das Wort Krüppel in ihren Namen aufgenommen haben, wie Krüppelpflegeanstalt, Krüppelheim usw., haben dabei gewisse Schwierigkeiten von seiten des Publikums, ja wohl gar von seiten der näheren Freunde zu überwinden gehabt. Selbst der Vorwurf der Hartherzigkeit gegen die Elenden ist schon in unterzeichneten und in anonymen Briefen deshalb ausgesprochen worden.«

Und auch sieben Jahre später muß Schäfer konstatieren: »Man hat es aber trotz aller Mühe noch nicht fertig gebracht, ein anderes, auch nur annähernd so bezeichnendes Wort von lieblicherem Klang statt des Wortes Krüppel zu finden« (1907, 6). Als Vorschläge in dieser Hinsicht werden damals – selbst nach Anrufung des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins – genannt: »Gebrechlicher«, »Knochen- und Gliederkranke«, »orthopädisch Kranker«, »Gelähmter«, »Brestling«, »Hilffling« (Biesalski 1924, 147; Merkens 1974, 2). Erst als nach Ende des Ersten Weltkrieges im Zuge beginnender

Demokratisierung Behinderte als Betroffene selbst das Wort ergriffen, taucht der weniger stigmatisierende Begriff »Körperbehinderter« auf. So etwa in einer Anzeige des Otto Perl-Bundes, der sich als »Selbsthilfebund der Körperbehinderten« bezeichnet (Perl 1926, Anhang). Zuvor schon hatte sich Carl von Kügelgen in seinem 1919 erschienenen Buch *Nicht Krüppel – Sieger! Gedanken und Erfahrungen eines Einarmigen* entschieden gegen die Bezeichnung Krüppel gewandt: »Der Einzelne wird am Bilde der Volksmassen gemessen und, wenn Wesentliches fehlt, mit dem Ausdruck ›Krüppel‹ gestraft, der hier ganz im alten Sinn des Minderwertigen gebraucht wird . . . Daher wollen wir, deren Körper das Beil des Schicksals getroffen hat, nicht Krüppel heißen« (64f.).

Neben dem pejorativen Gebrauch in der Alltagssprache wird der Begriff »Krüppel« dennoch bewußt als wissenschaftlicher Terminus verwendet. So schreibt der Orthopäde K. Biesalski, zugleich Herausgeber der Zeitschrift *Kriegskrüppelfürsorge*, in seinem 1915 erschienenen Buch *Kriegskrüppelfürsorge*:

»Stoße sich niemand an dem Worte ›Krüppel‹; die Fachleute haben sich vergeblich bemüht, einen Ersatz zu finden. ›Kriegsbeschädigt‹ klingt besser, aber es deckt nicht den Begriff, den man meint; denn auch ein Mann, der ein Auge oder sein Gehör verloren oder sich ein dauerndes inneres Leiden zugezogen hat, ist beschädigt und doch nicht verkrüppelt. Hierunter versteht man eine schwere Beeinträchtigung der Bewegungsmöglichkeiten und der Körperhaltung. Es gibt nur ein Mittel, über dieses Wort hinwegzukommen, nämlich umzulernen und nicht unter einem Krüppel ein abschreckendes Jammerbild zu verstehen.«

Und in seinem *Grundriß der Krüppelfürsorge* führt Biesalski aus:

»Das Wort ›Krüppel‹ stößt bei vielen auf Widerstand . . . Wenn die Laienwelt sich daran gewöhnt, unter dieser Bezeichnung nicht einen unrettbar Hilflosen zu verstehen, sondern einen in der Bewegung seines Rumpfes und seiner Glieder behinderten Kranken, der durch die Krüppelfürsorge und durch eigenen Willen seine körperliche Behinderung so weit zu überwinden vermag, daß er einem Gesunden gleichwertig zu erachten ist, so wird aus dem herabsetzenden Begriff ein Ehrenname« (1926, 11).

Mit ähnlich suggestiv-optimistischer Begründung äußert sich der Pädagoge H. Würtz in der zweiten Auflage des Enzyklopädischen Handbuches der Heilpädagogik 1934:

»Alle bisher vorgeschlagenen Ersatzworte bezeichnen nicht das, was in dem Kraftwort ›Krüppel‹ steckt. Die Buchstaben ›Kr‹ sind krachend, aufreizend, hart und weisen Sentimentalität zurück. Das Doppel-P untersteicht mit einem Zug von verschmitzter Keckheit das Trotzige des ›Kr‹. Der Ausdruck Krüppel kennzeichnet treffend die Seele des Krüppels!« (1484f.).

Obwohl zwischenzeitlich die Bezeichnung »Krüppel« zur Beschreibung des Personenkreises in § 9 des Preußischen Krüppelfürsorgegesetzes (Preußisches Gesetz, betreffend die öffentliche Krüppelfürsorge von 1920) Eingang gefunden hatte, wurde sie von den Behinderten und ihren Angehörigen nicht akzeptiert. Auf einen besonderen Aspekt macht dabei W. V. Simon aufmerksam:

»Vor allem aber ist bei den Eltern derartiger Kinder diese Bezeichnung sehr unbeliebt. Schmerzt sie schon diese Bezeichnung, wenn es sich bei den Kindern um einen wirklich schweren und ausgesprochenen Krüppelfall handelt, so können sie sehr energisch Widerspruch erheben, wenn es sich um einen leichten Fall handelt, den eben das Volksempfinden nicht als Krüppel zu bezeichnen pflegt. Die Krüppelfürsorgestellten . . . kommen sehr oft in die Lage, die aufgeregten Eltern . . . beruhigen zu müssen und ihnen auseinanderzusetzen, was das Gesetz unter dieser Bezeichnung versteht und daß es vor allem die Vorsorge gegen eine drohende Verkrüppelung ist, die die Veranlassung der Erfassung des Kindes durch die Krüppelfürsorge ist« (1927, 578).

War in den ersten beiden Jahrzehnten dieses Jahrhunderts der Terminus »Krüppel« zur eindeutigen Beschreibung der Hilfsbedürftigkeit des Personenkreises noch verständlich, so wirft doch die Tendenz, gegen den Willen der Betroffenen den von diesen als



etikettierend und stigmatisierend erlebten Terminus »Krüppel« beizubehalten, ein bezeichnendes Licht auf das Verhältnis von Hilfebedürftigem und Helfer. Es scheint, daß erst das Erlebnis des Nationalsozialismus, in der es lebensbedeutsam wurde, den Körperbehinderten als ein wertvolles und nützliches Glied der Gemeinschaft darzustellen, zur Überwindung jener definitiven Ignoranz geführt hat. Jedenfalls setzt sich im rehabilitationswissenschaftlichen Sprachgebrauch ab 1940 (vgl. Volkert 1977, 27) und dann endgültig nach dem Zweiten Weltkrieg immer mehr der Begriff »Körperbehinderter« durch. Nicht zuletzt wird die Ablösung des Begriffes »Krüppel« deutlich an der juristischen Diktion, wie sie etwa dem »Gesetz über die Fürsorge Körperbehinderter und von einer Körperbehinderung bedrohter Personen« (Körperbehindertenfürsorgegesetz) aus dem Jahre 1957 zu entnehmen ist.

Ausgeschlossen von dieser Entwicklung bleibt jedoch weithin die Alltagssprache, aber auch, wie H. Bernsmeier nachweist, die Sprache der »Schriftsteller, Literaturwissenschaftler und -kritiker« (1979, 242), die das Wort »Körperbehinderter« noch nicht in ihren aktiven Wortschatz integriert haben, bzw. an dem stark emotiv gefärbten Reizwort »Krüppel« bewußt festhalten.

Dennoch ist ein Dilemma vorhanden: Der Wunsch der Betroffenen zielt, wenn überhaupt, dann auf einen vorurteilsfreien, neutralen, ggf. euphemistischen Begriff; das Bestreben der Wissenschaft hingegen richtet sich auf eine exakte Bezeichnung. Das Bedürfnis, einen neutralen Begriff zu finden, führt vom »Krüppel« zum »Körperbehinderten«. In neuerer Zeit, wenn auch nicht ohne Kontroverse (vgl. Bleidick 1972, 67f.), ist eine »Namensänderung vom Krüppel über den Behinderten zum Rehabilitanden« zu beobachten, auf die aufmerksam gemacht zu haben, nicht zuletzt Anliegen eines betroffenen Rehabilitationsfachmannes war (Bläsig 1967, 9). Gleichwohl führen die Bemühungen um eine nicht etikettierende und weniger stigmatisierende Beschreibung des Personenkreises zu einer generalisierenden, mehrdeutigen und unpräziseren Terminologie. Die verschiedenen Namensänderungen der ältesten Dachorganisation für Körperbehinderte in Deutschland veranschaulichen dies exemplarisch. Diese Organisation wurde 1909 gegründet als »Deutsche Vereinigung für Krüppelfürsorge«, nach 1933 gleichgeschaltet und überführt in die »Reichsarbeitsgemeinschaft zur Bekämpfung des Krüppeltums«. 1947 neu etabliert als »Deutsche Vereinigung für Krüppelfürsorge«, wird sie 1955 umbenannt in »Deutsche Vereinigung zur Bekämpfung des Krüppeltums«. Ab 1957 nennt sie sich »Deutsche Vereinigung zur Förderung der Körperbehindertenfürsorge« und wird schließlich 1962 zur »Deutschen Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter«.

So läßt die Entwicklung des Sprachgebrauchs eine Abwendung erkennen von der früher als vordringlich empfundenen Notwendigkeit einer Bezeichnung des Personenkreises, hin zu einer Darstellung seines Anspruches auf Rehabilitation.

## Beschreibung und Definition Körperbehinderter im historischen Wandel

Die seit etwa 1925 vonstatten gehende Ablösung der vorurteilsbesetzten Bezeichnung »Krüppel« durch den zwar sachlicheren, dafür aber weniger scharf abgrenzbaren Begriff »Körperbehinderter« darf nicht an der Frage vorbeiführen, wer denn eigentlich als körperbehindert zu bezeichnen sei.

Ein Blick in die Geschichte der orthopädischen Krankheiten zeigt, daß schon aus frühester Zeit Beweise vorliegen, »daß es damals bereits Krankheiten gegeben hat, die wir heute in genau der gleichen Form kennen und die wir als zugehörig in das Gebiet der Orthopädie betrachten« (Valentin 1961, 1). So zeigt sich der Befund einer Dysostosis cleido-cranialis (Knochenwachstumsstörung) beim Schädel eines Neandertal-Menschen; bei einem nahe Heidelberg gefundenen Skelett aus der jüngeren Steinzeit eine

Gibbusbildung (Buckel); unter ägyptischen Mumien finden sich solche mit Klump- und Spitzfüßen, mit pathologischen Befunden von Arthrosis, Spondylosis deformans und Buckelbildung; verwiesen sei u. a. auf Sarkophage mit Abbildungen chondrodistrophischer Zwerge (Valentin 1961, 1–5) sowie eine altägyptische Stele aus der Zeit zwischen 1500 und 1350 v. Chr., die als Beweisstück für das Vorkommen infantiler Cerebralparese in jener Zeit gewertet wird (Langenberg 1968, 8–11). Aus den Schriften des Hippokrates ist die Behandlung des angeborenen Klumpfußes, der kongenitalen Hüftluxation und der Wirbelsäulenverbiegungen bekannt (Valentin 1961, 5–7). Um 1550 lesen wir von einem »ohne Arme geborene(n) Fußschreibkünstler« (Wilhelmi 1901, 16) und ab Ende des 18. Jahrhunderts wird dann »das erste epidemische Auftreten der Poliomyelitis« verzeichnet (Lindemann 1961, 134). Bei Neustätter finden wir die Beschreibung von Militärinvaliden, denen um 1816 Möglichkeiten der Erwerbsbefähigung vermittelt werden sollen. Erwähnt werden dabei diejenigen »verstümmelten Krieger, die ihr Augenlicht ganz oder zum Teil verloren haben, deren Sprache oder Gehör zerstört worden, denen die Arme und Füße ganz verloren oder sonst gelähmt oder beschädigt sind« (1919, 72).

Merkens (1974, 32 ff.) macht auf die Ursachen vieler Unfälle und Körperschäden durch die gewerbliche Ausbeutung insbesondere der Kinder und Frauen im Zuge der industriellen Revolution von Ende des 18. bis etwa Mitte des 19. Jahrhunderts aufmerksam und verweist auf Ulbrich, der »die Zahl der von Geburt an Körperbehinderten nur auf 10% schätzte, während 90% ihre Körperschäden erst im Laufe ihres Lebens erwerben würden. Rachitis, Tuberkulose und Skrophulose . . . wurden von ihm als Hauptübel genannt« (Merkens 1974, 37). In ähnliche Richtung weist Biesalski, wenn er äußert, daß »namentlich die industrielle Bevölkerung mehr Krüppel liefert als die Landbevölkerung« (1910, 21). Krieg und Nachkriegselend führten neben den Problemen zahlreicher Kriegsversehrter zu einem rapiden Anstieg von Knochen- und Gelenktuberkulose sowie der Rachitis aufgrund mangelhafter Ernährung und Hygiene (Merkens 1974, 173 f.), aber auch zu einer Polarisierung von »Kriegs- und Friedenskrüppeln«. Aus den vielfältigen sozialen Verursachungen veranschaulicht Simon für die Zeit nach dem Ersten Weltkrieg, neben den bereits erwähnten, insbesondere Unwissenheit und Verarmung des Volkes, die katastrophale Wohnungssituation sowie die Verelendung der Frau (1927, 601 ff.).

Diejenige Wissenschaft, die angesichts der vielfältigen Erscheinungsbilder der Körperbehinderung als erste begann, die Körperbehinderten als ihre Zielgruppe nicht nur zu beschreiben, sondern auch zu definieren, war die Orthopädie.

Erst spät, nämlich im Verlauf des 19. Jahrhunderts, hatte sie sich allmählich zu einem selbständigen wissenschaftlichen Fach entwickelt und aus der Chirurgie gelöst. Neue therapeutische und diagnostische Techniken, wie die Erfindung des Gipsverbandes (1851), der Anaesthetie (1841) und der Röntgenstrahlen (1895) setzten wesentliche Impulse zur Weiterentwicklung der Orthopädie.

1901 gründeten die Orthopäden ihre eigene Gesellschaft, die »Deutsche Gesellschaft für orthopädische Chirurgie«. War die Orthopädie zunächst »die Lehre von den angeborenen Schäden am Bewegungsapparat«, so erweiterte sie sich bald zu einem Fach, »welches sich mit allen Störungen des Stütz- und Bewegungssystems, gleich welcher Genese« beschäftigte (Volkert 1977, 16, 39).

Initiiert durch den Orthopäden Biesalski erfolgte 1906 die erste »Krüppelstatistik« für das Deutsche Reich, bei der alle Körperbehinderten unter 15 Jahren gezählt wurden (Dietrich 1908, 85 f.). Die dieser amtlichen Zählung zugrunde liegende »wissenschaftliche Auffassung des Begriffs »Krüppel« referiert Dietrich:

»Ein Krüppel ist ein körperlich Gebrechlicher oder wie Biesalski auf dem Orthopädenkongreß 1908 unter allgemeiner Zustimmung erklärte, »ein infolge eines angeborenen oder erworbenen

Nerven- oder Knochen- und Gelenkleidens in dem Gebrauch seines Rumpfes oder seiner Gliedmaßen behinderter Kranker« (Dietrich 1908, 79).

Die Statistik erbrachte den Beweis, daß die Not der Körperbehinderten ein Massenproblem darstellt und die »von der sozialen Forschung und Fürsorge längst weitgehend berücksichtigten Elendsgebiete – Blindheit, Taubstummheit, Idiotie, Epilepsie – ... an Ausdehnung übertrifft« (Schlee 1910, 163): »Im Deutschen Reiche (ohne Bayern, Baden, Hessen) betrug die Gesamtzahl der Krüppel 75183« (Biesalski 1911, 15). Bayern, Baden und Hessen hatten 1906 andere Zählkarten benützt und mußten bei der Bearbeitung der Statistik gesondert behandelt werden. Schließt man sie durch »Analogieschluß und mit Ergänzung« ein, »so ergibt sich, daß im ganzen Deutschen Reiche einschließlich Bayern, Baden und Hessen 98264 Krüppel unter 15 Jahren gezählt worden sind, von denen 56320 heimbedürftig und 41943 nicht heimbedürftig waren« (Biesalski 1911, 16).

Die Definition für Heimbedürftigkeit, welche der Statistik zugrunde lag, lautete:

»Ein heimbedürftiger Krüppel ist ein (infolge eines angeborenen oder erworbenen Nerven- oder Knochen- und Gelenkleidens) in dem Gebrauch seines Rumpfes oder seiner Gliedmaßen behinderter Kranker, bei welchem die Wechselwirkung zwischen dem Grad seines Gebrechens (einschließlich sonstiger Krankheiten und Fehler) und der Lebenshaltung seiner Umgebung eine so ungünstige ist, daß die ihm verbliebenen geistigen und körperlichen Kräfte zur höchstmöglichen wirtschaftlichen Selbständigkeit nur in einer Anstalt entwickelt werden können, welche über die eigens für diesen Zweck notwendige Vielheit ärztlicher und pädagogischer Einwirkungen gleichzeitig verfügt« (Biesalski 1908, 12).

Als häufigste Erscheinungsformen von Körperbehinderungen nennt die Statistik: Lähmungen 16,4%; Tuberkulose der Knochen und Gelenke 15,0%; Skoliose 12,2%; Rachitis und Kinderlähmung 9,5%; Unfallfolgen aufgrund von Kinderarbeit 14,0% (Schlee 1910, 164; Merkens 1974, 68). Die Zahl der »Betten in den deutschen Krüppelheimen (ohne Bayern, Baden, Hessen) betrug aber (1908) nur 3125« (Biesalski 1911, 15) und mindestens 70,5% der in der Zählung erfaßten Körperbehinderten mußten als »unbehandelt« angesehen werden (Eckhardt 1930, 386).

Neben der Tatsache, daß hier erstmals für ganz Deutschland eine Körperbehindertenstatistik erstellt wurde, die den Beweis erbrachte, welch ungeheures »Krüppelend« tatsächlich bestand, ist in unserem Zusammenhang die bei der Zählung verwendete Begriffsbestimmung bedeutsam: Sie bestand darin, daß der »Krüppel« als ein im medizinischen Sinne »behinderter Kranker« definiert wurde, der der ärztlichen Hilfe bedarf (Biesalski 1911, 14). Ferner kam hinzu, daß nach Meinung Biesalskis »Krüppel« an sich »keine Diagnose« darstellt, und daß somit die Grenzen der »Begriffsbestimmung Krüppel ... nicht mit der Krankheitsbezeichnung zusammenfallen« dürfen, weil »wir nicht umhin können, das soziale Moment mit hinein zu nehmen« (Biesalski 1908, 11f.). Demgemäß erfolgte unter sozialrechtlicher, »krüppelfürsorgerischer« Zielsetzung eine Begriffsbestimmung insofern, als sich die Reichsstatistik primär an dem Kriterium »Heimbedürftigkeit« versus »Nichtheimbedürftigkeit« orientierte und sich pointiert »nur mit den Krüppeln der armen Bevölkerung« befaßte (Biesalski 1911, 14), um insbesondere bei vorliegender Heimbedürftigkeit unter Berücksichtigung der sozialen Lage den »Kranken von seinem unverschuldeten Leiden« befreien zu können (Biesalski 1908, 12). »So hat sie (die Reichsstatistik, U.W.) z.B. einen Knaben, dem zwar die rechte Hand fehlt, dem aber sein wohlhabender Vater jede Erziehung zuteil werden lassen kann, als nicht heimbedürftig bezeichnet, dagegen ein Mädchen, das zwar nur eine mittelschwere Wirbelsäulenverbiegung besaß, aber schwachsinnig, schwerhörig und Vollwaise war, einem Heim überwiesen ...« (Biesalski 1910, 11).

Die zu lösende soziale Arbeit der »Krüppelfürsorge« wird dabei als »Dienst am Individuum, gesehen durch das Interesse der Allgemeinheit« definiert (Biesalski 1908,

11), mit dem Ziel der »höchstmöglichen wirtschaftlichen Selbständigkeit« (Biesalski 1911, 14), oder wie es Biesalski mit einem von ihm selbst als übertrieben bezeichneten Schlagwort ausdrückt, daß »aus einem Almosenempfänger ein Steuerzahler« werde (1908, 12).

Als drittes Kriterium der durch die Reichsstatistik von 1906 vorgenommenen Begriffsbestimmung finden wir neben den medizinischen Implikationen und sozialrechtlichen Intentionen den pädagogischen Aspekt. Biesalski verweist unter der Fragestellung »Was ist ein Krüppel?« auf die Notwendigkeit gleichzeitiger »ärztlicher und pädagogischer Einwirkungen« (1908, 12), um das von ihm mit »höchstmöglicher wirtschaftlicher Selbständigkeit« angegebene Ziel der »Entkrüppelung« zu erreichen (1911, 14).

Somit wird als »Krüppel« eine Person definiert, die zur ihrer »Entkrüppelung« (im Sinne heutiger Rehabilitation) des Arztes, des Lehrers und des Handwerksmeisters bedarf, sowie bei vorliegender Heimbedürftigkeit der Anstalt (Biesalski 1911, 18). Daß es sich dabei um eine Definition handelt, die den Behinderten in den Mittelpunkt gestellt sehen will, verdeutlicht Biesalski, wenn er ausführt: »Diese drei Arbeitsgebiete (des Arztes, Lehrers, Handwerksmeisters, U.W.) sind zwar in sich selbständig, stehen aber nicht fremd nebeneinander, sondern arbeiten gleichzeitig mit- und ineinander, so daß aus diesen drei Tätigkeiten eine ganz neue selbständige entsteht, nämlich die Krüppelfürsorge« (1911, 18). Sie, vor allem aber die Stellung des Behinderten in ihr, vergleicht er in einem für seine Zeit kühnen Entwurf mit dem Ensemble einer Kapelle: »Wer die erste Flöte bläst, die erste Geige spielt, die große Pauke schlägt, das seien Virtuosen, aber dirigieren soll keiner von ihnen das Orchester – sondern der Kapellmeister, das sei »der Krüppel«, in dessen Dienst alle Instrumente harmonisch zusammenklingen sollen« (Biesalski 1910, 23).

Nach dieser von Biesalski gegebenen Definition, die maßgeblich die Kodifizierung des Preußischen Krüppelfürsorgegesetzes von 1920 beeinflusste und mit mehr oder weniger gravierenden Modifizierungen über das Körperbehindertenfürsorgegesetz von 1957 bis zum Bundessozialhilfegesetz von 1962 in seinen verschiedenen Novellierungen wirksam wurde, finden wir auch Versuche der Beschreibung und Definition der Körperbehinderung durch Pädagogen. So stellt sich bereits in der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg H. Würtz, Erziehungsdirektor und Mitarbeiter Biesalskis, die Frage, wer unter pädagogisch-psychologischem Aspekt als körperbehindert zu gelten habe. Würtz nähert sich dieser Fragestellung auf der Grundlage der Beschreibung der Vielfalt körperlicher Gebrechen und stellt fest: »Die Welt der Körperbehinderten ist so überreich an Gestalten, daß an ihr sich sowohl die volkshaftsummarische als auch die fachwissenschaftliche Begriffsprägung als unzulänglich erweisen« (1932, 74). Er kommt aufgrund einer die Gegenwart und Vergangenheit berücksichtigenden Zusammenstellung von nicht weniger als 494 Beispielen berühmter »Gebrechlicher und Entstellter«, die er nach Beruf und Schaffensgebiet, sowie den Herkunftsländern ordnet (1932, 76 ff.), zu einer Differenzierung von vier Formen des »Krüppeltums«. Auf der Grundlage von »gleichartig wiederkehrenden Merkzeichen« unterscheidet Würtz schematisch:

- 1 »Wuchskrüppeltum, gekennzeichnet durch unter- oder überdurchschnittliche Körpergröße. Zu dieser Gruppe gehören auch echte Zwerge und Riesen . . . ,
- 2 Mißwuchskrüppeltum, hervorgerufen durch unterdurchschnittliche Körpergröße, verbunden mit deutlich erkennbarer Rückenverkrümmung oder anormalen Körperproportionen . . . ,
- 3 Andeutungskrüppeltum, verursacht durch schwache auf die Form des Brustkorbes zurückwirkende Rückenverkrümmung und durch schwache Ansätze zu anderen körperlichen Mißverhältnissen . . . ,
- 4 Häßlichkeitskrüppeltum, kenntlich durch auffällige und abstoßend wirkende Mängel und Entstellungen des Gesichts . . . « (Würtz 1932, 74 f.).

Er rechtfertigt diese Systematik mit dem Hinweis, daß die »sachliche Forschungsarbeit

Bezeichnungen« fordert, »die mißverstanden werden, wenn man das Nur-Technische ihrer Unterscheidung verkennt« (Würtz 1932, 74).

Die Absicht, die Würtz mit seiner Sammlung verbindet, ist die beispielhaft motivierende Darstellung des Körperbehinderten als »sieghaften Lebenskämpfers« (Würtz 1919). Er will mit den in den »Listen berühmter Krüppel und Entstellter« zusammengetragenen Namen beweisen, »daß sich Spitzenleistungen von Gebrechlichen in allen Kulturgebieten finden« (Würtz 1932, 72). Als Ergänzung zur Aufgabe der »Entkrüppelung« des Orthopäden weist er als Pädagoge auf seine Einschätzung des »Krüppeltums« hin, das er »vor allem als einen geistig-seelischen Zustand« beschreibt, »der weit über das Körperliche hinausgreift« (Würtz 1932, 3). Es wird für ihn das »Krüppeltum« zu einem spezifisch seelisch-dynamischen Erlebnis in dem Maße, »in dem der körperlich Bewegungsbehinderte bewußt an dem Minderkönnen leidet, das sich mit seinem Gebrechen verknüpft« (Würtz 1921, 4). Sein pädagogisch-psychologisches Bekenntnis lautet: »Der Mensch im Körperbehinderten ist nur seelisch und geistig zu heilen, zu »entkrüppeln.« Würtz erkennt, daß die Wurzeln dafür in den »seelischen und geistigen Umwelterlebnissen« des Körperbehinderten liegen und bezeichnet folgerichtig das »Krüppelproblem« als »eine soziale Frage geistig-seelischen Gepräges« (Würtz 1932, 3f.). Die pädagogische Definition, die Würtz aufgrund dieser Überlegungen gibt, heißt denn auch:

»Ein Krüppel ist ein Mensch, der sich trotz seiner körperlichen Hemmungen ein Höchstmaß von Selbsttätigkeit erringen soll. Je unabhängiger er sich von fremder Hilfe macht, desto unbefangener kann er am Gemeinschaftsleben teilnehmen, weil sein Selbstgefühl erstarkt und das Gefühl des Gehemmtseins abnimmt. Je mehr er den Gemeinschaftssinn in sich ausbildet, desto mehr befreit er sich von den seelischen Krüppelschwächen, weil er infolgedessen seine Besonderheit und die dadurch bedingte Benachteiligung weniger empfindet« (Würtz 1921, 5).

Wir haben bereits oben dargetan, daß mit der Bemühung um eine präzise Begrifflichkeit, die über die Beschreibung lediglich von unterschiedlichen Krankheiten und Schädigungsformen hinausgeht, der Versuch gemacht wurde, durch eine Definition des Personenkreises berechnete Ansprüche auf Hilfe zu legitimieren. Unterschiedliche Kategorien von Schädigungen wurden unter abstrakt beschreibenden Gesichtspunkten klassifiziert und definiert mit dem Ziel, für diesen Personenkreis Ansprüche auf ärztliche Behandlung, Heimversorgung sowie schulische und berufliche Bildung zu erwirken. Innerhalb der geschichtlichen Entwicklung dürfen wir also feststellen, daß es zur Bildung von Oberbegriffen für die ansonsten heterogenen Gruppen körperlich geschädigter Personen erst zu jenem Zeitpunkt kam, als man sah, daß diese Gruppen in bestimmter Hinsicht gleicher Hilfen bedürfen. Unter dem Gesichtspunkt spezifischer Hilfebedürftigkeit ergaben sich Gleichheiten und Definitionsmöglichkeiten für eine Gruppe, die in Hinsicht ihrer zu beschreibenden medizinischen Schädigungsformen ansonsten nicht gleich ist.

Die Bemühungen um die Legitimierung einer Körperbehindertenfürsorge erreichten ihr erstes Ziel in dem Erlaß des »Krüppelfürsorgegesetzes« von 1920. Wenn es auch innerhalb der Gruppe Körperbehinderter aufgrund des unterschiedlichen Berechtigungswesens zu einer Polarisierung in Kriegs-, Berufs- und Zivilgeschädigte kommt, so datiert doch von diesem Zeitpunkt an eine gewisse Gleichstellung der Körperbehinderten mit den übrigen Behindertengruppen. Als Körperbehinderung definiert das Gesetz in § 9:

»Eine Verkrüppelung im Sinne des Gesetzes liegt vor, wenn eine Person (Krüppel) infolge eines angeborenen oder erworbenen Knochen-, Gelenk-, Muskel- oder Nervenleidens oder Fehlens eines wichtigen Gliedes oder von Teilen eines solchen in dem Gebrauche ihres Rumpfes oder ihrer Gliedmaßen nicht nur vorübergehend derart behindert ist, daß ihre Erwerbsfähigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkte voraussichtlich wesentlich beeinträchtigt wird« (Simon 1927, 588).

Des weiteren finden wir in den Ausführungsbestimmungen Hinweise, die darauf schließen lassen, daß auch die pädagogisch-psychologische Definition der Körperbehinderung in die Gesetzesinterpretation eingegangen ist:

»Jede körperliche Abweichung vom Normalen wirft auf das Bewußtsein des Verunstalteten einen Schatten, trübt sein Selbstgefühl und bringt den Willen ins Stocken und Schwanken. Wenn der Kranke sein Mindervermögen mit dem Mehrkönnen der Gesunden häufig und lebhaft vergleicht, tritt nur zu leicht eine mehr oder minder starke Beeinträchtigung seines Wohlbefindens ein. Es entstehen dann leicht seelische Entgleisungen und Schwächen, die das typische Krüppeltum begründen: verstärkte Selbstfühlbarkeit, Benachteiligungs- und Beeinträchtigungsempfindungen, erhöhte Empfindlichkeit, Reizbarkeit, Neid, Mißtrauen, Starrheit und Härte der Selbstbehauptung sowie übersteigertes Ehrgefühl« (Würtz 1934, 1494).

Von daher wird verständlich, wenn das Gesetz konstatiert: In vielen Fällen »sind die Erziehung und der Unterricht wichtig oder noch wichtiger als die eigentliche ärztliche Tätigkeit« (Würtz 1921, 84). Dementsprechend folgt das Gesetz auch der Definition der Heimbedürftigkeit, wenn es in seinen Ausführungsbestimmungen festlegt:

»Jedes schulfähige Krüppelkind gehört an sich in eine besondere Krüppelschule, in der unter Berücksichtigung der verschiedenen Gebrechen nach bestimmten Methoden auf Grund der besonderen Krüppelseelenkunde unterrichtet wird. Das aus dem Krüppelheim geheilt entlassene Krüppelkind sende man möglichst nicht in die Volksschule zurück, sondern führe es tunlichst in eine einem Heim angeschlossene ambulante Krüppelschule, die nach denselben pädagogischen und gleichen Methoden geleitet wird wie die Krüppelschulen in den Heimen« (Simon 1927, 617).

Spätestens hier beginnt, unbeschadet der Tatsache, daß nach Beendigung des Ersten Weltkrieges aufgrund der desolaten nationalökonomischen Situation die finanzielle Sicherstellung des Gesetzes nicht garantiert werden konnte, Kritik an der durch das Krüppelfürsorgegesetz von 1920 erfolgten Definition der Körperbehinderten. So weisen etwa Perl (1926, 36) und Simon (1927, 617) die Forderung, jeder Krüppel gehöre als solcher in eine Anstalt oder eine besondere Krüppelschule, als unbegründet zurück. Es waren auch hier wieder Betroffene selbst, die sich gegen undifferenzierte Generalisierungen und Nivellierungen zur Wehr setzten. Nach ihren Vorstellungen ist der behinderte Mensch so zu rehabilitieren, daß er »seinen Platz im Leben neben seinen gesunden Mitmenschen« ausfüllen kann. Falls nicht zwingende Gründe dagegen sprechen, wird angestrebt, ihn »möglichst frühzeitig durch Verkehr und gemeinsame Erziehung mit seinen gesunden Altersgenossen zusammenzubringen und auf keinen Fall die Anschauung bei ihm zu erwecken, als ob er seiner psychischen Konstruktion nach ein anderes Menschenkind als jene sei« (Simon 1927, 617). Allerdings wird unter dem Aspekt der Individualisierung von Körperbehindertenhilfe gegenüber ihrer Generalisierung und Schematisierung »Aufnahme in einem Heim und Sonderbeschulung für solche körperbehinderten Kinder« von vornherein als notwendig erachtet, »die geistig zurück oder anormal sind. Diese können, wenn die häuslichen Verhältnisse nicht ganz besonders günstig liegen, der Sondererziehung nicht entraten; sie unterscheiden sich darin nicht von anderen geistig anormalen Kindern« (Simon 1927, 624).

So sehr nun die Intention insbesondere der Betroffenen zu begrüßen ist, ihre eigenen Probleme selbständig zu lösen und sozial-integrierende Förderaspekte zu betonen, so bedenklich stimmt aber doch, wenn innerhalb der Gruppe der leistungsfähigeren Körperbehinderten das übliche gesellschaftliche Verhaltensmuster der Hierarchisierung und Extegration den schwächeren Schicksalsgenossen gegenüber nicht überwunden werden kann. Die mißbräuchliche Anwendung jener bis in die gegenwärtige Rehabilitationspraxis virulent gebliebenen unseligen Definition und Auseinanderdifferenzierung in sogenannte »frische und geistig bewegliche« (Perl 1926, 55) bzw. »geistig und menschlich vollwertige« (Dicke 1960, 63) Behinderte auf der einen Seite und solche, die dieses elitären Prädikates für nicht würdig befunden werden, findet in der nachfolgen-

den Auslassung ihren beredten Ausdruck, derzufolge »der geistig anormale Krüppel zwar bildungsfähig sein kann, aber mit seinem geistig abnormen oder gar intelligenten Leidensgenossen nicht auf die gleiche Stufe der finanziellen Aufwendung gestellt werden darf, wenn es sich um ihre gesundheitliche und gewerbliche Ertüchtigung handelt« (Perl 1926, 36). Innerhalb der Gruppe der Körperbehinderten kollidiert somit das Bedürfnis auf Durchsetzung differenzierter legitimer Ansprüche mit den Prinzipien sozialdarwinistischer Hackordnung, aufgrund deren die vielfältigen Benachteiligungen, die zuvor die Gruppe der Zivilgeschädigten gegenüber der privilegierten Gruppe der Kriegs- und Berufsgeschädigten hinnehmen mußte, nun den schwerer Behinderten aus den eigenen Reihen weitergereicht werden. Die notwendige Solidarität der Betroffenen wird durch die Bildung von weiteren Untergruppen von den Behinderten selbst durchkreuzt, die sich zur Durchsetzung ihrer Partialinteressen auf die Grundsätze des modernen »Persönlichkeitsrechts« berufen und auf »die Notwendigkeit der Auslese der Strebsamen und Begabten aus der Masse derjenigen, die wesentlich Objekt der Fürsorge sind und bleiben müssen« (Perl 1926, 55). Wenn dabei versucht wird, unter Verweis auf das polarisierende Konstrukt eines vorgeblich wissenschaftlich reinen, gegenüber einem lediglich caritativen Begriff der Bildungsfähigkeit, dem Staat nahe zu legen, »mit den verfügbaren Steuerkräften ökonomischer zu verfahren als bisher« (Perl 1926, 36), sie also nicht an die schwerer Behinderten zu verschwenden, so macht dies den Mangel an schicksalsgemeinschaftlicher Solidarität beängstigend deutlich. Es bedarf darum nicht eingehender Begründung, daß Ausführungen dieser Art insgeheim Wasser auf die Mühlen jener bedeutete, denen insbesondere in den Jahren wirtschaftspolitischer Krisen die Zeit günstig erschien, jedwede Ausgaben für Behinderte als im höchsten Maße unnötige Verschwendung zu erklären. Wenn auch die Meinung der Gruppe leistungsfähigerer Körperbehinderter, wie wir sie dargestellt haben, auf dem Hintergrund der dieser Gruppe je gemeinsamen leidvollen individuellen psycho-sozialen Entwicklung verstehbar ist, so kann sie nichtsdestoweniger akzeptabel erscheinen. Nicht zuletzt deshalb, weil der Argumentationsgang jeglichen situativen Legitimationszwanges entbehrte. Vielmehr stehen wir hier vor dem Versuch einer secessionistischen Verselbständigung leistungsfähigerer Körperbehinderter aufgrund eines elitären Selbstverständnisses, dem in seiner gruppenegoistischen Attitüde gesellschaftsintegrierende Wirksamkeit mangelt. Im übrigen hat es den Anschein, daß bei allem aner kennenswerten und unerläßlichen subjektiven Engagement dieser ersten Selbsthilfegruppen die reale Situation des Gros auch der leistungsfähigeren Behinderten einer differenzierteren Sichtweise bedurft hätte als sie von den Funktionären der Selbsthilfeorganisationen propagiert wurde. Gerade sie erliegen aufgrund selbst erlebter singulärer günstiger Umstände oftmals einer Normverschiebung im Umgang mit ihren Schicksalsgenossen und verlieren durch unrealistische Generalisierungseuphorie das pragmatische Ziel einer schrittweisen Integration für die Gesamtgruppe Körperbehinderter aus den Augen.

Es bleibt somit festzustellen, daß es nach dem Ersten Weltkrieg, nicht zuletzt unter dem Diktat der leeren Kassen der öffentlichen Hand, sehr schnell zu einer Auseinanderdividierung in mehrere Gruppen Körperbehinderter kommt, wobei vornehmlich von der Gruppe der leistungsfähigeren erwartet wird, daß ihr auf Kosten der schwächeren Körperbehinderten Hilfe zuteil werden soll. Es tritt hier deutlich eine Verschiebung gegenüber der von Biesalski vorgenommenen Definition etwa des heimbefürchtigen Körperbehinderten auf, die von Anfang an auch den mehrfachbehinderten Körperbehinderten, selbst wenn er »nur eine mittelschwere Wirbelsäulenverbiegung besaß, aber schwachsinnig, schwerhörig und Vollwaise war« (Biesalski 1910, 11), als förderungswürdig erachtete.

Die Tatsache, daß unterschiedliche Gruppen Körperbehinderter geschaffen waren, und sich die Gruppe der leistungsfähigeren Körperbehinderten an dieser Auseinanderdivi-

dierung aktiv beteiligte, erleichterte dem Nationalsozialismus ab 1933 die Möglichkeit der Durchsetzung seiner rassenpolitischen Ideologie. Die Entwicklung jener oben skizzierten elitären Einschätzung hat, indem sie das intendierte Ziel der allseitigen Förderung der Gesamtgruppe Körperbehinderter aus den Augen verlor, zwar nicht unmittelbar beabsichtigt, aber dennoch faktisch dem Vorschub geleistet, was dann im Dritten Reich Platz greifen konnte, nämlich der Definition in »lebenswerte« und »lebensunwerte« Behinderte. Grundlage bildeten dabei die Kriterien »Arbeitsfähigkeit« und »Gemeinschaftsfähigkeit« sowie die Frage, inwieweit ein Behinderter nicht nur unnötige Kosten verursachen, sondern zusätzlich durch Betreuungs- und Pflegeaufwand gesunde Arbeitskräfte absorbieren würde (v. Hase 1964, 66, 120, 127). Hinzu kommt, daß beispielsweise bei Epileptikern nicht einmal das Kriterium »arbeitsfähig« hinreichend war, um vor Euthanasiemaßnahmen geschützt zu sein (v. Hase 1964, 10). Ferner hat, besonders auch unter der Gruppe der leistungsfähigeren Körperbehinderten, das 1933 verkündete »Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses« erhebliche Ängste und Unsicherheiten hervorgerufen, da es die Sterilisierung bei »schwerer erblicher körperlicher Mißbildung« (§ 1) zur Pflicht machte, und zwar auch »gegen den Willen des Unfruchtbarzumachenden« (§ 12, Reichsgesetzbl. 1933, 146). Dieses Gesetz, das, wie Lindemann ausführt, der »exakten wissenschaftlichen Grundlage entbehrte« (1960, 44), definierte den Körperbehinderten, insbesondere unter Berücksichtigung der eugenischen, rassenpolitischen Propaganda, auf der Grundlage jener Vorstellungen, wie sie von Hitler in seiner programmatischen Schrift *Mein Kampf* geäußert wurden und wo wir den Körperbehinderten unter dem Oberbegriff des »körperlich verhunzten . . . Jammerpacks« eingereiht finden unter »Syphilitikern, Tuberkulosen, erblich Belasteten, Krüppeln und Kretins« (Hitler 1933, 445f.). Es bedurfte denn auch des Aufgebots aller sibyllinisch-verschleiern den demagogischen Rhetorik, um durch den Leiter des rassenpolitischen Amtes der NSDAP auf der Tagung des Reichsbundes der Körperbehinderten im Jahre 1935 die Maßnahmen jenes ominösen Gesetzes begründen und rechtfertigen zu lassen, von dem die Betroffenen wohl ahnten, wohin es logisch führen müsse (vgl. die Beiträge zur »Eugenik« in der Zeitschrift »Der Körperbehinderte«, Berlin 1932, 20, 51 ff.). Die Ausführungen zur zwangsweisen Sterilisierung bei »erblicher« Körperbehinderung gipfelten auf diesem Kongreß in den mehrdeutigen Appell: » . . . ein Lump ist der, der in einer solchen Zeit wie heute nicht auch restlos gibt, was er kann!« (Groß 1936, 13).

Allen eugenischen und rassenpolitischen Negativdefinitionen Behinderter zum Trotz, wurde insbesondere von den kirchlich geprägten Institutionen der Behindertenhilfe versucht, Widerstand zu leisten und staatliche Zwangsmaßnahmen durch persönlichen Einsatz abzuwehren (v. Hase 1966, 122 ff.; Orthbandt 1980, 306 ff.). So wurde, wie Bläsing vermerkt, in jener Zeit in den Schulen und Heimen für Körperbehinderte »gearbeitet, ohne daß die Öffentlichkeit viel davon erfuhr«, zumal »eine nach außen hin auffallende Aktivität zum Wohl der körperbehinderten Jugendlichen für sie zum Schaden geworden« wäre (Bläsing 1966, 109).

1938 wird das »Gesetz über die Schulpflicht im Deutschen Reich (Reichsschulpflichtgesetz)« erlassen. Mit ihm erfolgte erstmals eine reichseinheitliche Regelung der Schulpflicht auch der Körperbehinderten, die – soweit nicht für bildungsunfähig erklärt und damit von der Schulpflicht »befreit« (§ 11) – einem geeigneten Unterricht zugeführt werden sollten. § 6 regelt die Schulpflicht geistig und körperlich behinderter Kinder folgendermaßen:

»Für Kinder, die wegen geistiger Schwäche oder wegen körperlicher Mängel dem allgemeinen Bildungsweg der Volksschule nicht oder nicht mit genügendem Erfolge zu folgen vermögen, besteht die Pflicht zum Besuch der für sie geeigneten Sonderschulen oder des für sie geeigneten Sonderunterrichts (Hilfsschulen, Schulen für Krüppel, Blinde, Taubstumme u. ä.« (Reichsgesetzblatt 1938).



Bedingt durch das Kriegs- und Nachkriegselend kam es zu einer rapiden Zunahme von körperlichen Erkrankungen und Behinderungen. Die Zahl der Kriegsschwerbeschädigten hatte sich gegenüber 1918 verdreifacht, die Zahl der Zivilgeschädigten gegenüber 1907 verneunfacht (Hämer 1978, 70). Aber mit zunehmender Normalisierung des Lebens trat ein Wechsel im Erscheinungsbild der Körperbehinderungen ein. Volkert (1977, 30f.) macht darauf aufmerksam, daß die Knochen- und Gelenktuberkulose, die eine große Zahl an Körperbehinderten stellte, nach einem zunächst erschreckenden Gipfel nach dem Krieg, in den Jahren nach der Währungsreform immer mehr zurückging. Auch die Osteomyelitis wurde zu einer seltenen Erkrankung. Beide Krankheitsgruppen verloren ihre Schrecken durch die Wirksamkeit von tuberkulostatischen und antibiotischen Medikamenten. Nach einem epidemischen Anstieg in der Nachkriegszeit wurde die Kinderlähmung, deren Spätfolgen meistens zur Körperbehinderung führte, mit Hilfe der seit 1957 möglichen Schutzimpfung fast zum Erliegen gebracht. Die Rachitis, in früheren Jahrzehnten eine Hauptursache schwerer Körperbehinderung, verschwand mit zunehmendem Wohlstand. Andererseits wuchs aber die Zahl der Verkehrstopfer stetig. Um 1960 führt dann die Contergankatastrophe dazu, daß ca. 3000 Kinder mit Gliedmaßenfehlbildungen, sog. Dismelie-Kinder, infolge Thaliomid-embryopathie geboren werden. Haupt berichtet über das Ansteigen der Zahl von Schülern mit Spina bifida seit 1972 aufgrund der weiterentwickelten Möglichkeiten medizinischer Versorgung und weist ferner hin auf eine Zunahme von zwei Extremgruppen bei Kindern mit cerebralen Bewegungsstörungen, auf die Gruppe mit minimalen cerebralen Bewegungsstörungen, die gleichwohl spezifische rehabilitative Bedürfnisse besitzt, sowie auf die Gruppe mit extrem schweren Cerebralparesen (Haupt 1979, 447; 1980, 242).

So sind als Ergebnis des medizinischen Fortschritts eine Reihe von früher typischen Körperbehinderungen verschwunden, zugleich aber, auch als Folge medizinischen Fortschritts, neue Formen der Körperbehinderung hinzugekommen, die aufgrund ihrer Intensität den Körperbehinderten als Mehrfachbehinderten erscheinen lassen und somit andere und größere Probleme aufwerfen als die behinderten Kinder der »ersten Stunde« der Körperbehindertenförderung.

Verständlicherweise wirkten sich solche Veränderungen auch auf die begriffliche Fassung des Personenkreises Körperbehinderter aus. Schon im Anschluß an das Krüppelfürsorgegesetz von 1920 wurde »eine Erweiterung der Begriffsbestimmung eines Körperschadens dahingehend gefordert, daß auch Verunstaltungen des Gesichts und Kiefers und der Wasserkopf zu ihnen gerechnet werden sollten« (Merkens 1974, 220).

Durch das »Gesetz über die Fürsorge für Körperbehinderte und von einer Körperbehinderung bedrohte Personen« (Körperbehindertenfürsorgegesetz) von 1957 erfolgte dann eine notwendigerweise erweiterte Definition, um den Rehabilitationsbedürfnissen unter veränderten sozialen Gegebenheiten gerechter zu werden. Seine in § 1 gegebene Definition lautet:

»Körperbehindert sind Personen, die durch eine Fehlfunktion oder Fehlform des Stütz- oder Bewegungssystems oder durch Spaltbildungen des Gesichts oder des Rumpfes dauernd in ihrer Erwerbsfähigkeit wesentlich beeinträchtigt sind oder in Zukunft voraussichtlich sein werden« (Bläsing 1967, 11).

Neben der Ablösung des Begriffs »Krüppel« durch den vorurteilsfreieren Terminus »Körperbehinderter« wurde insbesondere der Anspruch auf Prophylaxe, auf vorbeugende Hilfen bei drohenden Körperschäden, berücksichtigt, sowie ein differenzieren des Bildungsrecht sowohl für besonders begabte Körperbehinderte als auch für Schwerbehinderte ausgesprochen. Abgelöst wurde das Körperbehindertenfürsorgegesetz durch das Bundessozialhilfegesetz (BSHG) aus dem Jahre 1961, als dessen wesentlicher

Fortschritt anzusehen ist, daß es »Hilfe zur Selbsthilfe« bieten will, der Hilfesuchende also zur Mitarbeit an der Beseitigung seiner Bedürftigkeit aufgerufen wird (§ 1 BSHG). Vor allem aber bildet, anders als in den Gesetzen von 1920 und 1957, die Erwerbsfähigkeit des Körperbehinderten nicht mehr alleiniges Förderkriterium, sondern die »Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft« (§ 39, 3 BSHG), das »der Würde des Menschen« entspricht (§ 1 BSHG).

Als körperbehindert oder von einer Körperbehinderung bedroht werden nun Personen definiert, »die in ihrer Bewegungsfähigkeit durch eine Beeinträchtigung ihres Stütz- oder Bewegungssystems nicht nur vorübergehend wesentlich behindert sind oder bei denen wesentliche Spaltbildungen des Gesichts oder des Rumpfes bestehen« (§ 39, 5 BSHG). Die zunehmende Erfassung körperlicher Schädigungen durch das Gesetz führt 1974 mit der 3. Novelle zum BSHG zu einer Globaldefinition von Körperbehinderung. Nach diesem Verordnungstext gehören in die Gruppe der körperlich wesentlich Behinderten auch seh-, hör- und sprachgeschädigte Personen. Als körperbehindert im engeren Sinn werden jetzt definiert: »1. Personen, deren Bewegungsfähigkeit durch eine Beeinträchtigung des Stütz- oder Bewegungssystems in erheblichem Umfang eingeschränkt ist; 2. Personen mit erheblichen Spaltbildungen des Gesichts oder des Rumpfes oder mit abstoßend wirkenden Entstellungen vor allem des Gesichts; 3. Personen, deren körperliches Leistungsvermögen infolge Erkrankung, Schädigung oder Fehlfunktion eines inneren Organs oder der Haut in erheblichem Umfang eingeschränkt ist« (Paul 1979, 367).

Als ein Teilergebnis des in den 70er Jahren von staatlicher Seite begonnenen »Aktionsprogramms zur Rehabilitation der Behinderten« (Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung 1978, 3) treffen wir auf eine neue pädagogische Definition Körperbehinderter in den Empfehlungen der Bildungskommission *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Dort wird nicht unter dem Aspekt der »Sonderschulbedürftigkeit«, sondern unter dem der »Notwendigkeit gezielter sonderpädagogischer Förderung« definiert:

»Als körperbehindert gilt, wer infolge einer zentralen oder peripheren Schädigung des Stütz- und Bewegungssystems oder wesentlicher Funktionsbeeinträchtigungen seines Bewegungssystems so beeinträchtigt ist, daß die motorische Umwelterfahrung nur unter erschwerten Bedingungen möglich ist. Als körperbehindert kann ferner gelten, wer durch Mißbildungen des Gesichts oder des Rumpfes sowie durch Entstellungen im äußeren Habitus auffällig wird. Körperliche Bewegungsstörungen und Fehlbildungen können zu unmittelbaren Erschwerungen bei den Verrichtungen des täglichen Lebens bis zur vollen Pflegebedürftigkeit führen. Die sozialen Interaktionen Körperbehinderter sind durch die Behinderung selbst (Bewegungseinschränkungen) oder durch die Reaktion der Umwelt auf die sichtbare Behinderung erheblich erschwert. Geschätzte Häufigkeit: 0,3% eines Jahrganges, zusätzlich 2% langfristig Kranke. Im Erwachsenenalter nehmen diese Zahlen zu« (Deutscher Bildungsrat 1974, 35, 37f.).

Zum gleichen Zeitpunkt, da die obigen Empfehlungen verabschiedet wurden (1973), definiert im Rahmen des Sonderschul-Aufnahmeverfahrens das Bundesland Nordrhein-Westfalen:

»Als sonderschulbedürftig körperbehindert oder krank gelten Kinder und Jugendliche, die wegen ihrer körperlichen Behinderung in allgemeinen Schulen nicht hinreichend gefördert werden können oder infolge ihrer körperlichen Behinderung in der Gemeinschaft mit nichtbehinderten oder körperlich gesunden zu großen psychischen Belastungen ausgesetzt sind. Der Begriff der Körperbehinderung umfaßt in diesem Sinne nicht nur Schäden und Funktionsstörungen des Stütz- und Bewegungsapparates, sondern auch andere Leiden, wenn diese eine körperliche Behinderung zur Folge haben oder die Schüler Gefahr laufen, wegen ihrer Behinderung seelisch zu leiden« (Oskamp 1977, 31f.).

Blicken wir auf den Gesamtbereich der Rehabilitation Körperbehinderter, so stellen

wir fest, daß aufgrund veränderter Schädigungsursachen und durch die Möglichkeit verbesserter medizinischer Versorgung der Personenkreis Körperbehinderter heute ein anderer ist, als zu Beginn dieses Jahrhunderts. Diese Veränderung hat neue und gewandelte Rehabilitationsbedürfnisse vor allem auch in bezug auf die Bildung und Erziehung insbesondere derjenigen Kinder und Jugendlichen mit sich gebracht, die im Gegensatz zu früher nicht mehr allein aufgrund verschiedener Krankheiten oder Unfallfolgen in ihrer Bewegungsfähigkeit beeinträchtigt sind, sondern bereits von Geburt an körperlich geschädigt sind u.z. zunehmend von solcher Intensität, daß dieser Personenkreis als mehrfachbehindert charakterisiert wird (Haupt 1980, 242) und der u.U. aufgrund progressiver Erkrankung nur eine begrenzte Lebenserwartung besitzt (Schmeichel 1978, 82 ff.).

Überblicken wir die Entwicklung der Definition körperlicher Behinderung, so können wir feststellen, daß sich im Laufe der Zeit der Aspekt der allseitigen Rehabilitationsbedürftigkeit, wie er von Biesalski und Würtz in einer genialen und engagierten Konzeption der Körperbehindertenfürsorge bereits vor dem Ersten Weltkrieg gefaßt wurde, immer mehr durchsetzt. Unter diesem Gesichtspunkt werden die Ursachen, die Ereignisse, die zu einer körperlichen Behinderung geführt haben, zunehmend unerheblich, so daß Rehabilitation nach heutigem Verständnis nicht mehr kausal, sondern final auszurichten ist. Wenn dabei der leitende Gesichtspunkt einer allseitigen und ganzheitlichen Rehabilitation bis in unsere Tage hinein oft mehr proklamierte Absicht als definitive Wirklichkeit ist, so macht diese Tatsache deutlich, daß sozialrechtliche Definitionen und Regelungen, so gut sie auch gemeint sein mögen, im Bereich sozial-ethischen Minimums verbleiben und damit der »Würde des Menschen« nicht gerecht werden können, solange der behinderte Mensch faktisch von den Prozessen aktiver gesellschaftlicher Teilhabe weitgehend ausgeschlossen bleibt. Wir stehen hier vor den Grenzen der gesellschaftlichen Wirksamkeit von Beschreibungen und Definitionen, die zwar eine gewisse Basis für, nicht jedoch die Realisierung von adäquaten Einstellungen und Verhaltensweisen dem behinderten Menschen gegenüber vermitteln können. Dies wird einer »offensiven Rehabilitationspraxis« aufgegeben bleiben (vgl. Wilken 1980, 72 ff.).

## **Zur Geschichte von Einstellungs determinanten gegenüber Körperbehinderten**

In dem dreibändigen Werk über das *System der gesamten Armenpflege*, das F. J. Ritter von Buß zwischen 1843 und 1846 veröffentlichte, begegnet uns zum ersten Mal in der deutschen Sprache der Begriff »Rehabilitation«. Was Buß darunter versteht, wird durch folgendes Zitat deutlich: »Vielmehr soll der heilbare Arme vollkommen rehabilitiert werden, er soll sich zu der Stellung wieder erheben, von welcher er herabgestiegen war, er soll das Gefühl seiner persönlichen Würde wieder gewinnen und mit ihm ein neues Leben« (Volkert 1977, 13).

Liest man diese Definition von ihrem Ende her, so reflektiert sie ein Bild des behinderten Menschen, wie es sich in den Augen der nichtbehinderten Öffentlichkeit darstellt: als arm, als vom Niveau seiner Mitmenschen herabgestiegen, als würdelos und ein anderes, minderes Leben führend. So gewiß es bis heute auf vielen Gebieten der Rehabilitation Behinderter z.T. gewaltige Fortschritte zu verzeichnen gibt, in bezug auf den Abbau von Vorurteilen und negativen Einstellungen scheint wenig in Bewegung geraten zu sein. Seidler (1980, 15) weist denn auch darauf hin, daß im Ursachenkatalog des sozialen Vorurteils »die historisch bedingten Gründe an erster Stelle stehen,

gefolgt von den einseitigen Informationen, den Minderwertigkeits- und Unsicherheitsgefühlen. Gerade im Falle der Schwerbehinderung stehen wir eingewurzelten Ängsten, Vorurteilen und traditionsmäßig geübten diskriminierenden Verhaltensweisen gegenüber, die ihr Gewicht immer noch vorwiegend aus weiterwirkenden Elementen der Tradition beziehen.« Die traditionellen Wurzeln des Einstellungsverhaltens reichen weit in die Menschheitsgeschichte zurück. Unter sozialerzieherischem Aspekt ist es darum bedeutsam, nicht nur die Motive, sondern auch die Prägekraft solcherart ablehnender Einstellungen zu verfolgen.

## Die Stellung des Körperbehinderten in der ständischen Gesellschaft des Altertums

Aus den Strukturformen der Urgesellschaft (Harris 1979, 101ff.) entwickeln sich während der Jungsteinzeit und der Bronzezeit durch zunehmende Sesshaftwerdung, fortschreitende Arbeitsteilung und Handel »sowie durch das Hervortreten führender Familien Kunstformen der Gesellschaft, denen die ständische Gliederung ihr charakteristisches Gepräge verleiht« (Schumann 1940, 5). Insbesondere bestimmt die Familie, die bereits am Ausgang der natürlichen Gesellschaft klar umrissene Formen aufwies, die soziale, wirtschaftliche, rechtliche und politische Verfassung der nächsten Jahrtausende. Durch Arbeitsteilung bedingt erfolgte mehr und mehr »eine Trennung von den produzierenden Handwerkern und Bauern und denen, die sich durch Handel, Raub oder Abgaben die Produkte aneignen, die sie nicht geschaffen haben« (Jantzen 1974, 38). Kasten- und Klasseneinteilung der ständischen Gesellschaft vermittelt unterschiedliche Sozialisations- und Erziehungserfahrungen, so daß an Stelle des ehemals funktionalen, intuitiven, mehr zufälligen Erziehens der intentionale Gedanke stärker hervortritt. Da mit zunehmender Arbeitsteilung auch »der Familienzusammenhang mit dem Arbeitszusammenhang verfällt und die auf Nachahmung und Hineinwachsen beruhende Allgemeinbildung verkümmert«, wird die Erziehung der unteren Klassen minderwertiger. Sie wird vernachlässigt oder sogar mit Absicht niedergehalten (Schumann 1940, 5). Zugleich ist mit zunehmender Komplexität der Gesellschaftssysteme eine zunehmende Härte in den sozialen Reaktionen gegenüber Behinderten, Schwachen und Unproduktiven zu verzeichnen (Cloerkes 1979, 277). Berücksichtigt man, daß sich die Klasse der Aneignenden und die Klasse der Produzierenden weiter differenzieren und somit auch »Behinderung in den Sklavenhalter-Gesellschaften des Altertums . . . klassenspezifisch in Erscheinung« tritt, so wird verständlich, daß mögliche Akzeptanz und damit Vermeidung des Schicksals der sozialen Ausmerzung in der Regel nur für die Angehörigen der herrschenden Klasse erfolgte (Jantzen 1974, 38f.).

Wenn im folgenden an einigen exemplarischen Beispielen die Einstellung der ständischen Gesellschaft des Altertums Körperbehinderten gegenüber verfolgt wird, so sollte dabei, insbesondere für die Zeit des »klassischen Altertums« berücksichtigt werden, daß für die Beurteilung des Grades gesellschaftlicher Humanität die Art und Weise der Betreuung von Behinderten und Kranken aus den ausgebeuteten und armen Schichten der Gesellschaft als unmittelbarer Ausdruck der herrschenden Verhältnisse kennzeichnend ist.

Bereits in die Zeit um 3500 v. Chr. reichen die ersten bruchstückhaften Nachweise zurück, die belegen, daß die Sumerer in einem Schöpfungsmythos das Vorhandensein geschädigter und behinderter Menschen zu deuten versuchen. In diesem bei Josef (1967, 44f.) berichteten Schöpfungsmythos wird zugleich mit der Erschaffung der Menschheit die Schöpfung verschiedener Formen devianter Individuen beschrieben: Berauscht vom Wein erschaffen Gott Enki und Göttin Ninmah sechs anomale Wesen. Beim Anblick einer dieser Kreaturen, welche ganz fehlgeschlagen ist, einen sehr dürrftigen Körper und schwachen Geist besitzt, wird Enki von Ninmah verflucht.

Galten den Sumerern Mitleid, Erbarmen, Güte und Gerechtigkeit als erstrebenswerte Tugenden, so hinderte dies nicht die Alltagspraxis, nach der aufgrund uneingeschränkter Bestimmungsgewalt Eltern ihre Kinder verkaufen oder in die Sklaverei geben konnten.

Bei den Babyloniern wurden mißgebildete Kinder kastriert, und bereits in einer der ersten Gesetzessammlungen, dem babylonischen Codex Hammurabi, um 1700 v. Chr., wird dem Vater das Recht zugebilligt, »sein Neugeborenes in den Brunnen zu werfen oder den wilden Tieren zum Fraß zu geben« (Josef 1967, 45; Schumann 1940, 6).

Für die Zeit der alten Ägypter läßt sich aufgrund günstigerer Quellenlage die ambivalente Einstellungs- und Verhaltensweise Körperbehinderten gegenüber relativ gut verfolgen. Auf der einen Seite gab es eine sehr hoch entwickelte staatliche Fürsorge für Alte und Körperbehinderte (Seywald 1977, 49; Valentin 1961, 1 ff.). Sie entsprach z. T. der in den Tugendreden geforderten Rücksicht und Hilfsbereitschaft Behinderten gegenüber: »Verhöhne keinen Zwerg und schädige nicht die Glieder eines Verstümmelten.« Andererseits aber durften auch hier »Schwächliche, Verkrüppelte und Mißgeburten, allerdings unbemerkt von der Mutter, erstickt werden« (Josef 1967, 46). Im übrigen dienten die hier berichteten Anfänge einer »Wohlfahrtspolitik« nicht nur selbstlosen Tugendlehren, sondern der Sicherung des Einflusses der Regierenden über die Masse des Volkes (Harris 1978, 103 ff.).

Josef (1967, 46) berichtet unter Bezug auf Dursch (1853) von einer altindischen Heilpädagogik. Diese »in viele Jahrhunderte vor Christus« zurückreichende Panschantra »befaßt sich mit einer körperlichen Normenlehre, die die Anomalien beschreibt und streng festlegt«. Durch das Erzählen von Märchen, Fabeln und Geschichten verspricht sie sich einen psychisch stabilisierenden Einfluß, der den »Minderwertigen« auf eine höhere Stufe heben soll. Ferner ist überliefert, daß bei den Indern keine Kindesaussetzungen von männlichen »Krüppelhaften und Mißgeburten« stattfanden. Sie wurden jedoch als erbunfähig erklärt (Schumann 1940, 6).

Mit aller Deutlichkeit hat bereits Kirmsse darauf hingewiesen, daß »der körperlich verkrüppelte und mißgestaltete junge Erdenbürger, wenn er das Licht der Welt erblickte, nach dem griechischen und römischen Rechte im Altertum keine Daseinsberechtigung« besaß (1914, 216).

So kam in dem auf kriegerische Wehrfähigkeit ausgerichteten Militärstaat Sparta, nach der auf Lykurg (um 900 v. Chr.) zurückgeführten Verfassung, dem Rat der Alten, der Gerusia, die staatliche Entscheidung über die Aufzucht eines Neugeborenen zu. Da entsprechend der Staatsverfassung ein von Mutterleibe an schwacher und gebrechlicher Mensch sowohl als Last für sich selbst als auch für den Staat begriffen wurde, tötete man körperbehinderte Kinder, indem sie in die Abgründe des Taygetosgebirges geworfen wurden (Merkens 1974, 8; Josef 1967, 46). Unter Solon (um 600 v. Chr.) war auch in Athen die Tötung Neugeborener erlaubt und die Hebammen gesetzlich verpflichtet, »sogleich nach der Geburt zu bestimmen, ob das Geborene ein Kind sei oder nicht« (Schumann 1940, 11). Lediglich in Theben wurde die Aussetzung und Tötung der Kinder unter Androhung der Todesstrafe verboten (Perl 1926, 11). Es wird aber auch aus dem klassischen Griechenland von der Pflege Schwerkranker, Verwundeter und Kriegsversehrter berichtet (Merkens 1974, 29 f.), wenngleich es sich dabei in der Regel um die Angehörigen der herrschenden Schichten gehandelt haben wird. Anders als den Sklaven, denen lediglich im Rahmen einer Kosten-Nutzenrechnung zur Wiederherstellung der Arbeitskraft Hilfe zuteil wurde, kamen ihnen die hochentwickelten Möglichkeiten der medizinischen Versorgung zugute. Die Höhe ihres Standards verdeutlicht Valentins Einschätzung, die er anhand der von Hippokrates verfaßten Schrift *Über die Einrenkung der Gelenke* gibt: »Man kann sich der Einsicht nicht verschließen, daß viele der einschlägigen Arbeiten, welche zwischen 370 v. Chr. (dem Todesjahr von Hippokrates) und heute liegen, überflüssig sind, weil sie nichts anderes enthalten,

als was schon der Vater der Medizin empfohlen hat. So sind z. B. unsere heutigen Maßnahmen zwecks Redressement und Fixation des angeborenen Klumpfußes im Grunde die gleichen wie vor 2000 Jahren. In mancher Hinsicht gilt das Gesagte auch für die kongenitale Hüftluxation und für die Wirbelsäulenverbiegungen« (Valentin 1961, 5).

Abgesehen von einigen in der Literatur erwähnten Beispielen des Aufziehens und der gesellschaftlichen Anerkennung Behinderter im klassischen Griechenland (vgl. Würtz 1932, 76 ff.), die sich auf wenige Ausnahmen von Angehörigen der höheren Schichten beziehen, paßte der Körperbehinderte nicht in das Menschenbild jener Epoche, das in der Frühzeit im Erziehungsideal der »Wehrhaftmachung« bestand und in der Spätzeit in »der harmonischen Ausbildung zum Vollmenschen« (Schumann 1940, 11).

Unter dem Aspekt der Prägekraft aus der historischen Entwicklung überkommener Einstellungsdeterminanten gegenüber Behinderten befinden wir uns in der Blütezeit der antiken griechischen Kultur an einem Schnittpunkt, der bis in unser heutiges Denken, Fühlen und Handeln richtungweisend geworden ist. Gerade die Tatsache, daß die großen Philosophen jener Zeit in ihren philosophischen Systemen dezidiert die Eliminierung Behinderter propagieren, zeigt, wie begrenzt die kognitive Ebene in bezug auf positives Einstellungsverhalten einzuschätzen ist und wie sehr sich hier rationale, irrationale und affektive Tendenzen vermischen. Da von Sokrates minderwertige Kinder als größtes Übel betrachtet wurden, hielt er »nur moralisch und körperlich hervorragende Menschen zur Erzeugung von Nachkommenschaft berechtigt«. Diese Forderung nach eugenischer Züchtung des Idealmenschen erscheint in Platons Staatslehre (De re publ. lib. 5) dahingehend modifiziert, daß mißgestaltete geborene Kinder an einem unzugänglichen und unbekannten Ort verborgen und, wenn es die Landessitte erlaubt, beseitigt werden sollten. Aristoteles schließlich fordert (Politik VII, 16), daß die Aussetzung verkrüppelter Kinder gesetzlich verordnet werden müsse (Josef 1967, 47).

Ob es nun ein besonders ausgeprägtes hellenistisches Bedürfnis nach Ästhetik und Harmonie, nach Kalokagathia, im Leiblichen, Seelischen und Geistigen war, das durch den behinderten Menschen verletzt wurde, oder wie Schumann (1940, 11 f.) meint, ein dämonisches Grauen vor dem Abnormen, das elementar durchbricht in dem Bestreben, Behinderte aus dem Leben, aber auch von den Straßen und Plätzen zu entfernen – was sich der Staat Athen durch die Einrichtung einer »Fürsorgestelle für Gebrechliche« zwei Obolen an täglicher Unterstützung je Betroffenen kosten ließ, – jedenfalls müssen wir konstatieren, daß hier verleugnet wird, »was schon im Altertum Philanthropia und Humanitas hieß« (Jaspers 1957, 84).

Die Einschätzung Behinderter im alten Rom erscheint der griechischen inhaltlich verwandt. Auch im römischen Recht treffen wir auf die unbedingte Verfügungsgewalt des Vaters über das Leben der Kinder. Diese »patria potestas« beinhaltet das Recht der Tötung, das im XII-Tafel-Gesetz von 450 v. Chr. mit folgender Vorschrift niedergelegt ist: »Pater ob insignem ad deformitatem puerum cito necato« (Perl 1926, 6: »Der Hausvater hat das mit auffallender Verkrüppelung geborene Kind sofort zu töten«). Später wurde die väterliche Verfügungsgewalt beschränkt mit der Maßgabe, daß alle Knaben sowie die erstgeborenen Mädchen aufgezogen werden mußten und verstümmelte oder mißgebildete Kinder erst dann ausgesetzt werden durften, wenn fünf Nachbarn ihre Zustimmung erteilt hatten. Im übrigen bestand keine Beschränkung des Aussetzungsrechtes, das in großem Umfang ausgeübt wurde. So wurden die Weidenkörbe ohne Mitleid öffentlich verkauft, die zur Aussetzung behinderter Kinder dienten. Nachdem auch Seneca »das Ertränken der Kinder, insbesondere der Mißgeburten und Krüppel nicht anders als das Ersäufen toller Hunde oder kranken Viehes« beurteilte, wundert es nicht, daß auch die Armen, besonders die hilflosen Alten, Blinden und Krüppel, sobald sie zu lästig wurden, auf den Tiberinseln ausgesetzt

wurden und verhungerten. Im übrigen wurden Mißgebildete als Sklaven aufgezogen und als Bettler zugerichtet (Schumann 1940, 15).

Auch im alten Rom treffen wir, wie vormalig bei den Pharaonen, auf eine gewisse Vorliebe für körperliche Absonderheiten. Diese als »morio« (Narr) bezeichneten Mißgebildeten und Verwachsenen dienten der Belustigung und wurden zu den in Rom alljährlich abgehaltenen Narrenmärkten aus aller Welt zusammengeschleppt und feilgebieten (Kirmsse 1911, 5). Eine gewisse Versorgung Behinderter fand jedoch für die nicht versklavte Bevölkerung unter den Bedingungen militärischer Expansion statt. So wurden von Cäsar in Novaesium am Rhein und in Carnuntum bei Wien Lazarette für jeweils 600 bis 800 Kriegsversehrte eingerichtet (Merkens 1974, 30). Desgleichen erfolgte für die unter Augustus stehenden Heere eine Sanitätsversorgung und eine entsprechende Hilfe für die Wiedereingliederung der Veteranen, nicht zum wenigsten um die Moral und Einsatzbereitschaft der Truppe zu erhalten (Jantzen 1974, 40).

Insgesamt aber bleibt auch für die Römer die von Plato gegebene Einschätzung prägend: »Ich denke, es hat für den Menschen keinen Nutzen zu leben, wenn er körperlich elend ist; denn wer so lebt, muß notwendig auch ein elendes Leben führen« (Jaspers 1957, 84). Die Vorstellung, daß körperlicher Harmonie und Schönheit die geistige und seelische entspräche, findet in dem geflügelten Wort »mens sana in corpore sano« des römischen Dichters Juvenal (Satyren X, 356) seine prägnante Fassung. Wenn auch der vollständige Satz lautet: »Orandum est ut sit mens sana in corpore sano« (man muß darum beten, daß ein gesunder Geist in einem gesunden Körper wohne), so gibt doch das gekürzte Zitat die gängige Einstellung wieder, welche besagt, daß nur in einem gesunden Körper eine normale Seele wohnen könne und somit in einem entstellten Körper auch die Seele abnorm sei.

Wirksam waren auch hinsichtlich der Einstellung gegenüber Behinderten überkommene Tabu-Vorstellungen als Glaube an den dämonischen Ursprung aller Gebrechen, aufgrund deren die Begegnung mit Körperbehinderten und Entstellten, anders als bei der Belustigung über die Morionen, als unheilvolles Zeichen gewertet wurde und deshalb galt: »cavete signatos«, hütet euch vor den Gezeichneten!

## Der Einfluß des Christentums

Erst mit dem Einfluß des Christentums änderte sich die bei Griechen, Römern, Indern und Germanen nachgewiesene indogermanische Sitte des väterlichen Rechts über Tod und Leben des Neugeborenen. Trotz des antiken Ideals des selbstbestimmten Menschen galt das Einzelindividuum im heidnischen Staatsganzen nur als ein »Akzidenz, ein Zufälliges und Wertloses gegenüber der Maß und Wert gebenden Staatssubstanz« (Schumann 1940, 18f.).

Die christliche Einschätzung der Gleichheit aller Menschen vor Gott und das Gebot der Nächstenliebe ließen den behinderten Menschen in einem neuen Lichte erscheinen und nicht mehr allein als nutzlose Ballastexistenz. Allerdings verlief die mit der Ausbreitung des Christentums erfolgende Veränderung der Einstellung gegenüber Behinderten nicht geradlinig und ungebrochen. Zwar wurde durch Konstantin d. Gr. die Aussetzung der Kinder bei Todesstrafe verboten und verlor damit ihren öffentlich-rechtlichen Charakter, dennoch war bis über das Mittelalter hinaus die Tötung und Aussetzung »solcher Mißgeburten zugelassen, die nichts Menschliches an sich trugen, die das Bild Gottes nicht zeigten; in Zweifelsfällen mußte der Rat des Bischofs eingeholt werden. Noch im Jahre 1012 wurde in dem Dorfe Hochstädt bei Aschersleben ein mißgestaltetes Kindespaar auf einen Gemeindebeschluß hin getötet« (Schumann 1940, 19). Obwohl die Taufe vor Aussetzung schützte, übten selbst die christianisierten Isländer das Recht der Kindesaussetzung bis über das Jahr 1100 aus, und bei den Slaven ist die Tötung der

Alten und Hilfsbedürftigen noch bis ins 17. Jahrhundert hinein gängig gewesen (Perl 1926, 7).

Dennoch waren solche Entgleisungen, von denen auch das Christentum nicht verschont blieb, nicht die Regel. Wiewohl Krankheit und Leid als von Gott gegeben betrachtet wurden (als Prüfung und Läuterung, aber auch als Strafe für Schuld), erhielt die Frage der Erbsünde »Ich bin ein eifriger Gott, der da heimsucht der Väter Missetat an den Kindern bis in das dritte und vierte Glied«, 2. Mose 20,5) durch Jesu Person, Wort, Werk und Wirkung eine neue Einschätzung. Auf die Frage seiner Jünger beim Anblick eines blind Geborenen: »Wer hat gesündigt, dieser oder seine Eltern, daß er blind geboren ist?« antwortet Jesus: »Es hat weder dieser gesündigt noch seine Eltern, sondern daß die Werke Gottes offenbar würden an ihm.« Und er macht ihn sehend (Joh. 9,1ff.). In der Nachfolge Christi entwickelte sich nicht eine stoisch-fatalistische Resignation gegenüber Krankheit, Leid und Behinderung, sondern wie dieser den Glaubenszeugnissen gemäß durch Zeichen und Wunder Kranke geheilt und Tote erweckt hatte, so begann die Christenheit die »Werke Gottes« als caritative Praxis der Nächstenliebe zu üben. Die Armen, Behinderten und Geächteten fanden ihren Platz im Mittelpunkt der sich bildenden christlichen Gemeinden. Kirmsse berichtet (1914, 216), daß zur Zeit Konstantins des Großen in Konstantinopel durch Zoticus zwischen 330 und 337 eine Institution für Körperbehinderte als »Haus für Verstümmelte« gegründet wurde. Schäfer (1887, 9ff.) legt dar, wie sich aus der frühchristlichen Gemeindepflege die anstaltliche Versorgung in Klöstern und Hospitälern entwickelte. Dabei dienten die Hospitäler nicht nur den Kranken (als Nosokomien und Leprosorien), sondern auch der Versorgung der Fremden und Armen (Xenodochien), der Witwen (Cherotrophien) und Waisen (Orphanotrophien), der Findlinge (Brophotrophien) und Alten (Gerontokomien).

Aber schon zur Zeit Karls des Großen reichten die staatlichen Mittel für die Versorgung der Armen und Behinderten nicht mehr hin. Durch die sich entfaltende mittelalterliche Feudalgesellschaft des Adels und der Großgrundbesitzer, verarmte die bäuerliche Bevölkerung und wanderte, sofern sie nicht als feudalabhängige Kleinbauern bleiben oder als Knechte dienen, in die Städte ab. Dort bildet sie gegenüber Handwerk und Handel den untersten Stand der bettelnden Armen (Jantzen 1974, 42f.). Soweit Körperbehinderte nicht selbständig nach Almosen gehen und betteln können, werden sie z. T. mit dem Notwendigsten durch Klöster, Hospitäler und Stifte versorgt.

Innerhalb des mittelalterlichen Staatssystems wurde für den Stand der Armen, der im Bewußtsein des Mittelalters zwar auf der untersten Stufe der ständischen Hierarchie angesiedelt, aber als solcher akzeptiert war, eine kirchliche Almosenlehre durch die scholastische Theologie entwickelt. Diese Almosenlehre stellt, wie Scherpnier (1962, 27f.) ausführt, noch keine Theorie fürsorglichen Handelns dar, wohl aber eine Sozialethik, die, im Bußsakrament verankert, normativ regelt, was zu geschehen hat. Innerhalb dieser Almosenlehre erscheint der behinderte Mensch als Objekt zur Übung christlicher, d. h. Gott wohlgefälliger Barmherzigkeit. Das Ziel mittelalterlicher Barmherzigkeit bestand also nicht darin, den Körperbehinderten durch Bildung und Ausbildung in die Gemeinschaft als produktives Glied einzureihen; sein »Beruf« war ein anderer. Der »Daseinszweck des Krüppels war für die Gesellschaft damit erreicht, daß er als Mittel zur Erlangung jenseitiger Güter für den Gebenden diene« (Perl 1926, 18).

Daß auch in dieser Zeit nur in Ausnahmefällen und unter besonders günstigen Umständen Behinderten mehr als die Rolle des Bettlerberufes oder des Hof- und Volksnarren zugebilligt wurde, zeigt die bei Wehrli (1968, 11ff.) berichtete Lebensgeschichte des Mönches Hermanus Contractus (1013–1054). Dieser vermutlich aufgrund einer spastischen Diplegie schwerbehinderte Sohn eines Grafen war mit 7 Jahren dem Kloster Reichenau übergeben worden, in dem ein Onkel seiner Mutter als Mönch lebte. Obwohl an Armen und Beinen, an Fingern, Mund und Zunge gelähmt und verrenkt, wurde Herman der Lahme, wie sein Chronist berichtet, ein



berühmter Gelehrter des Klosters, der ein bedeutendes dichterisches, musikalisches und mathematisches Werk hinterließ. Es bedarf keiner weiteren Ausführung, daß diese Entwicklung eines Körperbehinderten nur dadurch ermöglicht wurde, daß ihm auf der Grundlage der Anerkennung seiner Persönlichkeit, Pflege, Erziehung, Ausbildung und geistige Arbeitsmöglichkeit gewährt wurde. Allerdings beschränkten sich derartige seltene Förderungen auf die Abkömmlinge adliger Geschlechter oder einzelner wohlhabender Familien. Es versuchten aber auch weniger begüterte Eltern ihr und ihrer behinderten Kinder Schicksal erträglicher zu gestalten, indem sie das behinderte Kind aufgrund eines Gelübdes einem Kloster zur »Ausbildung« als Mönch überließen. Ulrich von Zell († 1093) beklagt dieses in seinen Cluniazenserregeln: »Wenn Eltern ihr Haus voll Kinder haben und eins davon lahm oder verstümmelt, taub oder blind, höckerig oder aussätzig oder sonst mit einem Gebrechen behaftet, also für die Welt nicht brauchbar ist, dann opfern sie es mit einem großen Gelübde Gott, damit es Mönch werde, obwohl sie es doch nicht wegen Gott, sondern bloß deswegen tun, um sich von der Last der Erziehung und Ernährung zu befreien und damit für die anderen besser gesorgt sei« (zit. n. Schumann 1940, 23). So sind auch hier der Erziehung und Bildung Grenzen gesetzt.

Zwar gibt unter Bezug auf das Bußsakrament der Behinderte als Armer im Mittelalter Anlaß zu verdienstvollem Tun; er steht somit keineswegs außerhalb der Gesellschaft und wird infolgedessen nicht primär als Belastung empfunden, sondern er gewinnt einen wesentlichen Platz und einen positiven Wert in ihr. Aber die Schilderungen der realen Situation Behinderter weisen darauf hin, daß die Eingliederung, die ersten Versuche einer »Rehabilitation« Körperbehinderter im Stand und Beruf des Armen und Bettlers, sich in der Wirklichkeit des gesellschaftlichen Lebens des Mittelalters nicht so realisieren ließen, wie sie von der scholastischen Theorie der Almosenlehre intendiert waren. Es machte bereits hier einen nicht zu übersehenden feinen Unterschied, ob etwa, wie in der Gestalt des Heiligen Franciscus von Assisi, Armut als höchstes alternatives Lebensideal freiwillig gewollt werden konnte oder schicksalhaft über einen Menschen hereinbrach bzw. gesellschaftlich verordnet wurde.

Da am Ausgang des Mittelalters die feudalen Strukturen zunehmend die auf Naturalwirtschaft und Güteraustausch beruhenden gesellschaftlichen Verkehrs- und Produktionsverhältnisse beeinträchtigen, auch die Kirche korrumpiert wird, so daß sich in ihr eine den staatlichen Verhältnissen adäquate feudale Hierarchie herausbildet, kommt es parallel mit der Erschütterung des bisherigen gesellschaftlichen Lebens zu einer Aushöhlung auch der sozial-ethischen Haltung gegenüber Behinderten und Armen. Ähnlich den Orden, Gilden und Zünften schließen sich deshalb auch die Armen zum Zwecke gemeinschaftlicher Selbsthilfe zu Bettler- und Gebrechlichengilden zusammen, wie die um 1454 erwähnte Bruderschaft Körperbehinderter, Blinder und anderer Leute (Perl 1926, 22; Schumann 1940, 27).

Bedingt durch die weitere Verelendung des Volkes nimmt das »Vagantenunwesen« unvorstellbare Ausmaße an. Wo man der Bettler nicht Herr wurde, »trieb man sie unter Sturmgeläut aus der Stadt und verbot ihnen mit Androhung schwerer Strafen (Pranger, Brandmale, Ohrenabschneiden), innerhalb der nächsten drei Jahre in den Ort zurückzukehren« (Merkens 1974, 14). Polizeiordnungen verdrängten die Caritas. So verfiel man etwa in Berlin um 1587 auf den Gedanken, als Nachweis der Bedürftigkeit den Körperbehinderten »eine Blechmarke zu verabfolgen, die in der Mitte den nach rechts schreitenden Bären – das Berliner Stadtwappen – aufweist, und um den Hals zu tragen war« (Kirmasse 1914, 218). Zunehmend werden aber auch Körperbehinderte mit Argwohn betrachtet, als minderwertig, ehrlos und lebensunwürdig. Dienten sie noch in der hochmittelalterlichen Wertordnung als Mittel zur Erlangung der ewigen Seligkeit, so schiebt man sie nun, wenn man sich ihrer nicht durch Landesverweisung entledigen kann, am liebsten in Klöster, Spitäler, Siechen- und Elendhäuser ab. Die Geburt behinderter Kinder »gilt als Strafe für geheimen Frevel und macht die Eltern, insbesondere die Mutter verdächtig« (Schumann 1940, 26). War es schon bisher der

Masse des armen Volkes unmöglich, im Krankheitsfalle die Hilfe gelehrter Ärzte in Anspruch zu nehmen, sondern lediglich die volksärztliche »Dreckapotheke« und die Vertreter der religiösen und klösterlichen Medizin, die dem kranken Menschen des Mittelalters, in seinem christlich-religiösen Verständnis Hilfe und Zuflucht bei den Krankheitsschutzpatronen boten, von denen es gegen »Lähmung, Lahmheit und Krüppeltum« allein 24 gab (Trüb 1978, 284), so wird durch die allgemeine soziale, sittliche und vor allem religiöse Verwilderung dieser Zeit, auch diese bisher relativ geordnete und z. T. auf Suggestion und Placeboeffekt beruhende Hilfe beeinträchtigt. Stattdessen entfalten sich, auch im kirchlichen Bereich, Teufelsglaube, Hexenwahn und abstruser Aberglaube aufs neue. Schon Verwachsene, Klumpfüßige und Rothaarige gelten als Kinder des Teufels. Die Begegnung mit einem körperbehinderten Menschen wird zum bösen Omen.

Auf dem Hintergrund des Verfalls des mittelalterlichen Welt- und Menschenbildes und der entstehenden Abhängigkeit des Adels von einer weltweit handeltreibenden städtischen Kaufmannsschicht, kommt der humanistisch-reformatorischen Epoche des 16. Jahrhunderts eine besondere Bedeutung zu. In dieser Zeit begegnen uns in den evangelischen »Kirchen- und Schulordnungen« erste Zeugnisse der Beschulung der einfachen städtischen und ländlichen Bevölkerung. Die bisherigen Dom-, Stifts- und Klosterschulen, die als Lateinschulen bestanden, aber auch die ersten lateinischen Ratsschulen der Städte und die »deutschen« Schulen, in denen die Kinder der Gewerbe- und Handeltreibenden die notwendigen Kenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen erlernten, hatten die unteren sozialen Schichten vom Bildungsprivileg ausgeschlossen. Erst mit der Reformation entwickelt sich das Bestreben, alle Stände der Gesellschaft, den Adel, das städtische Bürgertum und auch die bäuerliche Bevölkerung zum Gegenstand erzieherischer Bildungsbemühungen zu machen. Durch die Bibelübersetzung trug Luther zur Vereinheitlichung der deutschen Sprache bei. Gleichzeitig erfolgte durch die in den reformatorischen Katechismus- und Küsterschulen betriebene religiöse Unterweisung des Volkes die sozialgeschichtlich bedeutsame Überführung der Muttersprache in den Status der Schriftsprache. Durch die Wiederverlebendigung des biblischen Wortes und den Versuch der Verankerung des religiösen Gewissens im Individuum bewirkte die Reformation durchaus eine tiefgreifende Veränderung des sozialen Volkswillens. Der alten ständischen Ordnung, auf deren untersten Stufe das Bettlertum gedeihen konnte, wurde durch das reformatorische Arbeitsethos von der Gleichwertigkeit aller Berufstätigkeit die ideologische Stütze entzogen. Alle wirklich Armen jedoch sollten durch den »Gemeinen Armenkasten« der Gemeinde versorgt werden (Scherpner 1966, 31f.). Dringt nun auf der einen Seite das Bemühen der Reformation bis zur untersten sozialen Schicht, den Armen, durch, so müssen wir auf der anderen Seite feststellen, daß auch zur Zeit der Reformation mit ausdrücklicher Billigung der Kirche verkrüppelte und mißgebildete Kinder als »Elben, Kielkröpfe oder Wechselbälge« umgebracht werden (Jantzen 1974, 44). Wie eine Vielzahl humanistischer Gelehrter in der Astrologie ihrer Zeit befangen blieben, so konnte auch Luther sich nicht von der durch kirchliche Tradition überkommenen supranaturalistischen Weltanschauung befreien, aufgrund deren er in der Behinderung ein Werk des Teufels erblickte. Über die »Wechselbälge« (vgl. Cloerkes 1979, 316 ff.) äußert er sich in seinen Tischreden folgendermaßen: »Solche Wechselbälge oder Kielkröpfe supponit satan in locum verorum filiorum (unterschiebt der Teufel an die Stelle der wahren Kinder) und plaget die Leute damit. Denn diese Gewalt hat der Satan, daß er die Kinder auswechselt, und einem für sein Kind einen Teufel in die Wiege legt, das dann nicht gedeihet, sondern nur frisset und säufet; aber man sagt, daß solche Wechselbälge und Kielkröpfe über 18 und 19 Jahre nicht alt werden« (Josef 1967, 52; Kirmsse 1911, 8f.). Luther hält sie lediglich für eine massa carnis (einen Fleischklumpen), sine anima (ohne Seele), an denen man das homicidium (den Menschenmord) wagen müsse, damit des Teufels Werk beseitigt würde.

Er wendet sich deshalb auch gegen die Ärzte, die, der Theologie unkundig, mit ihren natürlichen Erklärungsversuchen nicht hinreichend berücksichtigen, wie groß die Macht des Teufels sei, der neben Blindheit auch »die Taubheit«, die Stummheit, Lahmheit und das Fieber verursache« (Schumann 1940, 30; Bachmann 1969, 41). Trotz dieser Befangenheit Luthers lassen sich die aus den kultur- und geistesgeschichtlichen Verbindungen von Reformation und Renaissance in der Folgezeit entstehenden befreienden Wirkungen auf alle menschlichen Verhältnisse nicht unterdrücken. Der Mensch mit seinen individuellen Bedürfnissen als Maß aller Dinge tritt in den Mittelpunkt. Auf diesem Hintergrund sind auch die medizinischen Arbeiten von Paracelsus (1493–1541) und A. Paré (1510–1590) zu sehen. Insbesondere A. Paré, der »als Barbiergehilfe begann, und als Reformator der Chirurgie seines Zeitalters in Paris starb«, beschäftigte sich mit der Beschreibung und Heilung von »Krüppelleiden«. Er entwickelte u. a. ein Korsett für Rückgratverkrümmte, einen Klumpfußstiefel und künstliche Extremitäten (Kirmsse 1914, 219).

Welche Ausnahme in dieser Zeit die erziehlich-pädagogische Förderung Körperbehinderter bedeutet, erhellt aus den Berichten, die über Thomas Schweicker, den »Wundermann« von Schwäbisch Hall (1541–1602) überkommen sind. Er war Sohn eines als



Abb. 4: Thomas Schweicker, der Wundermann von Schwäbisch-Hall (1541–1602) (Jahrbuch der Krüppelfürsorge, 3. Jahrgang 1901, Hamburg 1902).

Ratsherr und Zunftmeister angesehenen Bäckermeisters und wurde ohne Arme geboren. Da die Eltern sich weder durch ihre soziale Lage noch sonst genötigt sahen, aus der Behinderung des Kindes etwa durch Schaustellung und Bettel Gewinn zu ziehen, gingen sie daran, »den Abgang der Arme durch die Bildung des Geistes und Gemütes zu ersetzen« (Wilhelmi 1901, 17). Thomas Schweicker wurde erfolgreich mit der für ihn bestmöglichen Schulbildung ausgerüstet. Er war in der Lage, lateinische Gedichte zu verfassen und entwickelte sich zu einem angesehenen Fußschreibkünstler, der mit Pinsel und Feder hergestellte Kunstblätter und selbst feinste Holzschnitzereien anfertigen konnte. Diese von ihm mit den Füßen ernsthaft ausgeübte kunsthandwerkliche Tätigkeit begründet sein beispielgebendes Ansehen als »Wundermann« von Schwäbisch Hall. Zweimal wurden zu seinen Lebzeiten auf ihn silberne Medaillen geprägt und ihm wurde das Recht eines Begräbnisplatzes im Chor der Kirche zugebilligt. Ein Chronist jener Zeit resümiert: »Die weise Vorsehung Gottes ließ dieses geschehen, um in der Folge zu zeigen, daß sie auch in gebrechlichen Menschen mächtig seyn und durch dieselben wunderbare Dinge auszurichten vermöge« (Wilhelmi 1901, 20).

### Von der Aufklärung bis zur Gegenwart

Es blieb der geistesgeschichtlichen Epoche der Aufklärung vorbehalten, schrittweise darauf hinzuwirken, auch den körperbehinderten Menschen auf der Grundlage sorgfältiger Pflege, medizinischer Versorgung und Erziehung sowie unter gewissenhafter Ausnutzung der ihm verbliebenen Fähigkeiten ein nützliches, bürgerlich geachtetes Leben führen zu lassen. Allerdings begann nach den verheerenden Folgen des 30jährigen Krieges, der ein unübersehbares Heer an Armen und körperlich Geschädigten hinterließ, der »aufgeklärte« absolutistische Staat durch seine »Wohlfahrtspolizei« ein hartes Ordnungsgefüge einzuführen, das sich um das individuelle Schicksal der Menschen wenig kümmerte. Der Behinderte, soweit nicht Adel, Geistlichkeit oder dem Bürgertum angehörend, ist Glied des allerelendesten Teiles der Bevölkerung, der Lazarusschicht. Als solcher ist er charakterisiert durch die »Unfähigkeit, an der Produktion, am Umlauf oder an der Akkumulierung der Reichtümer mitzuwirken«, bzw. »die (wenn überhaupt vorhandene) eigene Arbeitskraft zu Markte zu tragen und verkaufen zu können« (Jantzen 1974, 47f.). Er wird als Armer und Hilfsbedürftiger in städtischen Asylen und Armenhäusern in wahlloser »Zusammenlegung von Kindern und Jugendlichen mit Greisen, von geistig Gesunden mit Blöden« (Perl, 1926, 27) verwahrt, oder aber in Arbeits- bzw. Internierungshäusern unter unvorstellbar elenden Verhältnissen und erbarmungsloser Zwangsarbeit gehalten (vgl. Jantzen 1974, 47f.). So ist der mit körperlichen Gebrechen geborene, durch Krankheit, Unfall oder Krieg geschädigte arme Mensch jener Epoche noch weit entfernt davon, als ein in seinem personalen Wert gleichberechtigtes gesellschaftliches Glied anerkannt zu werden. Er besitzt lediglich den Status eines Individuums, dessen Lebensrecht im allgemeinen nicht mehr durch Aussetzung und Tötung infrage gestellt ist.

Mit zunehmender Ausbreitung kapitalistischer Wirtschaftsstrukturen beginnt dann innerhalb des Merkantilsystems die »Erwerbsbefähigung« Kriterium für den sozialen Wert des behinderten Menschen zu werden. Erste theoretische Lösungsvorschläge zur beruflichen Eingliederung auch von Lahmen, Krüppeln und anderen Behinderten unterbreitet 1712 J.G. Döhler (1667–1749) einer breiten Öffentlichkeit. Seine deshalb in deutscher Sprache verfaßte Abhandlung *Untersuchung des heut zu Tage überhand nehmenden Geld- und Nahrungs-Mangels, nach seinem Ursprung und Ursachen, auch sichern und gewissen Hülfss-Mitteln* kommt zu dem Ergebnis, daß statt aufgezwungenen Müßigganges, Schaustellung der Gebrechen und Betteln, der Körperbehinderte befähigt werden müsse, soweit als möglich seinen Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen (zit. nach Mau 1980, 132ff.). Insbesondere bei den seit dem 19. Jahrhundert

entstehenden Institutionen der Körperbehindertenhilfe erweist sich in praxi das Kriterium der Erwerbsbefähigung als ausschlaggebende Förderintention. Konsequenterweise führt das Kriterium »Ökonomische Nützlichkeit« als Bedingung »bürgerlicher Brauchbarkeit« für körperbehinderte Kinder und Jugendliche mit der Zeit zur Bereitstellung der zu diesem Zwecke benötigten medizinischen und erziehlich-pädagogischen Minimalmittel. Als frühes Beispiel hierfür mag die von Markgraf Carl Friedrich von Baden 1758 erfolgte Umwandlung des Siechenospitals in Pforzheim, in eine Anstalt »namentlich für junge und alte Krüppel« gelten, in der gemäß landesherrlicher Verordnung die Mitwirkung von Ärzten und für die bildungsfähigen Körperbehinderten Erziehung und Unterricht gefordert wurde (Reinartz 1967, 352). Unter pädagogischem Aspekt artikuliert sich im Zeitalter der Aufklärung, des Naturalismus, Pietismus und Philantropinismus, eine Abkehr von dem bisher herrschenden statischen Menschenbild in der Erziehung. Demgemäß sollen angeborene Schwächen nicht mehr als unentrinnbares kindliche Verhängnis, kindliche Verhaltensauffälligkeiten (Kinderfehler) nicht als unveränderbare Charakterstörungen begriffen werden. Unter medizinischem Aspekt wird jetzt die Entwicklung der Orthopädie und der auf privater Basis entstehenden orthopädischen Institute bedeutsam und es kommt zu einer sachlicheren Auseinandersetzung mit den Problemen körperlich Gebrechlicher. Diesem Umstand mißt Perl besondere Bedeutung zu, wenn er darlegt: »In dem Augenblick, in dem der Arzt an die Seite des Krüppels trat, wurde die Stellung des Krüppels in der Gesellschaft von einem Wust sozialer Vorurteile frei« (1926, 36). Wenn auch die als Privat-Kliniken geführten orthopädischen Institute unbemittelte Körperbehinderte nicht oder nur ausnahmsweise aufnehmen konnten und darüber hinaus mehr oder minder ephemeren Charakter besaßen, weil sie mit dem Tode ihres Gründers in der Regel eingingen, so trugen sie doch aufgrund ihrer medizinischen Erfolge wesentlich dazu bei, die Idee einer umfassenden öffentlichen Körperbehindertenfürsorge vorzubereiten. Aber noch 1888 muß sich der Orthopäde Temmink für die Behandlung der Armen durch öffentliche orthopädische Heilanstalten einsetzen und darauf verweisen, daß den »armen Krüppeln ein Recht auf Arbeit« zukäme, um sie »als nützliche Glieder in die gesellschaftliche Ordnung« einzureihen. Temmink legitimiert diese Maßnahmen als Forderung der Humanität, als Ergebnis volkswirtschaftlichen Kalküls und als Mittel zur Stärkung des sozialen Sinnes in der Bevölkerung (Valentin 1961, 221). Allerdings stießen weder sozialmedizinisches Engagement noch sozialpädagogischer Optimismus auf bereitwillige staatliche Gegenliebe. Vielmehr erfährt durch die liberalistische Theorie von R. Malthus (1766–1834) die Praxis der staatlichen Fürsorge weithin eine außerordentliche Restriktion. Seine These, daß Armenpflege nicht die Not behebe, sondern sie vielmehr hervorbringe und prolongiere, indem sie den Armen ermuntere sich sorglos fortzupflanzen, findet ihre Vertreter bis in unsere Tage. Anstelle von Armenpflege trete Aufklärung des Armen über die Möglichkeiten der Geburtenkontrolle. Falls sich Not und Armut trotzdem nicht verringern würden, wäre der Arme selbst für seine soziale Lage verantwortlich. Der hiermit in Gang gesetzte Prozeß der Zuschreibung von Schuld und Verantwortung für den eigenen Zustand führt zu einem Nachlassen der Hilfsbereitschaft.

Neben philanthropisch orientierten Kreisen sind es nun insbesondere sozial engagierte Christen in den Zentren protestantischer Erweckungsbewegungen, die um die Mitte des 19. Jahrhunderts im oftmaligen Gegensatz zur verfaßten Staatskirche zur Gründung von Heimen und Anstalten für Körperbehinderte schritten. Durch Pflege, Erziehung, Unterricht und Berufsausbildung sollte hier auch dem körperlich gebrechlichen Armen ein erfülltes, christliches Leben – verglichen mit der Realität der Armen- und Siechenhäuser – ermöglicht werden.

So gründete etwa der Theologe Gustav Werner 1840/41 in Reutlingen eine Stiftung für Körperbehinderte und der Mediziner August Hermann Werner zur gleichen Zeit in

Ludwigsburg eine Heilanstalt für gliederkranke Kinder (Schmeichel 1973, 400). Solche und ähnliche Heimgründungen stießen aber bei der Bevölkerung auf wachsenden Widerstand, weil man dem massierten Elend der Behinderten nicht begegnen wollte und weil auch in dieser Zeit Grund- und Hausbesitzer in der Nähe der vorgesehenen Bauplätze um den Wertverlust ihrer Grundstücke bangten (Merkens 174, 20). Vergeblich wandten sich auch, wie Arends (1914, 186ff.) beklagt, die wenigen bestehenden Körperbehindertenanstalten an Betriebe und Innungen um Ausbildungs- und Beschäftigungsplätze für Behinderte. Aber angesichts des nicht nur auf Preußen beschränkten Bedürfnisses, für jedwede berufliche Tätigkeit möglichst das militärische Gardemaß körperlicher Integrität vorauszusetzen, gab es für »Krüppel« kaum Chancen. Arends resümiert: »Die Abneigung gegen die Verwendung solcher Leute (gemeint sind Körperbehinderte, U.W.) ist auch nicht etwa im Abnehmen. Sie scheint im Gegenteil zu wachsen unter dem Einfluß des militärischen Maßstabes der Beurteilung« (1914, 188). Selbst eine vom Königlichen Ministerium des Inneren 1912 ausgelobte Lehrlingsprämie für die Ausbildung Körperbehinderter konnte Handwerksmeister und Innungen nicht bewegen, sich zur Ausbildung bereitzuerklären. Nicht zuletzt auch deshalb, weil das »Publikum, das dem Krüppel gegenüber – zumal wenn seine Gebrechen, seine Verstümmelung sichtbar ist – ein körperliches Unbehagen fühlt«, den Arbeitgeber veranlaßt, ihn als Mitarbeiter abzulehnen (Arends 1914, 190).

Die Unsitte »sozialer« Aussetzung bleibt somit dem Wandel der Zeiten zum Trotz virulent. Daß sie um die Jahrhundertwende zuerst in der theoretischen Diskussion erneut die Gemüter bewegt (v. Hase 1964, 35ff.), um dann im Dritten Reich unter dem Vorzeichen rassenhygienischer Aufartung zur aktiven Euthanasie auszuarten, ist eine Konsequenz, die in der Permanenz jenes traditionell praktizierten Aussetzungsverhaltens begründet liegt, das bis heute trotz vielfältiger rehabilitativer Bemühungen weiterbesteht. Wenn in der Gegenwart 71% der befragten Bundesbürger es ablehnen, ein fehlgebildetes Kind unbedingt am Leben zu erhalten (vgl. Jansen 1972, 106), so gibt diese Einschätzung hierfür ein beredtes Zeugnis.

Fragen wir auf dem Hintergrund sozial-historisch überkommener negativer Einstellungsdeterminanten nach den Bedingungen der Möglichkeit zur Modifikation traditioneller Prägekräfte, so scheint die rationale, intelligible Ebene allein wenig Optimismus zu verheißen. Da Einstellungs- und Verhaltensweisen gegenüber Körperbehinderten weitgehend irrational und affektiv geprägt sind, wird eine Änderung nicht primär auf der kognitiven Ebene erfolversprechend sein können. Insofern bedarf es einer Kritik der Aufklärung im Hinblick auf unbegründete Erwartungen an ein Mehr an Humanität auf der Grundlage lediglich vermehrten abstrakten Informationsbesitzes. Statt dessen scheint es auf die Verbreitung von Darstellungen produktiv bewältigter Lebenserschwerungen durch Körperbehinderte anzukommen, um identitätsfördernde affektive Komponenten bei Nichtbehinderten zu generieren und zu intensivieren, die dann als Grundlage auch von rationaler Reflexion zu beiderseitig befriedigenderer Interaktion dienen könnten. Da aber die produktive Bewältigung erschwelter Lebenssituationen ihrerseits von vielfältigen Faktoren insbesondere der Gewährung gesellschaftlicher Anteilhabe mitbedingt wird, kommt dem dialektischen Fortschritt hin zu einem aktionsfähigen sozial entwickelten »richtigen« Bewußtsein angesichts einer restringierten objektiven gesellschaftlichen Realität besondere Bedeutung zu. Es scheint sich dabei in jüngster Zeit ein Konsens bezüglich des zu beschreitenden Weges anzubahnen (Cloerkes 1979, 275, 488ff; Wilken 1980, 71ff.) dergestalt, daß die schrittweise Überwindung sozial-historisch tradiert negativer Einstellungs- und Verhaltensweisen zum einen nur durch die Mitarbeit beider Gruppen, nämlich der Nichtbehinderten und der Behinderten selbst, zu leisten ist und zum anderen, daß das intendierte Ziel beiderseitiger sozialer Kommunikationsbefähigung nur auf dem Wege der Integration von handlungsbezogenem und reflexionsbezogenem sozialen Lernen erreichbar wird.

## Die schrittweisen Ansätze der Entwicklung einer systematischen Körperbehindertenhilfe seit der Wende des 18. zum 19. Jahrhundert – dargestellt an exemplarischen Initiativen

### Der Beitrag der Orthopädie

Das seit Hippokrates schriftlich tradierte Wissen um die Möglichkeiten orthopädischen Heilens erfährt im Zeitalter der Aufklärung, das charakterisiert ist durch die zunehmende Erkenntnis von der vielfältigen »Machbarkeit« der Bedingungen menschlichen Lebens, einen neuen Aufschwung. Durch die Ausbreitung naturwissenschaftlichen Denkens erfolgten praktische und wissenschaftliche Fortschritte auch im Bereich der Medizin. Wurde vordem die Chirurgie mehr als Handwerk betrachtet, das bei Unfällen und bei der Behandlung von Verehrten der zahlreichen Kriegszüge Anwendung fand, so entwickelt sie sich nun zu einer immer weiter verzweigten medizinisch wissenschaftlichen Disziplin, aus der um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert das Teilgebiet der Orthopädie entsteht. Insbesondere die »Möglichkeit, technisches Wissen in Heilverfahren zu integrieren, die Ausnutzung mechanischer Gesetze in sinnreichen Apparaturen und augenfällige Erfolge bei der Korrektur deformierter Körper stärkten das Selbstbewußtsein dieses jungen Bereiches der Medizin« (Schmeichel 1981, 2; Matzen 1967, 1 ff.).

Im Verlauf des 19. Jahrhunderts etabliert sich die Orthopädie als eigenständiger medizinischer Zweig, indem es ihr gelingt, die chirurgische Orthopädie mit der mechanischen und der gymnastischen Orthopädie zu einer Einheit zu verbinden. Das Wissen um die höhere Wahrscheinlichkeit des Erfolges bei rechtzeitigem Beginn der Behandlung führte zu einem Einsatz konservativer und operativer Maßnahmen im Kindesalter. Vor allem verbreitet sich aber im Zeitalter der Aufklärung der Gedanke der Vorbeugung als wesentlich neuer Aspekt der Medizin. Typisch für diese neue Sichtweise sind in unserem Zusammenhang die populärwissenschaftlichen Beiträge, die Nicolas Andry (1658–1742) als Professor der Theologie und Medizin verfaßte und mit denen er eine Aufklärung der Öffentlichkeit über die zahlreichen Deformitäten und ihre Verhütung bezweckte. In einer 1723 erschienenen Schrift empfahl er u. a. »mäßige Leibesübungen als das beste Vorbeugungsmittel gegen Krankheiten« überhaupt (Kirmsse 1920, 46). Von besonderer Bedeutung wurde jedoch sein 1741 in Paris erschienenes zweibändiges Werk *L'Orthopédie ou l'art de prévenir et de corriger dans les enfant(s), les difformités du corps. Le tout par des moyens à la portée des Peres et des Meres, et de toutes les Personnes qui ont des Enfant(s) à élever*. In diesem Werk, das ins Englische und Deutsche übersetzt wurde, und in dem er fast alle Symptome körperlicher Behinderungen im Kindesalter beschreibt, findet sich erstmals das Wort »Orthopädie«. In der Vorrede der deutschen Übersetzung mit dem Titel »Orthopädie oder die Kunst, Bey den Kindern die Ungestalthheit des Leibes zu verhüten und zu verbessern. Alles durch solche Mittel, welche in der Väter und Mütter, und aller Personen Vermögen sind, welche Kinder zu erziehen haben« gibt Andry eine Definition des von ihm konstruierten Begriffes »Orthopädie«:

»Was den gedachten Titel anbelangt, so habe ich ihn aus zweyen griechischen Wörtern gebildet, nemlich aus Orthos, welches gerade, von Ungestalt befreyet, was nach der Richtigkeit ist, heißt, und aus Pädion, welches ein Kind bedeutet. Ich habe aus diesen zweyen Wörtern, das Wort Orthopädie gemacht, um mit einem Ausdrücke den Vorsatz auszudrücken, den ich mir vorgenommen habe, nemlich verschiedene Mittel zu lehren, bey den Kindern die Ungestalthheiten des Körpers zu verhüten und zu verbessern« (Kirmsse 1920, 47).

Zwar wurde öfters versucht, das Wort Orthopädie durch Orthopraxis u. ä. Begriffe zu

ersetzen, nicht zuletzt wegen der Ähnlichkeit des griechischen Wortes *pais* = das Kind mit dem lateinischen *pes* = der Fuß, um Orthopäden nicht mit Fußspezialisten zu verwechseln (Valentin 1961, 191); aber seit Andry hat sich der Terminus Orthopädie als »Geraderichtungskunst verwachsener junger Leute« (Volkert 1977, 16) durchgesetzt und bezeichnet heute die Lehre von der Erforschung, Verhütung und Behandlung von Störungen des Haltungs- und Bewegungssystems gleich welcher Genese.

War durch Andry der sich etablierenden jungen Wissenschaft der Name gegeben und in bester prophylaktischer Intention bezüglich der Vermeidung von Haltungsfehlern bei Kindern durch ihn auf den Wert heilgymnastischer Übungen, und auf die Heilkraft von Luft und Wasser hingewiesen worden (Valentin 1961, 53), so treffen wir dennoch auch bei ihm auf phantastische Anschauungen: »Andry glaubte, daß bei dem Gedränge und dem Eifer der Samenfäden, an den Ort ihrer Entwicklung, in das Ei, zu gelangen, es leicht geschehen könne, daß diese zarten Gebilde Schaden nehmen, die Glieder verrenken oder brechen, und so Mißbildungen entstehen«; er empfahl deshalb, auch darin Kind seiner Zeit, zur Erzeugung schöner, wohlgestalteter Kinder die Sternenkongstellation bei der Zeugung zu beachten (Valentin 1961, 77, 191).

Das Verdienst, die neue medizinische Disziplin der Orthopädie ausgebaut und z. T. richtungweisende Anregungen für eine systematische Körperbehindertenhilfe gegeben zu haben, kommt dem schweizer Arzt Jean André Venel (1740–1791) zu, der auch der »Vater der Orthopädie« genannt wird (Valentin 1956, 305). Von ihm wird als erstem erkannt und in die Praxis umgesetzt, daß eine systematische Anwendung und Weiterführung orthopädischer Maßnahmen einer eigenen Institution bedarf, die zur langfristigen Überwachung des Heilungsvorganges bestimmte Bedingungen erfüllen muß. Diese sind: Ärztliche Betreuung, Versorgung mit geeigneten orthopädischen Hilfsmitteln (Bandagen, Schienen und Apparaten), sowie aufgrund der langwierigen Behandlung, insbesondere für Kinder, Erziehung und Unterricht (Valentin 1961, 157). Venel gründete zu diesem Zeck im Jahre 1780 in Orbe (Kanton Waadt) das erste orthopädische Institut der Welt und leitete mit seiner Konzeption »eine neue Ära in der Behandlung der orthopädischen Krankheiten« ein (Valentin 1961, 217). Die Anstalt wurde bald berühmt, so daß Patienten aus ganz Europa kamen. Diese nahm Venel »am liebsten in einem Alter von 7, höchstens 8 Jahren auf, da die von ihm bevorzugte mechanische Methode, für die er neben einem Klumpfußapparat auch ein Streckbett konstruiert hatte, in diesem Lebensalter die meisten Erfolge zu versprechen schien. Beim Eintritt eines jeden Pfléglings nahm Venel von dem verunstalteten Gliede stets einen Abguß in Gips, ebenso nach Vollendung der Kur, so daß die aus der Heilung sich ergebenden Veränderungen leicht bestimmt werden konnten.«

Obwohl es sich bei seinen Patienten um Kinder aus begüterten Familien handelte, sollen von ihm »auch viele arme Krüppel unentgeltlich behandelt« worden sein (Kirmsse 1914, 222). Da die jungen Patienten über Monate und Jahre in Venels Institut blieben, hatte er nicht nur für deren ärztlich-orthopädische Behandlung Sorge zu tragen, sondern auch für das leibliche und seelisch-geistige Wohl der seiner Obhut anvertrauten Kinder. Zu diesem Zweck beschäftigte er neben einer Anzahl von Pflegerinnen und einem Inspektor auch zwei Lehrer für die Erziehung und den Unterricht (Kirmsse 1914, 222; Valentin 1956, 312). Besonders beeindruckt zeigten sich denn auch Besucher des Venelschen Instituts darüber, wie fröhlich die Kinder trotz ihrer orthopädischen Apparaturen im Garten auf dem Rasen spielten (Valentin 1956, 314). Wenn auch Venel bis zu seinem frühen Tode nur über 10 Jahre hin sein Institut leiten konnte, so diente seine Anstalt doch über seinen Tod hinaus als beispielgebendes Muster und Vorbild für die zahlreichen nach 1800 entstehenden orthopädischen Institute, die zu Wegbereitern der öffentlichen und privaten Fürsorge für Körperbehinderte wurden (Valentin 1961, 157ff.).

In Deutschland wird 1816 das erste orthopädische Institut von Johann Georg Heine



(1770–1838) in Würzburg gegründet. Es bestand 22 Jahre. Heine war gelernter Messerschmied und kam als hochtalentierter chirurgischer Instrumentenmacher an die Universität Würzburg. Dort beschäftigte er sich mit der Herstellung, aber auch mit dem Vertrieb von chirurgischen Instrumenten, orthopädischen Bandagen und Apparaten. In seinem Institut für mechanische Orthopädie widmete er sich besonders der Anfertigung künstlicher Glieder sowie der Behandlung von Rückgratverkrümmungen und Klumpfüßen. Seine Anstalt erlangte bald Weltruhm, und die Universität Jena verlieh ihm auf Empfehlung Goethes den Ehrendoktor. Auch in Heines Institut war für den Unterricht der »Kuristen« durch geeignete Lehrer gesorgt, wobei die Wahl der Unterrichtsgegenstände von den Eltern bestimmt wurde (Valentin 1961, 224 ff.; Lindemann 1960, 5).

Etwa zur gleichen Zeit wirkt in Lübeck der Arzt Mathias Ludwig Leithoff (1778–1846). Er gründet dort 1817 (1808 nach Merkens 1974, 107) ein orthopädisches Institut, in dem Unterricht am Krankenbett erteilt wird. Bemerkenswert ist die Charakteristik, die ein Zeitgenosse über den Geist dieser Einrichtung gibt:

»Was mich besonders noch erfreute, war eine, in der That originelle, Vorsorge, das Fremdwerden der abwesenden Eltern bei den kleinen Kindern zu verhindern, welche zur Cur in das Institut gegeben werden. Nachdem einigemal vorgekommen war, daß Kinder ihre Mütter nicht gleich wieder erkannten, und die Mütter, die von der Stimme der Natur allein zu viel erwarteten, das Verkanntwerden von ihren Kindern tief geschmerzt hatte, so läßt D. Leithoff von der Mutter immer ein, nicht kunstreiches aber ähnliches Portrait fertigen, und da dieses dem Kinde täglich als die Mutter gezeigt und in die Hände gegeben wird, so streckt es letztere auch der wirklichen Mutter entgegen, wenn es von dieser besucht wird« (Valentin 1961, 234).

Insbesondere unter pädagogischem Gesichtspunkt ist die 1823 gegründete »Heilanstalt für verwachsene« des Arztes Johann G. Blömer interessant, da er in ihr bereits Prinzipien anwendet, die in den späteren »Krüppelanstalten« bestimmend wurden.

Sein Institut ist, wie er selbst ausführt, geprägt durch das »innige und zweckmäßige Ineinander-greifen der ärztlichen und mechanischen Behandlung, verbunden mit der gehörigen Anordnung passender Beschäftigungen der Kranken . . . Da ein großer Teil der Kranken, die das Institut beziehen, sich noch im jugendlichen Alter befindet, so mußte auf ihre Erziehung und Unterrichtung eine besondere Sorgfalt verwendet werden . . . da bei Leidenden dieser Art der Geist gewöhnlich sehr aufgeweckt und tätig ist . . . Man wirft im gemeinen Leben denen, die an einer Verunstaltung des Körpers leiden, gewöhnlich eine gewisse Verstocktheit des Charakters vor, und leider nicht immer zu Unrecht . . . Man zieht sich von ihnen zurück, weil ihre Krankheit ihnen nicht erlaubt, an vielen Spielen der Kindheit und Jugend teilzunehmen; sie sind daher meistens nur auf sich selbst beschränkt und werden in dieser Abgeschiedenheit verschlossen und nicht selten schadenfroh. Diese Fehler sind aber in dem Institute aus dem kindlichen und jugendlichen Gemüthe bei einem fortlaufenden moralischen und geistigen Unterrichte um so leichter noch zu entfernen, weil hier Gleichheit oder Ähnlichkeit des Leidens, mehr Offenheit und wechselseitige Teilnahme herrscht . . .« (Blömer, zit. n. Kirmsse 1911, 13).

Verwiesen sei auch auf das orthopädische Institut, das G.F.L. Strohmeyer 1829 in Hannover gründete, das aber mit dessen Ruf als Ordinarius für Chirurgie an die Universität Erlangen aufgelöst wurde. Erst gegen Ende des Jahrhunderts wurde dann 1897 das heute noch bestehende »Annastift« gegründet. In Strohmeyers Institut wurde 1836 William John Little (1810–1894) erfolgreich operiert und von seinem Spitzfuß befreit, der sich als Folge einer im 2. Lebensjahre aufgetretenen Poliomyelitis eingestellt hatte. Little promovierte in Berlin über die an sich selbst erfahrene Behandlungsmethode und gründete 1838, einer Anregung Strohmeyers folgend, mit privaten Mitteln in London ein Orthopädisches Institut für arme Patienten, das späterhin »The Royal National Orthopaedic Hospital« hieß (Valentin 1961, 117, 179 ff.). Durch seine Forschungen über die infantile Cerebralaparese wurde Little bis heute bekannt (Langenberg 1968). Ein weiterer Schüler Strohmeyers, L. W. Detmold (1808–1894), wanderte 1837

nach Nordamerika aus und gründete in New York die erste »Public clinic for the treatment of crippled children« (Valentin 1961, 269).

Mithin verbreiteten sich in Europa und Nordamerika die orthopädischen Institute, die durch Institute für Heil- und pädagogische Gymnastik ergänzt wurden. Letztere wurden um die Mitte des 19. Jahrhunderts z.T. von zwielichtigen Persönlichkeiten betrieben, bedienten sich mitunter einer therapeutischen Geheimsprache und wurden aufgrund ihres teilweise esoterischen Gebarens von ärztlicher Seite einer scharfen Kritik unterzogen (Valentin 1961, 247). Es ist dem Mediziner Daniel Gottlob Moritz Schreiber (1808–1861) zu verdanken, daß er gemeinsam mit Karl Hermann Schildbach (1824–1888) die orthopädische Gymnastik aufgrund praktischer und theoretischer Arbeit in ihrer Gymnastisch-orthopädischen Heilanstalt in Leipzig in die richtigen Bahnen gelenkt hat.

Alle bisher aufgeführten orthopädischen Institute richteten sich in der Regel an wohlhabende Kreise, die für die Kosten der Behandlung und Versorgung aufkommen konnten. Nur ausnahmsweise konnten unbemittelte Kranke aufgenommen werden. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, wurde bis in die Anfänge des 20. Jahrhunderts die Unterbringung von Körperbehinderten, ihre orthopädische Behandlung und Versorgung, sowie eine besondere Ausbildung und Erziehung als nicht zu den Aufgaben der Landarmenverbände gehörig betrachtet (Eckardt 1930, 393 f.). Das erste orthopädische Institut, das sich dezidiert an die armen Bevölkerungskreise wandte, war die von den Ärzten Johann Wilhelm Camerer (1806–1862) und Carl Christian Jakob Heller (1801–1878) 1845 mit ca. 20 Betten gegründete »Armenheilanstalt für Verkrümmte« in Stuttgart, aus der sich 1850 die orthopädische Armenheilanstalt »Paulinenhülfe« entwickelte, und deren Protektorat Königin Pauline von Württemberg übernahm. Diese Einrichtung besteht noch heute. Sie ist die älteste orthopädische Klinik der Welt, an der seit ihrem Bestehen fortlaufend Bettenunterricht erteilt wird (Valentin 1961, 232; Merckens 1974, 108).

Ein weiterer Schritt, unbemittelten Patienten orthopädische Versorgung zur Verfügung zu stellen, bestand in der Errichtung von Universitäts-Polikliniken. Die erste Klinik dieser Art wurde 1876 in Leipzig eröffnet, nachdem sich Schildbach 1875 als erster Dozent für das Fach Orthopädie an der dortigen Universität habilitiert hatte. Allerdings waren die Polikliniken äußerst schlicht ausgestattet. In München bestand sie aus einem Raum, der gleichzeitig Sprechzimmer, Operationssaal, Bandagenraum, Turnsaal und Warteraum war. Vor allem aber bestand ein entscheidender Mangel in dem Fehlen von klinischen Betten. F. Lange, der Gründer der Münchner Klinik, berichtet, daß er seine Patienten, nachdem sie sich von der Narkose erholt hatten, nach Hause entlassen mußte. Zur Vermeidung nachträglicher Komplikationen war er gezwungen, die Patienten der Armenpraxis mit der Pferdetrambahn bis in die weit entlegenen Vorstädte aufzusuchen (Lange 1931, 6 ff.). Schließlich wurde nach Einführung der Krankenversicherungspflicht 1883 eine weitere Möglichkeit zur prophylaktischen orthopädischen Versorgung aller Bevölkerungskreise darin erblickt, auch die praktischen Ärzte zur Mitarbeit zu befähigen, da der alte Glaube, daß sich »so etwas verwächst« grundfalsch sei (Biesalski 1911, 24). Deshalb wurde in Übereinstimmung mit der 1901 gegründeten »Deutschen Gesellschaft für orthopädische Chirurgie« immer wieder gefordert, daß jeder Studierende der Medizin durch die Prüfungsordnung gezwungen werde, Orthopädie zu lernen. Noch 1931 wird angesichts der leeren Kassen der öffentlichen Hand von Lange zu bedenken gegeben: »Ich halte die Aufnahme der orthopädischen Prüfung in die Studienordnung für das zur Zeit vordringlichste Problem in der ganzen Krüppelfürsorge« (Lange 1931, 11). Lange legte besonderen Nachdruck auf intensive Prophylaxe von Körperschäden. Aufgrund seiner Erfolge konnte er belegen, daß bei rechtzeitiger Behandlung von Klumpfüßen, rachitischen Verbiegungen der Beine und angeborenen Hüftverrenkungen viele Patienten bereits vor dem sechsten Lebensjahr geheilt

werden könnten und dadurch spätere Hilfsmaßnahmen im ärztlichen und erzieherischen Bereich überflüssig würden. Sein Appell, »daß es keine zeitgemäße Krüppelfürsorge wäre, wenn man erst die Kinder zu unheilbaren Krüppeln werden ließ und dann jährlich 30 oder 40 einer besonderen Ausbildung in der Krüppelanstalt« zuführe, blieb aber unerhört. Langes Intention »so viele Krüppel als möglich zu heilen, und nur die unheilbaren besonders auszubilden« konnte erst 1913 in München in Angriff genommen werden, durch den Bau der ersten staatlichen orthopädischen Klinik in Deutschland (Lange 1931, 9).

Wie schon in den ersten orthopädischen Instituten, so sah man auch weiterhin für den Bereich der klinisch-orthopädischen Fürsorge die Notwendigkeit pädagogisch-erzieherlicher Begleitung, zumal sich die Angebote von Erziehung und Unterricht als logische Konsequenz aus der Langwierigkeit des klinischen Aufenthaltes ergaben. Es verdient dabei besonderes Interesse, daß aufgrund dieser Situation eine obligatorische pädagogische Schulung für alle Krankenschwestern, die mit körperbehinderten Kindern zu tun haben, gefordert wurde. In der 1921 in Leipzig eingerichteten »Schwesternschule für Krüppelpflege«, die dem durch die dortige Freimaurerloge 1909 finanzierten Heim »Humanitas« für gebrechliche Kinder angegliedert war, standen folgende Themen auch als Gegenstand des Unterrichts auf dem Lehrplan:

1. Geschichte und gegenwärtiger Stand der Krüppelfürsorge.
2. Erziehung mit besonderer Berücksichtigung der Krüppelseelenkunde.
3. Seelenkunde der frühen Kindheit.
4. Unterricht im Zeichnen, Formen, Falten, Kleben und verwandten Fertigkeiten.

Die Modernität dieses Lehrplans, der bereits 1921 eine Integration von Krankenpflege, Heilpädagogik und Beschäftigungstherapie bereitstellte, wird erst im Vergleich mit den heutigen Gegebenheiten voll deutlich (Simon 1926, 624; Lindemann 1960, 19).

Im Zusammenhang mit der Entwicklung orthopädischer Hilfen für Körperbehinderte treffen wir auf einen sich verändernden Begriff von dem, was bislang in der Medizin Heilen hieß (Schmeichel 1981, 5 ff.). Einmal dadurch, daß tradierte Behandlungsformen für Menschen mit körperlichen Gebrechen und Verunstaltungen sich veränderten und z.T. wiederentdeckt wurden, vor allem aber weil neue Heilverfahren erfunden wurden. Dadurch kommt es schrittweise zu einer Ablösung der bisherigen ärztlichen Praxis, die in der Regel darin bestand, Körperbehinderte im günstigsten Fall in Spitälern und Siechenhäusern zu pflegen oder in Anstalten und Zwangsinstitutionen zu verwahren. Zum anderen entwickelte sich ein Selbstverständnis der Orthopädie als medizinischer Koordinations- und Integrationswissenschaft, die einen Anspruch auf Zuordnung anderer medizinischer Disziplinen, wie etwa der Chirurgie, der Neurologie und Pädiatrie (Biesalski 1926, 63) erkennen ließ.

Dieses Ansinnen auf interdisziplinäre Kooperationsbereitschaft, stieß aber bereits bei den Chirurgen auf Ablehnung, die das neue Fach als »räuberische Orthopädie« beargwöhnten (Volkert 1977, 39). Biesalski wurde denn auch nicht müde, die Notwendigkeit der Zusammenarbeit darzustellen und zu versichern, »daß wir Krüppelfürsorgerleute alles andere wollen, als alle orthopädisch Kranken für uns einheimsen« (Biesalski 1980, 11).

Der Aspekt der Koordination und Integration rehabilitativer Maßnahmen bedeutete aber zugleich eine Expansion über den ärztlichen Bereich hinaus. Die notwendige Ausweitung hin zu einem die bisherigen medizin-wissenschaftlichen Disziplinen überschreitenden Heilungsbegriff wurde damit begründet, daß sich dem Orthopäden zu Anfang unseres Jahrhunderts orthopädische Leiden nicht nur als Krankheiten, sondern überwiegend als krankhafte Zustände darstellten, wie sie etwa nach Rachitis, Polio, Knochen- und Gelenk-Tbc auftraten. Weil die Betroffenen in der Regel nicht unmittelbar um ihr Leben bangen mußten, also weniger ihre aktuelle biologische, denn ihre soziale Existenz bedroht war, sah sich die Orthopädie, wie Biesalski (1926, 62 f.)

darlegt, von vornherein nicht allein auf Lebenserhaltung, sondern zugleich auf Lebens-  
 ertüchtigung im Sinne von Erwerbsbefähigung als ihrem sozialen Endziel gerichtet.  
 Von diesem Selbstverständnis her entwirft die Orthopädie zu Beginn des 20. Jahrhun-  
 derts mit ihrem Behandlungsziel zugleich ein Bildungsziel insofern als sie auch die  
 soziale Situation angehen, sie bilden und gestalten will (Schmeichel 1981, 7). Diese  
 Intention, die als »sozialbiologischer Einheitsgedanke in der Orthopädie« von Biesalski  
 bis in die Kodifizierung der Ausführungsbestimmungen des Krüppelfürsorgegesetzes  
 von 1920 erfolgreich verfochten wurde, stellt die Persönlichkeit des Kranken in den  
 Mittelpunkt orthopädischen Bemühens. Nicht mehr der korrigierte Befund allein ist  
 Motiv und Ziel ärztlichen Bemühens, nicht eine Kniekontraktur als interessanter Casus  
 allein soll behandelt werden, »sondern eine bestimmte Persönlichkeit mit Leib und  
 Seele, zu deren Besonderheiten u. a. ein kontrakties Knie gehört«, soll in Fürsorge  
 genommen werden (Biesalski 1924, 147; 1926, 14). Aufgrund dieser neuen Sichtweise  
 erschien die Orthopädie als Teil einer umfassenden Körperbehindertenfürsorge, die nur  
 dann ein Ganzes, eine Einheit bilden können würde, wenn medizinische Behandlung,  
 Erziehung, Unterricht und Berufsausbildung gleichberechtigt zusammenwirken, um  
 gemeinsam dazu beizutragen, daß »der Kranke so schnell, so gründlich und so billig als  
 möglich entkrüppelt wird« (Biesalski 1926, 62, 14).

Wenn auch von Biesalski, dem Pionier der deutschen »Krüppelfürsorge«, die für den  
 Gesamtrehabilitationsplan notwendige Interdependenz aller fachspezifischen Bemü-  
 hungen erkannt, vertreten und praktiziert wurde, in deren Mittelpunkt der Behinderte  
 als Dirigent des Rehabilitations-Orchesters zu stehen habe (Biesalski 1910, 23), so blieb  
 doch der Koordinations- und Führungsanspruch des Orthopäden, den auch er als  
 primus inter pares vertrat, nicht unwidersprochen. Infolgedessen kam es zu Kompe-  
 tenzstreitigkeiten darüber, wer jeweils für den Körperbehinderten fürsorgezuständig  
 sei, und zu Differenzen zwischen Ärzten, Pädagogen und Theologen über die Füh-  
 rungsrolle innerhalb des Rehabilitationsprozesses. Dabei treffen wir auf eine interes-  
 sante, insbesondere von Ärzten vorgetragene Konsequenz dieser Kontroverse. Es ist  
 dies die Forderung nach Verstaatlichung der zum damaligen Zeitpunkt völlig privaten  
 Körperbehindertenfürsorge. Der Orthopäde Schanz artikuliert diese Position folgen-  
 dermaßen:

»Private Krüppelhilfe wird immer Almosen bleiben. Wir wollen den Krüppel aus dem Stand des  
 Almosengängers herausheben. Mit der Einrichtung staatlicher Hilfe schaffen wir dem Krüppel das  
 Recht auf Hilfe. Nur der Staat kann unsere weitschauenden Pläne verwirklichen« (zit. n. Merkens  
 1974, 120). Allerdings wird auch von privaten Trägern gefordert: »Es wäre nicht mehr als billig,  
 wenn der Staat – in seinen verschiedenen Stufen – für die Krüppel mehr täte. Er brauchte das nicht  
 in der Form der Verstaatlichung der Anstalten für alle Hilfsbedürftigen zu tun. Denn der Staat  
 wirtschaftet teuer und oft viel zu schematisch. Das Richtige ist, wenn er die private Initiative  
 vorangehen läßt. Da werden eine Menge von Kräften mobil, welche ihn gar nichts kosten und mit  
 frischem und fröhlichem Eifer arbeiten« (Schäfer 1904, 35).

Dieses Prinzip hat sich bis heute als Vorrang der freien Wohlfahrtspflege durchgesetzt  
 (Orthbandt 1980, 379). Es wird aber in jüngster Zeit durch eine sich verändernde Praxis  
 der Subsidiarität erneut infrage gestellt (Luig 1976, 168 ff.). Im übrigen sind die  
 Tendenzen zur Generalisierung des medizinischen Anspruches auch in der Gegenwart  
 wieder aktuell geworden u. z. dadurch, daß die zu Anfang des Jahrhunderts von der  
 Orthopädie vorgenommene Ausweitung ihres Heilungsbegriffes nun auch von anderen  
 medizinischen Disziplinen nachvollzogen wurden. »Psychoanalytische, psychosomati-  
 sche, sozialpsychiatrische und sozialpädiatrische Sichtweisen führen jeweils zu einem  
 spezifischen medizinisch-anthropologischen Ganzheitsbegriff, der eine gleichberech-  
 tigte Kooperation mit anderen Wissenschaften mitunter gravierend erschwert. Diese  
 nicht nur von der Pädagogik als Usurpation kritisierte Tendenz zur apriorischen

Setzung eines ärztlichen Primates, läßt sich z. Z. am Beispiel des Konfliktes zwischen Sonderpädagogik und Sozialpädiatrie verfolgen, die unter Führung ihres Heilungsbegriffes eine ärztliche« Pädagogik« postuliert (Haupt 1978, 674ff). So bedeutsam eine ganzheitliche Sichtweise des Menschen, insbesondere im Bereich der Rehabilitation ist, so darf doch nicht übersehen werden, daß der Begriff der Ganzheit des Menschen in der Regel ein spezifisch hierarchisches Normen- und Wertekonzept beinhaltet, das nicht eo ipso von allen fraglos akzeptiert werden kann. Es ist darum überlegenswert, wenn Schmeichel empfiehlt, »mit dem Begriff Mehrdimensionalität den Ganzheitsbegriff fallen zu lassen und damit den Anspruch, von einem Standpunkt her bestimmen zu können, was der Mensch sei oder was ihm fehle. Diese Aufgeschlossenheit für die Perspektiven des anderen würde zur Zusammenarbeit motivieren und auch den behinderten Menschen mit einschließen. Damit würde seine Verdinglichung als Objekt von Behandlungen prinzipiell aufgehoben« (1981, 15f.).

Zu Beginn dieses Jahrhunderts wandten sich vor allem die Vertreter der kirchlich-caritativen Körperbehindertenfürsorge gegen das Ansinnen, Erziehung und Pädagogik im weitesten Sinne als funktionelle »ärztlich-erzieherische Behandlung« zu begreifen (Fürstenheim 1913, 12, 25) und sie zur »Schleppenträgerin der Orthopädie« zu degradieren (Briefs 1955, 127). Statt einer nur auf funktionelle Leistungsfähigkeit und berufliche Eingliederung zielenden Fürsorge, steht hier als Bildungsziel die sittliche Persönlichkeit im christlichen Sinne im Vordergrund, die auch dem wirtschaftlich nicht verwertbaren Körperbehinderten garantiert werden müsse und dessen sittliche und religiöse »Leistung im Ertragen schwerer und schwerster Gebrechen« gesehen wird, entsprechend der paulinischen Einschätzung (1. Kor. 1,27) des Schwachen, der den Starken zuschanden mache (Briefs 1955, 138f., 215).

Die aufbrechende Kritik am Primat der Orthopädie hat aber neben einer inhaltlich andersartigen Schwerpunktsetzung bei der Durchführung der Körperbehindertenfürsorge auch historische Gründe, die darauf zurückzuführen sind, daß systematische Körperbehindertenhilfe nicht allein einen medizinischen Traditionsstrang, sondern auch einen konfessionellen und pädagogisch-erzieherischen besitzt. Wenn auch seit den ersten Anfängen der orthopädischen Institute den Kranken immer wieder Erziehung und Unterricht angeboten wurde, so waren diese Anstalten dennoch primär medizinisch-orthopädische und keine Bildungsstätten.

### Die praktisch-technische Unterrichts- und Beschäftigungsanstalt für krüppelhafte Kinder in München

Die erste Bildungsanstalt für Körperbehinderte wurde von Johann Nepomuk Edler von Kurz (1783–1865) als »Technische Industrieanstalt für arme, krüppelhafte Kinder in München« 1832/33 gegründet. Von Kurz, der als kirchlich gesinnter königlicher Konservator und Militärbeamter a. D. Mitglied des polytechnischen Vereins für das Königreich Bayern war, wollte mittels dieser privaten Industrie- und Handwerkerschule, wie er selbst schreibt, »werktagsschulfreie, 13–14jährige verkrüppelte Kinder, welche wegen ihrer körperlichen Mängel zu zünftigen Gewerben und anderen Betrieben nicht wohl taugen, durch mechanische Uebungen in verschiedenen, denselben angemessenen Beschäftigungen zu Fabrikarbeitern bilden oder denselben auch in der Anstalt selbst andauernden Verdienst verschaffen, um sie vor dem Müßiggang und den daraus hervorgehenden Lastern zu bewahren« (zit. n. Lex 1933, 2). Mit dieser Einrichtung begegnen wir dem ersten eigenständigen pädagogischen Versuch, über die Befähigung zu einer Ausbildung als Existenzgrundlage, die soziale Situation Körperbehinderter zu sichern. Wie denn überhaupt Behindertenhilfe durch Unterricht sich von ihren Anfängen her, immer auch als Hilfe auf dem Wege zur Integration in die

Gesellschaft darstellt, ohne dabei allgemeine Menschenbildung und Berufsbildung zu polarisieren, sondern bestrebt ist, deren korrespondierendes Verhältnis zu wahren (vgl. Wilken 1972, 14).

Das Vorhaben, mit pädagogischen Maßnahmen die durch die Behinderung verursachte Armut zu bekämpfen, wurde anfangs durch den Magistrat und die Armenpflege der Stadt München unterstützt, die der Anstalt bescheidene Sach- und Geldmittel gewährten. Als diese 1834 ohne Erklärung eingestellt wurden, erhielt die Einrichtung durch ministerielle Fürsprache die Möglichkeit als Nebenzweig der königlichen Kreiskunstgewerbeschule zu fungieren und wurde zur »Handwerkerschule für krüppelhafte Kinder aus allen Teilen der Monarchie« erhoben. Dem gesetzten Ziele gemäß wandte sich v. Kurz an eine genau definierte Gruppe von Körperbehinderten, die folgende Aufnahmebedingungen erfüllen mußten:

1. den Ausweis über die Freisprechung aus der Werktagsschule,
2. das Alter von 13–14 Jahren,
3. einen hautreinen Gesundheitszustand, brauchbare Arme und Hände, gesunde Augen, Gehvermögen ohne Hilfe anderer, gehöriges Auffassungsvermögen,
4. das Versprechen, ein Lehrjahr und zwei Ausbildungsjahre im Institut zuzubringen,
5. die Vorausbezahlung von 25 Gulden als Ersatz für das bei den Lernversuchen gebrauchte Material,
6. eine jährliche Vorauszahlung von 125 Gulden als Kostenbeitrag (Merkens 1974, 125).

Auch aus den Aufnahmebedingungen des Jahres 1841 wird deutlich, daß bei zwar gewährter ärztlicher Betreuung, die Kurz'sche Anstalt sich weder als ein »allgemeines Krankenhaus, noch eine spezielle Heilanstalt (wie z. B. ein orthopädisches Institut . . .) noch ein Versorgungshaus (Spital)« verstand, sondern als »eine praktisch-technische Lehr- und Beschäftigungsanstalt« (zit. n. Klink 1966, 20). Zwar wurde durch Regierungsskript die Erlaubnis erteilt, »zwei Hilfsvereine (für Männer, für Frauen und Jungfrauen) zur Veredlung, Bildung und Versorgung armer krüppelhafter Kinder« zu gründen, aber die finanzielle Lage des Institutes blieb prekär. Eine Aufstellung aus den Jahren 1833–1844, in denen 50 Zöglinge durch das Institut gingen, verdeutlicht die Situation: »Nur für 17 wurde vonseiten der kgl. Kreisregierungen ein Betrag von 100 Gulden bezahlt, für 8 nur 40 Gulden und noch weniger. Von Kurz wurden 4 Zöglinge während 2 Jahre, 2 während eines Jahres ohne diesen Kostenbeitrag erhalten; 25 mußte Kurz größtenteils aus Privatmitteln unterhalten« (Lex 1933, 4f.). Auch durften diejenigen Gegenstände, deren fabrikmäßige Anfertigung methodisch gelehrt wurde, nicht beliebig hergestellt werden, sondern sie mußten gemäß dem Gewerbegesetz von 1825 freigegeben sein; d. h., es durften nur solche Dinge produziert werden, die nicht zumftmäßig angefertigt wurden. Das Anstaltsprogramm von 1838 nennt folgende Produkte: »Kinderspielwaren, verschiedene Apparate zur Versinnlichung des Unterrichts, bildliche Darstellungen zur Erweckung religiöser Gefühle, die mannigfaltigsten Galanterie-, Papp-, Etais-, Futteral-, Massa- und Modell-Arbeiten, wasserdichte Gegenstände, kleine physikalische und ökonomische Apparate, bunte Papiere, gedruckte Teppiche auf Leinen, Zwillich und Tuch etc . . .« (zit. n. Klink 1966, 18f.).

Bereits 1835 erhielt Kurz auf der Industrieausstellung in München die bronzene Medaille als Auszeichnung für die Qualität der Zöglingsarbeiten. Einen Besuch König Ludwigs I. im Jahre 1838 nimmt v. Kurz zum Anlaß, sein Anstaltsprogramm »Über den Zweck und Nutzen einer Unterrichts-, Erziehungs- und Beschäftigungsanstalt für krüppelhafte Kinder« darzulegen. Demnach stellte sich die »Praktisch-technische Unterrichts- und Beschäftigungs-Anstalt für arme krüppelhafte Kinder der bayerischen Monarchie« wie folgt dar. Sie bestand:

1. aus einer »praktisch-technischen Industrie-Vorbereitungsschule für Knaben von allen Stän-

den«, in der die Zöglinge »ihre Hände vorteilhaft gebrauchen lernen« und »sich die größtmögliche Menge der im Leben so nötigen anschauenden Erkenntnisse dynamischer Art« erwerben sollten. Dies erfolgte durch Unterricht in der »geometrischen Zeichenkunst, im Modellieren und durch andere technische Anleitung«. Aufgrund der »Versinnlichung des theoretischen Unterrichts« diente sie als Nebenzweig der Kreisgewerbeschule.

2. bestand das Institut aus einer »praktisch-technischen Unterrichts- und Beschäftigungs-Anstalt für krüppelhafte Kinder«, die als spezielle Handwerksschule jene aus der Armenschule entlassenen Kinder, die »von keinem zünftigen Meister in die Lehre genommen wurden, hierin zu unterrichten, zu beschäftigen und moralisch zu veredeln, damit dieselben vom Bettel und dessen unheilbringenden Folgen, sowie von der Dieberei errettet und zu nützlichen Staatsgliedern herangebildet werden.«
3. bestand die Kurzsche Anstalt aus »einer Fabrik (Industrie-Anstalt) zur Beschäftigung und Versorgung der in der Unterrichts-Anstalt herangebildeten armen krüppelhaften Kinder« (zit. n. Klink 1966, 18f.) insofern als ihnen anderweitig ein erwerbsmäßiges Unterkommen nicht vermittelt werden konnte (Lex 1933, 3).

Allerdings erwachsen dem jungen Institut aufgrund seiner Erfolge auch Anfeindungen, die nicht zuletzt im Konkurrenzneid anderer Gewerbetreibender begründet lagen. Aber auch Lex gibt wohl eine treffende Charakteristik des Initiators, wenn er darlegt: »Der Begründer der Anstalt war zu rührig und wollte alles auf einmal leisten, wollte alle Leute zu Freunden gewinnen und erreichte oft das Gegenteil« (1933, 4). Als dem Institut 1841 durch die Regierung das aus 25 Zimmern bestehende Gebäude kurzfristig gekündigt wurde und vergleichbare Räumlichkeiten nicht gefunden werden konnten, mußte v. Kurz unter dramatischen Umständen (vgl. Merkens 1974, 126) ein vollkommen unbrauchbares Hintergebäude beziehen, das weder hinreichend Platz für die bisherigen Lehr- und Arbeitsmittel, noch Verkaufsfläche bot. Da eine erfolgreiche Produktion nicht mehr möglich war, stand das Unternehmen vor dem finanziellen Ruin. In dieser Notsituation trat 1842 König Ludwig für die Umwandlung der Anstalt in ein Staatsinstitut ein. 1843 wurde die Anstalt auf Staatskosten übernommen, ein entsprechendes Gebäude zur Verfügung gestellt und verfügt, daß v. Kurzens Sohn die Leitung übernehmen solle. Als nach dessen plötzlichem Tod v. Kurz selbst die Leitung der neuen »Staatsanstalt für krüppelhafte Kinder« beantragte, wurde dies abgelehnt. Unter neuer Leitung hieß die Anstalt ab 1844 »Königlich bayrische Erziehungsanstalt für krüppelhafte Kinder«, später »Königliche Zentralanstalt für krüppelhafte Kinder«. Sie besteht noch heute als »Bayerische Landesschule für Körperbehinderte« mit Schulen, Ausbildungswerkstätten sowie Internaten und versteht sich zurecht als älteste Bildungseinrichtung für Körperbehinderte.

»Das große Verdienst von Kurz bleibt es, daß er das Problem der Krüppelbeschulung und -ausbildung als erster zu lösen versuchte« (Lex 1933,7).

Von Kurzens Absicht war, insbesondere jene aus der Armenschule entlassenen körperbehinderten Kinder, sowohl Mädchen als auch Jungen, die trotz vorhandener Motorik und gesunder Geisteskräfte keine Gelegenheit hatten, in eine Lehrstelle einzutreten, auf eine Erwerbstätigkeit in den verschiedensten Produktionsbetrieben vorzubereiten.

Dem Ziel, körperbehinderte Kinder beruflich auszubilden und sie einer Beschäftigung zuzuführen, sie dadurch »vom Bettel« zu befreien und zu »nützlichen Staatsgliedern« heranzubilden, nähert sich v. Kurz nicht nur auf dem Wege vielseitiger, wechselnder Beschäftigung allein, sondern die »Kunst« des Unterrichts und der Erziehung, nämlich »die größtmögliche Menge der im Leben so nötigen anschauenden Erkenntnisse dynamischer Art« zu vermitteln, schließt bei ihm mit ein, den Zögling auch »moralisch zu veredeln«. Beides, »moralische Ausbildung und technische Befähigung« soll als pragmatisch-ethischer Gegenstand der Menschenbildung, zur »Entwicklung der Seelenkräfte« als dem Zweck der Erziehung dienen. Wenn der Zögling durch systemati-

schen Aufbau von Begriffen vermittelt klarer Anschauungen als »Versinnlichung des theoretischen Unterrichts«, etwa beim Zeichnen und Modellieren vom »Einfachen zum Zusammengesetzten«, vom »Richtigen zum Schönen« geführt werden soll, so kommt hierin ein Moment zum Tragen, das seit Comenius in der Theorie des Unterrichts als Prinzip der Handbetätigung, späterhin als das der Selbsttätigkeit und heute als Prinzip der Handlungsorientierung Relevanz beansprucht, das in der Praxis des Unterrichts jedoch eher ein randständiges Dasein führt (Wilken 1980, 46ff.). Anschauliches Tun und Arbeit wird mithin nicht als mechanisch-stupidus Tun, sondern als vielseitige, polytechnische Beschäftigung begriffen, um »Erkenntnisse dynamischer Art« zu vermitteln. Hierunter sind jene lebensnotwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verstehen, die nicht durch drillmäßiges Lernen und Memorieren, sondern nur durch Handbetätigung zu gewinnen sind und die in jener Zeit als »dynamische Grundkenntnisse« (insbesondere von J. H. Heusinger, † 1837, vgl. Denzer 1910, 95) bezeichnet werden und nach »physiologischen Grundsätzen« durch Klärung der Natur der Dinge auf die »Natur der Seelenkräfte« persönlichkeitsbildend wirken sollen. Unterstützt wurde dies bei Kurz durch Wiederholung und Festigung der bisher in der Schule gelernten »Elementar-Gegenstände« und neben Kirchgang durch wöchentlich zweimaligen Religionsunterricht (vgl. Klink 1966, 22f.).

Die Bedeutsamkeit dieser pädagogischen Intention erhellt erst voll aus dem inferioren gesellschaftlichen Stellenwert, der in jener historischen Epoche selbst den leistungsfähigeren Körperbehinderten zukam, denen sich v. Kurz zuwandte. Sein Ziel, mit den ihm zu Gebote stehenden Mitteln diese Personengruppe »vom Bettel und dessen unheilbringenden Folgen« zu bewahren und sie während einer dreijährigen Ausbildung »wenigstens zu Fabrikarbeitern« zu bilden, darf nicht dazu verleiten, das ganze Unternehmen vorschnell allein auf ein ökonomisch-utilitaristisches Motiv zu verkürzen. Denn es macht einen gravierenden Unterschied, ob Erwerbsbefähigung als Begrenzung von Bildungsmaßnahmen gesetzt oder als Motiv und Erfolg von entstigmatisierenden Bildungsbemühungen im Sinne existenzsichernder Lebenshilfe intendiert wird. So begegnen wir hier dem ersten Versuch innerhalb der Körperbehindertenhilfe angesichts des Ausmaßes menschlichen Elends mit pädagogischen Hilfen zu dessen Minimierung beizutragen, u.z. in einer an Pestalozzi erinnernden Einheit von sittlicher Erziehung und Berufsbildung, die mehr sein will als die »Bildung zu einer isolierten Elendigkeit einer Fabrikfähigkeit« (Pestalozzi, zit. n. Krämer 1963, 100). Zugleich wird an der durch Privatinitiative erfolgten Gründung dieser Anstalt ein Prinzip deutlich, das einen wesentlichen Schritt auf dem Wege zu einer systematischen Behindertenhilfe bedeutet, nämlich daß die Realisierung sozialpolitisch notwendiger Aufgaben durch private sozialpädagogische Interventionsmaßnahmen auch von Staats wegen Beachtung finden muß, um dadurch die Behindertenfrage immer deutlicher »als eine soziale Frage der Allgemeinheit, die sie immer schon gewesen war« erscheinen zu lassen (Möckel 1979, 121). Die Geschichte der v. Kurzschen Anstalt als staatliche Einrichtung ab 1843 zeigt dies auf ihrem Weg bis in die Gegenwart exemplarisch (vgl. Merckens 1974, 126ff.). Zugleich weist sie auf, wie sich der Gedanke der Bildungsfähigkeit Körperbehinderter, mit der Berufsbildung beginnend, auf immer jüngere Altersstufen ausweitete, wie aber auch die pädagogische Zuwendung durch das Kriterium der körperlichen Leistungsfähigkeit begrenzt wird, wenn etwa noch 1910 von Lange kritisiert wird, daß von der Münchner Zentralanstalt Kinder ausgeschlossen würden, die nicht ohne Hilfe anderer gehen können (Lange 1910, 201).



Wir haben bereits dargelegt, daß von den christlichen Konfessionen von alters her Hilfsangebote für Kranke, Arme und Behinderte geschaffen und institutionalisiert wurden. Aus diesen Anfängen heraus, aus dem Spitalwesen, den Armen- und Bewahranstalten, entwickelten sich schrittweise die ersten systematischen Ansätze auch einer konfessionellen Körperbehindertenhilfe.

Im evangelischen Bereich konstituierte sich 1848 auf Initiative von J. H. Wichern (1808–1881) der »Central-Ausschuß für Innere Mission« mit dem Ziel, die evangelischen Gemeinden auf ihre soziale Verantwortung zu verpflichten. Diese Erweckung zu christlich-sozialethischem Handeln schien deshalb notwendig, weil die etablierten Kirchen, ähnlich dem Staat, in ihrer hierarchischen Struktur der sozialen Frage relativ distanziert gegenüberstanden und insbesondere im Zeichen der Reaktion nach 1850 radikale sozialpolitische Ideen inopportun und verdächtig erschienen. Um so mehr bewirkte Wicherns volksmissionarischer Impuls eine sich rasch ausweitende diakonische Bewegung. Ihre Träger waren zu Anfang nicht die Organe der verfaßten Amtskirche, sondern private bürgerliche Initiativen, die sich erstmals als freie Kräfte aufgrund des 1848 durch die Nationalversammlung in Frankfurt gewährten Grundrechtes der Versammlungsfreiheit und des Vereinsrechtes als Gesellschaften und Vereine konstituieren konnten. In der Folgezeit schlossen sie sich zu Landes- und Provinzialvereinen der Inneren Mission zusammen, die dann mit der Zeit als diakonische Aufgabe auch von der verfaßten Kirche ihren Sitz im Leben der Gemeinde zugewiesen erhalten. Damit erfuhr Wicherns ursprüngliche Idee einer inneren Missionierung der christlichen Bevölkerung, angesichts der gesellschaftlichen Realitäten eine fortschreitend pragmatische Fassung in Richtung einer sich institutionalisierenden Inneren Mission, wobei die anfänglich mit der anstaltsgebundenen Arbeit intendierte Eingliederung in die Gesellschaft nunmehr stellvertretend durch die Anstaltsgemeinden erfolgen mußte. Durch Institutionalisierung und Strukturierung erhöhte sich die Kontinuität der Anstaltsgründungen, deren Existenz, anders als etwa die der meisten orthopädischen Institute, nicht mehr mit der Person ihres Gründers verknüpft war.

Initiator systematischer Körperbehindertenhilfe auf dem Boden der Inneren Mission in Deutschland, die erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts einsetzte, war der dänische Pastor H. Knudsen (1813–1886) und nicht, wie man annehmen möchte, die durch v. Kurz gegründete Münchner Zentralanstalt. Knudsen, zu dessen Tätigkeit als Geistlicher einer Diakonissenanstalt in Kopenhagen auch die Ausbildung der jungen Diakonissen gehörte, beschäftigte in dieser Zeit insbesondere die psychologische Frage, welche Auswirkungen Krankheiten und Mißbildungen auf das Seelenleben der Betroffenen ausüben (Petri 1916, 42). Dadurch angeregt, wurde er auf die große Zahl Körperbehinderter und ihre Probleme aufmerksam, die ihn dazu führten, 1872 zusammen mit mehreren Ärzten und Gleichgesinnten einen »Verein, der sich gelähmter und verkrüppelter Kinder annimmt« zu gründen (Dalhoff 1899, 21). Die nächstliegende Aufgabe bestand in ärztlicher und orthopädischer Versorgung mit passenden Hilfsmitteln; hinzu trat die schulische und berufliche Ausbildung mit dem Ziel, die bis 18jährigen Körperbehinderten beiderlei Geschlechts (ab 1880 auch Erwachsene) so weit zu fördern, »daß sie ein Leben zu führen vermögen, das demjenigen anderer Menschen soviel wie möglich gleicht« (Dalhoff 1899, 22). Knudsens Einrichtung, die in Verbindung mit der Diakonissenanstalt auch Heimunterbringung ermöglichte, entwickelte sich von der zunächst mehr offenen zur anstaltsmäßigen Form (Schäfer 1899, 9). Widmete sie sich im ersten Jahre ihres Bestehens 45 Fällen, so waren es 13 Jahre später bereits 1492 und nach 25 Jahren 5800 Patienten, denen geholfen werden konnte (Lindemann 1960, 10). Anders als in der Münchner Zentralanstalt, die bis 1913 über keine eigene chirurgisch-orthopädische Krankenabteilung verfügte, sondern durch

vertragliche Regelung die spezielle orthopädische Behandlung an Ärzte oder Kliniken der Stadt delegieren mußte (Merkens 1974, 130f.; Perl 1926, 31), bestand die Praxis bei Knudsen von Anfang an darin, ärztlich-orthopädische, schulische und berufliche Hilfen zu integrieren. Infolgedessen wendet sich die Kopenhagener Einrichtung auch jenen unfähig Körperbehinderten zu, die »nicht nur verkrüppelt sind, sondern denen die eine Hand ganz fehlt oder »verwelkt« ist . . . diese können auch nicht ohne weiteres mit den gewöhnlichen Werkzeugen oder Arbeitsweisen thätig sein. Es mußten neue erfunden und eine eigene Unterrichtsmethode für sie erdacht und ins Leben gerufen werden« (Dalhoff 1899, 23). Wenn auch, wie Dalhoff darlegt, Knudsen beabsichtigte, »Hilfe zur Selbsthilfe« zu bieten, um den Einzelnen zu befähigen, selbst für seinen Lebensunterhalt zu sorgen, so mußten mit der Zeit doch Dauerarbeitsplätze und Versorgung durch die Anstalt zur Verfügung gestellt werden.

Die begeisterte Anerkennung des 1884 in Kopenhagen tagenden internationalen Ärztekongresses machte Knudsens Rehabilitationskonzept weit über die Landesgrenzen bekannt. Durch Pastor Hoppe, der Knudsens Anregung folgend, 1886 das Oberlinhaus in Nowawes bei Potsdam als erstes »Vollkrüppelheim« gründete, wurde das dänische Rehabilitationskonzept auch für die Arbeit der Inneren Mission in Deutschland fruchtbar gemacht. Der Begriff »Vollheim« weist dabei auf ein Prinzip, dem sich in der Folgezeit die Einrichtungen der Inneren Mission verpflichtet fühlten, nämlich ärztlich-orthopädische Behandlung, schulische und berufliche Ausbildung, sowie Dauerversorgung in jedem ihrer Heime integriert zur Verfügung zu stellen (Schäfer 1907, 5ff.).

Darüber hinaus bestand das Besondere dieser »Heil-, Erziehungs- und Pflegeanstalten« darin, daß sie sich auch denen zuwandten, die körperlich betrachtet, »ihr Leben lang sog. »Halbe Kräfte« oder »Viertelkräfte« bleiben«, und deren Anspruch auf ein »menschenwürdiges Dasein« es zu garantieren galt (Schäfer 1899, 12). So kommt es in den folgenden Jahren z. T. aus persönlicher Erfahrung der Initiatoren oder aus unmittelbarer Begegnung mit Betroffenen, immer aber aus kleinen bürgerinitiativen Anfängen heraus, zu weiteren Anstaltsgründungen. (Zur Anstaltsdokumentation für Deutschland vgl. Merckens 1974, 107ff.; Biesalski 1926, 138ff.; für Österreich: Biesalski 1926, 192ff.; für die Schweiz: Wehrli 1968.) 1899 schließen sich zwölf Körperbehindertenanstalten der Inneren Mission zu einem Verband zusammen, der sich den Namen »Konferenz der deutschen Krüppelpflegeanstalten der Inneren Mission« gibt (Hämer 1978, 96). Er besteht noch heute als »Verband Evangelischer Einrichtungen für die Rehabilitation Behinderter e.V.« und ist mit 36 Mitgliedereinrichtungen (1979) dem Diakonischen Werk der Ev. Kirche in Deutschland angeschlossen. Organ dieses Verbandes war das von Th. Schäfer edierte *Jahrbuch der Krüppelfürsorge*, das von 1899 bis 1908 erschien, späterhin die bis heute erscheinenden Konferenzberichte. Das *Jahrbuch der Krüppelfürsorge*, das erste Periodikum für Körperbehindertenfürsorge, bot neben vielfältigen Anregungen zur allseitigen Förderung Körperbehinderter auch das Forum für Überlegungen zur Fortentwicklung der Körperbehindertenfürsorge.

Bereits damals stand zur Diskussion die Einrichtung von Tagesschulen für Körperbehinderte in Ballungsgebieten, und die Verlängerung der Berufsausbildung für Körperbehinderte von drei auf vier Jahre (Schäfer 1907, 15, 17). Auch klingt angesichts der Problematik angemessener Beschulung von Körperbehinderten mit Lernbehinderung, die dem damaligen Sprachgebrauch zufolge als Schwachsinnige bezeichnet wurden, bereits das Wissen um die Intelligenzentwicklungshemmung an, wobei jedoch eine ambivalente Einstellung den lernbehinderten Körperbehinderten gegenüber festzustellen ist (Schäfer 1904, 64; 1905, 30f.). Systematische Arbeit wurde durch die von Pastor Schäfer veranlaßte erste »Krüppelzählung« in Deutschland ermöglicht, die 1897 von der Königlichen Regierung in Schleswig durchgeführt wurde und 3475 »Verkrüppelte« über 16 Jahren sowie 1295 unter 16 Jahren ergab (Schäfer 1899, 4). Gleichzeitig wurde auf die Schaffung einer Rechtsgrundlage zur Ausübung einer geordneten Körperbehin-

dertenfürsorge gedrungen (Lindemann 1960, 13). Nicht zuletzt hielt es der Verband als sein besonderes Anliegen, der um die Jahrhundertwende aktuellen Diskussion um die »Euthanasie« Behinderter mit der nötigen Schärfe entgegenzutreten, wobei auch Luthers Auffassung kritisiert wurde: »Die Innere Mission ist weit davon entfernt, in den unheilbaren Krüppeln nur vegetierende Fleischmassen zu sehen, die man aus humanen oder ästhetischen Gründen der Öffentlichkeit entziehen muß. Vielmehr muß man sich ihrer ganz annehmen und den Stimmen entgegenreten, die nach Gesetzen und Mitteln verlangen, sie bald unter die Erde zu schaffen« (Ulbrich, zit. n. Merckens 1974, 137). Im Bereich der katholischen Kirche kam es – fast 50 Jahre nach Gründung des Central-Ausschusses für Innere Mission – 1887 durch Prälat L. Werthmann (1858–1921) zur Gründung des »Deutschen Caritasverbandes« (ab 1909 infolge etymologischer Ableitung von lat. carus – Caritasverband genannt). Auch dieser anfänglich von Einzelinitiativen getragene freie Verband institutionalisierte sich in der Folgezeit zu einer amtskirchlich geleiteten Organisation. Begründer der Fürsorge für Körperbehinderte im Bereich der katholischen Kirche war der Theologe Rektor H. Sommer (1872–1918). Dieser gründete 1904 zusammen mit einigen einflußreichen katholischen Persönlichkeiten auf Schloß Schellenstein bei Bigge einen Verein zur Heilung und Pflege, sowie zur schulischen und gewerblichen Ausbildung von Körperbehinderten mit der Bezeichnung »Josefs-Gesellschaft, caritativer Verein für Heilung, Pflege und Ausbildung krüppelhafter Personen«, heute »Josefs-Gesellschaft e.V.« genannt (Josefs-Gesellschaft 1954, 9f.). Der Gründung vorausgegangen war ein Aufruf in 70 katholischen Zeitungen Westfalens und des Rheinlandes mit aufklärender Information über die Fürsorge Körperbehinderter. 1906 wurde die Gesellschaft als milde Stiftung durch die Regierung anerkannt und erhielt finanzielle Begünstigungen beim Grunderwerb, für Stiftungen und Schenkungen. Da seit 1889 in Münster durch Schenkung von W. Hüffer die »Hüfferstiftung« als katholische Orthopädische Klinik unter Leitung des Orthopäden Temmink bestand, erachtete Sommer vor allem die Ausbildung Körperbehinderter als vordringlich. Deshalb wurde als erste Einrichtung der Josefs-Gesellschaft 1904 in Bigge das Josefsheim gegründet und mit der Ausbildung von Buchdruckern und Buchbindern begonnen. Andere Berufe wie Schlosser, Schneider, Schuhmacher, Drechsler und Gärtner traten hinzu. 1907 wurde das Marienheim als Ausbildungsstätte für körperbehinderte Mädchen eröffnet, die in Sticken, Stricken und Nähen unterwiesen wurden. 1908 erfolgte der Bau der Elisabeth-Klinik mit 28 Betten, Operationsräumen und orthopädischem Turn- und Übungssaal. Im selben Jahre wurde für Schwerbehinderte eine Werkstatt errichtet. 1905 konnte das Vinzenzheim in Aachen als Anstalt für die schulische Ausbildung Körperbehinderter eröffnet werden, das medizinisch durch den Orthopäden eines örtlichen Krankenhauses betreut wurde. 1912 wurde das Marienheim nach Hochheim/Main verlegt. Es diente, jetzt umbenannt in Antoniushaus, körperbehinderten Mädchen zur gewerblichen Ausbildung als Wäsche- und Damenschneiderin; seit 1915 wird dort kaufmännische Ausbildung erteilt und 1926 die erste Handelsschule für Körperbehinderte eingerichtet. Nicht zuletzt wurde die stetige Ausweitung der Arbeit der Gesellschaft durch das Anwachsen ihrer Mitglieder gefördert, deren Zahl bereits 1909 20000 betrug. Besonderes Kennzeichen der durch die Josefs-Gesellschaft geleiteten Anstalten war von Anfang an, daß den weit auseinanderliegenden Einrichtungen nach dem Prinzip der Dezentralisierung je ein besonderer Schwerpunkt zugewiesen wurde. Dagegen bestand gerade das Prinzip der Inneren Mission darin, alle Maßnahmen möglichst zentral in einer Anstalt unter einem Dache zu vereinigen. 1921 schloß sich die Josefs-Gesellschaft mit den übrigen katholischen Körperbehinderteneinrichtungen zum »Verband der katholischen Krüppelanstalten Deutschlands« zusammen, der heute als »Verband katholischer Einrichtungen für Körperbehinderte in Deutschland e.V.« besteht und 33 Anstalten repräsentiert. Sein offizielles Organ bilden die Zeitschrift »Der Krüppelführer« (1928–1941) sowie die

»Beiträge zur Krüppelfürsorge« (Josefs-Gesellschaft 1954, 66). Gegenwärtig (1980) verfügt die Josefs-Gesellschaft als der führende katholische Träger zur Rehabilitation Körperbehinderter über 13 Körperbehinderteneinrichtungen.

Sowohl mit der Inneren Mission als auch mit den übrigen seit 1909 in der »Deutschen Vereinigung für Krüppelfürsorge« zusammengefaßten Einrichtungen erfolgte eine fruchtbare Zusammenarbeit, wenn auch das von Sommer verfochtene Prinzip der Dezentralisierung zunächst Befremden hervorrief. Seit 1933 intensivierte sich die Zusammenarbeit zwischen katholischer Gebrechlichenfürsorge und evangelischer Krüppelfürsorge, die in dieser Zeit ihre jährlichen Tagungen fast regelmäßig gemeinsam abhielten. Als Beweis für den Respekt, den sowohl Caritas als auch Innere Mission dem NS-Staat abtragen, mag gedeutet werden, daß noch 1939 die leitenden Persönlichkeiten der beiden konfessionellen Körperbehindertenverbände, Prälat Stracke und Pastor Viotor, mit den offiziellen Vertretern zum Kongreß der 1922 gegründeten »Internationalen Vereinigung für Körperbehindertenfürsorge« nach London reisen konnten (Volkert 1977, 26; Lindemann 1960, 57). Daß im übrigen von katholischer Seite, gemessen am Beginn der Arbeit der Inneren Mission, erst relativ spät mit einer systematischen Körperbehindertenhilfe begonnen wurde, hat nach den Ausführungen von H. Sommer seine Ursache vor allem in dem während der Bismarck-Ära herrschenden »Kulturkampf« zwischen der preußischen Regierung und der katholischen Kirche (Merkens 1974, 146). Es wird aber durchaus selbstkritisch konzediert, daß »die christliche Lehre von der Personalität des Menschen im Laufe der Geschichte der Kirche nicht immer in der Wertung des behinderten Menschen deutlich wurde« (Deutscher Caritasverband 1977, 12), wie denn auch der auftretende »Widerspruch im Verhältnis von Theorie und Praxis diakonischer Arbeit« der Inneren Mission zur Überwindung aufgegeben bleibt durch eine fortschreitende Revision der Körperbehindertenhilfe auf der Grundlage der christlichen Weltanschauung (Hämer 1978, 14). Es wäre aber unbillig, angesichts des Niveaus und der Kontinuität der einmal erkannten und in Angriff genommenen Arbeit, die christliche Körperbehindertenpädagogik pauschal einem Wert- und Normensystem zu subsumieren, »das dem Auszug aus der Welt den Vorrang einräumt vor dem Vordringen in sie« (Schönberger 1974, 202). Insbesondere die Zuwendung und Verteidigung des Lebensrechtes auch des mehrfachgeschädigten Körperbehinderten mit umfangreichen physischen und/oder kognitiven Deviationen und die daraus herrührenden Bemühungen um Förderung, Erziehung und Bildung transzendiert die in der Praxis der Körperbehindertenhilfe permanent bestehende Tendenz zur Rehabilitation lediglich einer »Körperbehinderten-Elite« (Wilken 1980, 103). Als »Pädagogik der Ermutigung« sowohl des Behinderten als auch seiner Bezugspersonen (so Reinartz 1967, 369 in Anlehnung an Briefe) will sie vordringen zu einer Legitimierung des Lebenswertes auch der »behinderten« Existenz, die jenseits sozial-utilitaristischer Auslesemaximen begründet liegt.

#### Das Oskar-Helene-Heim für Heilung und Erziehung gebrechlicher Kinder in Berlin als interkonfessionelle Institution

Aus den Reihen der von Vereinen, Verbänden und Stiftungen hervorgegangenen Heimgründungen für Körperbehinderte, die sich nicht in kirchlicher Trägerschaft befanden und die in jener Zeit als interkonfessionelle Heime bezeichnet werden, kommt neben dem bereits erwähnten, 1909 durch die Freimaurerloge finanzierten Leipziger Heim »Humanitas« für gebrechliche Kinder, besondere Bedeutung dem durch den »Krüppel-Heil- und Fürsorge-Verein für Berlin-Brandenburg e.V.« gegründeten Oskar-Helene-Heim in Berlin zu. Nach Gründung des Vereins im Jahre 1905 und unter Vorsitz von Frau Helene Pintsch, wurden 1906 die ersten acht Kinder in

einer Fünf-Zimmer-Etagenwohnung aufgenommen. Der Orthopäde Prof. Hoffa leistete als Mitglied des Vereins zunächst kostenlose ärztliche Behandlung, und die Armenverwaltung der Stadt förderte das Vorhaben der kleinen interkonfessionellen Einrichtung, die alsbald die Zulassung als Krankenanstalt erhielt. Bereits 1907 erfolgt eine Erweiterung auf 103 Plätze. Als der Fabrikant Oskar Pintsch aus Dankbarkeit über die Geburt einer gesunden Tochter dem Verein ½ Million Mark vermachte, wurde diese Schenkung in Form einer Stiftung angelegt. Nach entsprechendem Ausbau auf über 300 Plätze erhielt die noch heute bestehende Einrichtung 1914 den Namen »Oskar-Helene-Heim für Heilung und Erziehung gebrechlicher Kinder«. Unter der Leitung des Orthopäden Biesalski und in Zusammenarbeit mit dem kongenialen Erziehungsdirektor des Heimes Würtz, bildete es im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts das Zentrum der Körperbehindertenfürsorge in Deutschland. Zum Heim gehörten eine orthopädische Klinik, Kindergarten, Schule, Werkstätten und Berufsschule für körperbehinderte Kinder und Jugendliche, sowie eine Fürsorge- und Beratungsstelle. Hier befand sich auch die Geschäftsstelle der 1909 gegründeten »Deutschen Vereinigung für Krüppelfürsorge«, der alle deutschen Körperbehindertenheime, Fürsorgestellen und Körperbehindertenfürsorgevereine angehörten (Simon 1927, 573) und der ab 1918 auch die österreichischen Heime beitraten (zur Entwicklung der österreichischen Heime ab 1900 vgl. Bläsig 1966, 107). 1933, auf der Höhe seines Schaffens, wird Hans Würtz »von der nationalsozialistischen Regierung als Volksfeind, Edelkommunist, Freimaurer, Philosemit und Pazifist verdächtigt, aus dem Amt entfernt, verurteilt und kann sich nur im letzten Augenblick durch die Flucht der Gefahr der Verschickung ins KZ entziehen« (Werschat 1955, 229). Bis zu seiner Vernichtung im 2. Weltkrieg beherbergte das Oskar-Helene-Heim das Museum für Krüppelfürsorge (vgl. Würtz 1934, 1499), das unter dem Gesichtspunkt der Öffentlichkeitsarbeit als Wanderausstellung bereits 1911 auf der in Dresden durchgeführten Internationalen Hygieneausstellung 320 000 Besuchern Aufklärung und Information über die Lage der Körperbehinderten in Deutschland vermitteln konnte (Lindemann 1960, 27f.). Das Heim verstand sich als »Zentral-Forschungs- und Fortbildungsanstalt für die Krüppelfürsorge in Deutschland«, deren grundlegende körperbehindertenpädagogische und -psychologische Arbeitsergebnisse nicht zuletzt ab 1920 ihren Niederschlag in der Gesetzgebung zur Körperbehindertenfürsorge fanden (Merkens 1974, 150).

Insgesamt gab es bis zum 1. Weltkrieg 12 interkonfessionelle Heime für Körperbehinderte (Bläsig 1966, 106). Ihr Anteil erhöhte sich bis 1926 auf 23, denen 32 evangelische und 23 katholische Einrichtungen gegenüberstanden. Zu diesem Zeitpunkt wurden von den 78 Anstalten 68 von der freien Wohlfahrtspflege und 10 von staatlichen bzw. kommunalen Trägern betrieben (Biesalski 1926, 131).

## Die Tagesheimschulen für Körperbehinderte

Seit Beginn einer systematischen Rehabilitation Körperbehinderter um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert begegnen wir zuerst in den Orthopädischen Instituten, später in den Heimen und Anstalten immer differenzierteren Formen erzieherlicher und unterrichtlicher Bemühungen. Heim- bzw. Internatsschulen für Körperbehinderte finden wir 1926 bei einer Anzahl von 78 Körperbehinderteneinrichtungen in 49 Fällen. An ihnen bestehen 152 Klassen, 33 davon für »schwachbegabte« Schüler (Biesalski 1926, 133). In 42 Institutionen erfolgt Bettenbeschäftigung bzw. -unterricht, wie er etwa seit 1850 in der Orthopädischen Armenheilanstalt »Paulinenhilfe« in Stuttgart erteilt wird (vgl. Bläsig 1966, 117ff.). Diese Entwicklung führt in der Folgezeit zur Errichtung von Krankenhausschulen und in der Gegenwart zu dem Bemühen um eine Emanzipation des Krankenhausunterrichtes in Richtung einer eigenständigen sonderpädagogischen

Bereichsdisziplin als »Schule für Kranke« (Wienhues 1979). Als dritte Organisationsform der Beschulung von körperbehinderten Kindern, deren Beeinträchtigungen sich als so gravierend erweisen, daß eine Unterweisung in den regulären Bildungseinrichtungen nicht realisiert werden kann, entwickeln sich Tagesheimschulen für Körperbehinderte, sog. »ambulante Krüppelschulen«. Diese heutzutage häufigste Form der Beschulung Körperbehinderter, die eine möglichst familiennahe Förderung garantiert, wurde bereits 1872 von Knudsen in Kopenhagen realisiert. Neben der 1910 in Hamburg eingerichteten »Tagesheim und Arbeitsschule« am Mühlendamm und der »ambulanten Krüppelschule Berlin«, die 1911 gegründet wurde, deren Arbeit aber immer wieder für längere Zeit unterbrochen war, ist vor allem die private Tagesschule des Schlesischen Krüppelfürsorgevereins e. V. in Breslau zu nennen, deren Leiter Jaschke sich für die Entwicklung dieses Schultyps besonders engagierte (Bläsig 1966, 112f.). Jaschke, der die Breslauer Schule als »die erste deutsche ambulante Krüppelschule« bezeichnet und die »Ausdehnung der Schulpflicht auf die Krüppelkinder« als ein »Erfordernis der Gerechtigkeit« bezeichnet, beschreibt deren Aufgabe folgendermaßen:

1. »Die ambulante Krüppelschule ist eine Schule, die nicht heimbedürftige orthopädisch-kranke Kinder und heimbedürftige, denen die Anstaltsaufnahme verschlossen bleibt, zeitweise zusammenfaßt und ihnen nach krüppelpädagogischen Grundsätzen erziehenden Unterricht angedeihen läßt.
2. Hier kann bei den Krüppelkindern Rechnung getragen werden:
  - a) ihrer besonderen Körperbeschaffenheit;
  - b) ihrer besonderen Verstandesbildung;
  - c) ihrer besonderen Gemüts- und Willensbildung.
3. Die Krüppelschule ist namentlich Erziehungsschule« (Jaschke 1920, 151).

Die Zusammenarbeit der ambulanten Tagesschule mit der Anstaltsschule wurde vor allem deshalb angestrebt, um »die fachärztliche Kontrolle« zu gewährleisten und um eine »Ausgestaltung der ambulanten Krüppelschule zum Tagesheim« zu erreichen (ebenda). Diese Ausweitung der Tagesheimschule zur Ganztagschule erschien deshalb als dringlich, weil die anfänglich mit Pferdefuhrwerken zur Ambulanzschule transportierten Kinder dort lediglich für wenige Stunden unterrichtet werden konnten, Körperbehindertenschule aber von ihrer pädagogischen Zielsetzung her als Erziehungsschule definiert wurde. D. h., die »Krüppelschule sieht ihr Ziel nicht nur darin, dem Kinde die Kenntnisse und Fähigkeiten zu übermitteln, die es zur Ausübung eines Berufes braucht, sondern sie ist in erster Linie Erziehungsschule. Einen starken Willen zu wecken, der alles innere Leid überwindet und alle äußeren Hemmnisse beseitigt, ist ihr Ziel. Sie ist nicht Wissensschule, sondern Willensschule (Köhler 1926, 14).

Die ambulante Tagesheimschule kann damit als Institution zwischen Heim und Regelschule betrachtet werden. Ihr Zweck besteht in der Realisierung des Rechtes auf familiennahe Beschulung für eine möglichst große Zahl körperbehinderter Kinder, soweit sie einer körperbehindertenspezifischen Erziehung bedürfen. Allerdings erfolgte der Ausbau dieser Schulform nur sehr zögernd. Obwohl durch das Krüppelfürsorgegesetz von 1920 das Recht auf Körperbehindertenfürsorge einschließlich notwendiger Heimunterbringung als öffentliche Aufgabe anerkannt und geregelt war, sich aber der Gesetzgeber von vornherein bis zum Jahre 1926 von der Verpflichtung befreit hatte, Anstaltsversorgung zur Verfügung zu stellen, hätte es nahe gelegen, die bedeutend kostengünstigere Organisationsform der Tagesheimschule stärker zu favorisieren (Simon 1927, 626). Zwar erhöhte sich die Zahl der Heimplätze sowohl während des 1. Weltkrieges als auch während der Weimarer Republik, aber sie reichten bei weitem nicht hin, den in § 1 des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes von 1922 ausgesprochenen Anspruch zu garantieren, welcher lautet: »Jedes deutsche Kind hat ein Recht auf

Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit.« Im übrigen war die Auffassung kontrovers, wer als Körperbehinderter überhaupt einer spezifischen Erziehung, sei es in einem Heim oder in einer Tagesheimschule bedürfe (Simon 1927, 623 ff.). Es hat den Anschein, als ob angesichts der bereits in den zwanziger Jahren aufkommenden Diskussion um die schiefe Alternative entweder einer »Integration« Körperbehinderter in Normalschulen oder einer »Separation« in Anstalten, die Tagesheimschule als tertium comparationis dieser verfehlten Dialektik zum Opfer fiel. Mit Blick auf den höheren Standard des Auslandes (vgl. etwa den besonderen Ausbau der Tagesheim-Sonderschule in Wien), bezeichnete Würtz die »Ambulanzkrüppelschule« im Vergleich zur »geschlossenen Fürsorge« in den Heimen und Anstalten als das »Sorgenkind« der Körperbehindertenpädagogik (1930, 282).

Diese Einschätzung sollte bis weit über das Ende des 2. Weltkrieges hinaus gültig bleiben. Bläsig weist darauf hin, daß es nach 1945 in der Bundesrepublik »über ein Jahrzehnt hin keine Tagesschulen für Körperbehinderte« gab (1966, 113). Zunächst sehr vereinzelt, in Berlin, Hannover und Kassel, begannen in den fünfziger Jahren erneut die Versuche familiennaher Beschulung Körperbehinderter, denen dann Ende der fünfziger und in den sechziger Jahren, nach Abschluß der wirtschaftlichen Restitutionsphase der Nachkriegszeit, eine fortschreitende Entwicklung beschieden war. Insbesondere unter dem Druck der Elterninitiativen, die für eine Erziehung ihrer behinderten Kinder unter Belassung im Elternhaus kämpfen mußten, erfolgte staatlicherseits ihr Ausbau: 1957 bestanden 7 Tagesstätten bzw. Tagesschulen, 1963 bereits 29, 1966 50 und 1973 annähernd 120 familiennahe Bildungseinrichtungen, denen 1973 42 Internatsschulen gegenüberstanden. (Zur Geschichte der Eltern- und Körperbehinderten-Selbsthilfe-Initiativen vgl. Wilken 1982, 226 ff.)

## **Zur Entwicklung der Körperbehindertenpädagogik**

Fragen wir nach dem Stellenwert einer spezifisch körperbehinderten Pädagogik, der ihr innerhalb der relativ kurzen Geschichte systematischer Rehabilitation Körperbehinderter seit dem 19. Jahrhundert zukommt, so können wir in Anlehnung an Briefs (1955, XI) sagen, daß er wie ein frisches Reis an einem alten Stamm erscheint. Allen gesellschaftlichen Ausgliederungstendenzen zum Trotz wurden schon in verhältnismäßig früher Zeit vereinzelt Fürsorgeansätze wirksam, mit denen auch erzieherische Bemühungen einhergehen, z. T. in unterrichtlicher Gestalt (vgl. Hermanus Contractus, 1013–1054; Thomas Schweicker, 1541–1602). Ergibt sich somit aus dem Lebensrecht Körperbehinderter Erziehung als gesellschaftliches Phänomen, so wird sie mit den Anfängen systematischer rehabilitativer Förderung Körperbehinderter im 19. Jahrhundert Bestandteil institutioneller Erziehungswirklichkeit. Diese konstituiert sich zuerst in den orthopädischen Instituten, die den jungen Patienten mitunter über Jahre hin einen therapeutisch strukturierten Lebensraum bieten mußten, zu dem auch erzieherische und unterrichtliche, pädagogische und heilpädagogische Vorkehrungen gehörten. Unter diesem Aspekt begegnen uns bereits in den orthopädischen Instituten von Leithoff (1817) und Blömer (1823) erste Maßnahmen zur Prävention psycho-pathologischer Auffälligkeiten. Die geschichtliche Entwicklung der Pädagogik Körperbehinderter als bewußt intendierte institutionalisierte Erziehungspraxis beginnt mit der Gründung dieser Einrichtungen, die, wie alle weiteren Gründungen von Anstalten, Schulen und Ausbildungsstätten, zunächst der privaten Einsicht und Initiative ihrer Gründer zu verdanken sind. Insofern blieben pädagogische Hilfen über lange Zeit hin zufällig und unsystematisch. Da sich Körperbehindertenhilfe zunehmend auch als Armenhilfe

verstand, trat die Bedeutsamkeit pädagogischer Maßnahmen als Mittel auf dem Weg in eine bürgerlich brauchbare Existenz zu Tage. Dieser pädagogische Ansatz einer existenzsichernden Lebenshilfe erweist sich zuerst in der von Kurzschen Unterrichts- und Beschäftigungsanstalt als leitend.

Unterricht, Erziehung und Ausbildung in Verbindung mit medizinischer Versorgung und Pflege als Ergebnis des erfolgreichen Nachweises orthopädischer Hilfe sowie erzieherischer, unterrichtlicher und beruflicher Bildungsfähigkeit führen im Verlauf des 19. und 20. Jahrhunderts schrittweise zur Konzipierung und Realisierung des Bildungsrechtes Körperbehinderter. Kennzeichnend ist dabei, daß sich die Entfaltung eines körperbehinderten-spezifischen Erziehungs- und Bildungsanspruches als Teil des dialektischen Zusammenhanges von rehabilitationspädagogischer Zuwendung und Verweigerung darstellt (Oskamp 1978, 180). So wird der jeweils als »förderungswürdig« und »leistungsfähig« definierten Gruppe Körperbehinderter unter funktionell-selektionistischen Kriterien Bildungsfähigkeit attestiert, während dem verbleibenden Rest gegenüber Fürsorge- und Bildungsverweigerung praktiziert wird. In dialektischer Spannung vollzieht sich der Prozeß der Zuwendung und Verweigerung über verschiedene, z.T. sich wiederholende Etappen: Zuerst wird die Höhe des Sozialstatus als anfängliches Förderkriterium aufgehoben und durch den finalen Aspekt der Rentabilität körperbehinderten-spezifischer Maßnahmen ersetzt, u.z. sowohl in prognostischer Hinsicht unter der Bedingung weitestgehender funktioneller Restitution der motorisch-statischen Schädigung als auch unter der Voraussetzung bestehender geistig-intellektueller Integrität. Mit zunehmendem Nachweis erfolgreicher orthopädischer, unterrichtlich-erzieherischer und beruflicher Rehabilitationsinitiativen erfolgt eine gewisse Öffnung der Förderungsbemühungen für körperlich Schwerbehinderte mit ungewisser Heilungschance und auch für diejenige Gruppe Körperbehinderter, deren intellektueller Status sich auf dem Niveau der Lernbehinderung bewegt. Bis in die Gegenwart hinein reicht jedoch die konsequente Verweigerung, Vorenthaltung und Reduzierung mehrdimensionaler Erziehung und Förderung für jene Gruppe mit schweren geistigen und zugleich körperlichen Beeinträchtigungen, deren biologische Existenz zwar durch den Fortschritt der Medizin relativ gesichert erscheint, deren pädagogische Rehabilitationsbedürftigkeit aber eine bedingungslose Erziehungswirklichkeit voraussetzt (vgl. Thalhammer 1980, 547ff.).

Mit der sich vollziehenden Differenzierung des Bildungsrechtes für die Gesamtgruppe Körperbehinderter ging eine Veränderung des Bildungsgeschehens einher, die ihren Niederschlag in der Reflexion, Erarbeitung und Modifikation einer körperbehinderten-spezifischen Didaktik und Methodik fand. Wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung und Gewichtung, so wurde doch von Anfang an eine pragmatische, berufs- und lebensbezogene pädagogische Idee maßgebend für rehabilitationspädagogische Förderansätze, die sich nie allein auf die begrenzte Zeit schulischer Förderung bezogen, sondern zugleich auch die vorschulische, außerschulische und nachschulische Lebenswelt thematisierten. Innerhalb dieses umfassenden Aufgabengebietes erscheint nun Schule mit ihren didaktischen und methodischen Fragestellungen zwar lediglich als ein Mittel allseitig notwendiger pädagogischer Bemühungen, aber eben doch innerhalb einer für die Personalisation des jungen Menschen entscheidenden Phase. Zur Realisierung der skizzierten pädagogischen Intentionen bedurfte es zunächst einer notwendigen Anpassung der Lebens- und Lernumwelt an die gegebene körperliche Schädigung. Unter pädagogischem Aspekt ging es dabei um die Bereitstellung von Möglichkeiten für den Lernprozeß unter den Bedingungen körperlicher Beeinträchtigung, die sich in der behindertengerechten Gestaltung von Heimen, Anstalten und Schulen, sowie in der Entwicklung orthopädischer Schulalltags- und Arbeitshilfen dokumentieren. Die Bemühungen um die Anpassung der Umwelt bedingen zugleich Übungen und Therapien zum optimalen Umgang und zur besseren Beherrschung der spezifisch adaptierten



Materialien und Techniken. Neben baulichen Maßnahmen und den benötigten orthopädisch-technischen Lehr- und Lernhilfen wurde sehr bald deutlich, daß nicht nur sie allein die spezifische Sonderförderungsbedürftigkeit körperbehinderter Schüler bedingen, denen die Regelschule im allgemeinen nicht entsprechen konnte. Denn nicht nur die funktionellen Beeinträchtigungen bedurften angemessener pädagogischer Berücksichtigung, sondern auch die physisch-konstitutionellen, psycho-somatischen und intellektuellen Erschwerungsfaktoren, die durch die motorisch-statische Schädigung hervorgerufen werden. Ihnen sollte durch differenzierte schul- und unterrichtsorganisatorische Vorkehrungen entsprochen werden. Dazu zählten nach Biesalski (1911, 44 ff.): hinreichende Pausen nach ½stündigem Unterricht, um Überanstrengungen und Konzentrationsmängel zu vermeiden; individualisierte Förderung nach dem jeweils gegebenen Wissensstand in Leistungskursen, zu welchem Zweck vorgeschlagen wurde, den Stundenplan einer mehrzügigen Schule so anzulegen, daß in allen Klassen parallel zur gleichen Zeit dasselbe Fach unterrichtet wird; ferner erfolgte eine gewisse Differenzierung in Volks- und Hilfsschulklassen, wobei insbesondere bei der schulischen Förderung Schwachbefähigter bereits das Wissen um die vielfältigen Intelligenzentwicklungshemmungen im Unterschied zu hirnnorganischen Schädigungen Berücksichtigung fand (Biesalski 1911, 45; Winkler 1929, 4). Herold (1929, 224) verfocht die vorschulische Erziehung körperbehinderter Kinder, zu welchem Zweck er eine körperbehinderten-spezifisch adaptierte Kleinkindpädagogik in freier Methodenwahl nach Fröbel und Montessori propagierte. Ferner begegnet uns ein modern anmutender Kern- und Kursunterricht mit Pflicht- und Interessengruppen (Würtz 1914c, 185), frühzeitig eine Favorisierung des Selbstständigkeitsprinzips sowohl als Erziehungsziel als auch als Erziehungsmittel, nicht zuletzt um Erfahrungsrückstände aufzuheben (Würtz 1912, 169; 1913, 185), sowie eine differenzierte »heilpädagogische Übungsbehandlung« zur Sinnesschulung (Fürstenheim 1913, 15). Im Zusammenhang damit steht die bei Denzer (1910, 101) vorfindbare Reflexion um den über das Begreifen erfolgenden Erwerb von Begriffen. Und bereits 1914 berichtet Würtz in seinem schlüsselbiografischen Erziehungsbuch *Uwes Sendung* über die pädagogische Praxis der Schülerselbstverwaltung (Würtz 1914a, 101).

Insgesamt gesehen befindet sich die anstaltsgebundene Körperbehindertenpädagogik in den ersten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts unter starkem reformpädagogischem Einfluß (vgl. Oskamp 1978). Infolge der Berücksichtigung der reformpädagogischen Erziehungstheorie von der pädagogischen Verantwortung gegenüber dem Kind begann sich die Körperbehindertenschule als »sozialpädagogische Erziehungsschule« zu definieren und nicht als katechetische Buch- und Memorierschule (Plass 1913, 10ff.; Jaschke 1920, 151). Mit zunehmender intentionaler pädagogischer Bemühung um das körperbehinderte Kind wird unter Zurückdrängung spekulativer Vorannahmen zugunsten objektiver Beobachtungen und Untersuchungen deutlich, daß neben angemessener Berücksichtigung physischer und kognitiver Erschwerungen der Unterrichts-, Lern- und Erziehungsprozesse die zentrale Aufgabe der Körperbehindertenpädagogik darin besteht, Selbstbewußtsein, Selbstvertrauen und Lebensfreude als Grundlage und Fundament eben dieser Prozesse aufzubauen und zu befestigen, da durch mannigfache somatogene, psychogene und soziogene Faktoren (Würtz 1914b, 16ff.) psychische Stabilität z.T. gravierend gefährdet ist (Würtz 1914c, 181ff.; Köhler 1925, 10). Gleichwohl darf bei diesen reformpädagogischen Konzeptionen nicht übersehen werden, daß durch die Auswahl der Schüler im Blick auf ihre spätere berufliche Verwendbarkeit, der utilitaristische Gesichtspunkt zu einer Engführung dieser ansonsten beispielhaften körperbehindertenpädagogischen Entwicklung führte, deren Wegbereiter vornehmlich Volksschullehrer waren, die sich im allgemeinen autodidaktisch um ihre Weiterbildung bemühen mußten.

Mit der Zeit nach der Jahrhundertwende beginnt für die Körperbehindertenpädagogik

im eigentlichen Sinne ihr wissenschaftlicher Konstituierungsprozeß, und hier liegen auch die historischen Wurzeln gegenwärtiger Körperbehindertenpädagogik. Allerdings scheint der Blick für die eigene geschichtliche Entwicklung mitunter getrübt und es drängt sich der Eindruck auf, als sei die relativ kurze Geschichte der Körperbehindertenpädagogik über weite Strecken hin der fortlaufend repetitive Versuch der Beantwortung derselben Fragen, ohne daß dabei eine intensive Beziehung zu früheren Fragestellungen, Problemlösungsstrategien und Ergebnissen vermittelt und das erreichte Niveau systematischer Erkenntnisgewinnung erhalten worden wäre.

So knüpfte die Didaktik und Methodik der Körperbehindertenschule nach dem 2. Weltkrieg in der Bundesrepublik nicht an den körperbehinderten-spezifisch adaptierten reformpädagogischen Konzeptionen an, sondern sah ihre Aufgabe darin, die Bildungsziele und den Unterrichtsstoff der Regelschule für Körperbehinderte angepaßt zu vermitteln; d. h., körperbehinderten-spezifische Pädagogik erfolgte primär unter orthopädisch-technischen Gesichtspunkten. Auch jetzt mußten die Pädagogen die gleichen autodidaktischen Wege wie ihre Vorgänger beschreiten. Erst unter dem Einfluß der Akademisierung der Lehrerbildung und der in den 60er Jahren beginnenden Etablierung körperbehindertenpädagogischer Studiengänge (vgl. Hofmann 1973, 873) wurde es für die junge Disziplin der Pädagogik Körperbehinderter möglich, ihr Grundlagenwissen neu zu reflektieren (zur Situation in der DDR vgl. Theiner u. a. 1977, 157ff.). Da über die Epoche des Nationalsozialismus das Anliegen christlicher Körperbehindertenpädagogik tradiert war, konnte als ihr prominenter Vertreter P. J. Briefs aus katholischer Sicht 1955 seine *Körperbehindertenfürsorge im Geiste der Caritas* vorlegen. Ihr bestimmender Einfluß auf die allgemeine Körperbehindertenpädagogik ist dem von Reinartz noch 1967 veröffentlichten gleichsinnigen Handbucharthikel zu entnehmen. 1958 versucht dann P. Moor dem erzieherischen Phänomen körperlicher Behinderung gerecht zu werden, indem er Erziehung in Abhebung von ärztlich-therapeutischen Bemühungen als ganzheitliche Aufgabe definiert:

»Über die Behandlung eingetretener Schäden hinaus kümmert sich die Erziehung um das Ganze. Der Aufbau des Fehlenden ist ihr wichtiger als die Korrektur des Fehlers. Es ist nicht nur der Behinderte, sondern auch seine Umgebung zu erziehen, und in dieser Umgebung zuerst derjenige, der ihm helfen will; der Erzieher muß für sich selber erwerben, was er den Behinderten lehren will« (Moor 1958, 458).

1959 legt H. Wegener seine Abhandlung *Die psychologische Problematik des körperbehinderten Kindes* vor und verweist darauf, daß psychologische Untersuchungen zur Situation Körperbehinderter bisher vorwiegend von seiten der Heilpädagogen, Ärzte und Geistlichen erfolgten. Er macht deutlich, daß für die seelische Entwicklung des körperbehinderten Menschen nicht die objektive Schwere des Leidens entscheidend ist, sondern die subjektive Einstellung des Geschädigten zu ihm, weshalb Kinder mit mittleren oder leichten Behinderungen oft mehr gefährdet seien als Schwerbehinderte. Als Folgerung aus seiner Untersuchung empfiehlt Wegener zur Prävention seelischer Fehlentwicklungen »durch frühzeitige Aufklärung der Eltern und Erzieher, durch die Schaffung geeigneter heilpädagogischer Einrichtungen (Schulen, Heime, Beratungsstellen) und durch die Sicherstellung beruflicher Bildungsmöglichkeiten für Körperbehinderte optimale Umweltbedingungen zu schaffen« (Wegener 1959, 448f.).

In der Folgezeit werden die Abweichungen in der Entwicklung körperbehinderter Kinder durch vielfältige pädagogisch-psychologische Untersuchungen eruiert und Förderkonzepte entwickelt, deren Problematik gegenwärtig in ihrer isolierten Anwendung erkannt wird, da eine nichtintegrierte Förderpraxis geeignet ist, neue Auffälligkeiten zu provozieren. Demgemäß arbeitet die Körperbehindertenpädagogik heute an der Entwicklung mehrdimensionaler Förderkonzepte und integrierter Erziehung, die nicht mehr primär defektorientiert ausgerichtet sind, sondern die Eigenaktivität des behin-

derten Kindes berücksichtigen, um die aus der körperlichen Schädigung im Sozialisationsprozeß sich ergebenden Lebenserschwerungen präventiv, korrektiv und kompensatorisch zu beeinflussen, u. z. nicht nur im Hinblick auf vorhandene primäre Schädigungen im organisch-physischen und kognitiven Bereich, sondern insbesondere auch unter Berücksichtigung der aus diesen primären Schädigungen resultierenden möglichen Deviationen im psychischen Bereich des Lernens und Verhaltens (vgl. Wilken 1980, 58ff.). Insofern bietet die gegenwärtige Körperbehindertenpädagogik durchaus relevante, über ihre Anfänge hinausweisende Ansätze, die zudem durch eine Vielzahl empirischer Erhebungen verifiziert sind. Eine umfassende und konsistente Theorie, die den heterogenen Rehabilitationsbedürfnissen dieser inhomogenen Gruppe gerecht werden könnte, bleibt aber noch zu leisten aufgegeben. Daß sie dabei Perspektiven gewönne für mögliche Chancen der Veränderbarkeit aktueller gesellschaftlicher Bedingungen, wäre nicht zuletzt ein Gewinn aus der Reflexion auch ihrer historischen Wurzeln.

## Literatur

- Arends, F.: Der Krüppel als Handwerker. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge (1914)
- Bachmann, W.: Lernbehinderte in der Berufsschule. Berlin 1969
- Bernsmeier, H.: Untersuchung zum sprachlichen Gebrauch der Begriffe Krüppel und Körperbehinderter. Heilpädagogische Forschung 1979
- Biesalski, K.: Was ist ein Krüppel. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge (1908)
- Biesalski, K.: Über den Umfang der Krüppelfürsorge. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge (1910)
- Biesalski, K.: Leitfaden der Krüppelfürsorge. Leipzig 1911
- Biesalski, K.: Kriegskrüppelfürsorge. Leipzig 1915
- Biesalski, K.: Der sozialbiologische Einheitsgedanke in der Orthopädie. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge (1924)
- Biesalski, K.: Grundriß der Krüppelfürsorge. Leipzig 1926
- Bläsig, W.: Körperbehinderte- und Krankenhausschulen. In: *Lesemann, G.* (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens. Berlin 1966
- Bläsig, W.: Die Rehabilitation der Körperbehinderten. München 1967
- Bleidick, U.: Pädagogik der Behinderten. Berlin 1972
- Briefs, P. J.: Körperbehindertenfürsorge im Geiste der Caritas. Bigge 1955
- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung: Leitfaden für Behinderte, Bonn 1978
- Cloerkes, G.: Einstellung und Verhalten gegenüber Körperbehinderten. Berlin 1979
- Dalhoff, N.: Pastor Hans Knudsen, der Begründer der Krüppelfürsorge in Kopenhagen. In: Jahrbuch der Krüppelfürsorge 1899
- Denzer, H.: Wesen und Entwicklung des Werkunterrichts. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge (1910)
- Der Körperbehinderte. In: Zeitschrift des Reichsbundes der Körperbehinderten. Berlin
- Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart 1974
- Deutscher Caritasverband: Behinderte Menschen – Auftrag, Aufgaben und Dienste der Caritas. Freiburg i. Br. 1977
- Dicke, W.: Den Körperbehinderten steht die Welt offen. Göttingen 1960
- Dietrich, E.: Krüppelfürsorge und Staat. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge (1908)
- Dursch, J. G.: Die älteste praktische Pädagogik des heidnischen Altertums, *Hitopadesas* oder heilsame Unterweisung. Tübingen 1853
- Eckhardt, H.: Die Entwicklung der Krüppelfürsorge in Deutschland. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge (1930)
- Fürstenheim, W.: Zur Lehre von der Wechselwirkung zwischen körperlicher und geistiger Schwäche im Kindesalter. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge (1913)
- Grimm, J. und W.: Deutsches Wörterbuch, Bd. 5, Leipzig 1873
- Groß, W.: Das Rassenpolitische Amt der NSDAP. Über die Aufgaben des Reichsbundes der Körperbehinderten. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge (1936)
- Hämer, A.: Rehabilitation von unten. München 1978
- Harris, M.: Kannibalen und Könige. Aufstieg und Niedergang der Menschheitskulturen. Frankfurt/M. 1978

- von Hase, H.: Evangelische Dokumente zur Ermordung der »unheilbar Kranken« unter der nationalsozialistischen Herrschaft in den Jahren 1939–1945. Stuttgart 1964
- Haupt, U.: Kooperations- und Integrationsprobleme der an der Ausbildung von Sonderschullehrern beteiligten Disziplinen Sonderpädagogik und Medizin. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (1978)
- Haupt, U.: Schulische Förderung Körperbehinderter. In: *Dennerlein und Schramm* (Hrsg.): Hdb. der Behindertenpäd., Bd. 2, München 1979
- Haupt, U.: Zur Förderung schwerstbehinderter Kinder in Schulen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (1980)
- Herold, W.: Der Kindergarten des Krüppelheims. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge (1929)
- Hitler, A.: Mein Kampf. München 1933
- Hofmann, W.: Die Stellung der Lehrerbildung im Laufe der Geschichte des Verbandes Deutscher Sonderschulen und mögliche Konsequenzen für die Gegenwart. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (1973)
- Jansen, G. W.: Die Einstellung der Gesellschaft zu Körperbehinderten. Neuburgsweier 1972
- Jansen, G. W. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Aspekte der Rehabilitation. Rheinstetten 1977
- Jantzen, W.: Sozialisation und Behinderung. Gießen 1974
- Jaschke: Die ambulante Krüppelschule und die Bedeutung ihres Zusammenhangs mit der Anstaltsschule. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge (1920)
- Jaspers, K.: Drei Gründer des Philosophierens. Plato, Augustin, Kant. München 1957
- Josef, K.: Geschichte der Heilpädagogik. In: *Jussen, H.* (Hrsg.): Hdb. d. Heilpäd. München 1967
- Josefs-Gesellschaft: 50 Jahre Josefs-Gesellschaft für Krüppelfürsorge. Bigge 1954
- Kirmsse, M.: Zur Geschichte der frühesten Krüppelfürsorge. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge (1911)
- Kirmsse, M.: Joh. Andreas Venel, der Begründer der Krüppelbehandlungsinstitute. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge (1914)
- Kirmsse, M.: Nicolaus Andry, der Verfasser des ersten Lehrbuches für Krüppelbehandlung. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge (1920)
- Klee, E.: Behinderten-Report Bd. I und II. Frankfurt/M. 1976
- Klink, J. G.: Zur Geschichte der Sonderschule. Bad Heilbrunn 1966
- Knoll, E.: Selbsthilfe Körperbehinderter. In: Die Innere Mission 1973
- Köhler, F.: Intelligenzprüfung an Krüppelkindern. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge (1925)
- Köhler, F.: Allgemeine Volksschule oder Krüppelschule? In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge (1926)
- Krämer, J.: Erziehung als Antwort auf die soziale Frage. Düsseldorf 1963
- von Kügelgen, C.: Nicht Krüppel – Sieger! Gedanken und Erfahrungen eines Einarmigen. Zit. n. Bernsmeier a. a. O., Langensalza 1919
- Lange, F.: Krüppelschule und Krüppelklinik. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge (1910)
- Lange, F.: Aus der ersten Zeit der ärztlichen Krüppelfürsorge in Deutschland. Vortrag vom 11. 10. 1931, Wiederabdruck in: Deutsche Vereinigung für Krüppelfürsorge: Jahrbuch der Fürsorge für Körperbehinderte 1953
- Langenberg, H.: Die geschichtliche Entwicklung der frühkindlichen Hirnschäden. Med.-Diss. Düsseldorf 1968
- Lex, D.: Die Entstehung der ersten bayerischen und deutschen gewerblichen Krüppelschule. Jubiläumsschrift. München 1933
- Lindemann, K.: 50 Jahre Körperbehindertenfürsorge in Deutschland. Stuttgart 1960
- Luig, T.: Die berufliche Bildung Körperbehinderter. In: *Wolfgang und Luig* (Hrsg.): Soziale Dienste für Körperbehinderte in Schule und Beruf. Bonn 1976
- Matzen, P. F. (Hrsg.): Lehrbuch der Orthopädie. Bd. I. Berlin (DDR) 1967<sup>2</sup>
- Mau, P.: Zur frühen Geschichte der Werkstätten für Behinderte. Sonderpädagogik 1980
- Merkens, L.: Fürsorge und Erziehungsarbeit bei Körperbehinderten in Deutschland bis zum preußischen Krüppelfürsorgegesetz 1920 mit Ausblick auf die gegenwärtige Situation. Eine historische Grundlegung zur Körperbehindertenpädagogik. Diss.-Päd. Hochschule Rheinland. Köln 1974
- Möckel, A.: Scheitern und Neuanfang in der Erziehung – Vorbemerkungen zu einer Geschichte der Heilpädagogik. Sonderpädagogik 1979
- Moor, P.: Körperliche Behinderung. In: Heilpäd. Psychol., Bd. II. Bern 1958
- Neustätter, O.: Eine Kriegsbeschädigtenschule vor 100 Jahren. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 1919
- Orthbandt, E.: Der Deutsche Verein in der Geschichte der Deutschen Fürsorge. Frankfurt/M. 1980
- Oskamp, U.: Effektivität technischer Kommunikationshilfen für zerebral bewegungsgestörte Schüler mit schweren Dysarthrien. Diss.-Päd. Hochschule Dortmund 1977
- Oskamp, U.: Reformpädagogische Ansätze in der frühen Kinderbehindertenpädagogik aus der »Zeitschrift für Krüppelfürsorge« 1909–1929. Rehabilitation 1978

- Paul, H.: Ursachen und Erscheinungsformen. In: *Dennerlein und Schramm* (Hrsg.): Hdb. d. Behindertenpäd., Bd. 2. München 1979
- Perl, O.: Krüppeltum im Wandel der Zeit. Gotha 1926
- Petri, D.: Das Seelenleben der Krüppel. In: 8. Konferenz der deutschen Krüppelpflegeanstalten der Inneren Mission. 16. 5./17. 5. 1916
- Plass: Die Arbeitserziehung. In: *Zeitschrift für Krüppelfürsorge* (1913)
- Reichsgesetzblatt Teil I Nr. 86. Berlin 1933
- Reichsgesetzblatt Nr. 105. Berlin 1938
- Reinartz, A.: Körperbehindertenpädagogik. In: *Jussen, H.* (Hrsg.): Hdb. d. Heilpäd. München 1967
- Schäfer, T.: Leitfaden der inneren Mission. Hamburg 1887
- Schäfer, T.: Krüppelfürsorge. In: *Jahrbuch der Krüppelfürsorge* 1899
- Schäfer, T.: Der Name unserer Anstalten. In: *Jahrbuch der Krüppelfürsorge* 1900
- Schäfer, T.: Die dritte Konferenz der deutschen Anstalten für Krüppelpflege 1904. In: *Jahrbuch der Krüppelfürsorge* 1905
- Schäfer, T.: Bitte an alle, denen das Wohl der Krüppelkinder am Herzen liegt. In: *Jahrbuch der Krüppelfürsorge* 1905
- Schäfer, T.: Das vollständige Krüppelheim. *Jahrbuch der Krüppelfürsorge* 1907, *Scherpner, H.* (Hrsg.): *Theorie der Fürsorge*. Göttingen 1962
- Schäfer, T.: Geschichte der Jugendfürsorge. Göttingen 1966
- Schlee, H.: Rezension von Biesalski, K.: *Umfang und Art des jugendlichen Krüppeltums und der Krüppelfürsorge in Deutschland*. In: *Zeitschrift für Krüppelfürsorge* (1910)
- Schmeichel, M.: Die Schule für Körperbehinderte. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (1973)
- Schmeichel, M.: Schüler mit begrenzter Lebenserwartung und das Bildungsziel der Körperbehindertenschule. In: *Fachbereich Sonderpädagogik der Päd. Hochschule Reutlingen* (Hrsg.): *Handlungsorientierte Sonderpädagogik*. Rheinstetten 1978
- Schmeichel, M.: Geschichtliche Determinanten für heutige Ansätze. Manuskript für das Hdb. der Sonderpäd., Bd. 8: *Pädagogik der Körperbehinderten*, hrsg. von *Haupt und Jansen*, Berlin 1981
- Schönberger, F.: Körperbehinderung – Ein Gutachten zur schulischen Situation körperbehinderter Kinder und Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Sonderpädagogik 4*. Stuttgart 1974
- Schumann, P.: Geschichte des Taubstummwesens vom deutschen Standpunkt aus dargestellt. Frankfurt/M. 1940
- Seidler, E.: Das Heimkind und die anderen. In: *Stiftung Rehabilitation: Informationsdienst für Fachkräfte der Rehabilitation*. Heidelberg, April 1980
- Seywald, A.: Körperliche Behinderung. Frankfurt/M. 1977
- Simon, W. V.: Krüppelfürsorge. In: *Gottstein, Schlossmann, Teleky* (Hrsg.): Hdb. der sozialen Hygiene und Gesundheitsfürsorge. Bd. IV. Berlin 1927
- Stadler, H.: Zur historischen Entwicklung des Sonderschulwesens. In: *Lenhart/Marschelke* (Hrsg.): *Einführung in die Schulpädagogik*. Neuburgweier 1976
- Stadler, H.: Behinderung in Geschichte und Gegenwart. In: *Die Unterrichtspraxis – Beilage zur Lehrerzeitung Baden-Württemberg* 3/1980. Hrsg.: GEW Baden-Württemberg (Manuskript)
- Thalhammer, M.: Fragmente zur Erziehungswirklichkeit schwer körperlich- und geistigbehinderter Kinder. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (1980)
- Theiner/Künne/Becker: Zur Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung Geschädigter in sozialistischen Ländern. Berlin (DDR) 1977
- Trüb, C. L. P.: Heilige und Krankheit. Stuttgart 1978
- Valentin, B.: Jean André Venel, der »Vater der Orthopädie«. In: *Sudhoffs-Archiv* 40. 1956
- Valentin, B.: Geschichte der Orthopädie. Stuttgart 1961
- Volkert, G.: Von der Krüppelfürsorge zur Sozialhilfe für Körperbehinderte – dargestellt am sozialmedizinischen Wirken des Orthopäden Hohmann 1880–1970. Med.-Diss. München 1977
- Wegener, H.: Die psychologische Problematik des körperbehinderten Kindes. In: Hdb. d. Psychol., Bd. 10. Göttingen 1959
- Wehrli, R.: Geschichte der schweizerischen Schulen für körperbehinderte Kinder von 1864–1966. Bern 1966
- Wersch, P.: Hans Würtz, 80 Jahre alt. In: *Berliner Lehrerzeitung* 9 (1955)
- Wienhues, J.: Die Schule für Kranke. Rheinstetten 1979
- Wilhelmi, H.: Thomas Schweiker, der Wundermann von Schwäbisch Hall. In: *Jahrbuch der Krüppelfürsorge* 1901
- Wilken, U.: Einführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt bei körper- und lernbehinderten Sonderschülern. Berlin 1972
- Wilken, U.: Beruf, Freizeit und Behinderung. Der Stellenwert beruflich-sozialer Eingliederung im Rehabilitationsprozeß bei Körperbehinderten mit Lernbehinderung. Bonn 1980
- Wilken, U.: Zur geschichtlichen Entwicklung der Körperbehinderten-Selbsthilfe-Vereinigungen. In: *Rehabilitation* 1983 (im Druck)

- Wilken, U.: Zur Geschichte von Einstellungs determinanten gegenüber Körperbehinderten: Die Einschätzung Körperbehinderter in archaischen Gesellschaftsformen. In: Rehabilitation 1983/84 (im Satz)
- Winkler, H.: Psychologische Krüppelpädagogik. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge (1929)
- Wolfgang, H./Luig, T.: Soziale Dienste für Körperbehinderte in Schule und Beruf. Bonn 1976
- Würtz, H.: Das künstlerische Moment im Unterricht und in der Ausbildung der Krüppel. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge (1912)
- Würtz, H.: Die Selbsttätigkeit als Prinzip in der Krüppelerziehung. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge (1913)
- Würtz, H.: Uwes Sendung – ein deutsches Erziehungsbuch mit besonderer Berücksichtigung der Krüppel. Leipzig 1914 a
- Würtz, H.: Ein Beitrag zur Begründung der Krüppelpsychologie. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge (1914 b)
- Würtz, H.: Krüppelerziehungs-Psychologie. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge (1914 c)
- Würtz, H.: Sieghafte Lebenskämpfer. München 1919
- Würtz, H.: Das Seelenleben des Krüppels. Krüppelseelenkundliche Erziehung und das Gesetz betr. öffentliche Krüppelfürsorge. Leipzig 1921
- Würtz, H.: 10 Jahre Krüppelpädagogik. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge (1930)
- Würtz, H.: Zerbrech die Krücken. Krüppel-Probleme der Menschheit. Schicksalsstiefkinder aller Zeiten und Völker in Wort und Bild. Leipzig 1932
- Würtz, H.: Krüppel-Fürsorge und Krüppel-Seelenkunde. In: Enzykl. Hdb. d. Heilpäd. Halle 1934<sup>2</sup>

## 8. Sprachbehindertenpädagogik

### Strukturprobleme der Gegenwart als Ausgangspunkt\*

Wenn historische Reflexion nicht steril und »antiquarisch« (Nietzsche) bleiben soll, ist eine Besinnung auf ihre Motive notwendig. Eine zufällige Vorliebe für die Vergangenheit erscheint als Begründung zu dürftig. Dagegen spielen die aktuellen Probleme und Bedürfnisse der Gegenwart und Zukunft für die Auswahl der Quellen und der Methoden der Geschichtsforschung eine bedeutende und durchaus berechtigte Rolle. Historiker haben in ihren metatheoretischen Überlegungen (z. B. Carr) schon lange eingeräumt, daß sich die Vergangenheit nur aus unserer jeweiligen Situation heraus erschließen läßt. Andererseits ist die gegenwärtige ökonomische, soziale, politische – und pädagogische – Lage ohne Kenntnis ihrer geschichtlichen Entwicklung nicht zu verstehen.

Der Bereich der Sondererziehung Sprachbehinderter exemplifiziert diesen Umstand: Oberflächlich betrachtet, erscheint es als eine Selbstverständlichkeit, daß Sprachbehinderten nach allen Regeln der Kunst geholfen werden muß. Bei der Frage, wie dies im einzelnen zu geschehen habe, gibt es eine Reihe offener Probleme, die auch ihre Geschichte haben:

- Die Abgrenzung des Begriffs »sprachbehindert«
- Die Frage nach geeigneten Begriffen und Modellen von Sprache und Kommunikation
- Die Zuständigkeit wissenschaftlicher Disziplinen, wie z. B. der Linguistik, der Medizin, der Pädagogik und der Psychologie sowie beruflicher Arbeitsfelder. Probleme einer interdisziplinären Zusammenarbeit
- Die Frage nach geeigneten Methoden und organisatorischen Strukturen, die sich in den beiden Gegenpolen Integration versus Separation polemisch zuspitzen läßt.

Dabei meint »behindert« nicht einfach einen stärkeren Grad der primären Symptomausprägung. Vielmehr wird auf prozeßhafte Veränderungen aufmerksam gemacht, die sich auf den Betroffenen oft gravierender auswirken können, als die ursprüngliche Symptomatik. Ein Kind, das durch eine Artikulationsabweichung auffällt, brauchte – falls dies sein einziges Problem ist – keineswegs behindert zu sein. Andererseits kann sich hinter einem zunächst harmlos wirkenden Stammeln eine massive Entwicklungshemmung verbergen, die bei ausbleibenden erzieherischen und therapeutischen Hilfen unweigerlich zu schweren Benachteiligungen und zu einem Erscheinungsbild führt, für das der Begriff »behindert« dann sehr wohl angemessen ist. In einem solchen Falle wird

\* Diesen Beitrag widme ich in memoriam Peter Voigt (1908–1978), dem die deutsche Sprachbehindertenpädagogik ihre erste geschichtliche Gesamtdarstellung verdankt.

freilich die pure Einübung der normgerechten Artikulation kaum an erster Stelle stehen dürfen; vielmehr ist es eine Förderung in den Bereichen Wahrnehmung und Motorik einschließlich entsprechender Komponenten im Sinne sozialen Lernens, die vor der gezielten Sprech-Übungsbehandlung rangieren und auch später einbezogen werden muß. Ebenso gebührt dem Aufbau angemessener sprachlicher Verhaltensweisen in relevanten sozialen Situationen sowie der dafür notwendigen Begriffe und Inhaltsstrukturen der Vorrang. Die Sprachbehinderung und Sprachtherapie wären in der hier angedeuteten Situation zwar wesentliche, aber nicht die einzigen Handlungsebenen für den Sondererzieher und den Logopäden.

Neben einer solchen »Indikatorfunktion« sprachlicher Abweichungen gibt es auch den entgegengesetzten Fall, daß in anderen Syndromen Sprachbehinderungen enthalten sind. So lassen sich bei einem sehr großen Anteil Behinderter und Benachteiligter, die nicht als sprachbehindert bezeichnet werden, bei genauerer Betrachtung z.T. erhebliche Rückstände und Störungen im Bereich der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit feststellen. Begriffe wie »sehbehindert«, »geistig behindert«, »körperbehindert« enthalten keine konkreten Hinweise auf die tatsächliche Situation des Betroffenen – es sind Sammelbegriffe, die grob nach dem auffälligsten Merkmal klassifizieren und hinter denen sich sehr unterschiedliche Behinderungssyndrome verbergen.

Neben einer Besinnung auf gemeinsame Grundlagen, z. B. der Anthropologie, sollte die Beschäftigung mit der geschichtlichen Entwicklung dazu beitragen, die Kooperationsbereitschaft der professionellen Berater, Diagnostiker, Erzieher, Lehrer und Therapeuten im Interesse der Sprachbehinderten zu steigern.

## Vor- und frühgeschichtliche Funde und Quellen

Daß das Fehlen schriftlicher Quellen nicht dazu zu führen braucht, daß wir uns kein Bild von der Vergangenheit machen können, beweisen die Archäologen mit großem Erfolg. Für fachgeschichtliche Fragestellungen bieten Fundstücke in den meisten Fällen allerdings nur beschränkte Interpretationsmöglichkeiten.

So ist die Frage, seit wann sprachliche Auffälligkeiten bewußt beobachtet wurden, sicher nicht präzise zu beantworten. Hinzu kommt, daß fachgeschichtliche Forschung von Phonetikern, Phoniatern, Sprachforschern, Pädagogen und anderen Interessierten zumindest in diesem Bereich oft nur sporadisch betrieben wird. Zwar haben Medizinhistoriker inzwischen zahlreiche Einzelergebnisse und beeindruckende Gesamtdarstellungen zusammengetragen. Dabei kann der Aspekt der gestörten Sprache allerdings nur sehr selten ausdrücklich erwähnt werden. Immerhin gibt H. E. Sigerist (1963) Hinweise auf Taubheit, Anfänge der HNO-Kunde und der Zahnheilkunde.

Für die Phonetik und die Phoniatrie ist es vor allem Panconcelli-Calzia, der die historische Dimension seiner Disziplin betonte. Ihm zu Ehren veröffentlichte G. E. Arnold (1950, 1959) einen der wenigen Versuche, archäologisches Material fachgeschichtlich zu interpretieren.

Arnold untersucht keramische Büsten und Gefäße aus der Sammlung Wassermann-San Blas und aus dem Institut für peruanische Kunst des Archäologischen Nationalmuseums in Lima, Peru. Die erste Sammlung besteht aus Keramiken der altperuanischen Ureinwohner mit einem Alter zwischen 10000 und 700 Jahren. Sie wurden an altindianischen Grabstätten an verschiedenen Orten Perus erstanden oder gefunden und zeigen genau und naturalistisch Handlungen, Gewohnheiten und Sitten des täglichen Lebens. Damit sind sie wichtige Quellen für die verschiedenen Arbeitsgebiete der Anthropologie.



Relativ häufig werden Verstümmelungen von Nase und Lippen, Entstellungen des Gesichts, aber auch der mimische Ausdruck von Gemütsbewegungen und normale phonetische Leistungen wie Schreien, Lachen oder Pfeifen exakt dargestellt. Aus diesem Grund sind die Skulpturen für die Physiologie und Pathologie der Stimme und der Sprache von besonderem Interesse. Arnold stellt sicher mit Recht fest, daß die Keramiken auf eine sehr genaue Beobachtungsgabe ihrer Schöpfer schließen lassen.

Mit dem Auftreten erster schriftlicher Zeugnisse erfahren wir wesentlich mehr Einzelheiten über Sprachstörungen – auch solche, bei denen kein Defekt äußerlich erkennbar ist – und vor allem über Deutungen, Gegenmaßnahmen und Heilungsversuche. Dabei enthalten die Erklärungsversuche magische und religiöse Vorstellungen, oft wird die Störung mit schuldhaftem Verhalten in Verbindung gebracht. Solche Deutungen werden uns in Form von Atavismen allerdings bis in die Neuzeit begegnen. In fachgeschichtlichen Darstellungen wird hervorgehoben, daß es in den älteren schriftlichen Quellen um hochgestellte Persönlichkeiten und keineswegs um Alltagssituationen geht.

Noch etwas ganz anderes taucht schon sehr früh auf, nämlich die Verwendung der Sprache selbst als Medium zur Heilung. So weist H. E. Sigerist (1963, 516) auf die weitverbreitete Praxis von Besprechungs- und Beschwörungsformeln hin.

G. Kandler (1956) fordert in einem Bericht über einen hethitischen Keilschrifttext Sprachforscher und Mediziner zu einer Diskussion über die möglicherweise älteste schriftliche Darstellung einer Sprachstörung auf.

Es handelt sich um die Schilderung eines Sprachverlusts oder einer Sprachlähmung des Hethiterkönigs Muršili aus der Zeit um 1300 v. Chr. Die Textanalysen ergeben, daß der König auf einer Reise von einem Unwetter überrascht wird. Wörtlich heißt es: »Und ich erschrak. Da wurde mir das Wort im Mund wenig und das Wort ging mir stockend herauf« (Übersetzung von A. Götze und H. Peddersen 1956, 73). Er versäumt es, den Donner als eine Aufforderung des Wettergottes zu verstehen und ein entsprechendes Orakel anzustellen. Nach einiger Zeit beginnt er von den Störungen zu träumen: »Da kam zu mir während eines Traumes die Gotteshand, und der Mund ging mir zur Seite. Da veranstaltete ich eine Orakelanfrage . . .«

Die Vermutung, daß dieser Zustand nicht nur geträumt, sondern tatsächlich erlebt wurde, läßt sich mit dem Text nicht belegen, wird jedoch von G. Kandler mit Nachdruck verfochten. Er spricht von der Möglichkeit einer Dysarthrie in Kombination mit einer motorischen Aphasie. A. Leischner deutet die Störungen des Muršili mit den gebotenen Einschränkungen als motorische Aphasie und zählt mögliche Ursachen auf.

Häufig erwähnte prominente Sprachgestörte sind die alttestamentarischen Gestalten des Moses und des Propheten Jeremia. Am weitesten geht mit seiner Deutung der Psychologe L. Szondi, der Moses als einen Stotterer und als einen »Anfallsmenschen« kennzeichnet. Diese tiefenpsychologische Analyse hat in Thomas Manns Erzählung *Das Gesetz* einen dichterischen Vorläufer. Bei der Berufung des Jeremia wehrt dieser ab: »Ach Herr, ich taue nicht zu predigen . . .« Er wird erneut aufgefordert: ». . . du sollst gehen, wohin ich dich sende und predigen alles, was ich dir gebiete.« Danach erfolgt seine Heilung: »Und der Herr streckte seine Hand aus und rührte meinen Mund an und sprach zu mir: siehe ich lege meine Worte in deinen Mund« (Altes Testament, Jeremia 1, 1).

## Berichte, Selbsthilfe, Erziehung und Heilungsversuche im Altertum und im Mittelalter

Von Herodot stammten zwei Geschichten, die später immer wieder in einen Zusammenhang mit Sprachstörungen gebracht werden. In einem begriffsgeschichtlichen Zusammenhang mit dem Stottern steht der Sohn des Polymnestos aus Thera (Herodotos IV, 135). Dessen Name Battos weist eine Beziehung zu der Bezeichnung Battarismus (für die Stotterersymptomatik) auf. Einige Autoren führen den Namen wiederum auf »Battaros«, das griechische Wort für »Stotterer« zurück, was bedeuten würde, daß der Träger nach seinem auffallendsten Merkmal – seiner Sprachstörung – benannt wurde (z. B. Dehnhardt 1890, 2). Bei der Befragung erteilt die Priesterin des Delphischen Orakels dem Stammelnden und Stotternden – ganz im Sinne der griechischen Kolonisation – den Rat, nach Libyen auszuwandern. Die Vermutung (Dehnhardt 2), daß die Ortsveränderung und die vielfältigen Aufgaben bei der Gründung von Kyrene Battos von seinen Symptomen entlastet haben könnten, wäre ganz im Sinne neuerer Erklärungsmodelle des Stotterns. Pausanias liefert im ersten Jahrhundert in einer Erzählung allerdings eine Erklärung nach, die weniger modern anmutet. Er führt wieder ein Schreckerlebnis – den überraschenden Anblick eines Löwen – als Erklärung dafür an, daß Battos sein Sprachgebrechen überwinden konnte (Schulthess 1830, 86 ff.). Krösos, dem König von Lydien, wird bei der Befragung des Orakels von Delphi von der Pythia mitgeteilt, er möge nicht vergeblich darauf warten, daß sein sprachloser Sohn zu reden beginne, dies werde erst an einem Unglückstag geschehen (Herodotos I, 85). Die Fehlinterpretation einer anderen Auskunft des Orakels führt bekanntlich zur Niederlage des Krösos, aber die Weissagung über den Sohn erfüllt sich dann bei der Eroberung von Sardis (um 546 v. Chr.) durch die Perser im positiven Sinne. Erst als ein Krieger auf den resignierenden König einstürmt, überwindet der Sohn seine Stummheit. In der Übersetzung von R. Schulthess (1830, 85f.):

»Aber als sein stummer Sohn den Perser auf seinen Vater eindringen sah, löseten Furcht und Angst seine Stimme und er sprach: »Mensch tödte den Krösus nicht!« Dies war sein erstes Wort, welches er sprach, und fürder konnte er reden sein Leben lang.«

Heute würden wir in diesem Falle eine psychogene Störung im Sinne des Mutismus annehmen. »Heilungen« durch Schockerlebnisse werden bei solchen Erscheinungen auch noch in neuerer Zeit berichtet.

Die Biographie des glänzenden Redners Demosthenes gehört bis in die jüngste Zeit zu den Quellen, die immer wieder aufgegriffen werden. So nannte sich die erste deutsche Selbsthilfegruppe Stotternder »Demosthenes« (1905, vgl. Richter 1981), die Zeitschrift der Vereinigung der heutigen Selbsthilfegruppen trägt den Namen »Kieselstein« nach den Steinen, die er sich bei seinen Sprechübungen in den Mund gelegt haben soll.

Der Philosoph Plutarchos von Charroneia (etwa bis 120 n. Chr.) berichtet, daß Demosthenes vor seiner öffentlichen Laufbahn das /R/ nicht sprechen konnte, einen kurzen Atem, eine schwache Stimme und große Schwierigkeiten hatte, die für einen griechischen Redner besonders wichtigen kunstvollen Passagen ausdrucksvoll vorzutragen (Schulthess 1830, 142f.).

Seine Selbstbehandlung bestand darin, daß er sich absonderte und systematisch seine rednerischen Fähigkeiten übte. Dazu gehörte der Abbau von Mitbewegungen der Schultern und ungeeigneter Gebärden, die Verlängerung der Sprechatmung, die Steigerung der stimmlichen Kraft durch Übungen gegen das Brandungsgeräusch des Meeres sowie die Verbesserung der artikulatorischen Fertigkeiten durch Deklamationsübungen, bei denen er kleine Steine in den Mund legte (Demetrius Phalereus und Cicero zitiert durch Schulthess 1830, 142f.).

Stimpfpädagogische Anweisungen und Sprechübungen waren im Altertum durchaus üblich. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, daß Unterricht und Erziehung – oft durch Hauslehrer – nur in den oberen sozialen Schichten üblich waren (Voigt 1954, 7f.). In der römischen Kaiserzeit hatte sich sogar ein spezieller Berufsstand entwickelt: der Phonascus. Diese Stimmbildner traten nicht nur als Rhetorik-Lehrer in Erscheinung, vielmehr gehörten Atem- und Stimmübungen auch zum Repertoire der antiken Medizin (Kudlien 1963).

Die Ärzteschulen um Hippokrates (5. und 4. Jahrhundert v. Chr.), Aristoteles (4. und 3. Jahrhundert v. Chr.) und Galenus (2. Jahrhundert v. Chr.) hatten sich schon früh mit den Sprechorganen und -vorgängen, mit Störungen der Atmung, der Stimme und der Sprache beschäftigt, nach Erklärungen gesucht (Orthmann 1980, 68) und eine Reihe therapeutischer Maßnahmen, vor allem diätetischer und hygienischer Art, entwickelt. Diese Ansätze werden erst wieder nach dem Ende des Mittelalters im Zeitalter der Renaissance z. B. durch den Bologneser Arzt Hieronymus Mercurialis aufgegriffen und ergänzt.

Fragt man nach den Auswirkungen von Sprachstörungen für den Betroffenen, so ist wiederum zu berücksichtigen, daß die Berichte höhergestellte Persönlichkeiten betreffen. Von mehreren Autoren wird darauf verwiesen, daß die Rechtsfähigkeit nur bei Taubheit und starken geistigen Schädigungen eingeschränkt war (Orthmann 1980, 67). Beinamen wie *Blaesus* und *Balbus* waren nach Schulthess z. B. in der *sempronischen* Familie relativ häufig, ihre Träger scheinen nicht unter schwereren Benachteiligungen gelitten zu haben. Gravierende sprachliche Auffälligkeiten werden von Kaiser *Claudius* (Regierungszeit 41–54 n. Chr.) berichtet.

Im Mittelalter treten in der schriftlichen Überlieferung alle profanen Aspekte zugunsten der religiösen in den Hintergrund. Besonders deutlich wird dies bei den Zeugnissen, die uns über den Sankt Gallener Abt *Notker Balbulus* (840–912) überliefert sind. Seine lateinischen Hymnen bilden einen Höhepunkt der religiösen Literatur. Die *Gesta Caroli Magni*, eine sagenhafte Geschichte Karls des Großen, gehören zu den bekanntesten Erzählbüchern des Mittelalters. Über die Sprachstörung des Dichters wissen wir dagegen vergleichsweise wenig. Der Beiname »*Balbulus*«, den er sich offenbar selbst gegeben hat, ermöglicht keine genaue Bezeichnung seiner Sprachschwierigkeiten. Die deutsche Übertragung *Notker der Stammer* weist darauf hin, daß Stammeln und Stottern über eine lange Zeit nicht unterschieden wurden. Die sprachlichen Störungen des Abtes waren mit Sicherheit sehr auffällig, sonst gäbe es keinen Grund für ihre Überlieferung. Vermuten lassen sich u. a. Sprechstörungen aufgrund einer Hasenscharte, Poltern und Stottern (Habermann 1967). Bei älteren Menschen wird eine verwaschene Artikulation durch Zahnlosigkeit sehr häufig gewesen sein. Zu beachten wäre auch, daß es durchaus üblich war, sich bescheiden als »stammelnd im Angesicht Gottes« zu bezeichnen.

Das Wesen und die Entstehung der menschlichen Sprache gehören auch heute zu den faszinierendsten Forschungsgegenständen. In der Form der Frage nach der *Ursprache*, der Sprache des ältesten Volkes also, aus dem in den Überlieferungen alle späteren hervorgingen, läßt sich linguistisches Interesse weit zurückverfolgen.

Panconcelli-Calzia (1955) spricht vom Motiv des »wildes Knaben«, das die Kulturgeschichte der Menschheit wie ein roter Faden durchziehe. Die Vermutung, daß Kinder die *Ursprache* gebrauchten, wenn man nur verhindere, daß sie aus ihrer menschlichen Umgebung die jüngere Sprache erlernten, erscheint uns heute als abwegig. Damals waren die sozialen Voraussetzungen des Spracherwerbs noch unbekannt, man nahm an, daß Sprache weitgehend angeboren, dann allerdings durch Vorbilder beeinflusbar sei. Panconcelli-Calzia nennt vier Potentaten, von denen überliefert wird, daß sie mit geplanten Verwilderungsexperimenten nach der *Ursprache* suchten: den ägyptischen König *Psmmetichos* (aus dem 7. Jahrhundert v. Chr.), den deutschen Kaiser *Friedrich*

den II. (13. Jahrhundert n. Chr.), den König von Schottland Jakob den IV. (15. Jahrhundert) und den Mogulfürsten Akbar (16. Jahrhundert).

In dem von Herodot überlieferten Versuch des Psammetichos wurden die Kinder von Ziegen gesäugt. Daß ihre Lautproduktionen ähnlich wie deren Meckern geklungen haben soll, ist mit der Tatsache zu vereinbaren, daß die Ziegen die einzigen Wesen waren, mit denen die Säuglinge eine »soziale« Beziehung eingehen durften. Psammetichos schloß allerdings auf die phrygische Sprache. Bei den anderen Verwilderungsexperimenten wurden taubstumme Ammen eingesetzt. Bei Friedrich dem II. starben die Kinder nach kurzer Zeit – möglicherweise weil die »Versuchsbedingungen« am konsequentesten eingehalten wurden. König Jakob der IV. deutete die gutturalen Lautproduktionen, die die Kinder von ihren gehörlosen Ammen wohl doch gelegentlich gehört und übernommen hatten, als hebräische Urlaute. Panconcelli-Calzia vermutet, daß dabei die Auffassung, Gott selbst habe hebräisch gesprochen, den Ausschlag gab. Im Experiment Akbars übernahmen die Kinder die Gebärden der gehörlosen und stummen Ammen als Verständigungssystem. Diese Beobachtung wirkt auch aus heutiger Sicht durchaus folgerichtig, auch wenn man fragen müßte, ob isoliert aufwachsende Kinder gleichen Alters untereinander nicht doch zumindest ein differenzierteres lautsprachliches Korrelat entwickeln, als dies Gehörlosen ohne systematische Hilfen möglich ist.

Bei den meisten Berichten und Deutungen der Verhaltensweisen verwilderter Kinder handelt es sich allerdings um Fälle, in denen die Betreffenden vernachlässigt, verstoßen oder zufällig von ihren menschlichen Bezugspersonen getrennt werden. Diese »Naturexperimente« sind für den Anthropologen bei der Frage nach der Psycho- und Soziogenese des Menschen von Bedeutung (H. Roth 1971). Bis zum Ausgang des Mittelalters können aus den Beobachtungen »wilder Knaben« für die Erziehung stummer und sprachgestörter Kinder noch keine brauchbaren Schlüsse gezogen werden.

Ausgehend von den Kloster- und Hofschulen des frühen Mittelalters sowie den ersten Universitäten (Bologna bereits seit 1088, Prag 1348) entstand vor allem in den aufblühenden – im Falle antiker Stadtgründungen wieder erstarkenden – Städten eine Vielfalt von Schulformen.

E. Reicke nennt Dom-, Stifts- und Klosterschulen, Pfarrschulen, Stadt- und Ratsschulen, Dorf- und Mädchenschulen. Man kann sagen, daß es sich dabei teilweise um private aber auch um öffentliche Schulen handelte, von denen einige auch Kinder aus den niedrigeren sozialen Schichten aufnahmen. Es dürfte sicher sein, daß es damals wie heute Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten gab. Daß uns von ihnen kaum etwas darüber überliefert wird, ob und wie man versuchte, Einfluß auf ihre Störung zu nehmen, mag verschiedene Gründe haben: Gebrechen wurden allgemein als gottgewollt hingenommen, es gab keine einheitlichen Leistungsnormen in Jahrgangsklassen, das Niveau vor allem der Schulen, die auch Kinder aus ärmeren Schichten offenstanden, dürfte sehr niedrig gewesen sein.

Es blieb dabei, daß Sprachstörungen wenig Beachtung fanden. Lediglich in den Biographien Hochgestellter gibt es Berichte. Z. B. über Maximilian den I. (15. Jahrhundert), der in seiner Jugend vermutlich stotterte und als Erwachsener ein hervorragender Redner gewesen sein soll (Schulthess 1830, 85). Wir können nur vermuten, daß ihm sein Vater Friedrich III. eine ausgezeichnete Bildung zukommen ließ, die möglicherweise auch Komponenten im Sinne stimmlicher und sprachlicher Übungen enthielt.

## Vom Beginn der Neuzeit bis zur ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts

### Ärzte und Taubstummenlehrer

Vom Zeitalter der Renaissance an wächst auch auf den Gebieten, die die Sprache und ihre Störungen betreffen, das Wissen, das über Jahrhunderte stagnierte, zunehmend.

Hieronymus Mercurialis, der im 16. Jahrhundert Medizin in Padua, Bologna und Pisa lehrte, kann als erster wissenschaftlicher Autor auf dem Gebiet der Phoniatrie bezeichnet werden (vgl. Voigt 1830, 9). Unter der Kapitelüberschrift »De Balbutie« faßt er in einem Lehrbuch über die Krankheiten von Knaben das Wissen über Sprachstörungen zusammen, das ihm zur Verfügung stand. Die diätetischen und hygienischen Anweisungen, die vor allem Stotterern gegolten haben dürften, enthalten aus heutiger Sicht manche Kuriosität, so wird z. B. der Aufenthalt in trockener und warmer Luft damit begründet, daß Battos nach der Erzählung des Herodot von der Pythia des trockenen Klimas wegen nach Libyen geschickt wurde. Der Grundgedanke, daß vor allem bei stationärer Behandlung begleitende diätetische und hygienische Maßnahmen angeordnet werden sollten, ist dagegen immer noch aktuell. Stimm- und Sprechübungen werden von Mercurialis als besonders wirksam empfohlen. In der Übersetzung: »... besonders aber muß die Stimme ausgebildet werden und wenn es etwas gibt, was den Stammelnden und Stotterern nützen kann, dann ist es eine zusammenhängende Art der Aussprache, grüßlich und klar.« (Schulthess 1830, 130ff.)

Franz Mercurius van Helmont's Schrift *Kurzer Entwurf des eigentlichen Naturalphabets der heiligen Sprache* (1667) enthält die Behandlung eines »Stamlenden« (Voigt 1954, 10). Er versucht bereits, die Sprachlaute systematisch zu ordnen. Seine Theorie bestand darin, daß er die Zungenlage beim Artikulieren der Laute mit der Form der entsprechenden hebräischen Schriftzeichen in Übereinstimmung bringen wollte. Dieser »abenteuerliche« (Schulthess 1830, Anm. S. 6) erste Entwurf einer Phonetik fand noch lange Nachahmer.

Im Jahre 1700 veröffentlichte der in Amsterdam lebende schweizerische Arzt Johann Konrad Amman seine *Dissertatio de loquela*. Er unterschied bereits Taubstumme, Stimmlose, Hörstumme, Stotterer, Stammer, Polterer und beschreibt deren Behandlung.

Amman bildete die Kategorien Vokal, Halbvokal, Konsonant und Artikulationsstelle und ordnete die Laute schon in einer tabellarischen Übersicht in ein brauchbares System ein. In seiner Schrift *Surdus loquens* (1700) beschrieb er die »Unterrichtung der Taubstummen in der Tonsprache«, bei der er sich nach den Worten von Schulthess »ausgezeichnete Verdienste« erwarb.

Der Zürcher Arzt R. Schulthess war dann der erste, der Stottern und Stammeln definitorisch eindeutig unterschied. Sein Buch: *Das Stammeln und Stottern, ihre Ursachen und Heilung* aus dem Jahre 1830 enthält schon eine Reihe von Behandlungskriterien, die auch heute noch Gültigkeit haben. So unterscheidet er z. B. schon zwischen »idopathischem« und »symptomatischem« Stottern. Mit den zahlenmäßig zunehmenden Veröffentlichungen und den darin enthaltenen Behandlungsvorschlägen setzte er sich kritisch auseinander, so z. B. mit den phonetischen Vorstellungen des Wolfgang von Kempelen (1791), mit der 1821 erschienenen Monographie des selbst stotternden französischen Arztes Voisin sowie mit der Behandlungsmethode der Mrs. Leigh.

Eine unglückliche Episode aus der langen Reihe der Versuche, ein Heilmittel gegen das Stottern zu finden, soll nicht unerwähnt bleiben: die Durchtrennung der Zungenwurzel in einer von Dieffenbach vorgeschlagenen Operation (1841). Der Chirurg mußte bald einsehen, daß der ohne Narkose durchgeführte gefährliche Eingriff ohne jede Auswirkung auf die Stotterersymptomatik blieb.

Neben den phoniatischen und phonetischen Ansätzen war es vor allem die Entwicklung des Taubstummwesens, die dazu beitrug, daß zu Beginn des 19. Jahrhunderts eine Fülle von Vorschlägen zur Behebung von Sprachstörungen entstanden war. Unterrichtsversuche an Taubstummen hatte es bereits im 16. Jahrhundert in Spanien (Pedro Ponce León, Manuel Ramirez de Carrion), im 17. Jahrhundert in England (John Bulwer, John Wallis) und Anfang des 18. Jahrhunderts in den Niederlanden (durch den bereits erwähnten Johann Konrad Amman) gegeben (vgl. Heese 1953, 10). Auch im deutschsprachigen Gebiet und in Frankreich hatte man vor der Gründung der ersten Anstalten Taubstummenunterricht in Einzelfällen erteilt. Die ersten schulmäßigen Formen entstanden, als der jansenistische Geistliche Charles Michel de l'Épée 1760 (Schumann 1940; Orthmann 1980 gibt 1770 an) die erste Erziehungsanstalt für Taubstumme gegründet hatte.

1778 eröffnete Samuel Heinicke in Leipzig die erste Anstalt auf deutschem Boden. Von Bedeutung ist dabei, daß er bewußt auch Zöglinge mit Sprachstörungen aufnahm, die nicht durch Hörschädigungen hervorgerufen waren. Er nannte seine Schule, die bereits staatlich unterstützt wurde, »Institut für Stumme und andere mit Sprachgebrechen behaftete Personen«. Voigt (1954, 11) weist darauf hin, daß die Beschulung Sprachgestörter von der Leipziger Gehörlosenschule erst 1952 abgetrennt wurde. Bis 1830 gab es im deutschsprachigen Raum dann schon 48 Taubstummenanstalten mit 820 Schülern (Heese 1953, 10).

Eine Reihe von Taubstummenlehrern veröffentlichte in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts Leitfäden zur Behandlung Sprachgestörter. Otto: *Das Geheimnis Stotternde und Stammelnde zu heilen* (1832), Hoffmann: *Theoretisch Praktische Anweisungen zur Radicalheilung Stotternder* (1840), Beesel: *Belehrungen über die Entstehung, Verhütung und Heilung des Stotterns, Stammelns, Polterns, Lispelns und anderer Sprechfehler* (1843). C. A. Haase wird aufgrund seiner herausragenden Arbeit über *Das Stottern* (1846) zum Doktor der Medizin promoviert.

Es gibt schon bald Kontroversen über das angemessene erzieherische Verfahren gegenüber Stotternden. Während der Oberprediger Blume (*Neueste Heilmethode des Stottererbüßels*, 1841) in einer zu großen Strenge der Lehrer eine Hauptursache des Stotterns sah, empfahl J. Frank strenge Behandlung und Schläge (Schulthess 1830, 13, Voigt 1954, 12).

Trotz dieser Vielfalt bleibt die Behandlung Sprachgestörter außerhalb der Taubstummenanstalten im Wesentlichen noch eine Einzelerscheinung. Auch in der Neuzeit gilt, daß es sich zumeist um Zöglinge aus den sozial bessergestellten Familien des Großbürgertums und des Adels handelte, denen erzieherische Hilfen geleistet und Bildungsangebote vermittelt wurden. Dagegen fanden sprachgestörte Kinder aus dem Kleinbürgertum sowie aus der von Feudalherrn abhängigen dörflichen Umgebung, wenn es sich nicht gerade um schwerere Störungen handelte, wohl kaum Beachtung. Biographische Berichte »einfacher« Menschen wurden von den Historikern über lange Zeit hinweg wenig beachtet. Der Versuch, Geschichte aus deren Perspektive zu schreiben, ist noch relativ jung (z. B. Engelmann 1974). So gibt es also auch in der Neuzeit eher Berichte über stotternde Könige, z. B. über Ludwig den XIII. von Frankreich (Bericht und Literaturhinweis auf: R. Bernard, *Le Bègue sur la scène française*, Reprint, Genève 1977, von M. Krifka 1980).

## Geheime Methoden

Neben R. Schulthess setzte sich C. A. Haase (1846) kritisch mit den Methoden auseinander, die in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts vor allem für die Behandlung Stotternder in größerer Zahl entwickelt worden waren. Er hat vermutlich

auch als erster die Bezeichnung »didaktisch« für solche Methoden verwandt, bei denen Atem-, Stimm- und Sprechübungen eingesetzt werden, und sie systematisch geordnet. In einigen Aspekten ist die Geschichte der Mrs. Leigh aus New York für die Verhältnisse, die damals bestanden, besonders charakteristisch.

Schulthess (1830, 145) zitiert Malbouche, der als erster Europäer in den Niederlanden seit 1826 nach deren Methode arbeitete, und erzählt, daß Mrs. Leigh, nachdem sie mit 36 Jahren Witwe geworden war, von dem Arzt Dr. Yates in seine Familie aufgenommen und unterhalten worden sein soll. Aus Dankbarkeit habe sie sich einer der Töchter gewidmet, einer 18jährigen, die »beträchtlich« stotterte. Es gelang ihr nach autodidaktischen Studien offenbar, dem Mädchen mit Sprechübungen zu helfen.

Schon an diesem Punkt muß es den nüchternen Schulthess »nicht wenig befremden«, daß der Aachener Medizinalrat Dr. Zitterland eine abweichende Version verbreitete. Danach soll Mrs. Leigh mit einem »dem Stammeln unterworfenen Mann« – gemeint war natürlich Stottern – verheiratet gewesen sein, an dem sie nach sehr langen Beobachtungen Ursachen und die »allein anwendbare unfehlbare Heilmethode« entdeckt und erprobt habe.

Mrs. Leigh hatte jedenfalls einige Zungenübungen entwickelt, weil sie glaubte, in einer abweichenden Zungenstellung die Ursache für das Stottern gefunden zu haben. Literaturstudien von Schulthess weisen darauf hin, daß sie diese Idee von einem Engländer übernommen haben könnte, der in eigenen »Schulen« in London, Liverpool und Edinburg ein geheimgehaltenes Heilverfahren an Stotterern praktizierte. Die Erfolge, die sie erzielte, werden von Haase (1846, 86) auf Lese- und Redeübungen zurückgeführt, die sie neben den Zungenübungen einsetzte.

Nachdem sie mehrere Stotterer behandelt hatte, gründete sie 1825 in New York eine eigene Anstalt. In einem Zeitraum von zwei Jahren wurden dort angeblich mehr als 150 Stotternde aufgenommen und geheilt. Um ihr »geheimes« Verfahren auch in Europa zu verbreiten, vertraute sie es den Brüdern Malbouche an, die zunächst in den Niederlanden, geschützt durch ein königliches Privileg, danach praktizierten. Von dort gelangte es – von den Brüdern durch Lippenübungen angereichert – nach Frankreich und auf deutschsprachiges Gebiet.

Vermutlich um eine allzu geschäftstüchtige Verwertung der »Cur« zu unterbinden und um sie auch weniger Vermögenden zukommen zu lassen, erwarb die preußische Verwaltung 1830 für 3000 Taler das Geheimverfahren und verlieh dem Taubstummenlehrer Bansmann das Privileg, danach zu arbeiten. Darüber hinaus wurde er beauftragt, die Behandlungsmethode an preußischen Lehrerseminaren bekanntzumachen. Hansen (1929, 11) erwähnt einen Kurs in Weissenfels im Jahre 1830, Schumann (1940, 622) einen zweiten an der Taubstummenanstalt in Münster 1834. Bansmann erkannte bald die Einseitigkeit der Methode Leigh und begründete damit, daß bei ihm Heilungserfolge ausblieben (vgl. Voigt 1954, 12). Haase (1846) berichtet, daß 1832 ein Dr. Norden in Berlin und 1845 eine Frau Hagemann in Breslau noch nach Mrs. Leighs Methode praktizierten.

Es wäre vorschnell, diese Episode als lustige Historie abzutun. Dafür gibt es bei den Vorgängen doch zu viele Ähnlichkeiten mit der Propagierung und der Vermarktung therapeutischer Verfahren, wie sie bis in unsere Zeit zu beobachten sind. Mrs. Leigh als bewußte Betrügerin abzutun, wäre vermutlich ebenso verfehlt. Sehr wahrscheinlich waren sie und einige ihrer Anhänger von der Wirksamkeit ihrer Methode tatsächlich überzeugt.

Wir wissen heute, daß Suggestion und Autosuggestion zum Abbau der Stotterersymptomatik beitragen können. Solche Wirkungen zu reflektieren, sie planvoll und kontrolliert einzusetzen, war den damaligen Behandlern nicht möglich. Absolutes Überzeugtsein, dazu noch von einem schon damals methodisch dürftigen Konzept, läßt sich nicht über längere Zeit aufrechterhalten. Mit der Frage, was eigentlich dahinter sei, mußte die suggestive Kraft der Leighschen Methode zum Erliegen kommen.

Andere Behandlungsvorschläge waren weniger spektakulär. Der englische Arzt M'Cormack (Schreibweise bei Schulthess), entwickelte Sprechübungen mit verstärkter Expiration. Colombat de l'Isère führte 1830 Stottern auf Hemmungen im Bereich der Lippen und in der Kehle zurück. Er verwandte zu den Sprechübungen einen Taktmesser, das »Muthome«. Hinzu kamen Vorrichtungen, die, unter die Zunge und in die

Mundwinkel geschoben, das Stottern verhindern sollten. Im übrigen setzte er, ähnlich wie die Malebouches Zungen- und Lippenübungen ein. Der Arzt und Physiker Arnott entwickelte 1830 Sprechübungen »mit offener Stimmritze«, die mit dem Legato-Sprechen – gebundenem Sprechen – vergleichbar sind (Angaben bei Schulthess 1830). Während die privaten Behandlungen schon aus Kostengründen nur den höheren Ständen zugänglich waren, gab es für breitere Schichten auf Jahrmärkten und in Schänken auch noch andere Heilungsangebote. Neben Badern und Zahnreißern traten gelegentlich auch »Agenten« und »Instructeurs« (Schulthess) auf, die Heilmittel gegen das »Stammeln« versprachen.

Im Falle des Carl Schürmann läßt sich ziemlich genau ermitteln, wie diese Heilungen vonstatten gingen: Weil ein »Patient« sich über seine Geschäftsmethoden beschwerte, gab es 1828 eine gerichtliche Untersuchung. Ein Bericht darüber geriet in das Staatsarchiv Hannover. Danach hielt sich Schürmann immer nur wenige Tage an einem Ort auf. Seine Auftritte, die in Gaststätten stattfanden, kündigte er durch Plakatanschläge an. Daß ihm die Unbedenklichkeit seiner Heilmethode vom Stadtphysicus (Amtsarzt) jeweils ohne Schwierigkeiten bestätigt wurde, führt E. Peters (1973, 35 ff.) darauf zurück, daß Schürmann nach der Methode Leigh gearbeitet haben könnte, die auch den Ärzten trotz Geheimhaltung über Journalberichte zumindest oberflächlich bekannt war. Tatsächlich werden in einem Vernehmungsprotokoll eines seiner ehemaligen »Patienten« Zungenübungen geschildert, die denen der Mrs. Leigh ähneln.

Wie bei ihr wurden die Behandelten bei Androhung von Konventionalstrafen zur Geheimhaltung verpflichtet, dies war eine damals übliche, von den Behörden tolerierte Gepflogenheit. Eine wichtige Rolle spielten Empfehlungsschreiben, in denen eine Heilung attestiert wurde und die sich Schürmann nach der zumeist nur einige Minuten dauernden »Behandlung« unterschreiben ließ. Die Höhe des Honorars richtet sich nach dem Vermögen, Mittellose wurden gelegentlich ohne Entgelt »behandelt«. Die Beschwerde gegen ihn war nicht etwa deshalb angestrengt worden, weil die Methode versagt hatte, sondern weil Schürmann ein vom Kläger nicht autorisiertes Empfehlungsschreiben verwendet hatte.

Während die Behörden ermittelten, war Schürmann längst wieder auf Reisen. Ob er mit dem Deutschen Schürmann bzw. Schiermann identisch ist, der 1829 in Paris angeklagt wurde, weil er für 20000 Franc ein Heilmittel gegen das Stottern verkauft hatte, konnte bisher nicht mit Sicherheit nachgewiesen werden (Peters 1973, 34, erwähnt auch Schulthess, Kussmaul und Sikorski).

## Zur sozialen Situation Sprachbehinderter

Wie schon erwähnt wurde, gab es bis in das 19. Jahrhundert erzieherische und sprachtherapeutische Hilfen nur in Einzelfällen – in der Regel für Kinder aus wohlhabenden oder zumindest gebildeten Familien. Ebenso sollte es noch lange dauern, bis die fortschrittlichsten pädagogischen Vorstellungen einer größeren Zahl von Kindern zugute kommen konnten.

Während der ersten Welle der Industrialisierung gab es Kinder in Bergwerken und Spinnereien. Auch nach den politischen Veränderungen im Gefolge der Französischen Revolution blieben die meisten Kinder in den Handwerker-, Kleinbauern- und Tagelöhnerfamilien billige Arbeitskräfte. In Preußen und Österreich wurde zwar schon Ende des 18. Jahrhunderts die Schulpflicht eingeführt, aber noch lange diente der Unterricht in der Volksschule vorwiegend der religiösen Erziehung. Es gibt erschütternde Darstellungen der Zustände in den Waisenhäusern, die teilweise als regelrechte Wirtschaftsbetriebe verpachtet wurden. Standesdenken und der Vorwand, Kinder müßten vom Müßiggang ferngehalten werden, erlaubte ihre rücksichtslose Ausbeutung als Arbeitskraft.

Nützlichkeitsdenken in dem Sinne, daß die Zöglinge durch ihre Arbeit zum Unterhalt



der Anstalt beitragen sollten, gab es ähnlich wie in den Industrieschulen auch in den neugegründeten Taubstummenanstalten. Einige Lehrer mußten sich dagegen wehren, daß allzu enge Beziehungen zu Fabriken geknüpft wurden (Heese 1953, 10f.). Das ökonomische Hilfsargument, erzieherische und schulische Förderung ließe aus behinderten Kindern später bessere Arbeitskräfte werden, setzten (und setzen heute noch) auch idealistisch gesonnene Pädagogen ein, um für ihre Anstalt und ihre Zöglinge von öffentlicher und privater Seite materielle Unterstützung zu erhalten.

Eine indirekte Quelle für eine Analyse der sozialen Situation Gebrechlicher und Benachteiligter bietet das Erzählgut, in dem die sozialen Normen und Sanktionsmechanismen, Erklärungsversuche und Hoffnungen immer wieder nachvollzogen werden. Dichter und Sprachforscher der Romantik hatten damit begonnen, Märchen und Sagen zu sammeln.

Heike Meins (1978) ging der Frage nach, ob und wie Sprachgestörte dargestellt werden. Bei mündlich überlieferten Geschichten ist zu berücksichtigen, daß sie bei der Weitergabe durch die Erzähler immer wieder an die aktuellen Einstellungen und Probleme angepaßt und erst im Moment des Aufschreibens, in der Regel zu Beginn des 19. Jahrhunderts, fixiert wurden. Märchen erwiesen sich für eine Analyse als ungeeignet, während die Volkssagen aufgrund ihrer knapperen und klareren Form eine Reihe von Anhaltspunkten boten. H. Meins fand in einer Auswahl norddeutscher Sagen 30 Störungsbilder, und zwar: Heiserkeit, Lippenspalte, Aphasie, Stottern und Sprachentwicklungshemmung je einmal, Hörstummheit in zwei, Mutismus verschiedener Ausprägungsgrade in 13 Fällen, Sprachstörungen im Zusammenhang mit Schwerhörigkeit, Ertaubung und Taubstummheit in 6, und im Zusammenhang mit geistiger Behinderung in 3 Fällen. Oft wird in den Sagen die Ursache der Störung dargestellt, zumeist ein schuldhaftes Verhalten des Betroffenen oder eine Schicksalsfügung. Bei der Hälfte werden die Folgen der Abweichung erwähnt: Die Reaktionen der Umgebung reichen von ehrfurchtvoller Distanz über Ablehnung und Isolierung bis zur Tötung des Betroffenen. Die Schilderung von Heilungen umfaßt: Anrufung Gottes mit vorbereitenden Handlungen wie Wassertrinken, Wiederholung des verursachenden Ereignisses z. B. eines Schlags auf den Mund im Falle eines Mutisten, Verhaltensmaßregeln sowie die Konsultation eines Arztes. Welche Maßnahmen die Ärzte trafen, wird nicht ersichtlich. Mit H. Meins kann man bei der Lektüre der Sagen feststellen, daß einfache Menschen weit von dem wissenschaftlichen Denken einiger Mediziner und Pädagogen der damaligen Zeit entfernt waren. Das Spektrum der Einstellungen gegenüber den Betroffenen mag Grausamkeiten enthalten. Es gibt jedoch keinen Grund anzunehmen, daß Tendenzen, auffällig Sprachgestörte zu meiden und zu isolieren, heute schon überwunden sind.

## Entstehung der modernen Institutionen

### Wurzeln im Zeitalter der Industriellen Revolution

Die philosophisch-weltanschaulichen Grundströmungen unter den Gelehrten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts lassen sich schlaglichtartig mit Begriffen wie Positivismus, Voluntarismus und Individualismus kennzeichnen. Sie sind durch die Namen Auguste Comte (1798–1857, *Cours de philosophie positive*, 1830–42), John Stuart Mill (1806–73) und Herbert Spencer (1820–1903, *Education, intellectual, moral and physical*, 1861) repräsentiert, die den Boden für utilitaristisches und empirisch-naturwissenschaftliches Denken vorbereiteten.

Einige für die Betrachtung von Sprachstörungen bedeutende Entdeckungen fallen in

diese Zeit. Der französische Arzt und Anthropologe Paul Broca (1824–1880) lokalisierte 1861 das motorische Sprachzentrum in der dritten Stirnwindung der Hirnrinde und beschrieb Funktionsausfälle, die er bei Schädigungen dieser Region beobachtet hatte. 1864 prägte Trousseau dafür den Begriff »Aphasie«. Als der Psychiater Carl Wernicke (1848–1905) das sensorische Zentrum lokalisiert hatte (1874), war ein Grundmodell für die Beschreibung der mit den Sprech- und Verstehensvorgängen verbundenen neuralen Prozessen geschaffen.

Eine enge Zusammenarbeit zwischen Taubstummlehrern und Otologen führte auf der Basis neuer Theorien des Hörens zu wissenschaftlich exakt begründeten Konzepten der Hörprüfung und des Hörtrainings. Der Physiker und Physiologe Hermann Helmholtz hatte den Vorgang der Zerlegung der Schallereignisse im Cortischen Organ (nach dem italienischen Anatomen Alfonso Corti, 1822–76) zutreffend beschrieben. Versuche, durch eine gezielte Darbietung akustischer Reize Taubstumme zum Hören zu bringen, waren schon früher (z. B. von Itard) angestellt worden (vgl. Heese 1953, 18f.). Während der Otologe Victor Urbantschitsch (1847–1921) mit methodischen Hörübungen in Wien 1888/89 aufgrund einer zu optimistischen Einschätzung auf Widerstand stieß, konnte der Ohrenarzt Friedrich Bezold im Münchener Zentral-Taubstummeninstitut auf der Basis der Helmholtzschen Theorie eine Hörprüfmethode entwickeln, die bereits eine exaktere Differenzierung nach dem Grad der Hörschädigung und damit einen gezielten »Hörergänzungsunterricht« für einen Teil der Schüler ermöglichte (vgl. Heese 1953, 23ff.).

In der Folgezeit entstand eine regelrechte »Hörbewegung« von Ohrenärzten und Taubstummlehrern, deren Auswirkungen trotz kontroverser Diskussionen darin bestanden, daß die Bedeutung von Hörresten bei Gehörlosen und systematischen Hörübungen für Schwerhörige erkannt, geeignete Hörprüfmethoden entwickelt sowie die Entstehung besonderer Einrichtungen für Schwerhörige begünstigt wurde (Heese 1953, 34). E. Fröschels (Wien) und Gusztav Bárczi (Budapest) griffen im 20. Jahrhundert die Frage des Hörunterrichts wieder auf. Heute gehört ein auf die individuellen Audiometriedaten gestütztes Hörtraining zu den therapeutischen Hilfen für Hörgeräträger.

Die audiometrische Untersuchung Sprachgestörter sollte inzwischen eine Selbstverständlichkeit sein. Akustisches Differenzierungstraining, das sich vor allem auch auf wahrnehmungspsychologische Modelle stützt, wurde inzwischen verallgemeinert und in die Förderprogramme für andere Gruppen entwicklungsgehemmter Kinder aufgenommen (z. B. M. Signer 1976).

Neben der Ausdifferenzierung medizinischer Spezialgebiete entwickelte sich eine naturwissenschaftlich begründete Psychologie, deren Ergebnisse zunehmend auch die Beschreibung von Sprachstörungen ergänzten.

Der Philosoph und Psychologe Wilhelm Wundt (1832–1920) gründete 1879 an der Universität Leipzig das erste Institut für experimentelle Psychologie. Dessen Schüler Ernst Meumann (1867–1915) übertrug Methode und Ergebnisse später im Sinne einer Pädagogischen Psychologie auf erzieherische Probleme (Vorlesungen 1911–1914). Hermann Ebbinghaus (1850–1909) erforschte mit Methoden der experimentellen Psychologie Aufmerksamkeits- und Gedächtnisleistungen (*Über das Gedächtnis* 1885, Reprint 1970). Wiederum von einem Schüler, von W. Stern (1871–1938) wurden diese Ansätze bis zur »Erfindung« des Intelligenzquotienten weitergeführt. Kurz nach der Jahrhundertwende hatte Stern seine Anschauungen auf die Beschreibung Helen Kellers übertragen. Paul Ranschburg (1916) beschrieb später ebenfalls auf experimenteller Basis die Störungen beim Schriftspracherwerb und beim Gebrauch mathematischer Symbole. Der voluntaristischen Zeitströmung entsprachen die von S. Freud (1856–1939) um die Jahrhundertwende begründete analytische Psychologie sowie später die Individualpsychologie A. Adlers (1870–1937) und die Persönlichkeitspsychologie von C. G. Jung

(1875–1961). Obwohl über die Beschreibung psychogener Sprachstörungen hinaus keine speziellen Sprach-Behandlungsmethoden entwickelt wurden, kann die analytische Psychologie als Ausgangspunkt für die Entstehung zahlreicher therapeutischer Komponenten gelten, die heute – oft in abgewandelter Form – in kombinierten oder komplexen logopädischen Verfahren Anwendung finden. Daß diese Methoden nicht in einem unversöhnlichen Gegensatz zur naturwissenschaftlich-experimentellen Psychologie zu stehen brauchen, wird bereits in der Biographie W. Wundts und S. Freuds deutlich.

Bei der Entstehung der Sprachwissenschaft standen zunächst vor allem Sammlungen des Vokabulars und überlieferter Texte in den Nationalsprachen und, etwas später, Methoden des Vergleichs der Sprachen im Vordergrund (1786 hatte William Jones die Verwandtschaft der indogermanischen Sprachen entdeckt). Die Gebrüder Schlegel (August-Wilhelm 1767–1845 und Friedrich 1772–1829) sowie W. von Humboldt (1767–1835) hatten die allgemeine Komparatistik und Philosophie der Sprache begründet. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wuchs dann die Zuwendung zu den physiologischen und psychologischen Voraussetzungen der Sprache und des Spracherwerbs. C. und W. Stern konnten für die Zeit bis 1907 dann bereits mehr als 100 spezifische Buchtitel zum Thema Kindersprache angeben. Es bleibt F. de Saussure (1916) vorbehalten, der Systematik der Linguistik ihre heutige Gestalt zu geben, indem er die Allgemeine, die Vergleichende und die Spezielle Sprachwissenschaft unterschied. Die Phonetik wurde nach einer vorübergehenden Aufspaltung in einen physiologischen und in einen linguistischen Zweig (vgl. H. H. Wängler 1974, 12) schon früh zu einem der wichtigsten Grundlagengebiete sowohl der Stimm- und Sprachheilkunde als auch der Linguistik. Stellvertretend für eine Vielzahl bedeutender Autoren seien erwähnt: E. Brücke (*Grundzüge der Physiologie und Systematik der Sprachlaute für Linguisten und Taubstummlehrer*, Wien 1856), C. L. Merkel (*Anatomie und Physiologie der menschlichen Sprache*, Leipzig 1866), die beiden Polen Jan Baudoin de Courtenay (Begründer der Phonologie etwa 1870) und sein Schüler Kruszewski (Phonembegriff) sowie P. J. Rousselot (*Principes de phonétique expérimentale*, Paris 1908). Mit der Beschreibung der Atmungs-, Stimmgebungs-, Sprech- und Redeabläufe, einem internationalen Transkriptionssystem (API = Association phonétique Internationale, seit 1886; in jüngerer Zeit: IPA = International Phonetic Association), zahlreichen Methoden der Aufzeichnung der physiologischen Vorgänge und der optischen Darstellung von Sprechvorgängen liefert sie im Sinne angewandter Phonetik von jeher Begriffs- und Unterscheidungsinstrumentarien für die Diagnose und Therapie der Sprachstörungen. In der Linguistik wurde die phonologische Betrachtungsweise später vor allem von den Strukturalisten der Prager Schule (N. S. Trubetzkoy, *Grundzüge der Phonologie* 1936) aufgegriffen und z. B. auf die Kindersprachentwicklung übertragen (R. Jakobson, *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*, Uppsala 1941, dt. Reprint 1974). Die Pädagogik konnte sich zunächst noch nicht zu einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin fortentwickeln. Sie blieb eingebunden in die philosophischen und theologischen Richtungen. Mit den Schülern von Johann Friedrich Herbart (1776 bis 1841, »nachkantischer Realismus«) wird vor allem die Entwicklung formaler Stufen des Unterrichts verbunden.

Am Ende des 19. Jahrhunderts setzten verschiedene mächtige pädagogische Reformbewegungen ein, mit denen auch die Entwicklung einer eigenständigen Erziehungswissenschaft und neuer Teildisziplinen wie der Sozial- und der Sonderpädagogik verbunden ist. Für die Zeit bis zum ersten Weltkrieg seien stellvertretend genannt: Die schwedische Schriftstellerin Ellen Key (1849–1926), die mit ihrem eklektizistischen Buch zum *Jahrhundert des Kindes* (1900) aufrief. Alfred Lichtwark (1852–1914), der die Kunsterziehungsbewegung begründete. Paul Natorp (1854–1924), der sich für die Einheitsschule einsetzte und zum Begründer der Sozialpädagogik wurde. Berthold

Otto (1859–1933) mit seiner Reformschule. Der amerikanische Philosoph John Dewey (1859–1952, Pragmatismus) entwickelte die Idee der Arbeitsschule, die in Deutschland von Georg Kerschensteiner (1854–1932) aufgegriffen wurde. Die italienische Ärztin Maria Montessori (1870–1952) gründete 1907 in Rom ein Haus für 3- bis 6jährige Arbeiterkinder. Sie entwickelte Methoden der Sinnesschulung und spezielle Materialien, die bis heute aktuell geblieben sind.

Wenn eine Analyse der ökonomischen Verhältnisse unterbleibt, ergibt die Betrachtung der Entwicklung der Wissenschaften und der Bildungsinstitutionen nur ein unvollständiges und einseitiges Bild. Es sei daran erinnert, daß die Industrielle Revolution eine Reihe von tiefgreifenden sozialen und ökonomischen Veränderungen bewirkte. Im Gegensatz zu England hatte die Industrialisierung in den deutschen Gebieten, bedingt durch die Handelshindernisse vieler Zollgrenzen und eine andere wirtschaftsgeographische Struktur, erst um 1830 begonnen. Der erste Versuch des Bürgertums, die feudalistischen Verhältnisse ähnlich wie in den anderen europäischen Staaten zu überwinden, scheiterten, ebenso wie die Gründung eines Nationalstaats in der Revolution von 1848. Reformen von oben (Bauernbefreiung, Gewerbefreiheit, Städteordnungen) hatten zwar dazu geführt, daß aus den bauerlichen und handwerklichen Schichten Arbeitskräfte in die entstehenden Industriegebiete abwandern konnten. Die Wirtschaft war jedoch aufgrund von Kreditknappheit und erster Absatzkrisen anfällig geblieben. Diese Entwicklung war von einem starken Bevölkerungswachstum mit ausgelöst und begleitet. Da der größte Teil des Adels, der Grundbesitzer sowie der neuen Schicht von Fabrikherren nicht imstande war, durch Reformen die Folgeerscheinungen der Industrialisierung wirksam auszugleichen, gab es bald eine steigende Zahl von Erwerbslosen, die der Armenfürsorge anheim fielen. Diese Entwicklung hielt auch in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts an. Die Verbesserung der Infrastruktur, der Wegfall von Zollschränken, neue Technologien und die auf Kosten kleinerer Betriebe angewachsenen ersten kapitalistischen Kartelle, bewirkten jedoch bald eine zweite Welle der Industrialisierung.

Daß sich 1872 in Preußen mit den »Allgemeinen Bestimmungen« die liberalen Kräfte aus dem Bürgertum vorübergehend gegen die konservativen bis reaktionären Interessengruppen durchsetzen konnten, war sicher nur zum Teil Ausdruck des wachsenden Bewußtseins sozialer Verantwortung und des Strebens nach bürgerlicher Freiheit. Vielmehr entsprach eine Hebung des Bildungsniveaus auch der Erkenntnis, daß für den Ausbau der industriellen Produktion qualifiziertere Arbeitskräfte als bisher notwendig waren. Auch in der gerade entstehenden Sprachheilkunde gibt es ähnliche utilitaristische Gedankengänge. So verwandte A. Gutzmann (1888, 39) wohlmeinend das gestiegene Interesse an der Wehrfähigkeit der arbeitenden Massen als Hilfsargument für die Einführung der Stottererкурse:

»Selbst der gemeine Soldat, dessen Aufgabe man wahrlich nicht in dem Vermögen zu reden sucht, kann in die Lage kommen, daß von seiner Meldung, seinem mündlichen Bericht das Wohl und Wehe einer ganzen Armee in Frage kommt. Denke man sich den Soldaten als Patrouille, als Vorposten etc . . .«

Einige Jahrzehnte früher war es noch sehr schwer gewesen, öffentliche Geldgeber für die Einrichtung von Anstalten und Schulen zu bekommen. So hatten z.B. der Taubstummenlehrer H. E. Stötzner (1832–1910) und der Arzt und Schwachsinnigenlehrer K. F. Kern (1814–1868) bereits im Jahre 1864 »Schulen für schwachbefähigte Kinder« gefordert, aber erst 15 Jahre später, nach 1879, entstanden in immer rascherer Folge vor allem in den Industriestädten Hilfsschulen. 1913/14 war ihre Zahl bereits auf 320 angewachsen. Nach der Jahrhundertwende wurden dann auch die ersten Schulen für Schwerhörige und Sprachgestörte gegründet. Begünstigt wurde diese Entwicklung durch den Umstand, daß sich zunehmend Beamte aus der Schul- und Gesundheitsver-

waltung für diese Einrichtungen einsetzten (z. B. Boodstein in Elberfeld und Berkhan in Braunschweig). Die Erhöhung der Anforderungen in den Elementarschulen hatte sehr wahrscheinlich dazu beigetragen, daß gebrechliche, lernschwache und sprachgestörte Kinder stärker auffielen. Dies ließ eine zunehmende Tendenz entstehen, solche Kinder auszusondern.

G. Heese (1953, 51) wies bereits 1953 darauf hin, daß die Entstehung einiger Sonderschularten in einen Zusammenhang mit den Bestrebungen gebracht werden kann, die schulische Ausbildung in den Großstädten an die gestiegenen Anforderungen der industriellen Produktion anzupassen. P. Voigt (1954, 37f.) und W. Orthmann (1969, 57f., 1980, 75f.) griffen diesen Gedanken mit unterschiedlicher Akzentuierung auf. Beide kommen zu dem Schluß, daß zusammen mit der Entwicklung von Bildungseinrichtungen für geistig und körperlich Behinderte auch die Entstehung von Stottererkursen, später die von Sprachheilklassen und -schulen, durch das Bemühen staatlicher Stellen um eine Hebung des Niveaus der Volksschule stark begünstigt wurde.

Die Auseinandersetzungen Bismarcks mit der Arbeiterbewegung gaben den Anstoß zu den ersten öffentlich-rechtlichen Sozialversicherungen: 1883 die Kranken-, 1884 die Unfall- und 1889 die Invaliden- und Altersversicherung, die in einer ersten Fassung 1911 in der Reichsversicherungsordnung (RVO) zusammengeschlossen wurden und nach mehrfachen Änderungen und Neufassungen in ihren Grundzügen noch heute bestehen. Es entstand ein öffentliches Fürsorgewesen, wobei zunehmend ein ehrenamtliches Helfersystem (Elberfeld 1850) durch staatliche Stellen ergänzt wurde (Straßburger System 1904). Ein Rechtsanspruch auf Sozialhilfe, wie er heute im Bundessozialhilfegesetz (BSHG) eingeräumt wird, gab es allerdings noch nicht. Im Gesundheits- und Krankenhauswesen übernahmen kommunale und staatliche Stellen in steigendem Umfang Aufgaben und Verantwortung. Damit waren erste Voraussetzungen dafür entstanden, daß auch ärztliche und soziale Hilfe für die unteren sozialen Schichten nicht mehr allein von kirchlicher oder privater Mildtätigkeit abhingen.

## Sprachheilkurse

Die auf den Taubstummenlehrer A. Gutzmann (1837–1910) zurückgehenden städtischen Kurse für stotternde Schüler, die in Preußen ab 1883 stattfanden, hatten nach Feststellungen von K. Hansen (1929, 97) und P. Voigt (1954, 16f.) in anderen deutschen Ländern Vorläufer gehabt (Blume im Herzogtum Anhalt bereits 1840 und A. Gentner in München). Obwohl diese frühesten Kurse schon staatlich unterstützt und in München weitere Lehrer unterwiesen worden waren, konnten sie sich noch nicht im gleichen Maße verbreiten und über längere Zeit erfolgreich behaupten. Gleichwohl wurde der in Berlin ausgebildete Taubstummenlehrer und spätere Gründer der ersten Schwerhörigenschule, Dionys Reinfelder, in München mit dem Hinweis auf die eigenen Erfahrungen abgewiesen, als er Kurse nach der Gutzmann-Methode anregte.

Ausgangspunkt für A. Gutzmann war eine Veröffentlichung des Straßburger Mediziners Adolf Kussmaul, der 1877 das Stottern als spastische Koordinationsneurose beschrieben und auf eine reizbare Schwäche im syllabären Sprachzentrum (Broca-Zentrum) zurückgeführt hatte. Diese Theorie regte den Gehörlosenpädagogen dazu an, eine Behandlungsmethode zu entwickeln, die auf die Erziehung zu einem physiologisch korrekten Sprechen abzielte. Der Grundgedanke war, daß man den Sprechvorgang in seine einzelnen Elemente zerlegen, diese dann getrennt einüben und wieder zu einem nicht mehr gestörten Gesamt Ablauf zusammenfügen könne. A. Gutzmann (1888, 14 und 40) bezog sich dabei nicht nur auf physiologische und phonetische Kriterien, sondern auch schon auf Ergebnisse der damals entstehenden experimentellen Psychologie.

Sein Buch wurde 1879 im »Centralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen« rezensiert, erläutert und »allen Stotternden, resp. deren Eltern und Lehrern« empfohlen. Es wirkte sich hier offenbar günstig aus, daß A. Gutzmann sich von »Charlatanen und Wunderdoktoren« distanziert und statt dessen offen und gründlich seine Theorie des Stotterns und seine Übungstherapie erläutert hatte. Es war ihm gelungen, den Beamten der staatlichen Schulbehörden seine Methode plausibel zu machen. Er selbst praktizierte nicht in Form von Schülerkursen, sondern »privat« in seiner Funktion als Taubstummenlehrer. In Braunschweig wurden 1883 auf Anregung des Arztes Berkhan erstmals Schülergruppen nach der Methode Gutzmanns behandelt. Voigt (1954, 17f.) macht darauf aufmerksam, daß dort nur die schwereren Stotterer von den Taubstummenlehrern in Kursen zusammengefaßt wurden. Die leichteren Fälle verblieben in den Klassen, wo sie von ihren Lehrern, die entsprechend unterwiesen worden waren, betreut wurden.

1885/86 hatte sich der Gemeindelehrer Kirbis aus Potsdam während eines Kurses in der »Zentral-Turnanstalt« in Berlin als erster Volksschullehrer von A. Gutzmann an der städtischen Taubstummenschule in dessen Methode unterweisen lassen. Im Sommer 1886 fand dann unter der Leitung von Kirbis der erste Versuchskurs in Potsdam statt. Nachdem er unter Anwesenheit von Gutzmann erfolgreich mit einer öffentlichen Prüfung der Schüler beendet worden war, beschloß die Schuldeputation, auch in den folgenden Jahren Kurse einzurichten. Die Ergebnisse blieben beeindruckend: 1887 gab es bei 12 Schülern 11 »Heilungen«. Nicht geheilte Schüler durften an einem zweiten Kurs teilnehmen. Da sich dies bewährte, kam es 1888 zu einem ersten zusätzlichen Wiederholungskurs. Der Bericht über diese Erfolge wurde an das Kultusministerium geleitet und erschien Ende 1888 im »Centralblatt«.

Im gleichen Jahr hatten sich zwei weitere Volksschullehrer aus Elberfeld von Gutzmann ausbilden lassen. Nachdem diese wiederum mit vielen »Heilungen« aufwarteten, wies die Düsseldorfer Regierung noch 1888 die Kommunen ihres Bezirks auf die Möglichkeit der kursförmigen Stottererbildung durch ein Rundschreiben hin. Das preußische Kultusministerium ließ sich auch darüber Bericht erstatten und verbreitete 1889 in Form eines »Zirkular-Erlasses« eine Abschrift, verbunden mit einer ausdrücklichen Aufforderung, dem Elberfelder Beispiel zu folgen.

Neben der Propagierung durch die staatlichen Schulbehörden war für die rasche Verbreitung der Kurse auch die Finanzierungsart von Bedeutung: für die Schüler war die Behandlung kostenlos. Die Lehrer erhielten anfangs von den kommunalen Behörden je nach Dauer der Kurse zwischen 100 und 300 Mark, umgerechnet für eine Stunde 2 Mark. Wie aus noch vorhandenen Personal- und Schulakten hervorgeht, erhielten sie nach einiger Zeit für ihre Ausbildung bei Gutzmann neben der Dienstbefreiung auch finanzielle Zuwendungen (vgl. Dupuis 1970). Diese nicht unerheblichen Vergünstigungen gaben, wie der Sohn H. Gutzmann d. Ä. bald feststellen mußte, offenbar Anlaß zu Spannungen in der Lehrerschaft, die sich dann gelegentlich negativ für die aus Stottererkursen in ihre Klassen zurückkehrenden Schüler auswirkten.

1889 konnte A. Gutzmann bereits zwei Ausbildungskurse für 26 Lehrer und 2 Ärzte einrichten, 1893 gab es 230 und 1898 weit über 300 in seiner Methode unterwiesene Volksschul- und Hilfsschullehrer.

1888 erschien die zweite und 1890 die dritte Auflage seines Handlungsleitfadens, der die Inaugural-Dissertation seines Sohnes, des Arztes Hermann Gutzmann d. Ä. *Über das Stottern* als Anhang beigelegt war.

Den Schlüssel für eine Antwort auf die Frage, weshalb zunächst eine fast enthusiastische Zustimmung seitens der Eltern, Lehrer und Behörden entstehen konnte, wenig später jedoch Kritik und nachlassendes Interesse eintrat, bietet die Art der Erfolgskontrolle, die nach den Kursen stattfand. Sie bestand darin, daß die behandelten Stotterer Übungsgut aus der Kursarbeit, Gedichte und Texte in einer regelrechten Prüfung vor

ihren versammelten Eltern, Lehrern und Behördenvertretern vorzutragen hatten. Später wurde dann übereinstimmend festgestellt, daß es geradezu charakteristisch für viele Stotterer ist, solche Situationen leichter bewältigen zu können, als das spontane Sprechen. Hinzu kommt, daß bei den Deklamationen Atmungs- und Betonungsregeln eingehalten wurden. Es konnte daher nicht ausbleiben, daß Stotterer, die in den Prüfungen symptomfrei vorgesprochen hatten, »rückfällig« wurden. Kritische Stimmen gab es bereits 1891 bei einer Versammlung einer ersten Berufsvereinigung, der »Rheinisch-Westfälischen-Sprachheillehrervereinigung«.

A. und H. Gutzmann d. Ä. hatten die anfangs weit übertriebenen Erfolgsmeldungen und Erwartungen bald selbst korrigiert und in ihrer Arbeit zusätzlich psychologische Komponenten berücksichtigt. Die in vierwöchigen Ausbildungskursen theoretisch und praktisch unterwiesenen Volksschullehrer waren solchen Weiterentwicklungen vermutlich oft nicht gewachsen.

Schon 1891 tauchte der Vorschlag auf, die Stotternden längere Zeit aus den Volksschulen herauszunehmen und in Sprachheilklassen (mit je 15 Schülern) zusammenzufassen (Strakerjahn, zit. d. Voigt, 1954, 19).

Eine wichtige Weiterentwicklung war, daß die Kurse auf »Kinder im vorschulpflichtigen Alter« ausgeweitet und andere Sprachstörungen einbezogen wurden. Dies geschah erstmals 1898 in Kiel. In Hannover wurden 1899 »67 Knaben und 49 Mädchen mit Sprachfehlern ermittelt«, von diesen las man »21 an Stottern, Stammeln, Lispeln und Stummheit Leidende« aus und stellte mit ihnen einen Kurs zusammen (Amtlicher Bericht in der Medizinisch-Pädagogischen Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde, Hg. G. Gutzmann, 1900, 122f.). Stellenweise wurden separate Kurse für Hilfschüler eingerichtet, z. B. 1892 in Hannover.

Der Anteil der behandelten Kinder, die nicht stotterten, nahm ständig zu. Dies führte auch zu anderen Behandlungsmethoden. So ist in einer Zeitungsnotiz von 1896 die Rede von »zum Festhalten von widerspenstigen Zungen dienenden Längs- und Quersonden«, einem »Pneumatometer« und einem »Handobturator«. 1902 wird berichtet, daß »Stottern, Stammeln, Stottern und Stammeln vereinigt, Sprachlosigkeit, Lispeln und Näseln« behandelt wurden (Hannoverscher Kurier am 13. 4. 1896 und Hannoverscher Anzeiger am 31. 8. 1902).

Eine Untersuchung der Verhältnisse, wie sie bis zum Beginn des ersten Weltkrieges bestanden, fördert Probleme zutage, die noch heute aktuell wirken. Dazu gehört die Frage der beruflichen Qualifikation und der Weiterbildung der Kursleiter. Wenn diese nicht sich selbst darum bemühten und ihr methodisches Repertoire ergänzten, blieb die vierwöchige Ausbildung bei A. Gutzmann die einzige Arbeitsgrundlage für eine jahrelange Kursarbeit. Wiewohl es eine Reihe von Hilfsschul-, Volksschul- und Taubstummlehrern gab, die sich intensiv um die eigene Fortbildung kümmerten, sich zu Arbeitsgemeinschaften zusammenschlossen, Arbeitsergebnisse und Erfahrungen in der »Medizinisch-pädagogischen Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde« austauschten, boten einige Kursleiter Anlaß zur Kritik und schadenen damit dem Ansehen aller.

Ein anderes Problem war damals schon die Tatsache, daß es nicht überall Kursangebote gab. In ländlichen Regionen, aber auch in Ballungsgebieten fehlte noch eine »flächendeckende« Struktur des Sprachheilwesens. Im Gegensatz dazu kam es in einigen Großstädten auf dem Gebiet privater Sprachbehandlung ebenso wie bei privaten Kursen und Einzelstunden in Stimmbildung und Sprechtechnik zu Konkurrenzkämpfen um solvente Klienten. Die Leitung der städtischen Kurse war eine begehrte Nebentätigkeit. Dazu Beispiele:

In Hannover bot der »Sprachheillehrer« Ludwig Warnecke – mit einem Hinweis auf einige in den von A. Bohrisch geleiteten städtischen Kursen nicht geheilte Stotterer – dem Magistrat an, Kurse

nach seiner eigenen Methode abzuhalten. Er sei imstande, nach einem 4- bis 5wöchigen Kurs 25 bis 30 (!) Stotterer »als vollständig geheilt« zu entlassen. Rückfälle seien bei seiner Methode ausgeschlossen. Da der Hauptlehrer an der Hilfsschule in einem ausführlichen Gutachten seinen Kollegen in Schutz genommen hatte, lehnte der Magistrat das Gesuch Warneckes ab. Ob er tatsächlich eine Ausbildung als Sprachheillehrer erhalten hatte, ist unklar; er gab an, selbst ein schwerer Stotterer gewesen zu sein und sich selbst geheilt zu haben. Nach Auskünften des früheren Leiters der Sprachheilschule, Herrn Schöpker, wollte Warnecke wahrscheinlich mit einem Spreiz-Gestell arbeiten, das zwischen den oberen Zahnreihen angebracht, eine deutliche und sorgfältige Artikulation bewirken sollte (Demosthenes! Angaben in: Dupuis 1970, 28). Ein autobiographischer Bericht von E. Richter (Lübbenau) läßt darauf schließen, daß Warnecke seinen Apparat zusammen mit anderen Geschäftsleuten auf eine sehr gewinnbringende Weise vertrieb. Es gibt keinen Anlaß anzunehmen, solche Praktiken seien heute nicht mehr denkbar. So werden z.B. relativ einfach herzustellende Metronomvarianten – ggf. durch etwas Elektronik angereichert – überteuert und mit übertriebenen Erfolgsversprechungen an Stotternde vertrieben.

In den Taubstummenanstalten gab es neben den gehörlosen und den schwerhörigen Kindern auch stark sprachgestörte hörende Kinder. Gelegentlich wurden Kinder aus ärmlichen Verhältnissen aus idealistischen Motiven von den Lehrern unentgeltlich einzeln behandelt. Von diesen Ausnahmen abgesehen, waren jedoch die städtischen Kurse bis zur Gründung der ersten Sprachheilklassen und -schulen die einzigen Hilfen, die sprachgestörten Kindern ohne Kosten für Eltern gewährt werden konnten.

Der Begriff »Kurs« taucht bis heute in den Verzeichnissen der Rehabilitationseinrichtungen für Sprachbehinderte auf. Es muß aber davon ausgegangen werden, daß sich dahinter sehr verschiedene Arbeitsformen, Alters- und Adressatengruppen verbergen können. Auch im deutschsprachigen Ausland konnte sich der Sprachheilkurs als Organisationsform entwickeln und z.T. ebenfalls bis heute erhalten (vgl. Maschka 1969, 3394f.).

Mit den städtischen Kursen aus der Zeit der Jahrhundertwende, bei denen etwa 10 Kinder täglich in der letzten Schulstunde oder im Anschluß daran in zentral gelegenen Schulen behandelt wurden, sind sie sicher nicht mehr zu vergleichen. Es fällt jedoch auf, daß einige Kommunen, in denen damals erfolgreich Kursarbeit geleistet worden ist, heute über eine besonders gut ausgebaute »Sprachheilmförsorge« verfügen.

## Sprachheilkunde und Sprachheilpädagogik

Die Zusammenarbeit des Gehörlosenpädagogen A. Gutzmann und seines Sohnes Hermann wird übereinstimmend als ein Ausgangspunkt für die Entwicklung der Sprachheilkunde und der Sprachheilpädagogik gesehen (z. B. Heese 1953; Voigt 1954; Orthmann 1969). Wie schon berichtet, war H. Gutzmann sen. 1887 aufgrund seiner Inaugural-Dissertation *Über das Stottern* zum Dr. med. promoviert worden. 1891 gründete er zusammen mit seinem Vater die »Medizinisch-pädagogische Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde«. Der Adressaten-Kreis bestand aus der wachsenden Zahl von Lehrern und Ärzten, die in Ausbildungskursen die physiologischen und phonetischen Grundlagen sowie den systematischen Übungsaufbau ihres Behandlungsverfahrens kennengelernt hatten. Die methodische Systematik des älteren und das medizinische Wissen des jüngeren Gutzmann hatten sich dabei vorteilhaft ergänzt.

Im Jahre 1905 habilitierte sich H. Gutzmann sen. an der damaligen Friedrich-Wilhelms-Universität in Berlin. Mit der Antrittsvorlesung *Die Sprachstörungen als Gegenstand des klinischen Unterrichts* und einem ersten Kolleg *Über die Sprache und Sprachstörungen des Kindes* war die medizinische Sprachheilkunde erstmals zu einem selbständigen Universitätslehrfach geworden. Bedeutsam erscheint, daß der Arzt und



Hochschullehrer seine Vorlesungen von Anfang an für Mediziner und Philologen ausschrieb. Sein Lehrangebot über die »Psychologie, Physiologie, Pathologie und Therapie der Sprache und Stimme wurde von Studenten der Medizin, der Philologie und Pädagogik, aber auch von berufserfahrenen Linguisten, Musikwissenschaftlern, Psychologen, Pädagogen und Ärzten aus aller Welt« (G. Heese 1954/55, 81) wahrgenommen.

1907 richtete er ein Universitäts-Ambulatorium für Sprach- und Stimmstörungen ein, das bis zu seinem Tode bestand. Obwohl er schon 1922 im Alter von 57 Jahren starb, hinterließ er ein umfangreiches und vielseitiges Werk wissenschaftlicher Publikationen. G. Heese (1954/55, 82 ff.) kommt in einem »Versuch zu einer Hermann-Gutzmann-Bibliographie« auf fast 50 Buchtitel und Handbuchartikel sowie auf mehr als 200 Zeitschriftenaufsätze und Kongreßvorträge.

Der Sohn, Hermann Gutzmann jun. (1892–1977), führte ab 1924 die Arbeit des Ambulatoriums weiter. Das ebenfalls von H. Gutzmann sen. eingerichtete Universitäts-Laboratorium für experimentelle Phonetik wurde erst 1926 von Franz Wethlo wiedergegründet.

Pädagogische, psychologische, physiologische und pathologische Auffassungen der Sprachstörungen waren bei A. Gutzmann und H. Gutzmann sen. noch zu einer einmaligen Synthese verarbeitet worden. Betrachtet man die Weiterentwicklung bis heute aus der Perspektive historischer Reflexion, so erscheint es als selbstverständlich, daß es nun zu einem Differenzierungsprozeß kam, in dessen Verlauf z.T. auch konträre theoretische und praktische Konzepte sowie neue Institutionen und Berufsbilder entstehen. Andererseits war verantwortlich Denkenden von Anfang an bewußt, daß für eine optimale therapeutische, erzieherische und schulische Betreuung Sprachgestörter möglichst alle relevanten medizinischen, pädagogischen und psychologischen Gesichtspunkte berücksichtigt werden müssen. Interdisziplinäre Zusammenarbeit erweist sich allerdings als eine Forderung, die keineswegs ein für allemal etabliert werden kann. Vielmehr muß sie sich in der praktischen Arbeit ebenso wie in der wissenschaftlichen Reflexion immer wieder von neuem bewähren.

Fachliche Auseinandersetzungen wie sie sich in jüngerer Zeit in Artikeln in der Zeitschrift »Die Sprachheilarbeit« niedergeschlagen haben, wären aus dieser Sicht nicht nach ihrem Gehalt an Polemik, sondern nach dem Versuch einer Standortbestimmung zu bewerten. Engagiertes Eintreten für die eigenen Auffassungen und die Bereitschaft zur Kooperation brauchen sich keineswegs ausschließen. Im Interesse der betroffenen Sprachgestörten muß allerdings gefordert werden, daß fachliche Kontroversen nicht zu einer Schmälerung, sondern eher zu einer Bereicherung des Angebots an Rehabilitationshilfen führen.

Unterschiedliche ätiologische und methodische Auffassungen gab es schon sehr früh. G. Heese (1954/55, 82 und 1980, 91 f.) berichtet, daß H. Gutzmann und sein Schüler M. Nadoleczny (1874–1941) sich energisch gegen tiefenpsychologische Sichtweisen wandten. P. Voigt (1954, 28) wies darauf hin, daß im Hinblick auf die Stottererbehandlung noch vor der Entstehung erster Sprachheilklassen und -schulen unterschiedliche therapeutische Richtungen entwickelt worden waren: Der Arzt Albert Liebmann (1865 bis 1934, Vorlesungen über Sprachstörungen 1898–1916) lehnte im Gegensatz zu A. und H. Gutzmann sen. Sprachübungen ab und riet, vom Sprechvorgang abzulenken. Auf psychologischer Grundlage sollte in Zusammenarbeit mit Eltern und Lehrern das gestörte Selbstvertrauen wiederhergestellt werden.

Der Krefelder Sprachheillehrer Anton Elders ging von der Beobachtung aus, daß die meisten Stotterer symptomfrei singen können, und konzipierte Übungen, bei denen Stotterer durch klangvolles Sprechen zu einer ungestörten Sprechatmung gebracht und von ihren Ängsten befreit werden sollten. W. Orthmann weist darauf hin, daß es schon früh konkurrierende psychologische Stotterertheorien gab und erwähnt z. B. Versuche,

Stottern als Erwartungsneurose, Zwangsneurose, Schreck- oder Dulderneurose zu beschreiben.

In der Praxis der Sprachheilkurse, in den ersten Sprachheilklassen und -schulen sowie bei der Aus- und Fortbildung der Lehrer standen die physiologischen, pathologischen und phonetischen Kriterien der Sprachstörungen im Vordergrund. Daraus zu folgern, daß die Sprachheilpädagogik ausschließlich in einem Abhängigkeitsverhältnis zur medizinischen Stimm- und Sprachheilkunde gestanden habe, entspräche allerdings nicht den historischen Fakten. Dazu gehört z. B. der Umstand, daß bis heute längst nicht überall dort, wo Sprachgestörte in Ambulanzen, Schulen und Heimen betreut werden, auch die Dienste eines Phoniaters zur Verfügung stehen.

Bei der Gründung und Ausgestaltung der ersten Sprachheilschulen war oft die Kooperation von Lehrern und Ärzten ausschlaggebend. Die bekanntesten Beispiele dafür sind das Zusammenwirken der Berliner Sprachheillehrer mit H. Gutzmann sen., S. Th. Flatau und später mit F. Wethlo sowie des Pädagogen K. C. Rothe und des Phoniaters E. Fröschels in Wien. Andererseits exemplifiziert die Geschichte der Hamburger Institutionen (vgl. H. Wendpap und K. H. Hahn, 1962) von Anfang an auch die Eigenständigkeit des Arbeitszusammenhanges Sprachheilpädagogik. Dort hatte man sich zunächst stark an die Methode von A. Elders angelehnt, später gewann die von A. Liebmann (1914) begründete psychologische Interpretation des Stotterns immer mehr Anhänger.

Der Begriff Sprachheilpädagogik stand zunächst für alle pädagogischen Arbeitsformen wie Sprachtherapie, Sondererziehung und -unterricht. E. Fröschels präziserte in den zwanziger Jahren den Begriff Logopädie, der sich, vor allem im Zusammenhang mit der klinischen Versorgung Sprachbehinderter, z. T. aber auch im pädagogischen Feld (z. B. in der Schweiz) weitgehend durchgesetzt hat. »Sprachheilpädagogik« wird auch heute noch – vor allem in Österreich – im ursprünglichen Sinne gebraucht.

Daneben entwickelten sich nach- und nebeneinander die Bezeichnungen Sprachgestörten-, Sprachgeschädigten- und Sprachbehindertenpädagogik. Es empfiehlt sich, davon auszugehen, daß die Begriffe teilweise synonym gebraucht, z. T. aber auch gegeneinander abgegrenzt werden. Eine Bestandsaufnahme der »Grundlagen pädagogischen Handelns bei Sprachbehinderten« wurde 1980 von Braun, Homburg und Teumer veröffentlicht.

Für die Situation in der Bundesrepublik Deutschland ist charakteristisch, daß zahlreiche sich ergänzende Institutionen, unterschiedliche Trägerorganisationen (Gesundheits- und Bildungswesen, private, öffentlich-rechtliche und öffentliche Träger) entstanden sind. Bei der Ausbildung des Personals (Ärzte, Diplompädagogen und -psychologen, Erzieher, Lehrer, Logopäden, Sozialpädagogen) sowie in wissenschaftlichen Arbeitsgebieten (erziehungswissenschaftliche, medizinische, linguistische und sozialwissenschaftliche Disziplinen) gibt es, ebenso wie in der Schweiz eine Vielfalt von Konzeptionen.

In der Bundesrepublik kann der Aufbau in einigen Bereichen z. B. im Hinblick auf die Ausbildung und die Tätigkeit von Logopäden sowie bei der schulischen Versorgung Sprachgestörter noch nicht als abgeschlossen gelten.

Die medizinische Sprach- und Stimmheilkunde versteht sich heute als »Wissenschaft von der Pathophysiologie der Stimme und Sprache sowie ihrer Wechselbeziehungen zum Gehör« (E. Loebell, 1969, 3395f.). In dieser Definition werden die Fachgebiete Phoniatrie, Logopädie und Audiologopädie eingeschlossen. Sie sollen in der medizinischen Forschung und Lehre sowie in der Diagnostik und Therapie ausgearbeitet werden.

Im deutschsprachigen Gebiet wurden zumeist Abteilungen für Stimm- und Sprachheilkunde an den Hals-Nasen-Ohren-Kliniken und -Ambulanzen aufgebaut (z. B. Fröschels/Wien, Nadoleczny/München, Luchsinger/Zürich). Weitaus seltener entstanden

autonome Kliniken und Ambulatorien (H. Gutzmann, sen./Berlin, P. Biesalski/Mainz 1969). Sprachtherapeutische Hilfen werden auch in anderen Fachkliniken angeboten, z.B. in neurologischen Krankenhäusern oder in Spezialkliniken für Aphasiker. In solchen Einrichtungen können ärztliche Versorgung und sprachtherapeutische Hilfen unmittelbar koordiniert werden.

Die Zusammenarbeit zwischen Fachärzten und Sprachtherapeuten ist jedoch auch in anderen stationären Einrichtungen, in den sogenannten Sprachheilheimen, in Ambulanzen und logopädischen Praxen notwendig. In der Bundesrepublik bildet die ärztliche Ordination die Voraussetzung für die Finanzierung der Therapie durch Krankenkassen. Unterschiedliche Regelungen in den Bundesländern sehen teilweise auch vor, daß die Verordnung von Sprachtherapie von »Sprachheilbeauftragten« – oft in Vertretung eines Landesarztes oder Amtsarztes übernommen wird.

In jüngster Zeit gibt es Versuche, zwischen »pädagogischer« und »klinischer« Sprachtherapie zu unterscheiden. Die Beweggründe dafür sind vermutlich sehr unterschiedlicher Natur: Fachleute könnten an einer Differenzierung ihres Arbeitsfeldes interessiert sein – Berufsverbände der Logopäden und der Sonderpädagogen an einer gegenseitigen Abgrenzung – Krankenkassen könnten sparen wollen, in dem sie nur »klinische«, aber keine »pädagogische« Therapie finanzieren (vgl. Teumer, 1977, 96).

## Zeitgeschichtliche Hintergründe

Vor einer Beschäftigung mit der jüngeren Geschichte der Institutionen und Berufsgruppen erscheint es als geboten, an einige allgemeine Faktoren, Entwicklungen und Wechselwirkungen zu erinnern:

– Erster Weltkrieg und Weltwirtschaftskrise führten zu Verzögerungen des Ausbaus vor allem der schulischen Einrichtungen. Andererseits setzten sich die um die Jahrhundertwende begonnenen pädagogischen Reformbestrebungen fort. Es gab eine Vielfalt theoretischer Positionen und praktischer Versuche. Namen wie M. Frischeisen-Köhler, E. Kriek, Th. Litt, H. Nohl, G. Simmel und E. Spranger seien stellvertretend genannt.

Erste Ansätze einer universitären Lehrerbildung (Jena 1922, Dresden 1923, Hamburg 1927) wurden realisiert. P. Petersen (Jena-Plan) setzte in einer Universitäts-Übungsschule seine Vorstellungen der Schule als Lebens- und Arbeitsgemeinschaft um. G. Kerschensteiner übertrug die Arbeitsschule auf deutsche Verhältnisse und entwickelte den Lernbereich der staatsbürgerlichen Erziehung sowie das Konzept einer Allgemeinen Berufsschule. Karl und Charlotte Bühler, O. Kroh, W. Stern u.a. gaben der Pädagogischen Psychologie ihre heutige Gestalt. Auf medizinischem Sektor hatte es – nicht zuletzt durch die Versorgung der Kriegsversehrten – einen erheblichen Wissens- und Erfahrungszuwachs gegeben. Eine Aufzählung ließe sich um ein Vielfaches verlängern.

– In den Jahren zwischen 1933 und 1945 wurden in Deutschland und Österreich öffentliche Einrichtungen und Berufsverbände »gleichgeschaltet«, private Institutionen überwacht und reglementiert. Verfolgung und Emigration von Wissenschaftlern und Praktikern vor allem auch aus klinischen, psychologischen und pädagogischen Bereichen führten zu einem teilweise heute noch spürbaren Rückschlag.

Während schwerer Behinderte direkter physischer Gewalt ausgesetzt waren (Zwangssterilisationen, »Euthanasie«-Programme) wurden »Nur-Sprachgestörte« davon ausgespart.

Welche Rolle Ärzte, Lehrer und Therapeuten in diesem Zusammenhang spielten, ist bisher nur oberflächlich erforscht und dokumentiert (vgl. W. Wagner 1977).

– Die Nachkriegszeit sowie die Jahre bis etwa 1968 dienten in Deutschland und

## Ausgewählte Daten zur Entwicklung der Arbeitsfelder

Stimm- und Sprachheilkunde	Sprachheilpädagogik Sprachbehindertenpädagogik	Logopädie
1830 R. Schulthess »Das Stammeln und Stottern«	Ab 1832 Leitfäden zur Stottererbehandlung (Taubstummlehrer)	
1877 A. Kussmaul: Stottern als spastische Koordinationsneurose	1879 A. Gutzmann »Das Stottern...« Seit 1883 (Braunschweig) Stotterer-, später Sprachheilkurse für Kinder im Schul-, später auch im Vorschulalter 1885/86 Unterweisung eines Gemeindeflehrers durch A. Gutzmann 1888 Ausbildung zweier Elberfelder Lehrer 1889 zwei Ausbildungskurse für Lehrer und Ärzte	
1891 Gründung der »Medizinisch-pädagogischen Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde« (A. und H. Gutzmann sen., bis 1912)	1894 erste Ambulatorien für Schulkinder in Zürich Seit 1901 (Barmen) Gründung von Sprachheilklassen Halle 1910 Hamburg 1912 Seit 1913: Sprachheilschule in Wien (K. C. Rothe u. E. Fröschels)	»Logopädie« wird gelegentlich synonym zu »Phoniatrie« bzw. zu »Stimm- und Sprachheilkunde« gebraucht
1905 Sprachheilkunde als Universitätslehrfach (Berlin, H. Gutzmann sen.)	1921 erste voll ausgebaute Sprachheilschule (Hamburg)	
1907 Universitäts-Laboratorium für experimentelle Phonetik und Univ.-Ambulatorium für Sprach- und Stimmstörungen (Berlin)	1923 Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Sprachheillehrer und Sprachheilpädagogen in Österreich	
1918 erste Abteilung für Stimm- und Sprachstörungen i. d. Schweiz (Ohrenklinik Zürich)	1925 (Halle) Sprachheilpäd. im Rahmen von Hilfsschullehrerprüfungen 1926 ausgebildete Lehrer studieren nach 2jähr. Vorbereitung 4 Semester an der Univ. Hamburg 1927 Sprachheilschulen in 4, Sp.-klassen in 14, Sp.kurse in 95 dt. Städten 1937 Schweiz: erste (interne) Sprachheilschule als Abt. der Taubstummeneinrichtung St. Gallen	Der Begriff Logopädie wird im heute üblichen Sinne durch Fröschels geprägt Ausbildung von Logopäden durch Fröschels
1921 Sprachheilkunde im Ordinaratsrang an der Universität Prag	BRD nach 1945: Wiederaufbau der Sp.schulen sowie der Ausbild. v. Sprachheillehrern (i. d. einzelnen Bundesländern unterschiedl. Entwicklung) DDR: Sonder- und Sprachheillehrer-ausbildung an der Humboldt-Univ. (2-, später 4-sem.-Erweiterungsstudium nach Päd.-Studium u. Prakt. an Normal- und Sprachheilschulen) seit 1952 in Österreich: Vorbereitungskurse (nach Praktika an Sondereinrichtungen für Sprachgestörte, Gesamtdauer d. Ausbildung für Lehrer und Kindergärtner 2 Jahre)	1932 Einführung der Logopädie in Belgien (Mme. Mussafia)
1924 1. Internationaler Kongreß für Logopädie und Phoniatrie, Gründung der IALP (Fröschels, Wien)	1942 10 Sp.schulen, Sp.klassen in 11 Städten	
1942 Sprachheilambulanz und -klinik in 16 dt. Städten	1946 Gründung der Schweiz. Arbeitsgemeinschaft f. Logopädie (SAL) seit 1949 voll akademische Logopädenausbild. in Fribourg (Schweiz) 1951 Kurs zur Ausbildung von Logopäden in Belgien	
1960 mehr als 31 Ambulanzen und Kliniken auf dem Gebiet der BRD	1960 33 Sprachheilschulen und 6 Sprachheilheime in der BRD	
1969 Sprachheilkunde im Ordinaratsrang an der Universität Mainz	Ab 1964 Aufbau von Logopädischen Zentren in der DDR (Reorganisation der Sprachheilschulen, Verzahnung mit dem Gesundheitswesen) 1964 (BRD) erstes Logopäd.-Examen (Gutzmann jun.) Gründung des Zentralverbands für Logopädie 1970 5 Logopäden-Lehranstalten in der BRD	
1978 etwa 35 Ambulanzen und Kliniken in der BRD	1970 10 Studienstätten für Sprachbehindertenpädagogen (Sonderschullehrer und Dipl.-Pädagogen), je 1 in der DDR, Österreich und Schweiz 1978 12 Studienstätten für Sprachbehindertenpädagogen (BRD), 3 in der Schweiz, je 1 in der DDR und in Österreich BRD: mehr als 90 Sprachbehindertenschulen und 32 Sprachheilheime 1980 Logopädengesetz in der BRD	1973 13 Logopädenlehranstalten in der BRD

Quellen: Stat. Nachrichten der Verbände, Fachzeitschriften sowie Voigt 1953 und Orthmann 1969.

Österreich vorwiegend dem Wiederaufbau und der Wiederanknüpfung an die Entwicklung vor 1933 bzw. 1945. Dies mußte in der föderalistisch organisierten und »westlich« orientierten Bundesrepublik zu anderen Ergebnissen führen als in der DDR. Dort konnte es im gesamten Bildungs- und Gesundheitswesen zu einheitlichen und oftmals früheren Lösungen kommen. Die Ost-West-Konfrontation verhinderte eine Kooperation auf staatlicher Ebene. Allerdings gingen in der Bundesrepublik wesentliche Impulse von Wissenschaftlern und Praktikern aus, die zuvor in der DDR tätig waren (z. B. G. Heese, Gerda Knura und W. Orthmann).

– In den siebziger Jahren folgte in der Bundesrepublik und teilweise mit anderen Akzenten auch in den westlichen Nachbarländern eine Zeit der Reformversuche im Bereich des gesamten Bildungswesens sowie ein Ausbau der sozialen und gesundheitlichen Versorgung. In der Bundesrepublik nimmt die Zahl der Sondereinrichtungen für Sprachbehinderte sprunghaft zu. Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates gründet einen Ausschuß Sonderpädagogik, stellt »Gutachten und Studien« sowie »Materialien zur Bildungsplanung« zusammen und verabschiedet »Empfehlungen«. G. Knura leistet im Gutachten »Sprachbehinderte und ihre sonderpädagogische Rehabilitation« (Bd. 35, Sonderpädagogik 4, 1974) eine umfassende Bestandsaufnahme und Situationsanalyse.

– Die jüngste krisenhafte Wirtschaftsentwicklung und fiskalische Probleme führen zum Erliegen des reformerischen Elans und zu Tendenzen, soziale Leistungen wieder abzubauen oder einzuschränken. Der Rückgang der Geburtenziffern kann nur in einem geringen Umfang für eine qualitative Verbesserung der Einrichtungen ausgenutzt werden. Der Deutsche Bildungsrat wird aufgelöst. Der größte Teil seiner Empfehlungen kommt gar nicht erst zur Ausführung. Im Gesundheits- und Sozialwesen ist die Rede von »Kostendämpfung«.

Es widerspricht dem hypothetischen Zusammenhang zwischen sozioökonomischen Faktoren und der historischen Entwicklung institutioneller Strukturen keineswegs, Strömungen herauszuarbeiten, die scheinbar unabhängig davon entstehen. Bei näherer Betrachtung läßt sich oft nachweisen, daß sie selbst in einer Wechselbeziehung zu sozialen und ökonomischen Entwicklungen aufkommen und wirken. Solche z.T. ambivalenten Zusammenhänge seien mit Beispielen angedeutet:

– Tendenzen eines raschen Aufbaus von Sondereinrichtungen entsprechen einerseits einer wachsenden Differenzierung und Spezialisierung der praktischen und wissenschaftlichen Arbeitsfelder. Andererseits geraten die Betroffenen dabei leicht in eine soziale Abseitsposition. Separate Einrichtungen können dann – zumeist ungewollt – eine negative Funktion im Hinblick auf die beruflichen und sozialen Chancen erhalten. Ein Zusammenhang mit unausgesprochenen und unreflektierten sozialen Hierarchisierungs-Interessen ist oft nicht auszuschließen. Im Hinblick auf Sprachgestörte haben Lehrer und Therapeuten stets die Orientierung an den Zielsetzungen des allgemeinen Bildungswesens betont. Der »Dualismus von Unterricht und Therapie (Orthmann u.a.)« stellt allerdings in der Praxis sehr hohe Anforderungen. Die personellen und materiellen Voraussetzungen reichen vielerorts dafür nicht aus.

– Bereits in der Kritik der Reformpädagogik war hervorgehoben worden, daß Lernschwierigkeiten bei Kindern aus bildungsferneren Schichten durch die Unzulänglichkeiten des herkömmlichen Schulwesens bedingt sein können (z. B. P. Petersen 1927, 17f.). Die Integration behinderter Kinder wird u.a. von anthroposophischen Einrichtungen (vgl. Ch. Lindenberg 1980) und von Freinet-Pädagogen (vgl. E. Freinet 1981) angestrebt.

In der vor allem mit P. Freire und I. Illich verbundenen »Entschulungsbewegung« (vgl. I. Lister 1978) sowie in der durch F. Basaglia ausgelösten »Anti-Psychiatriebewegung«, die in Italien zu einer grundlegenden Reform des Gesundheitswesens und der Sondererziehung beitrug, gibt es heute Entsprechungen einer ganzheitlicher Auffassung pädago-

gischer und rehabilitativer Aufgaben. Bei Sprachgestörten erscheint eine integrative Erziehung vor allem auch wegen der sprachlichen Vorbildwirkungen sinnvoll. Ein Verbleib in den allgemeinen Einrichtungen allein reicht allerdings nicht aus. Voraussetzung für ein Gelingen sind Veränderungen der »normalen« Institutionen, die direkte Einbeziehung logopädischer Hilfen sowie eine Kooperation vorschulischer und schulischer Einrichtungen mit Kliniken, Heimen und Ambulanzen. In sehr schwierigen Fällen wird eine vorübergehende Separation das Mittel der Wahl bleiben. Bei gleichem qualitativem Anspruch dürften ökonomische Hilfsargumente für integrative Modelle daher kaum geeignet sein. Integrationspostulate müßten also stets auch daraufhin überprüft werden, ob hinter ihnen nicht bare Einsparungsinteressen stecken, die letzten Endes zu einer Minderung der rehabilitativen Hilfen führen.

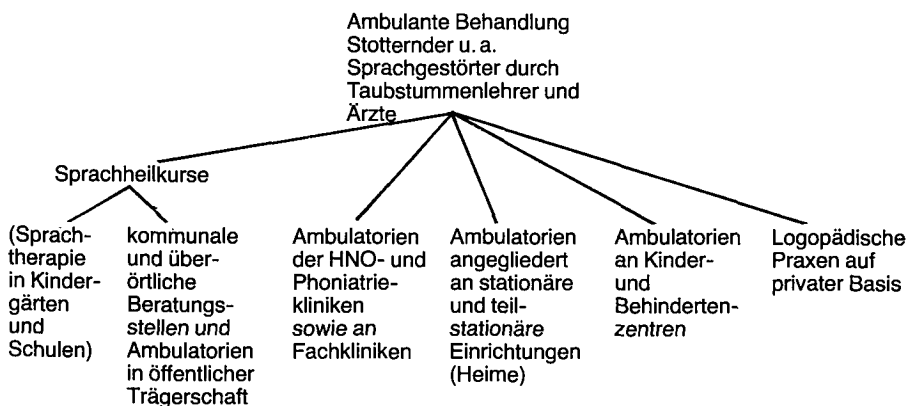
## Ambulatorien und logopädische Praxen

Im Bereich der ambulanten Versorgung Sprachgestörter hatten sich von Anfang an sowohl die private Tätigkeit als auch öffentliche Einrichtungen entwickelt. Wie schon erwähnt, arbeiteten bereits im vorigen Jahrhundert Taubstummenlehrer und Ärzte auf privater Basis mit Stotternden. Bei den Sprachheilkursen hatte es sich dann um erste eigene öffentliche Organisationsstrukturen gehandelt, aus denen später einerseits die Sprachheilschulen hervorgingen; andererseits entstanden kommunale sowie überörtliche Beratungsstellen und Ambulatorien (teilweise heute noch unter der Bezeichnung »Sprachheilkurs«).

Neben logopädischen Praxen, die ganz auf privater Basis betrieben werden, kam es zu weiteren Formen: HNO- und Phoniatrie-Abteilungen der Krankenhäuser sowie Sprachheilheime gliederten sich logopädische Ambulatorien an. Behinderten- und Kinderzentren (Frühförderung) bieten zu einem großen Teil logopädische Hilfen an. Stationäre und klinische Einrichtungen, die über solche Ambulanzen verfügen, befinden sich in der Bundesrepublik zumeist in sogenannter freier Trägerschaft von Wohlfahrtsverbänden, Stiftungen und Vereinigungen, seltener in kommunaler oder staatlicher Hand.

Die Frage nach den geeignetsten Organisationsformen sprachtherapeutischer Ambulanz läßt sich nicht pauschal beantworten. Das Nebeneinander verschiedener, z.T. konkurrierender Strukturen entspricht den übrigen sozialen und politischen Gegeben-

### *Entwicklung der Hauptformen der sprachtherapeutischen Ambulanz*



heiten. Den Vorteilen der Vielfalt stehen Nachteile gegenüber wie z. B. Tendenzen, daß leichter Geschädigte wegen der günstigeren Prognose bevorzugt werden und, daß in Ballungsgebieten teilweise schon ein Überangebot existiert, während in ländlichen Gegenden ambulante Sprachtherapie oft noch nicht in ausreichendem Umfang vermittelt werden kann.

Bei internationalen Vergleichen wären die unterschiedlichen sozialgeschichtlichen und -politischen Hintergründe zu beachten. Geschieht dies, so können die Verhältnisse in anderen Ländern wertvolle Anregungen für die Fortentwicklung im eigenen Land geben.

Die statistische Erfassung aller ambulanten Einrichtungen auf dem Gebiet der Bundesrepublik wird durch uneinheitliche Begriffe und Zuständigkeiten erschwert. Aus den Erhebungen der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik und anderen Quellen läßt sich folgende chronologische Entwicklung aufzeigen:

- Bis etwa 1930 vollzog sich ein Wandel der Sprachheilkurse. Das Interesse an Kursen für Stotternde hatte schon vorher erheblich nachgelassen. Nicht zuletzt, weil es schwieriger geworden war, sie zu finanzieren. Gleichzeitig wurden jedoch an Orten, die inzwischen über eine Sprachheilschule verfügten, zunehmend auch leichter Sprachgestörte, vor allem stammeln- de Kinder, in die Kurse aufgenommen. Es gab erste Ansätze, z. B. in Baden-Württemberg über das Amt des »Sprachpflegers«, die in den größeren Städten bestehenden Strukturen landesweit auszubreiten (Dirnberger 1963, 36f.). Die HNO- und Phoniatriekliniken betrieben eigene Ambulanzen und bildeten teilweise eigenes Personal – Logopäden – aus. Zusätzlich waren Berufsbezeichnungen wie z. B. »Sprecherzieher«, »Sprachpfleger«, »Atemtherapeut« entstanden. Logopädische Einzel- und Gruppenbehandlung auf der Basis einer fachärztlichen Ordination gehörten bereits zu den Leistungen der Krankenkassen.
- Nach dem Zweiten Weltkrieg war in der Bundesrepublik bis etwa 1960 der Vorkriegsstand wieder erreicht: Ambulanzen (zumeist in Kursform) in fast allen größeren Städten, Sprachambulatorien an den HNO- und Phoniatriekliniken, freiberuflich tätige Logopäden und Therapeuten mit anderen Berufsbezeichnungen. In den Bundesländern wurden unterschiedliche Regelungen für eine »flächendeckende« Versorgung entwickelt. Heute werden zumeist »Sprachheilbeauftragte« (der Gesundheits- und Sozialadministration) eingesetzt. In Baden-Württemberg, Hessen und Hamburg ist die ambulante »Sprachheilbehandlung« durch die Schulgesetzgebung geregelt (A. Zuckrigl, 1980, 111f.).
- Seit 1969 wird in der Bundesrepublik die sprachtherapeutische Versorgung durch das Bundessozialhilfegesetz abgesichert, d. h., daß in Fällen, in denen kein anderer Kostenträger ermittelt werden kann, der örtliche bzw. regionale Sozialhilfeträger für die Kosten aufkommt. In jüngster Zeit gibt es im ambulanten Bereich zunehmend Legitimations- und Abgrenzungsprobleme. Neben berechtigten Interessen im Hinblick auf therapeutische Qualitätserfordernisse und den Schutz der betroffenen Berufsgruppen spielen dabei vermutlich auch finanzielle Schwierigkeiten der öffentlichen Träger und der Krankenkassen eine Rolle.

Die Strukturen der ambulanten therapeutischen Versorgung in öffentlicher Trägerschaft gelten als reformbedürftig (G. Knura 1974 und A. Zuckrigl, 1980, 112). Der Kern der Forderung besteht darin, das Netz der Sprachambulanzen zu verstärken und anstelle nebenamtlicher, qualifizierte hauptamtliche Sprachheilbeauftragte (Sonderschullehrer, Diplom-Pädagogen mit entsprechender Ausbildung) einzusetzen.

Besonderes Augenmerk wird auf die Erfassung und Behandlung im Vorschulalter gerichtet. Es bleibt zu ergänzen, daß neben der Kooperation zwischen Ambulanzen sowie den Schulen und Heimen für Sprachbehinderte auch die Zusammenarbeit mit klinischen Einrichtungen, Behindertenzentren und freiberuflich tätigen Logopäden notwendig ist.

## Schulen und Heime für Sprachbehinderte

Nach P. Voigt (1954, 29f.) sind in den Einrichtungen von Guggenmoos (1816–1835) und Katenkamp, der 1845–1879 in Delmenhorst eine »Privatanstalt für taubstumme, stotternde und schwachsinnige Kinder« betrieb, Vorläufer spezieller Einrichtungen für Sprachbehinderte zu sehen.

Nach den Anfangserfolgen der Sprachheilkurse wurde aus den Reihen ihrer Kritiker schon früh die Forderung nach eigenen staatlichen Einrichtungen für Sprachgeschädigte laut. Voigt (1954, 20) erwähnt F. Kreutzer aus Rostock, der 1891 analog zu den Taubstummen-, Blinden- und Idiotenanstalten der damaligen Zeit auch Anstalten für Stotterer forderte.

Nach der Jahrhundertwende gab es die ersten entscheidenden Schritte: in Barmen wurden 1901 die ersten Klassen mit sprachgestörten Kindern eingerichtet, die dort zunächst nur bis 1912 bestanden. In Königsberg gab es 1902 sogar einen integrativen Ansatz, der dann offensichtlich nicht weiter verfolgt wurde: sprachgestörte Kinder wurden innerhalb einer Unterklasse der Volksschule zusammen mit normal sprechenden Kindern spezifisch betreut (Hansen 1929, Henze 1934). In Halle wurden 1910 mit Kindern, die einen Sprachheilkurs für Kinder im Vorschulalter besucht hatten, zwei Anfängerklassen für Sprachgeschädigte gebildet. In Bremen entstanden 1904 erste Sonderklassen.

Diese Entwicklung – die Einrichtung von Sprachheilklassen für Kinder, die in einem Kurs für Vorschulkinder noch nicht in dem für den Schulbesuch erforderlichen Maß gefördert worden waren – wiederholte sich später an vielen Orten.

Nach der Gründung von Klassen in Hamburg (W. Carrie 1912) und in Wien (K. C. Rothe 1913) entstand 1921 in Hamburg die erste mit allen Klassenstufen ausgebaute Schule für Sprachgestörte.

Diese Erweiterung zur eigenen Schule vollzog sich vor dem Zweiten Weltkrieg nur in 6 deutschen Großstädten: Berlin, Hamburg, Halle, Magdeburg, Hannover und Karlsruhe.

In der Nachkriegszeit etwa bis 1960 wurde dieser Stand wiederhergestellt und ausgebaut. Charakteristisch ist dabei, daß es häufig eine Kombination zwischen Schwerhörigen- und Sprachheilschule gab. Nach 1960 erfolgt ein rapider Ausbau der eigenständigen Sonderschulen für Sprachbehinderte, bis 1978 nimmt ihre Zahl von 13 auf 90 zu.

In anderen Ländern kam es ebenfalls zur Gründung von Schulen bzw. Klassen für Sprachbehinderte (z. B. Budapest und Zürich); ein ähnlich starker Ausbau wie in der Bundesrepublik unterbleibt jedoch. Statt dessen wurden andere Lösungsmodelle entwickelt. In der DDR integrierte man nach 1964 die Sprachbehindertenschulen in Logopädische Zentren. Vielfach wurde damit begonnen, pädagogisch ausgebildete Logopäden an Grundschulen einzusetzen (z. B. in den Niederlanden und in der Schweiz).

Es wäre verfehlt anzunehmen, daß der Ausbau der Sprachbehindertenschulen in der Bundesrepublik nach streng epidemiologischen Kriterien und systematisch geplant verlief. Vielmehr müssen wir annehmen, daß eher »zufällige« historische, personelle und andere Faktoren den Ausschlag gaben, als z. B. die Größe des Einzugsgebiets.

Hansen hatte 1929 (zit. d. Voigt, 34) bemerkt, daß damals von 45 Städten mit mehr als 100 000 Einwohnern nur 4 über Sprachheilschulen verfügten und die Uneinheitlichkeit der schulischen Versorgung Sprachbehinderter beklagt. Abgesehen von der quantitativen Zunahme der Schulen wird man in der Bundesrepublik auch heute keine durchgängigen Regelungen vorfinden. Neben eigenständigen Schulen, die bereits für relativ kleine Kommunen bzw. ländliche Einzugsgebiete eingerichtet wurden, gibt es in relativ großen Städten – z. B. in Braunschweig – keine eigene Schule, sondern Klassen für Sprachbehinderte, die der Normalschule angeschlossen sind.



Zahlenmäßige Entwicklung der eigenständigen Schulen für Sprachbehinderte auf dem Gebiet der Bundesrepublik  
(Quellen: P. Voigt 1953, J. Wiechmann 1960, Dt. Gesellschaft für Sprachheilpädagogik 1970, 1974 und 1978).

1901–1912 Klassen in Barmen  
1904 Klassen in Bremen  
1910 Anfängerklasse in Halle  
1912 Klassen in Hamburg  
1913 Klassen in Wien  
1921 erste ausgebaute Schule in Hamburg  
1927 Sprachheilschulen in 4 deutschen Städten (und Klassen in 14 Städten)  
1933 Sprachheilschulen in 6 dt. Städten (Deutsches Reich, davon auf dem Gebiet der heutigen Bundesrepublik: 4)  
1942 Sprachheilschulen in 10 Städten (Deutsches Reich und Österreich, davon heute in der Bundesrepublik: 6)  
1955 11 eigenständige Schulen in 6 Städten (Bundesrepublik, sowie 6 in Verbindung mit Schwerhörigenschulen)  
1960 13 Schulen in 8 Städten (Bundesrepublik, sowie 20 in Verbindung mit Schwerhörigenschulen)  
1966 28 Schulen (Bundesrepublik)  
1970 37 Schulen (Bundesrepublik)  
1974 54 Schulen (Bundesrepublik)  
1978 90 Schulen (Bundesrepublik)

Zunahme eigenständiger Schulen für Sprachbehinderte		
	absolut	in %
von 1960–1970	+ 24	+184
von 1970–1978	+ 53	+143

Schülerzahlen		
	Zunahme absolut	in %
1955            2400 Schüler		
1969            4500 Schüler	+ 2100	87
1978            7000 Schüler	+ 2500	55,5

Einige Gesamtschulen haben die sprachtherapeutische Versorgung integriert; vor allem im Bereich der Sekundarstufe gibt es vielfältige Formen der Kooperation von Sprachbehindertenschulen mit Schulzentren. Vorbildhaft im Hinblick auf die Vollständigkeit der schulischen Betreuung sowie deren Verzahnung mit klinischen, ambulanten und stationären Einrichtungen ist Hamburg (vgl. Dirnberger 1973, 41).

Die Übertragung von zumeist in den Stadtstaaten und in großstädtischen Agglomerationen praktizierten Lösungen auf die sogenannten Flächenstaaten ist natürlich nicht ohne weiteres möglich – dies liegt in der Natur der Sache. Angesichts des inzwischen allgemein anerkannten Postulats größtmöglicher Integration gewinnt die Tatsache, daß es für sprachgestörte Kinder noch keine vergleichbare Dichte schulischer Sondereinrichtungen gibt wie für die sogenannten Lernbehinderten, eine positive Seite im Sinne der Option für eine integrative Betreuung Sprachbehinderter durch Logopäden und Sprachbehindertenpädagogen innerhalb des allgemeinen Bildungswesens.

H. Gutzmann sen. hatte zwar schon 1906 – wohl in Anlehnung an Vorbilder aus dem Bereich der allgemeinen Gesundheitsfürsorge – »Ferienkolonien« für Stotternde vorgeschlagen. Das Entstehen von Kursen, Klassen und Schulen für Sprachgestörte ließ jedoch die Forderung nach einer spezifischen Heimerziehung zunächst in den Hintergrund treten. Erst 1943 wurde von K. Ehmert das Konzept eines »Sprachpflege-Kurheims für Stotternde« veröffentlicht (vgl. W. Dirnberger 1963, 61 und A. Zuckrigl 1980, 114).

Einrichtungen wie das 1934 von einem Ohrenarzt gegründete erste »Kleinheim« als Internat für Vorschulkinder mit Sprachstörungen in Kilchberg (später Zürich) (vgl. H. Sulser, 1973) blieben zunächst Einzelercheinungen. Die ersten größeren Heime für Sprachgestörte – sogenannte Sprachheilheime – entstanden dann erst nach dem Zweiten

Weltkrieg. Ausschlaggebend war dabei die Feststellung, daß einerseits schwerer sprachgestörte Kinder mit einer ambulanten Behandlung nicht ausreichend gefördert werden konnten, andererseits eine Gründung von Sprachheilschulen in den dünner besiedelten Regionen nicht in Frage kam. Das Heim sollte von Anfang an neben der Beseitigung der Sprachstörung die gesamte Entwicklung der Zöglinge durch erzieherische, hygienische, psychohygienische z.T. sogar balneologische u.a. Maßnahmen fördern (Steinig 1953, zitiert durch Dirnberger 1963, 89f. und Zuckrigl 1980, 114). Im Stadtstaat Hamburg wurden für 4–6jährige Kinder »Sondertagesheime für Sprachbehinderte« eingerichtet (1970: 5, 1974: 7, 1979: 12, vgl. H. Krulis 1974).

Der im Vergleich zum Rheinland und zum Ruhrgebiet geringer besiedelte Teil Westfalens sowie Niedersachsen (Werscherberg/Osnabrück) erhielten die ersten Sprachheilheime als spezielle Institutionen im Rahmen der Sprachkranken- bzw. der Sprachheilfürsorge. Das Engagement von K. H. Steinig und später von F. Wallrabenstein für die Kombination von Sprachheilambulanzen, die von Sprachheilbeauftragten – ausgesuchten Lehrern mit Zusatzausbildung – geleitet wurden, und von Sprachheilheimen trug wahrscheinlich dazu bei, daß im östlichen Teil des bevölkerungsreichsten Bundeslandes, in Westfalen-Lippe bis 1974 noch keine eigenständige Schule für Sprachbehinderte existierte (vgl. Zuckrigl 1980, 114).

Ebenso wie bei den Schulen gab es in der Bundesrepublik bei den Heimen zwischen 1960 und 1970 einen starken zahlenmäßigen Anstieg, der sich allerdings im darauffolgenden Jahrzehnt nicht fortsetzte.

#### Zahlenmäßige Entwicklung der Sprachheilheime

1960: 6	Zunahme	absolut	in %
1970: 16	von 1960–1970	10	116,7
1974: 15	von 1970–1978	2	12,5
1978: 18			

#### Vorschulische Einrichtungen

Wie schon erwähnt, hatten Leiter von Sprachheilkursen bereits Ende des vorigen Jahrhunderts erkannt, daß sprachtherapeutische Hilfen für Kinder im Vorschulalter besonders erfolgversprechend sind. Zunächst blieb es allerdings bei sporadischen ambulanten Angeboten in Form von Kursen für Vorschulkinder sowie privaten Initiativen. Dies mag darin begründet sein, daß übungstherapeutisches Vorgehen, wie es in den damaligen Behandlungsleitfäden konzipiert wurde, nicht ohne weiteres auf eine Arbeit mit Kleinkindern übertragbar war.

In einigen heute noch gebräuchlichen Lehrbüchern findet sich der inzwischen überholte Hinweis, daß die bewußte aktive Mitarbeit des Klienten Voraussetzung für logopädische Arbeit sei, ein Kind müsse »therapiefähig« sein. Es gibt einige Informationen und Auffassungen, die zur Überwindung solcher Einschätzungen beitragen können, z. B.

- über den Verlauf des kindlichen Spracherwerbs (Sprachforschung, Entwicklungspsychologie),
- über die verschiedenen Formen menschlichen Lernens (Lernpsychologie),
- über Zusammenhänge der Hirnreifung und der motorischen sowie der sprachlichen Entwicklung (Neurologie, Pädiatrie),
- über die Bedeutung des affektiven Bereichs für Lernvorgänge und den Erwerb angemessener sozialer Verhaltensweisen
- und über Struktur und Wirkungen des kindlichen Spielens.

Eine Übertragung auf die Praxis logopädischer Hilfen für Kinder im Vorschulalter erfordert allerdings ein hohes Maß an Methodenbewußtsein und Kreativität. Einerseits

besteht der Anspruch exakter Planung und zielstrebigem Vorgehen als Kriterium therapeutischer Arbeit, andererseits soll das Geschehen für das Kind so in spielerische Aktivitäten eingekleidet sein, daß Überforderungen im Sinne bewußter willkürlicher Über-Anstrengungen vermieden werden. Applikationen aus Bereichen wie der klientenbezogenen Spieltherapie (Axline, 1976), aus der rhythmisch-musikalischen Erziehung (vgl. Reckling, 1980), aus den »psychomotorischen« Übungsprogrammen (vgl. J. Kiphard 1979) können dem logopädisch Arbeitenden dabei heute eine wertvolle Hilfe sein.

In den sechziger und siebziger Jahren spielten für die rapide Zunahme des Interesses am vorschulischen Bereich neben anwachsenden Informationen über die kindliche Entwicklung vermutlich einige Grundströmungen dieser Zeit eine bedeutende Rolle. Zu der vorwiegend sozialpädagogisch motivierten Empfehlung des Kindergartenbesuchs kamen nun Forderungen der »Ausnutzung der Begabungsreserven«, des »Ausgleichs sozialer Benachteiligung« sowie der »Prävention« von schulischen Lernschwierigkeiten durch Führerziehung und spezielle Förderprogramme (z. B. M. Frostig; zur Diskussion kompensatorischer Konzepte im Zusammenhang mit logopädischen Fragestellungen vgl. Dupuis 1981).

Während der Begriff »Sprachförderung« in allen Programmen auftauchte, traten sprachtherapeutische Gesichtspunkte zumeist nicht unmittelbar in Erscheinung. Dabei sind gröbere sprachliche Auffälligkeiten bei weit mehr als der Hälfte der Kinder in den letzten beiden Jahren vor der Einschulung zu beobachten. Die Einsicht, daß sich der Adressatenkreis der Sprachgestörten nicht einfach per definitionem auf die »Nur-Sprachgestörten« beschränken läßt, daß Intelligenz und Sprachverhalten, Sprachverwendung und Sozialisation in einer interdependenten Beziehung zueinander stehen, setzt sich erst allmählich durch.

Obwohl Untersuchungen (z. B. U. Lück 1981) Sprachstörungen als sehr häufige zusätzliche Komplikation ausweisen, fehlen immer noch spezifische logopädische Hilfen oft gerade für solche Kinder, die umfassender entwicklungsgestört oder sozial benachteiligt sind. Vorbildliche logopädische Arbeit in einigen Kinderzentren, sowie Einzelfälle, wo vor allem auf Betreiben besonders aktiver Eltern eine frühe Behandlung zustande kommt, widersprechen dieser Feststellung keineswegs.

Ein Grund mag darin bestehen, daß es ungelöste differentialdiagnostische Probleme gibt:

Noch 1980 muß H.-J. Scholz feststellen, daß im Gegensatz zur Phonetik linguistische Theorien erst oberflächlich für die Beschreibung und Analyse sprachlicher Abweichungen herangezogen werden. Seine Forderung nach linguodiagnostischen Verfahren (1970), die eine präzise qualitative Analyse, d. h. z. B. die Unterscheidung »harmloser« von pathologischen Stammelfehlern in der Zeit der Sprachentwicklung ermöglichen sollen, konnte in den deutschsprachigen Ländern bisher noch nicht realisiert werden. Ein anderes Problem ist der Mangel an qualifiziertem Personal (Logopäden). Diese und andere Schwierigkeiten erklären allerdings nur zum Teil, daß logopädische Hilfen im Kindergartenbereich noch nicht überall verfügbar sind.

Erste »Sprachheilkindergärten« entstanden in Wien (1940, Nora Wandl, später Maria Cervenka) und in Zürich (1947 versuchsweiser Aufbau des ersten öffentlichen Sprachheilkindergartens in der Schweiz).

In der Bundesrepublik wurde in Hamburg 1949 erstmals ein »Schulkindergarten für Sprachkranke« eingerichtet. Er sollte Kinder aufnehmen, die wegen einer schweren Sprachstörung nicht eingeschult werden konnten. Erklärte Zielsetzung war neben der Behandlung der Sprachstörung das Erreichen der »Schulreife« (vgl. Orthmann 1969, 86).

In der Bundesrepublik stehen Schulkindergärten und »Vorklassen« personell und organisatorisch in einer engen Verbindung mit den bereits länger vorhandenen Sprach-

behinderten-Schulen. Dies mag eine Erklärung dafür sein, daß erst 1978 eine Rubrik »Vorschulische Einrichtungen« im Verzeichnis der Einrichtungen des Sprachheilwesens der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik separat ausgewiesen ist.

Dabei zeichnet sich in den Bundesländern bereits im Hinblick auf die Terminologie ein uneinheitliches Bild ab: Während in Bayern (1), Berlin/West (9), Hamburg (15), Niedersachsen (13) und in Nordrhein-Westfalen »Vorschulische Einrichtungen« nicht weiter erläutert werden, ist in Bayern von »Schulvorbereitenden Einrichtungen«, in Bremen von »Ambulanzen in Kindergärten« (6) und in Hessen von »Vorklassen an Schulen« (2) die Rede.

Noch in den siebziger Jahren werden frühere Entwicklungen des Schulwesens nachvollzogen, wie z. B. die Kombination eines Kindergartens für sprach- und für hörgeschädigte Kinder (in Hannover). In vielen Fällen wird die therapeutische Arbeit in den Kindergärten (Sozialadministration) nebenamtlich von Sonderschullehrern der Sprachbehinderten-, Schwerhörigen- und Gehörlosenschulen geleistet. In den Schulkindergärten, Vorklassen etc. (Kultusadministration) arbeiten in der Regel hauptamtliche Sonderschullehrer. Logopäden können schon deshalb nicht beschäftigt werden, weil es zu wenige gibt. Andere Berufsgruppen wie z. B. Diplom-Pädagogen mit Therapeuten-Ausbildung, Sozialpädagogen und Kindergärtner(innen) mit Zusatzqualifikation können oft wegen der Personalstruktur dieser Einrichtungen nicht angestellt werden.

Die »Berichte aller Landesgruppen der Deutschen Gesellschaft« (1980) vermitteln gerade im Bereich der vorschulischen Einrichtungen ein vielfältiges und verwirrendes Bild. So gibt es z. B. im Landesteil Westfalen-Lippe anstelle von Schul-Kindergärten sogenannte E-Klassen (Eingangsklassen) an Sprachbehindertenschulen. In allen Berichten wird beklagt, daß es zu wenige Sprachheilkindergärten gebe.

Während organisatorische Globallösungen wie die Einrichtung der »Logopädischen Zentren« in der DDR (seit 1964) hier kaum durchsetzbar sein dürften, können vergleichbare Entwicklungen in anderen Nachbarländern eher zu Lösungsversuchen anregen.

Dazu einige Beispiele:

- In Wien werden sprachgestörte Kinder im Vorschulalter in regulären Städtischen Kindergärten von speziell ausgebildeten »Sprachheilkindergärtnerinnen« und Logopäden betreut (vgl. A. Schwarz 1978). Für schwerer geschädigte und mehrfachbehinderte Kinder gibt es Sonderkindergärten (1916: Spracherziehung gehörloser Kleinkinder am Taubstummen-Institut, 1930: Sonderkindergärten für »Schwachsinnige« und für »Taubstumme« der Gemeinde Wien). Die für diese Einrichtungen ausgebildeten »Sonderkindergärtner(innen)« können die »Bildung des sprachbehinderten Kleinkindes« als Prüfungsschwerpunkt wählen (vgl. Springer 1979). Allein im Jahrgang 1976/77 wurden 3707 fünfjährige und 1.781 jüngere sprachauffällige Kleinkinder überprüft (A. Schwarz 1978).
- In Zürich wurden 1967/68 283 sprachgestörte Kleinkinder in 12 kommunale »Sprachheilkindergärten« aufgenommen. 1977 gab es in der Stadt bereits 16 Einrichtungen dieser Art. In den Gruppen arbeiten jeweils eine Kindergärtnerin und eine Logopädin zusammen (vgl. Sulser 1973).
- Ausgearbeitete Konzepte zur Frühbehandlung sowie zur Elternarbeit für spezifische Gruppen sprachgestörter Kleinkinder werden z. B. in Ungarn praktiziert (vgl. Gereben 1979).

## Berufsorganisation und Fachzeitschriften

Bereits 1891 entstand mit der »Rheinisch-westfälischen Sprachheillehrervereinigung« eine erste Berufsorganisation der als Leiter von Sprachheilkursen tätigen Lehrer. Der 1894 gegründete »Schleswig-Holsteinische Verein zur Bekämpfung der Sprachstörungen unter der Schuljugend« geht im »Deutschen Verein zur Bekämpfung . . .« auf, der 1902 auf einer Versammlung des »Allgemeinen Deutschen Lehrervereins« entsteht.

Ebenfalls im Rahmen dieser Organisation wird 1925 die Gründung der »Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik« beschlossen (1927 bis zur Zwangsauflösung 1933). Ihr tritt auch die »Rheinischwestfälische Sprachheillehrervereinigung« bei. Die »Arbeitsgemeinschaft . . .« wird 1953 wiedergegründet und geht 1969 in der »Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik« auf.

In Österreich erwächst aus der »Arbeitsgemeinschaft der Sprachheilpädagogen« (seit 1957) die »Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik« (seit 1969).

Die »Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für Sprachgebrechliche« (SAS) entsteht 1942 als Fachverband von »Pro Infirmis«. Sie wird 1946 zur »Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft für Logopädie« (SAL), die u. a. Ausbildungskurse für Logopäden organisiert.

Eine zweite Kategorie von Berufsorganisationen geht auf das Jahr 1926 zurück: Nach einem ersten »Internationalen Kongreß für Logopädie und Phoniatrie« (E. Fröschels 1924) entsteht die »Internationale Gesellschaft für Logopädie und Phoniatrie« (IALP, erster Präsident: Fröschels). Ebenfalls 1926 wird auf Betreiben von Nadoleczny mit der »Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde« ein Zusammenschluß von Ärzten, Taubstummen- und Sprachheillehrern herbeigeführt. Die beiden Organisationen überstanden – der gewerkschaftlichen Betätigung unverdächtig – die Jahre von 1933 bis 1945.

Die meisten Mitglieder der »Arbeitsgemeinschaft« und später der »Deutschen Gesellschaft« sahen in ihrer Organisation keine berufsständische Vereinigung. Sonderschullehrer der Sprachbehinderten-, Schwerhörigen-, Gehörlosen- und anderer Sonderschulen fanden ebenso wie Sozialpädagogen und Kindergärtner(innen) mit einer Zusatzausbildung Rückhalt in der jeweiligen größeren Berufsgruppe (Lehrergewerkschaften, Berufsverbände der Heil- und Sozialpädagogen). Für hauptberufliche Logopäden gab es eine solche Möglichkeit nicht. Ihre spezifische Interessenlage erforderte die Gründung eigenständiger Berufsorganisationen, des »Zentralverbands für Logopäden« (1964) und des »Schweizerischen Berufsverbands der Logopäden« (1978).

Sämtliche Zusammenschlüsse standen und stehen in einer direkten Wechselwirkung mit den erzieherischen und rehabilitativen Einrichtungen für Sprachbehinderte. Darüber hinaus ging es auch um Regelungen der Ausbildung und Prüfung des Fachpersonals. Schon der 1902 gegründete »Deutsche Verein« sollte nach den Vorstellungen der Kgl.-Preussischen Regierung »Lehrerseminaristen mit der Behandlung stotternder Kinder theoretisch und praktisch vertraut machen« (Orthmann 1969, 72).

Bereits 1928 gelang es, einen viersemestrigen postgradualen Studiengang für Sprachheillehrer an der Universität Hamburg durchzusetzen. Das Studium erfolgte nach der zweiten Lehrprüfung (universitäre Lehrerausbildung seit 1926!) und einer zweijährigen Vorbereitungszeit an einer Sprachbehindertenschule (»Ordnung der Prüfung für das Lehramt an Sprachheilschulen«; sie wurde 1935 umgewandelt in eine »Ordnung der Prüfung für das Lehramt an Taubstummen-, Schwerhörigen- und Sprachkrankenschulen«, vgl. Orthmann, 1969, 80).

Heute werden an 12 Universitäten und Pädagogischen Hochschulen Sonderschullehrer und Diplompädagogen mit dem Fach Sprachbehindertenpädagogik zumeist in grundständigen Studiengängen ausgebildet.

In Österreich konnte 1923 eine Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Sprachheillehrer (-pädagogen) erreicht werden. Von 1952 an werden Lehrer, die ihre Berufseignung im Unterricht an einer Sondereinrichtung nach einer zweijährigen Vorbereitungszeit nachgewiesen und an Vorbereitungskursen teilgenommen haben, zur Prüfung zugelassen. Die Logopädenausbildung ist seit 1961 gesetzlich geregelt.

An der Universität Fribourg/Schweiz gibt es seit 1949 eine akademische Logopädenausbildung. Am Heilpädagogischen Seminar in Zürich werden seit 1973 Logopäden mit einem Studium qualifiziert, das dem von Sonderschullehrern gleichgesetzt ist (vgl. Escher 1978, Motsch 1979, Wettstein 1979).

Eine erste internationale Bestandsaufnahme erfolgte anlässlich einer Konferenz des Schulkomitees der IALP 1969, bei der auch die Verhältnisse in der DDR vorgetragen wurden.

In der Bundesrepublik ist die Berufsbezeichnung »Logopäde« seit 1980 für die Absolventen der Logopädenlehranstalten (1978: 13 Ausbildungsstätten) gesetzlich geschützt (Logopädengesetz). Sonderschullehrer und Diplompädagogen müssen zusätzlich zu ihrer Ausbildung nachweisen, daß sie über vergleichbare Kenntnisse vor allem auf medizinischem Sektor verfügen, wenn sie als Therapeuten zugelassen werden wollen. Hier wäre allerdings zu fragen, ob für Sonderschullehrer an Sprachbehindertenschulen und Diplompädagogen im stationären und ambulanten Bereich nicht von vornherein eine logopädische Qualifikation unabdingbar ist. Entsprechende Studiengänge, die dies nicht einschließen, bedürfen aus dieser Sicht einer dringenden Revision. Hier ist ein Zusammenwirken zwischen Lehrpersonal (Zusammenschluß: »Ständige Dozentenkonferenz für Sprachbehindertpädagogik«) und den Berufsverbänden notwendig.

Im Bereich der Fortbildung sowie des Erfahrungsaustauschs spielen die Berufsverbände eine Schlüsselrolle. Entsprechende Veranstaltungen und Kongresse finden regelmäßig statt und werden in Berichten dokumentiert. Einige Verbände verstehen sich als interdisziplinär (z. B. die IALP), gelegentlich werden Tagungen und Kongresse gemeinsam von mehreren Verbänden organisiert, z. B. die gemeinsame Jahrestagung der »Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde«, der »Schweizerischen Gesellschaft für Phoniatrie, Logopädie und Audiologie« sowie der »Österreichischen Gesellschaft für Logopädie, Phoniatrie und Pädaudiologie«, in Basel, 1976.

Eine wichtige weitere Funktion der Berufsverbände besteht in der Herausgabe von Fachzeitschriften als Podium für die wissenschaftliche Diskussion und von Praxisberichten. Einige Zeitschriften entstanden aus zunächst unregelmäßig erscheinenden Mitteilungen der Verbände, z. B. »Der Sprachheilpädagoge« und »Die Sprachheilarbeit«. Einschlägige Artikel gibt es natürlich auch in Zeitschriften der benachbarten pädagogischen und medizinischen Gebiete.

Ausgewählte Daten zur Entwicklung beruflicher Strukturen auf deutschsprachigem Gebiet (wenn nicht anders vermerkt, bezeichnet die Jahreszahl das Gründungsjahr).

- |           |   |
|-----------|---|
| 1846–1848 | Ztschr. »Beiträge zur Gehör- und Sprachheilkunde« (E. Schmalz)  |
| 1891      | »Rheinisch-westfälische Sprachheillehrervereinigung« (1927 Beitritt zur »Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik«)  |
| 1894      | »Schleswig-Holsteinischer Verein zur Bekämpfung der Sprachstörungen unter der Schuljugend«  |
| 1902      | »Deutscher Verein zur Bekämpfung . . .«   |
| 1913      | »Vereinigung für Sprachheilkunde«   |
| 1925      | Ztschr. »EOS« (Wien)  |
| 1926      | Internationale Gesellschaft für Logopädie und Phoniatrie (IALP, Fröschels 1. Präsident)<br>Ausbildung der Sprachheillehrer an der Universität Hamburg<br>Dt. Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde (Nadoleczny, Ärzte, Taubstummen- und Sprachheillehrer) |
| 1927–1933 | Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik   |
| 1928      | in Hamburg: »Prüfungsordnung für Sprachheillehrer . . .«<br>Ztschr.: »VOX, Zentralblatt für experimentelle Phonetik« (Später »Mitteilungen aus den phonetischen Laboratorien der Universität Hamburg«)  |
| 1942      | Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für Sprachgebrechliche   |
| 1948      | Ztschr. »Folia phoniatica«  |
| 1953      | Wiedergründung der »Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik«  |
| 1956      | Ztschr. »Die Sprachheilarbeit«  |
| 1958      | Ztschr. »Mitteilungen der Arbeitsgemeinschaft der Sprachheilpädagogen in Österreich«  |

- 1969 »Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik«  
(BRD, Nachfolgeorganisation der »Arbeitsgemeinschaft . . .«)  
Ztschr. »Der Sprachheilpädagoge« (Österreich)
- 1972 Erster grundständiger Studiengang für Sprachbehindertenpädagogen (Universität  
Hamburg)
- 1973 Logopädenausbildung am Heilpädagogischen Seminar in Zürich
- 1978 »Schweizerischer Berufsverband der Logopäden« (SBL)
- 1979 Zeitschrift »Sprache, Stimme und Gehör« (Stuttgart)
- 1980 Zeitschrift »Logopädie« (Zürich)
- 1981 Rahmenordnung für die Ausbildung des Logopäden in der Schweiz

## Möglichkeiten und Grenzen des Selbsthilfgedankens

Das Interesse an der Selbstorganisation Behinderter und ihrer Bezugspersonen hat in jüngster Zeit erheblich an Aktualität gewonnen (Kickbusch und Trojan, 1981). Bei genauerer Betrachtung stellt es sich allerdings heraus, daß sich der Selbsthilfegedanke weit zurückverfolgen läßt. Dies trifft auch für die Sprachgestörten zu.

Bereits 1905 war in Berlin mit dem »Demosthenes-Verein« ein Zusammenschluß jugendlicher und erwachsener Stotternder entstanden, der sich u.a. auch Ziele der Selbstbehandlung gesteckt hatte (E. Richter 1981). Die Spuren dieses Zusammenschlusses verlieren sich während des Zweiten Weltkriegs und in der Nachkriegszeit. Erst in den letzten Jahren treten »Stotterergruppen« wieder stärker in Erscheinung. Anregungen zur Gründung solcher Gruppen gehen teilweise von klinischen Einrichtungen aus. Es ist vor allem W. Wendtlandt, der seit 1970 Selbsthilfegruppen in sein Behandlungskonzept integriert. Ende der siebziger Jahre schlossen sich die Stotterergruppen zur Bundesvereinigung Stotterer-Selbsthilfe e.V. zusammen; sie gibt seit 1979 mit dem »Kieselstein« ein monatlich erscheinendes Mitteilungsblatt heraus, dessen Beiträge die Diskussion um therapeutische Hilfen erheblich bereichern. Mit vergleichbaren Zusammenschlüssen anderer europäischer Länder, die teilweise schon länger bestehen (z. B. die »Demosthenos« – und die »Charles-van-Riper«-Vereinigung in den Niederlanden seit 1966), gibt es weltweite Kontakte.

»Vergleichbare Organisationen gibt es im »Bundesverband der Kehlkopflosen«, der die »International Association of Laryngectomees« (Ztschr. IAL-News) angeschlossen ist und seit 1974 mit dem »Sprachrohr« ein eigenes Mitteilungsblatt hat.

Aus einem Patienten-Klub der Rheinischen Landeslinik, Abt. f. Sprachgestörte (seit 1978) und ähnlichen Vereinigungen an anderen klinischen Einrichtungen ging 1979 der »Bundesverband für die Rehabilitation der Aphasiker« hervor, der von 1980 an vierteljährlich das »Aphasie-Pressorgan für Sprachgestörte« herausgibt. Zu den Zielen dieser Organisationen gehört es, einen Erfahrungsaustausch der Betroffenen und ihrer Angehörigen und Bekannten anzuregen. Oftmals handelt es sich um konkrete Hilfen für die Bewältigung lebenspraktischer Probleme, um Möglichkeiten »sich auszusprechen«, die in der Arbeit der zumeist nichtbehinderten Fachleute ohne das Engagement Betroffener nicht mit derselben Praxis-Nähe vermittelt werden können. Damit kommt solchen Vereinigungen – gemessen an der Zielsetzung der sozialen Integration Sprachgestörter – eine Schlüsselfunktion im Bereich des Rehabilitationswesens zu. Neben den Veröffentlichungen in den Verbandsorganen entstand in Zusammenarbeit mit Fachleuten wertvolle »Ratgeber-Literatur« (z. B. der Leitfaden für Laryngektomierte, 1971). Einer der Gründe für das Entstehen von Elternvereinen autistischer Kinder (seit 1970) dürfte im Mangel an geeigneten (Früh-)Behandlungsmöglichkeiten und vorschulischen

Einrichtungen bestehen. Solche Vereine schlossen sich zum »Bundesverband ›Hilfe für das autistische Kind‹« zusammen, der seit 1976 die halbjährlich erscheinende Zeitschrift »Autismus« herausgibt. Der Verband hat als Auskunft- und Kontaktstelle für die betroffenen Eltern eine zentrale Bedeutung.

Eltern von Kindern mit Störungen im Bereich des Schriftspracherwerbs riefen 1974 den »Bundesverband Legasthenie« ins Leben, nachdem schon vorher regionale Vereinigungen und Gruppen gegründet worden waren. Aus den Verbandsmitteilungen entstand 1979 die Vierteljahresschrift »LRS«.

Vereine der Eltern von Kindern, die vorschulische und schulische Einrichtungen für Sprachbehinderte besuchen, sind bisher noch nicht im gleichen Maße organisiert, wie dies bei den Eltern der Gehörlosen und Schwerhörigen geschehen ist (»Bundesarbeitsgemeinschaft der Eltern und Freunde schwerhöriger Kinder« und »Arbeitsgemeinschaft der Elternvertreter dt. Taubstummenanstalten und Gehörlosenschulen« als Mitglieder in der »Dt. Gesellschaft zur Förderung der Hör-Sprachgeschädigten«, die wiederum zur »Bundesarbeitsgemeinschaft ›Hilfe für Behinderte‹« gehört).

Die Zusammenarbeit sowohl mit Selbsthilfegruppen als auch mit den Elternorganisationen ist für alle Berufsgruppen des Rehabilitationswesens von erheblicher Bedeutung (D. Beckmann, H. Friedrich u.a. 1979). Der eigene Stellenwert solcher Organisationen: die Aktivierung des Selbsthilfegedankens, ist allerdings einerseits gefährdet durch Tendenzen der »Überorganisation« und eines Zunehmens des Einflusses der Fachleute. Bestrebungen, mit dem Feld der Freizeit auch die letzten Lebensbereiche zu »pädagogisieren«, sind inzwischen auch im Bereich der Behindertenpädagogik feststellbar (Dupuis 1981/II).

Andererseits erscheint das gegenwärtige wachsende Interesse an Selbsthilfegruppen teilweise geprägt von allgemeinen Entwicklungen im Sinne gesellschaftlicher Emanzipationsbestrebungen und sogenannter alternativer Lebensformen. In den hier erwähnten Vereinigungen ist zwar durchaus ein wichtiger Beitrag im Sinne praktischer Umsetzungen von Demokratisierungs-Postulaten zu sehen. Wenn Selbstorganisationen von Minoritäten von sich aus vorwiegend eine »alternative« Orientierung hervorheben, ist dies verständlich und ihr gutes Recht. Es widerspräche allerdings dem Selbsthilfegedanken, wenn solche Ausrichtungen – über einen partnerschaftlichen Austausch hinaus – von nicht Betroffenen, von außen, in die Organisationen und Gruppen hineingetragen würden. Oder umgekehrt, wenn Selbsthilfegruppen wegen ihres gesellschaftlichen Engagements von den »Fachleuten« angegriffen würden.

In den meisten Fällen nützen Konfrontationen zwischen Anhängern übertriebener Professionalisierung des Rehabilitationswesens einerseits und Anhängern total »entprofessionalisierter Selbsthilfe« andererseits den wirklich Betroffenen kaum. Professionelle Hilfen und Selbsthilfeeinrichtungen brauchen sich nicht auszuschließen, vielmehr können sie sich sinnvoll ergänzen und gegenseitig korrigieren.

Die Bedeutung der Selbsthilfe sowie Vorbildwirkungen »erfolgreicher Behinderter« zeigen sich auch im Zusammenhang mit autobiographischen Berichten. Beispiele für Darstellungen Sprachgestörter sind die Sammlung *An einen Stotterer* (Hrsg. Stottererselbsthilfe, Düsseldorf) sowie der Roman *Das plötzliche Verstummen des Wilhelm W.* von Thomas Rother (München, 1981).

Bisher gibt es noch relativ wenige Fachleute, die – ohne damit moralisierende Durchhalteparolen zu verbinden – in solchen Quellen eine wertvolle Hilfe für ihre Arbeit sehen.



## Literatur

- Akte über die städtischen Sprachheilkurse von 1890 bis 1920, Bezeichnung: Abgabe Schulamt XVI, A, V, Nr. 30, Stadtarchiv Hannover
- Arnold, G. E.: Altperuanische Keramik als Zeugnis für die Geschichte der Phonetik und Phoniatrie. In: Ztschr. f. Phonetik u. allg. Sprachwiss. (1959) (und Merck-Report 1950)
- Axline, V.: Kinder-Spieltherapie im nicht-direktiven Verfahren. München 1976<sup>4</sup>
- Becker, K. P.: Logopädisches Zentrum. In: Enzykl. Hdb. d. Sonderpäd., Berlin 1969<sup>3</sup>
- Beckmann, D./Friedrich, H. u. a. (Hrsg.): Fachliche Hilfe – Laienhilfe – Selbsthilfe. Psychosozial 2/1979. Reinbeck 1979
- Berichte aller Landesgruppen der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V.: Über die gegenwärtige Situation und über Entwicklung, Perspektiven, Probleme und Initiativen. Die Sprachheilarb. 2/1980. 1980, 33–64
- Biesalski, P.: Erwiderung zum Artikel von E. Westrich »Zum Unterschied von Sprachheilpädagogik und Logopädie«. Die Sprachheilarb. 5/77, 1977, 156
- Braun, O./Homburg, G./Teumer, J.: Grundlagen pädagogischen Handelns bei Sprachbehinderten. Die Sprachheilarb. 1, 1980, 1–17
- Breuer, U.: Stellungnahme des Zentralverbandes für Logopädie e. V. zum Artikel »Zum Unterschied von Sprachheilpädagogik und Logopädie« von E. Westrich. Die Sprachheilarb. 5, 1977, 158
- Carr, E. H.: Was ist Geschichte. Stuttgart 1963
- Dehnhardt, R.: Das Stottern. Leipzig 1890
- Dirnberger, W.: Entwicklung, Stand und Neugestaltung des Sprachheilschulwesens in Deutschland. Hannover 1973
- Dupuis, G.: Albert Bohrisch und seine Bedeutung für das Sprachheilwesen in Hannover. Unveröff. Examensarb. Hannover 1970
- Dupuis, G.: Sprachauffällige und sprachbehinderte Kinder in der Grundschule. In: A. Reinartz und A. Sander (Hrsg.): Schulschwache Kinder in der Grundschule. Weinheim 1981
- Dupuis, G.: Freizeitpädagogik für Sprachbehinderte? In: W. Kerkhoff (Hrsg.): Freizeit Chancen und Freizeitlernen für behinderte Kinder und Jugendliche II. Berlin 1981
- Einrichtungen des Sprachheilwesens in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin (teilweise mit Anhang: Österreich), Ausgaben 1970/74/78. Hrsg. Dt. Gesellschaft für Sprachheilpädagogik
- Engelmann, B.: Wir Untertanen. München 1974
- Escher, U.: Geschichte und heutiger Stand des Sprachheilwesens in der deutschsprachigen Schweiz. Luzern 1978
- Freinet, E.: Erziehung ohne Zwang. Der Weg Célestin Freinets. Stuttgart 1981
- Fröbel, F.: Die Menschnerziehung. 1826
- Fröschels, E.: Lehrbuch der Sprachheilkunde. Leipzig/Wien 1913
- Gereben, K.: Früherfassung und Frühbehandlung Sprachbehinderter in Ungarn. Der Sprachheilpädagoge 4, 1979, 33
- Götze, A./Pedersen, H.: Muršilis Sprachlähmung. Kgl. Danske Vid. Selsk. Hist.-fil. Med. XXI. korrigiert durch den Hethitologen J. Friedrich. In: Sprachforum 1956, 73 f.
- Gutzmann, A.: Das Stottern und seine gründliche Beseitigung. 3. Aufl. 1888
- Gutzmann, H., d. Ä.: Die soziale Bedeutung der Sprachstörungen. Klinisches Jahrbuch, Jena 1904, 55
- Haase, C. A.: Das Stottern oder Darstellung und Beleuchtung der wichtigsten Ansichten über Wesen, Ursachen und Heilung desselben. Berlin 1846
- Habermann, G.: Über die Sprachstörungen des Notker Balbulus. Folia phoniatria 1967
- Hahn, K. H.: Über den Aufbau der Hamburger Schulen für Sprachkranke. In: Aus der Entwicklung und Arbeit des Hamburger Sprachheilwesens. Hrsg.: Schulbehörde Hamburg 1962
- Hansen, K.: Die Problematik der Sprachheilschule in ihrer geschichtlichen Entwicklung. Halle/Saale 1929
- Heese, G.: Ältere Ansätze zu der Erforschung des Stotterns. Gedanken zu zwei Jubiläen. Sprache – Stimme – Gehör 1980, 90–92
- Heese, G.: 50 Jahre Sprachheilkunde als Universitätslehrfach. Mit einer H.-Gutzmann-Bibliographie. Wiss. Z. Humboldt-Univ. Berlin 1954/55
- Heese, G./Solarova, S.: Behinderung und soziale Devianz. In: Heese, G. (Hrsg.): Behinderte inmitten oder am Rande der Gesellschaft. Berlin 1973
- »Heilmittel des Carl Schürmann aus dem Preußischen gegen das Stammeln«, Staatsarchiv Hannover, Akten-Nr.: Hannover Des. 80, Hannover I, A 733
- Helmholtz, H.: Die Lehre von den Tonempfindungen. 1863
- Herodotos von Halikarnassos, I.: S. 85 und IV.: S. 135

- Itard, J. M.-G.: Das Wildkind von Aveyron. Dt. Ausgabe (mit Ergänzungen) hrsg. von J. Lutz, Frankfurt/M. 1965
- Kaiser, E./Sulser, H./Kramer, S.: Berichte auf der Tagung des Komitees für Schulfragen der IALP. In: Der Sprachheilpädagoge 4/1969
- Kandler, G.: Eine Sprachstörung vor 3000 Jahren. Sprachformen 1956, 72ff.
- von Kempelen, W.: Mechanismus der menschlichen Sprache nebst der Beschreibung einer sprechenden Maschine. Wien 1791. (Nach Angaben von I. Meixner stammte Kempelen aus Ungarn.) In: Der Sprachheilpädagoge 4, 1972, 39
- Kickbusch, I./Trojan, A. (Hrsg.): Gemeinsam sind wir stärker! Selbsthilfegruppen und Gesundheit. Frankfurt/M. 1981
- Kiphard, J.: Psychomotorische Entwicklungsförderung. Bd. 1. Motopädagogik. Dortmund 1979
- Knura, G.: Sprachbehinderte und ihre sonderpädagogische Rehabilitation. In: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 35, Sonderpädagogik 4 (Hrsg.): Dt. Bildungsrat. Stuttgart 1974
- Krifka, M.: Ludwig XIII. von Frankreich. Kleine Kulturgeschichte des Stotterns. In: Der Kieselstein 12 (1980), 16
- Krulis, H.: Ergebnis der Sprachheilarbeit in Hamburger Sondertagesheimen für sprachbehinderte Kinder. Hamburg 1974
- Kudlien, F.: Stimmübungen als Therapeutikum in der antiken Medizin. Ärztl. Mitteilungen Nr. 44, 1963
- Kussmaul, A.: Die Störungen der Sprache. Versuch einer Pathologie der Sprache. Leipzig 1877
- Lakies-Wild, H. und G.: Das Phänomen (über Kaspar Hauser). Ansbach 1977
- Leitfaden für Laryngektomierte: Dt. L. und M. Strasser, F. Martin (Hrsg.): Dt. Krebshilfe, o.J. (Original: Keith etc.: Looking forward . . ., Rochester USA, 1977)
- Liebmann, A.: Vorlesungen über Sprachstörungen. Berlin 1914
- Lindenberg, Ch.: Die Lebensbedingungen des Erziehens. Reinbeck 1980
- Lister, I.: Die Entschulungsbewegung. Eine Zwischenbilanz. b:e, 1, 1978, 36
- Loebell, E.: Sprachheilkunde (Stimm- und Sprachheilkunde). In: Enzykl. Hdb. d. Sonderpäd., 3. Aufl. Berlin 1969, 3395ff.
- Luchsinger, R.: »Puer millenarium.« Folia phoniatica 1966, 462f.
- Lück, U.: Erfassung von Mehrfachbehinderungen und Fähigkeiten bei niedersächsischen Sonderschülern in den Klassen 1 bis 4, Diss., Dortmund 1981
- Maschka, F.: Sprachheilkurse. Enzykl. Hdb. der Sonderpäd. und ihre Nachbarggebiete, Berlin 1969, 3394f.
- Medizinisch-Pädagogische Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde. Hrsg.: Gutzmann, A. und G., 1891 bis 1912
- Meins, H.: Sprachlich Behinderte in deutschen Volkssagen. Unveröff. Examensarb. Hannover 1978
- Moog, W.: Geschichte der Pädagogik. Neuauflage 1967
- Motsch, J. H.: Schweizerische Logopädie ohne Probleme? In: Vjschr. f. Heilpäd. 1/1979, 87–89
- Nadoleczny, M.: Kurzes Lehrbuch der Sprach- und Stimmheilkunde mit besonderer Berücksichtigung des Kindesalters. Leipzig 1926
- Nietzsche, F.: Werke in sechs Bänden. Hrsg.: K. Schlechta, Unzeitgemäße Betrachtungen, zweites Stück, Vom Nutzen und Nachteil der Historie. München 1966, 209–285
- Orthmann, W.: Zur Struktur der Sprachgeschädigtenpädagogik. Berlin 1969
- Orthmann, W.: Geschichte der Sprachbehindertenpädagogik. In: Hdb. d. Sonderpäd., Bd. 7, Hrsg.: Knura, G. und Neumann, B. Berlin 1980
- Panconcelli-Calzia, G.: 3000 Jahre Stimmforschung. Marburg 1961
- Panconcelli-Calzia, G.: Das Motiv vom wilden Knaben. Sprachforum 1955, 272f.
- Peters, E.: Zur Problematik und Praxis der ambulanten Sprachbehandlung um 1830. Unveröff. Examensarb. Hannover 1973
- Petersen, H.: Die Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für Logopädie. Pro Infirmis 1962/1963
- Petersen, P.: Der kleine Jena-Plan. 1. Aufl. 1927. Weinheim 1954
- Pies, H.: Kaspar Hauser – Eine Dokumentation. Ansbach 1974
- Ranschburg, P.: Die Leseschwäche (Legasthenie) und Rechenschwäche (Arithmasthenie) der Schulkinder im Lichte des Experiments. Berlin 1916
- Reicke, E.: Magister und Scholaren. Leipzig 1901. 2. Nachdruckaufl. Düsseldorf 1971
- Richter, E. (Lübbenau): Auf den Spuren der frühen Stottertherapie. Kleine Kulturgeschichte des Stotterns, Teile III und V. In: Der Kieselstein 2 (1981) und 4 (1981)
- Roth, H.: Pädagogische Anthropologie. Bd. 2, Entwicklung und Erziehung. Hannover 1971
- de Saussure, F.: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Lausanne 1916, dt. 2. Aufl. Berlin 1967
- Schmidt, T.: Der Wilde von Aveyron. In: Praxis der Kinderpsychol. und Kinderpsychiatrie 1955
- Schneider, H.: Sprachheilschule. In: Beiträge zur Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens, Hrsg.: Lesemann. Berlin 1966

- von Schöneich, Ch.: Christian Heinrich Heineke. Göttingen 1779, Reprint, Gießen 1980
- Scholz, H.-J.: Von der Notwendigkeit linguodiagnostischer Verfahren für die Zeit der Sprachentwicklung. In: Die Sprachheilarb. 1970, 97–103
- Scholz, H.-J.: Sprachwissenschaftliche Aspekte. In: Hdb. d. Sonderpäd., Bd. 7, Pädagogik der Sprachbehinderten, Hrsg.: *Knura, G. und Neumann, B.* Berlin 1980
- Schulthess, R.: Das Stammeln und Stottern. Zürich 1830
- Schumann, P.: Geschichte des Taubstummwesens vom deutschen Standpunkt aus dargestellt. Frankfurt/M. 1940
- Schwarz, A.: Sprachheilarbeit in den Wiener Kindergärten. In: Der Sprachheilpädagoge 1, 1978, 35–39
- von Seelen, J. H.: Merkwürdiges Ehrengedächtnis von dem christlöglichen Leben und Tode des weiland klugen und gelehrten Lübeckischen Kindes Christian Heinrich Heinecken. Hamburg 1726
- Sigerist, H. E.: A History of Medicine. Bd. I, dt.: Zürich 1963
- Signer, M.: Hörtraining für schwerhörige und entwicklungsschwache Kinder. Bern 1976
- Sikorski, J. A.: Über das Stottern. Berlin 1891
- Springer, R.: Neue Wege in der Ausbildung von Sonderschulkinderpädagoginnen. In: Der Sprachheilpädagoge 2, 1979, 30–37
- Stern, W.: Helen Keller, Entwicklung und Erziehung einer Taubblinden. 1905
- Sulser, H.: Der Sprachheilkindergarten, seine Aufgaben und Ziele. Zürich 1973
- Stern, C. und W.: Die Kindersprache. 1928, Reprint: Darmstadt 1975
- Stumpfe, K. D.: Der Fall Kaspar Hauser. In: Praxis d. Kinderpsychol. und Kinderpsychiatrie 1969, 292–299
- Szondi, L.: Moses Antwort auf Kain. Bern 1973 (Bericht im »Spiegel« 43/1973)
- Teumer, J.: Ablehnung der Kostenübernahme durch Krankenkassen. In: Die Sprachheilarb. 3 (1977), 96
- Valcarcel, L. E.: Escultura antigua del Peru: I. Cabezas. Publicaciones del Museo Nacional de Arqueologia de Lima, Instituto de Arte Peruana. Lima 1939
- Voigt, P.: Beitrag zur geschichtlichen Entwicklung der Sprachheilschulen in Deutschland. Halle (Saale) 1954
- Voisin: Du begaiment, ses causes, ses differens degrés, influence des passions, des sexes, des âges etc. sur se vice de prononciation moyens therapeutiques etc. Paris 1821
- Wängler, H.-H.: Atlas deutscher Sprachlaute. Berlin 1974
- Wängler, H.-H.: Zur Bildungsaufgabe der Schwerhörigen- und Sprachheilschulen in der heutigen Gesellschaft. In: Ztschr. f. Heilpäd. 10/1964
- Wagner, W.: Behinderung und Nationalsozialismus. In: Sonderpädagogische Theoriebildung/ Vergleichende Sonderpädagogik, Hrsg.: *Bürli, A.* Luzern 1977
- Wassermann – San Blas, B. J.: Ceramicas del antiguo Peru de coleccion Wassermann – San Blas. Buenos Aires 1938
- Wendpap, H.: Die Entwicklung des Sprachheilwesens in Hamburg. Hamburg o.J.
- Wendlandt, W.: Resozialisierung im Rahmen eines Selbsthilfeprojektes erwachsener Stotterer. In: Die Sprachheilarb. 2 (1971), 33–35
- Westrich, E.: Zum Unterschied von Sprachheilpädagogik und Logopädie. In: Die Sprachheilarb. 3 (1977), 75
- Wettstein, P.: Die Ausbildung zum Logopäden in der Schweiz. In: Der Sprachheilpädagoge 4 (1979), 15–22
- Wiechmann, J.: Statistische Angaben über Einrichtungen des Sprachheilwesens in der Bundesrepublik Deutschland. Hrsg.: Arbeitsgemeinschaft f. Sprachheilpäd. in Deutschland. Hamburg 1960
- Zimmermann, J. M.: Kaspar Hauser. Nürnberg 1834 (Reprint in der Gießener Dokumentationsreihe Heil- und Sonderpädagogik, Hrsg. W. *Bachmann*, geplant)
- Zuckrigl, A.: Organisationsformen des Sprachheilwesens. In: Hdb. d. Sonderpäd., Bd. 7. Pädagogik der Sprachbehinderten. Hrsg.: *Knura, G. und Neumann, B.* Berlin 1980

## 9. Schwerhörigenpädagogik

### Schwerhörigenunterricht als Einzellerscheinung

Dem ersten besonderen Schulunterricht für schwerhörige Kinder begegnet man in den ersten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts. Der bayerische Privatlehrer Gotthard Guggenmoos (1775–1838) machte 1816 in Hallein/Österreich eine »Lehranstalt für schwerhörende und schwersprechende Kinder« auf (Wagner 1919, zitiert nach Schorsch 1920, 54), mit der er 1829 nach Salzburg übersiedelte (Kirmsse 1934, 1039). Schon 1835 mußte er die Anstalt wieder schließen, weil die Salzburger Kirchenbehörde Kollektengelder und andere Zuwendungen verweigerte.

Über Guggenmoos' Artikulationsunterricht ist nichts bekannt; wir wissen aber, daß er ein entschiedener Anhänger der damals ungebräuchlichen Lautiermethode war sowie daß er den ersten Lehrplan für den Unterricht Geistigbehinderter aufgestellt hat (Kirmsse 1907, 178). Guggenmoos selbst sprach von »taubstummen« Kindern, die er durch tägliches Lesen und Sprechen derart gefördert habe, daß »sich die Sprach- und Gehörorgane . . . sehr merkbar« verbesserten (Hilscher 1930, 104); es waren also schwerhörige Kinder.

Guggenmoos' Anstalt war die erste Schule im deutschen Sprachgebiet, die »harthörige« oder »halbtaubstumme« Kinder (Wagner 1919, 55) – allerdings zusammen mit sprachgestörten und geistigbehinderten – nach einem »hörverbessernden« Verfahren unterrichtete.

Hilscher nannte diese Institution die »erste deutsche Schwachsinnigenschule« (1930, 105). Mit mindestens ebenso gutem Recht könnte man von der ersten deutschsprachigen Schwerhörigen-, Sprachbehinderten- oder »Kretinenschule« sprechen. Richtiger wäre wohl, Guggenmoos' Einrichtung als erste deutschsprachige Behindertenschule aufzufassen, in der die Schüler noch nicht nach Behinderungsarten differenziert wurden. Ein Akzent lag dabei sicher auf der Hör- und Sprachbehindertenpädagogik, war Guggenmoos doch Gehörlosenlehrer. Es gab in der Folge ähnliche private Einrichtungen, so die Anstalten J. F. Ch. Vollraths (in Weimar seit 1825), I. Th. Scherrs (nach Kirmsse 1934, 2245, in der Schweiz), F. Kerns (in Eisenach seit 1839, nach Fuchs 1922, 6, unter Einbezug schwerhöriger Kinder) und J. D. Georgens (in Baden bei Wien von 1856 bis 1863).

Es entstanden in den ersten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts auch solche Institute, die sich ausschließlich einer »Gehörverbesserung« widmeten. Für die Ohrenheilkunde der damaligen Zeit galt es keineswegs als gesichert, daß Taubheit ein abgeschlossener Zustand sei. Das hatte einmal zur Folge, daß den Gehörlosenschulen rein operative Behandlungsarten (z. B. Trommelfellperforationen und Einspritzungen in die Eusta-

chische Röhre) aufgedrängt wurden (Schumann 1940, 176); und zum anderen, daß eine Reihe von Ohrenärzten Heilbehandlungen gegen Taubstummheit vornahmen. Die mitgeteilten »Erfolge« dieser Behandlungen sind wahrscheinlich darauf zurückzuführen, daß die Patienten, denen »das Gehör wiedergegeben« wurde, oft nur stark schwerhörig und nicht taub waren. So schreibt Matthias in der Rezension eines Buches von Eduard Schmalz 1847:

»... daß nämlich von 20 hilfeschenden Taubstummen einer geheilt werden könnte, nach den bisherigen Erfolgen durchaus nicht erwartet werden kann, selbst dann nicht, wenn man mit dem Verfasser den Taubstummen für geheilt halten wollte, sobald er die Sprache der mit ihm Redenden verstehen kann, wenn dieselben auch genötigt sind, mit erhobener Stimme oder nahe an seinem Ohre zu sprechen. U.E. aber ist ein Taubstummer so lange noch nicht geheilt, als besondere Veranstaltungen, sich ihm verständlich zu machen, z. B. Gehörrohren, lautes Schreien usw. nötig sind, und nur erst dann, wenn er mit anderen vollsinnigen Kindern unterrichtet werden kann ...« (Matthias 1947, 91).

Im Zuge der Heilbehandlung der Taubheit entstanden private Institute, die von Ärzten gegründet und geleitet wurden und die in erster Linie dem Heilzweck dienten (Schumann 1940, 177). 1825 gründete der Arzt Goldbeck in Altona eine solche Anstalt, in der er gehörlose Kinder heilen wollte. Die Behandlung sollte auf dem Wege über die Stärkung des zerebralen Systems, die Belebung des Gehörorgans und Kräftigung der Sprachwerkzeuge erfolgen und zwei bis drei Jahre dauern. Diese Anstalt bestand bis etwa 1831. Etwa um die gleiche Zeit machte der »Taubstummenarzt« Carl Barries in Hamburg ein ähnliches Heilinstitut auf. Er schreibt selbst darüber: »Bei einem von Geburt an Gehörlosen, der herstellungsfähig befunden wird, werden drei Jahre zur Herstellung des Gehörs und zur Ausbildung des Sprechens (incl. Schreiben, Rechnen, Lesen etc.) erfordert« (Barries 1838, 9).

Er verlangte für Behandlung, Unterricht, Wohnung und Verpflegung jährlich 600 Taler in Gold bei vierteljährlicher Vorauszahlung; für alles andere hatte der Zögling selbst zu sorgen (Schumann 1940, 178). Barries veröffentlichte Zeugnisse, die seine Heilerfolge belegen sollten. Darunter befindet sich ein Zeugnis über einen Schüler, dessen Gehör er wiederhergestellt haben wollte. Das Hauptbuch der Leipziger Anstalt bezeugt, daß die Behandlung in Hamburg bei diesem Schüler erfolglos geblieben sei. Durch solche Empfehlungen gelang es Barries, Hufeland für seine Pläne zu interessieren, der ihm über den preußischen Minister von Altenstein 1835 die Türen der Taubstummenanstalt in Berlin öffnete (Germer 1928, 7).

Hier experimentierte er monatelang unter Anwendung von Elektrizität und Magnetismus an den Schülern herum, ohne daß die eingesetzte Kommission wirkliche Heilerfolge feststellen konnte. Die bei einigen Schülern konstatierte größere Aufmerksamkeit für Gehörseindrücke wurde seinen Gehör- und Sprachübungen zugeschrieben.

Zeitigten die Behandlungsversuche Barries' auch keine direkten Erfolge, so bewirkten sie doch, daß Ludwig Grasshoff (1770–1851), Direktor der Berliner Anstalt, sein Augenmerk auf die partiell Hörenden richtete, die er von den Gehörlosen getrennt unterrichtet wissen wollte. Er berichtete an das Provinzial-Schulkollegium:

»Nur in dem Falle der angedeuteten Trennung würden sich die verschiedenen Fähigkeiten der Schüler vollständig und zweckmäßig ausbilden lassen, daher der Direktor den Wunsch nach einer solchen nochmals auszusprechen hier um so weniger vermeiden mag, als derselbe mit seinem Streben, die Leistungen der Anstalt zu erhöhen und zu erweitern ... in der engsten Verbindung steht« (nach Heese 1953, 15).

Die Behörde hatte jedoch Bedenken, »der Anstalt die Verfolgung so verschiedenartiger Zwecke« zuzuweisen, und so unterblieb die geplante Trennung. Das veranlaßte den Privatlehrer Tappe, eine Anstalt für Gehörlose mit Hörresten einzurichten. Das private Institut wurde 1836 konzessioniert und wurde vom Magistrat gefördert. Es bestand bis

1842, als es wegen ungenügenden Zuspruchs wieder aufgelöst wurde (Schumann 1940, 192) und Tappe eine Privatschule zur Vorbereitung auf das Gymnasium eröffnete (Ermann 1929, 49).

Etwa zu der gleichen Zeit, 1835, wurde durch Johann H. Chr. Behrmann in Hamburg ein Schwerhörigenunterricht eingerichtet (Schär 1920, 242). Von 1835 bis 1841 sind an der Hamburger Gehörlosenschule sechs schwerhörige Kinder und ein späterschwerhöriges Kind unterrichtet worden. Behrmann unterrichtete die »harthörigen Kinder« aus der Erwägung, »daß die Unterweisung solcher Individuen . . . große Mühe und Aufmerksamkeit erfordert, welche ihnen in den gewöhnlichen Schulen . . . schwerlich gewidmet werden dürfte.« Da »ihr ununterbrochener Umgang mit Taubstummen aber ihrer Vervollkommenung in der artikulierten Sprache und der damit verknüpften Übung und Schärfung des Gehörs nachteilig würde«, hat Behrmann diese Kinder »zwar in der Anstalt, doch abgesondert von den anderen taubstummen Kindern unterrichtet« (Schär 1920, 244). Gemeinsamen Unterricht erhielten die schwerhörigen und gehörlosen Kinder in den Turn-, Zeichen-, Rechen- und Schönschreibstunden.

Auf der ersten deutschen Gehörlosenlehrerversammlung, die 1846 in Eßlingen stattfand, sagte Lorenz Haug aus Gmünd:

»Die schon in mehreren Anstalten, in neuester Zeit namentlich von Behrmann in Hamburg und Aeplinius in Halberstadt angestellten Versuche, durch planmäßige Übungen das Gehör zu steigern, haben stets zu unbefriedigenden Resultaten geführt und mußten . . . immer wieder aufgegeben werden . . . Die Verbesserung des Gehörs war nicht hinreichend, um das Artikulierenlernen zu erleichtern. So dürfte also an dieser Seite für den Taubstummenunterricht nichts zu erwarten sein« (Laistner 1847, 166).

Daß die Unterrichtsergebnisse Behrmanns so negativ waren, wie sie Haug hinstellte, ist unwahrscheinlich. Denn bei zwei der schwerhörigen Knaben hatte sich das Gehör so gebessert, »daß sie füglich mit hörenden Kindern in gewöhnlichen Schulen unterrichtet werden können und in solche übergegangen sind« (Schär 1920, 245). Hier läßt sich so etwas wie ein wenn auch bescheidener integrativer Ansatz erkennen. Es ist nicht bekannt, warum Behrmann mit dem Schwerhörigenunterricht aufgehört hat; die Anstaltsberichte sagen nichts mehr darüber.

Um 1840 herum befaßte sich der Gründer der Bremer Gehörlosenschule, David Christian Ortgies (1786–1859), mit dem Plan, besondere Klassen für schwerhörige Kinder an dieser Schule einzurichten (Bodensiek 1927, 22). Dieser Plan kam allerdings nicht zur Verwirklichung.

Kurz vor der Ausbreitung der sogenannten Hörbewegung, die, wie zu zeigen sein wird, mit der Entwicklung der Schwerhörigenbildung in Zusammenhang gebracht werden kann, wurde noch einmal eine Behindertenschule ohne behinderungsspezifische Schülerdifferenzierung, und zwar in Bern eingerichtet. Schumann erwähnt sie nicht, und bei Karth, der sein hierauf bezügliches Material von Gotthilf Kull bezog, wird sie als letzte der Schweizer Anstalten nur kurz erwähnt (Karth 1902, 388). Die Anstalt wurde von J. Zurlinden 1880 gegründet und in einer kurzen Notiz (Blätter, 1887/88, 398) wie folgt beschrieben:

»Sie trägt nicht ausschließlich den Charakter einer Taubstummenanstalt an sich, ist vielmehr ein Mittelding zwischen einer solchen und einer öffentlichen Schule, da sie nach dem uns vorliegenden Prospekt solche Kinder aufnimmt, die dem Unterrichte in den Schulen nicht folgen können und eine besondere Behandlung nötig haben, und zwar entweder wegen Schwerhörigkeit, mangelhafter Aussprache (Stammeln, Stottern) oder schwacher Begabung.«

Anschließend wird dort aus dem erwähnten Prospekt zitiert:

»Zweck des Unterrichts ist es, durch gründliche Artikulationen die Sprachfehler zu beseitigen, insofern nicht anormale Zustände dies unmöglich machen, ebenso die mangelhaft angelernten Schulkenntnisse zu korrigieren und eine gute elementare Grundlage zu schaffen, evtl. die Kinder

auf eine Schule vorzubereiten . . . Auf Verlangen werden auch taubstumme Kinder aufgenommen, blödsinnige dagegen nicht.«

Bevor dieser Abschnitt über die Schwerhörigenbildung als Einzelercheinung abgeschlossen werden kann, ist es notwendig, die oben angeführte Behauptung zu belegen, daß schwerhörige Kinder lange vor der Errichtung eigens für sie bestimmter Schulen vielfach gemeinsam mit gehörlosen unterrichtet wurden. Eine Bestätigung dafür kann man, um nur ein instruktives Beispiel zu erwähnen, aus der Rezension zum Bericht über die Emdener Gehörlosenschule von 1887 ablesen. Dort heißt es:

»Bei zwei Kindern (die der Anstalt zugeführt werden sollten) ist seitens der Eltern zur Begründung ihrer Weigerung angegeben, daß ihre Kinder nicht taub, sondern nur schwerhörig seien. Da diesen Leuten offenbar die Erkenntnis fehlt, daß jedes ernste Gehörleiden eine schwere Gefahr für die Spracherwerbung in sich birgt, da ferner anzunehmen ist, daß es deren noch viele gibt, so bemüht sich der Bericht auch in diesem Jahre wieder ausführlich auseinanderzusetzen, daß auch für Schwerhörige die Taubstummenanstalt die allein richtige Unterrichtsstätte sei« (ebenda 1887/88, 239).

## **Die »Hörbewegung« in der Gehörlosenbildung und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung der Schwerhörigenbildung**

Wenn auch die Tatsache der Hörrestigkeit bei vielen gehörlosen Kindern bekannt war und bei einsichtigen Gehörlosenlehrern den Ausgangspunkt für bestimmte didaktische Maßnahmen bildete, blieben diese Tatsachen doch verhältnismäßig unbeachtet. Das Verdienst, die Hörrestigkeit und ihre Ausnutzung in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der Fachwelt gerückt zu haben, kommt den Otologen Victor Urbantschitsch und Friedrich Bezold zu. Zunächst sei aber an die Vorläufer dieser Bewegung erinnert.

In einer auch kulturhistorisch interessanten Studie verfolgte G. Panconcelli-Calzia das »Hören durch die Zähne« durch viele Jahrzehnte. Es ging dabei um die deutende Nutzung der Schwingungen, die entstehen, wenn laut auf eine mit den Zähnen gehaltene Eisenklinge zugesprochen wird (Panconcelli-Calzia 1934). Es handelt sich hierbei um einen mehr kurativ-therapeutischen Vorläuferzweig der Entwicklung.

Die von dem Pariser Arzt Perolle angestellten akustischen Versuche bedeuten den Anfang einer ununterbrochenen Bewegung zu planmäßiger akustischer Erziehung der den Gehörlosen verbliebenen Hörreste und zum Ersatz oder zur Ergänzung der akustischen Auffassung durch operative Hilfen (Schumann 1940, 441). Perolles im Jahre 1777 an mehreren Schülern de l'Épées vorgenommenen Versuche bestanden im Sprechen gegen die Schläfe mit oder ohne Hörrohr (Wanner 1927, 500).

Perolle ist zwar der erste in einer langen Kette, aber nicht der erste überhaupt. Hans Werner schreibt dazu: » . . . bringt Lanfranchi tatsächlich etwas Neues vor, indem er Hörübungen mit leiser Stimme empfiehlt. Dies ist wohl die älteste Stelle, an der Hörübungen im Sinne von Urbantschitsch erwähnt werden« (Werner 1932, 39). An der bei Lanfranchi zitierten Stelle heißt es im Original: » . . . cura est . . . aura ad audiendum cum subtilibus vocibus incitare« (» . . . es ist dafür zu sorgen, . . . daß die Spur des Gehörs mit leisen Worten angeregt wird«).

Ein Vierteljahrhundert nach Perolles Versuchen kam an der gleichen Stelle, am National-Taubstummeninstitut zu Paris, der Arzt Jean Marc-Gaspard Itard (1775 bis 1838) auf den Gedanken, »einen schon bei Geburt gelähmten Sinn zu heilen« (Schumann, 1940, 441). Er nahm eine genaue Einteilung der Gehörlosen nach ihrem Resthörvermögen in fünf Gruppen vor (Werner 1947, 4002) und eröffnete 1805 einen »Hörkurs« mit sechs ausgewählten Schülern (Urbantschitsch 1895, 4) (s. auch S. 35).

Itards Theorien wurden in Deutschland zum erstenmal von Eduard Wilhelm Aepelinus (1800–1880), dem Direktor der Halberstädter Gehörlosenschule, in die Praxis übertragen (Schmalz 1848, 104). 1837 gab er die Hörübungen wieder auf, weil er sich überzeugt hatte, daß dauernde Erfolge ausblieben (Walther 1895, 72). Ähnliche Versuche stellten Josef Anton Weiß in München (Schumann 1940, 617) und Carl Oehlwein in Weimar an (Walther 1895, 73).

Jene neue Welle der Hörübungen, die im letzten Jahrzehnt des neunzehnten Jahrhunderts von Wien und München ausging und die die Gehörlosen- und Schwerhörigenbildung nachhaltig beeinflusste, stellte also weder in der Theorie noch in der Praxis etwas absolut Neues dar.

V. Urbantschitsch (1847–1921), damals Professor der Ohrenheilkunde an der Wiener Universität, nahm 1888 und 1889 an einem gehörlosen Knaben »methodische Hörübungen« vor, wobei er eine »sehr überraschende Hörbesserung« erzielte (Urbantschitsch 1895, 10). Hierdurch ermutigt, stellte er ab 1892 in der Niederösterreichischen Landestaubstummenanstalt Wien-Döbling weitere Versuche an (Wanner 1927, 501). Im Direktor der Anstalt A. Lehfeld und dem Lehrerkollegium fand er dabei sachverständige Mitarbeiter.

Urbantschitsch entwickelte den bereits von Itard ausgesprochenen Gedanken, der schon bei Geburt gelähmte Sinn müsse geheilt werden, weiter und hielt dafür,

»daß eine Hörminderung der Taubstummen einerseits bei normal funktionierendem, schallempfindendem Organ durch zu schwache Impulse bedingt sei, während andererseits die in genügender Stärke einwirkenden Schallwellen das erkrankte akustische Empfindungsorgan nicht in entsprechende Erregung zu versetzen vermögen . . . Indem er eine therapeutische Behandlung im großen ganzen als ergebnislos betrachtete, versprach er sich gleich Itard durch eine Hörgymnastik eine physische Besserung der in einer »Inaktivitätslethargie« befindlichen Endorgane der Schnecke« (Wanner 1927, 501 f.; Urbantschitsch 1895, 93).

Die Übungen begann er damit, daß er den Resthörigen einzelne Vokale laut und gedehnt ins Ohr rief. Fand sich die erste »Hörspur« nach wiederholten Übungen noch nicht, ließ er einen dem Übungsvokal entsprechenden Harmonikaton längere Zeit auf das Ohr einwirken. Urbantschitsch bediente sich dabei einer besonders kontruierten Harmonika (Tonbereich E'-I-e') (Urbantschitsch 1895, 19f.). Sobald die akustische Erregbarkeit des nervalen Teils des Hörapparates so weit geweckt wurde, daß einzelne Vokale richtig aufgefaßt und wiedergegeben wurden, ging Urbantschitsch zu leicht auffaßbaren Wörtern über. Durch wiederholtes Einsprechen dieser Wörter und später auch kurzen Sätze wollte er den Resthörigen möglichst viele »Hörbilder« verschaffen (ebenda 27f.).

Seine Erfolge beurteilte Urbantschitsch recht positiv:

»Wenngleich der Ausdruck »total taub« auf viele Taubstumme angewendet wird, . . . so ist doch eine tatsächliche vollständige Taubheit auch unter Taubstummen als selten zu erklären . . . So habe ich unter 100 Zöglingen der Wiener Taubstummenschule in Döbling nur 3 Fälle von Totaltaubheit vorgefunden, nämlich Fälle, wo weder Laute, noch Stimmgabel- oder Harmonikatöne und auch nicht Geräusche perzipiert wurden« (ebenda, 70).

Moritz Brunner von der Israelitischen Taubstummenanstalt in Wien zog aus den Anfangserfolgen Urbantschitschs folgende schulorganisatorische Folgerungen:

»Was die erwähnten schwerhörigen Kinder betrifft, so kann man der Anschauung, daß sie nicht in die Taubstummenschule gehören (dann also in die Volksschule? – D. Verf.), nur betreffs jener zustimmen, deren Sprache infolge ihrer Schwerhörigkeit eine . . . verkümmerte ist. Jene in höherem Grade schwerhörigen Kinder aber, die gänzlich sprachlos sind, gehören in die Taubstummenschule« (1899, 2f.).

Karth berichtet, wie sich die Tagesblätter der Hörübungen »annahmen«. Eines berich-



tete darüber unter der Überschrift »Vollständige Heilung der Taubstummen« und erweckte damit unbegründete Hoffnungen bei den Eltern gehörloser Kinder (Karth 1902, 181). So konnte es nicht ausbleiben, daß eine harte Kritik sowohl an der Konzeption als auch an der Methodik der Hörübungen Urbantschitschs einsetzte. Adam Politzer (1835–1920), ebenfalls Professor der Ohrenheilkunde in Wien, sagte 1894 auf dem XV. Medizinischen Kongreß in Rom:

»... daß, bevor man auf eine Möglichkeit von Verbesserung des restlichen Gehörvermögens denken will, man einen Blick auf die pathologisch-anatomischen Veränderungen des Ohres des Taubstummen werfen sollte. Hier handelt es sich doch zumeist um ganz abgelaufene Prozesse (...), welche eben die absolute Taubheit verursachen, auf deren Verbesserung nur dann zu denken wäre, wenn eine Verbesserung der anatomischen Verhältnisse erzielt werden könnte, woran man jedoch bei abgeschlossenen Prozessen nicht denken kann. Die von manchen Autoren erwähnten Verbesserungen entbehren jeder anatomischen Erklärung« (zitiert nach Urbantschitsch 1895, 87f.).

Der skeptische Eduard Walther, Direktor der Königlichen Taubstummenanstalt in Berlin, schrieb 1895, indem er sich besonders auf Hemmes bezog (1894, 121), lakonisch:

»In neuerer Zeit sind fast in allen Taubstummenanstalten systematische Hörübungen vorgenommen worden. Der Erfolg derselben ist bis jetzt noch ein geringer« (1895, 73).

Hermann Gutzmann nannte die Hörübungen ein »Dressurergebnis« (zitiert nach Brunner 1899, 5). Schwendt und Wagner wandten ein, man habe bei der Harmonika keine Garantie, daß die bei der Tongebung entstehende Vibration nicht mit Gehörsempfindungen verwechselt würde (Schwendt u. Wagner 1899, 34). Johann Heidsiek schrieb nach einem 1895 erfolgten Besuch bei der Döblinger Anstalt, daß »es sich hier um einen verhängnisvollen Irrtum handelt, der lediglich geeignet ist, den Taubstummen die kostbare Unterrichtszeit zu verkürzen« (Heidsiek 1897, 19).

Bei diesem Echo auf die Bestrebungen Urbantschitschs und angesichts der Erkenntnis, daß der Kraft- und Zeitaufwand der Lehrer und Schüler bei den Hörübungen kaum im angemessenen Verhältnis zum erzielten Erfolg stand, zog die Aufsichtsbehörde der Döblinger Anstalt 1898 die Genehmigung zum Betrieb der akustischen Übungen zurück. Aber Urbantschitsch konnte kurz darauf in der Israelitischen Taubstummenanstalt Wien weiterarbeiten (Schumann 1940, 44).

Wanner, der als Assistent Bezolds mit den Hörprüfungen gut vertraut war, kam wohl zu dem gerechtesten Urteil, das darum abschließend zitiert wird:

»Wenn auch die Tätigkeit Urbantschitschs insofern auf einem Irrtum beruht, als er... eine tatsächliche physische Besserung des Gehörs, eine Vergrößerung des Tonbereichs für möglich hält, so hat er sich doch das Verdienst erworben, die von ihm aufgedeckten Hörreste als erster an einer größeren Zahl von Taubstummen systematisch durch ein eigens ausgebildetes Verfahren für den Unterricht verwertet und damit zweifellos ausgezeichnete Erfolge erzielt zu haben« (Wanner 1927, 503).

Fast gleichzeitig mit Urbantschitsch war dessen Münchner Kollege, Friedrich Bezold, an die Untersuchung des Gehörs der Gehörlosen herangegangen. Er tat dies aber auf besserer wissenschaftlicher Basis, indem er auf der Hörtheorie Hermann Helmholtz' fußte. Bezold sagte selbst darüber, daß die Lehre Helmholtz'

»ihn von der Notwendigkeit überzeugt hat, eine unseren gesamten Tonbereich umfassende Reihe von reinen Tönen für die Funktionsprüfung des gesunden wie des kranken Ohres zu besitzen« (Bezold 1896, 34, 41).

Mit der kontinuierlichen Tonreihe stand Bezold ein Instrumentarium zur Verfügung, das sich durch wesentliche Vorzüge gegenüber der von Urbantschitsch verwendeten

Harmonika auszeichnete: Die Stimmgabeln erzeugten weniger Obertöne, ließen sich in der Tonintensität besser regulieren und gaben den hörgeschädigten Prüflingen bei der Luftleitungsprobe kaum Gelegenheit, Vibration mit Hören zu verwechseln.

Nach Vorversuchen begann Bezold 1893 mit der Untersuchung der 79 Schüler des Zentral-Taubstummeninstitutes in München. An Stimmgabelprüfungen schloß sich die Prüfung des Gehörs für Vokale, Konsonanten und Wörter (besonders Zahlen) an (Bezold 1896, 21 f., 44 f., 102 ff.).

Es ist nicht verwunderlich, daß er bei der Auswertung seiner Resultate auch auf die Frage stieß, welcher Hörbereich für die Aufnahme der Sprache unbedingt intakt sein müsse:

»Unbedingt notwendig für das Verständnis der Sprache ist nur die Perzeption der von den Tönen b' bis g' inkl. umfaßten Strecke in der Tonskala . . . Wo das Gehör für das hier umgrenzte Stück der Tonskala doppelseitig verloren gegangen ist, findet sich durchgängig auch das Gehör für die Sprache verloren« (1896, 121).

Bezold kam zu dem Schluß, mindestens ein Drittel aller in den Gehörlosenschulen untergebrachten Zöglinge besitze noch so große Hörreste, daß die Erlernung der Lautsprache durch einen Hörergänzungsunterricht möglich erscheine (Wanner, 1927, 503). Wenn man sein Ergebnis mit dem von Urbantschitsch (allerdings unter ganz anderen Voraussetzungen) ermittelten vergleicht, zeigt sich, daß das von Bezold viel mehr innerhalb der von den Gehörlosenlehrern ohne exakte Untersuchungen festgestellten Grenzen blieb.

Bei den pädagogischen Interessen, die Bezold hatte, ist es gar nicht so verwunderlich, daß er seine Forschungsergebnisse in konkrete schulorganisatorische Vorschläge ummünzte, indem er folgendes empfahl:

»eine dreifache Gliederung der taubstummen Schüler in

1. absolut Taube,
2. im späteren Kindesalter Ertaubte mit in Erinnerung gebliebenen Sprachresten und
3. Taubstumme mit partiellem Hörvermögen« (Bezold 1896, 154):

Für die Gruppen 2 und 3 verlangte er einen Unterricht, bei dem der seiner Meinung nach bis dahin vernachlässigten akustischen Perzeption der partiell hörenden Kinder größere Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte (ebenda, 153). 1900 nahm er diesen Vorschlag wieder auf:

»Als die wichtigste Forderung aber muß bezeichnet werden: eine vollständige Trennung der Zöglinge, welche begründete Aussicht auf einen erfolgreichen Unterricht vom Ohre aus geben, und derjenigen, welche auf Grund ihrer geringen Hörreste resp. ihrer absoluten Taubheit einen solchen von vornherein ausschließen lassen, in zwei verschiedene und vollkommen voneinander getrennte Anstalten« (ebenda, Nachtrag 2, 1900, 77).

Bei den Ohrenärzten fanden die Vorschläge Bezolds weitgehend Zustimmung. In einer Eingabe der Deutschen Otologischen Gesellschaft vom 1. März 1899 an die Unterrichtsministerien heißt es:

»Die partiell hörenden resp. sprechenden Zöglinge bedürfen eines für sie speziell eingerichteten, gesonderten Unterrichts und lassen sich durch einen solchen voraussichtlich auf eine bedeutend höhere geistige Stufe heben als die Totaltauben« (Blätter usw. 1899, 338).

Das bayerische Staatsministerium machte es 1896 den öffentlichen Gehörlosenschulen des Landes zur Pflicht, Hörunterricht in der von Bezold beschriebenen Weise für die Partiiellhörenden und -sprechenden kursmäßig zu erteilen. Die Realisierung dieser Forderung stieß in den bayerischen Schulen auf Schwierigkeiten, weil die meisten von ihnen auf Kreisbasis organisiert waren und deshalb eine zu geringe Schülerzahl hatten, um die Trennung der Schüler nach dem Restgehör rationell durchführen zu können.

Den Hörresten der Schüler wurde, wie aus der großen Zahl der Verwaltungs-, Rechenschafts- und anderen Berichte vieler deutscher Gehörlosenschulen kurz vor der Jahrhundertwende hervorgeht, besondere Beachtung geschenkt. Die beiden Fachzeitschriften geben davon Zeugnis. Im Würzburger Bericht heißt es:

»Die Kreis-Taubstummenanstalt in Würzburg hatte 92 Schüler, darunter 63 ganz Taube, 20 mit Vokal-Schallgehör, 4 Schwerhörende, 5 Hörende . . . Gehörübungen wurden auf Anordnung in den einzelnen Klassen in wöchentlich drei halben Stunden vorgenommen; von jeher hatten aber manche Schüler die Sprache durchs Gehör auffassen gelernt . . .« (Organ 1898, 255).

Er wird deswegen hier wiedergegeben, weil er zwischen den Zeilen deutlich macht, wie widerwillig dort offenbar (»auf Anordnung«) die Hörübungen durchgeführt wurden. Der Satz, »von jeher« hätten »manche Schüler die Sprache durchs Gehör auffassen gelernt«, will dem Leser klarmachen, es handle sich hier um absolut nichts Neues, sagt ungewollt aber etwas aus über das mangelnde Engagement, mit dem mancherorts die Hörbewegung zum Versanden gebracht wurde. Und schließlich sagt der Satz auch noch, daß mindestens in Würzburg – wahrscheinlich aber nicht nur dort – schon immer Schwerhörige in der Gehörlosenschule mitbeschult wurden.

Daß nicht nur resthörig-taube, sondern daß auch schwerhörige Kinder gemeinsam Unterricht mit volltauben erhielten, wurde mehr und mehr als pädagogisch unbefriedigend empfunden. Dieser Anlaß für den Beginn und die spätere Ausbreitung der sogenannten Hörbewegung erscheint als legitim, wenn man bedenkt, wie sehr die schwerhörigen Schüler zu kurz kamen in einem Unterricht, der ganz auf konstruktiven Sprachaufbau und visuelle Lautsprachperzeption hin konzipiert war.

Es war die Folge der Vorschläge der Ohrenärzte, die eine Umgestaltung des schulorganisatorischen Gefüges der Gehörlosenbildung der damaligen Zeit zum Ziele hatten, daß die Gehörlosenlehrerschaft Deutschlands die »Trennungsfrage« (so wurde das Problem der Trennung der hörrestigen von den volltauben Schülern bald genannt) mit großer Anteilnahme, aber mit wenig Neigung zur Veränderung diskutierte. Auch die Gehörlosenlehrer, die der Schülertrennung nach Hörgraden skeptisch oder gar ablehnend gegenüberstanden, sagten ihre Meinung nicht rundheraus. Wie die Dinge nun einmal lagen, konnten sie ihre ablehnende Haltung hinter Argumenten verbergen, die teils vernünftig waren und teils vernünftig schienen.

Manche Gehörlosenpädagogen meinten nämlich, reale Möglichkeiten für die Trennung bestünden so lange nicht, wie noch eine beträchtliche Anzahl gehörloser Kinder unbeschult bliebe (nach Schumann 1929, 66, waren es 1881 ein Viertel, 1906 noch ungefähr ein Sechstel). Außerdem gereiche Trennung, wenn sie nur nach dem Hörgrad erfolge, den leistungsfähigen volltauben Schülern zum Nachteil, ohne den leistungsschwachen resthörigen wirklich zu nützen. Vor der Trennung nach Hörgraden habe eine Differenzierung nach der Begabung zu erfolgen, wie dies 1856 schon Eichler und 1870 Rößler gefordert und teilweise erreicht hatten (Schumann 1929, 116).

Die Deutsche Otologische Gesellschaft lud außer ihren Mitgliedern eine Anzahl von Gehörlosenpädagogen zu einer gemeinsamen Tagung 1899 nach München ein. Schumann berichtet darüber, daß der Forderung Passows auf regelmäßige ohrenärztliche Untersuchungen der tauben Kinder und stetige ohrenärztliche Beratung der Gehörlosenschulen zugestimmt wurde. In bezug auf die Einführung des Hörunterrichts kam es aber infolge der Haltung der Gehörlosenpädagogen zu keinem bindenden Beschluß (Schumann 1940, 446).

1899 und 1900 wurde die entscheidende Auseinandersetzung über die Einführung des Hörunterrichts und über die Trennungsfrage ausgetragen. Der Entscheidung, die 1900 auf der Hamburger Gehörlosenlehrerversammlung gefällt wurde, ging eine rege publizistische Tätigkeit der Anhänger der Trennung nach Befähigungen voraus. Insbesondere beteiligten sich daran Gotthilf Kull, Zürich, Eduard Walther, Berlin, und Friedrich

Werner, Stade (Heese 1953, 27f.). Werner bescheinigte den Hörübungen in einer widerspruchsvollen Argumentation vollkommene Zwecklosigkeit (1900, 243). Standespolitisch waren damit die Weichen gestellt.

Im Herbst 1900 beschäftigte sich dann der Bund deutscher Taubstummlehrer auf seiner Hamburger Versammlung mit dem Thema »Der Sprachunterricht durch das Ohr und seine Einreihung in den Plan der Taubstummenanstalten«. Das Referat hielt der Bezold-Anhänger F. Holler aus Gerlachsheim, das Korreferat Gustav Wende, Liegnitz. Die Mehrheit der Versammlung billigte die Leitsätze Wendes, die eine Trennung nach dem Restgehör als verfrüht bezeichneten, so lange die Gegenwartsforderungen nach Schulzwang und mindestens achtjähriger Unterrichtszeit für gehörlose Kinder noch nicht voll erfüllt seien. Nach Erfüllung dieser Forderungen stünde einer weiteren Trennung nach Hörresten, wo sie möglich sei, nichts im Wege (Karth 1902, 187f., Wende, 1915, 117f.). Ziemlich unbeachtet blieben die Leitsätze von Julius Arendt, Berlin, der die Hörbewegung ähnlich wie Kull nicht nur unter dem Aspekt der besseren Förderung resthöriger gehörloser Kinder, sondern auch der Hilfe für die schwerhörigen sah (Arendt, 1900, 190). Da die Standespolitik ins Spiel kam, denn man fühlte sich von den Ohrenärzten bedrängt, war offenbar kein Raum mehr für differenziertere Sichtweisen von der Art Arendts.

Der Beschluß der Hamburger Versammlung hemmte die methodische Fortentwicklung und die räumliche Ausbreitung der Hörübungen, obwohl er nicht imstande war, das Weiterleben der Bezold'schen Hörübungen dort, wo sie eingeführt waren, sofort zu unterbinden. Insbesondere in Süddeutschland, namentlich in Bayern, wurden sie weitergeführt. Auch nördlich der Mainlinie gab es danach noch vereinzelt Versuche (z. B. in Hamburg und Weißenfels), den Sprachunterricht vom Ohr aus zu betreiben (Heese 1953, 28f.). Aber die sogenannte Hörbewegung war nun keine Bewegung mehr.

Die Nutzung der Hörreste, die sich an Gustav Bárczi, Budapest, und seinem Ansatz der »Hörerziehung« (1936) orientierte (gesamthaft dargestellt bei Schumann 1940, 454 bis 457), wird hier nicht weiter betrachtet, weil sie in eine Zeit fiel, in der ein Schwerhörigenbildungswesen in Deutschland bereits zu bestehen begonnen hatte. Die Diskussion um die *Surdomutitas corticalis* (A. Kern, 1937, 703ff., Kroiß 1937) berührte die Schwerhörigenbildung nur am Rande, weil sie eher die Resthörigen betraf. Auch der Ansatz zur Hörrestenutzung, der nach dem Zweiten Weltkrieg vor allem in Bayern entwickelt wurde und an die Namen Karl Hofmarksrichter (1954, 161ff.) und Hans Steinbauer (1954, 358ff.) geknüpft war, findet aus dem gleichen Grunde hier keine nähere Beachtung. Für schwerhörige Kinder gewann dieser Ansatz erst Bedeutung durch Überlegungen von A. van Uden, wie sich gehörlose und schwerhörige Kinder sinnvoll differenzieren ließen (1960, 161ff.). Ferner ergab sich erst durch die von A. Löwe 1958 inaugurierte Hausspracherziehung (1958, 258ff.) hörbehinderter Kleinkinder, die auch das stärker schwerhörige Kind erfassen muß, eine Relevanz jener späten Hörbewegungsrenaissance für die Schwerhörigen.

Man muß sich fragen, warum frühe Vorläufer der Hörrestenutzung (wie Pfingsten, Aeplinius, Weiß und Oehlwein) kaum Beachtung fanden, hingegen die späteren Vertreter der Hörbewegung um die Jahrhundertwende keinen Mangel an Beachtung zu beklagen hatten. Sicher kommt da vieles zusammen.

Die schulorganisatorische Entwicklung der Gehörlosenschulen war im Jahrzehnt vor der Jahrhundertwende an einem Punkt angelangt, an dem systematische Hörübungen als rationell erscheinen konnten. Denn um 1890 hatte sich der Trend von der kleineren zur größeren Gehörlosenschule mit mehreren aufsteigenden Klassen weitgehend durchgesetzt (Heese 1953, 31). So konnte es aussichtsreich erscheinen, für die resthörigen Schüler einen besonderen Hörunterricht (und als Voraussetzung dafür die Schülerdifferenzierung nach der Hörfähigkeit) zu fordern. Auf diese Weise wäre eine Effekti-

vitätssteigerung des Unterrichts zu erwarten gewesen. Indem die Majorität der Gehörlosenlehrer die Differenzierung nach der »Begabung« dagegen erfolgreich auspielte, war die pädagogische Legitimation der Hörbewegung in Frage gestellt.

Die Frage, welche Wirkungen die Hörbewegung auf die Entwicklung der Schwerhörigenschule im deutschen Sprachgebiet hatte, ist unterschiedlich beantwortet worden. Der Gehörlosenpädagoge Hofbauer vertrat die Ansicht, die Erfolge der Hörklassen hätten den Anstoß zur Errichtung von Schwerhörigenklassen und -schulen gegeben (in: Lehmann 1930, 99). Und der Schwerhörigenpädagoge Stobschinski sah es ähnlich:

»Die von den Taubstummenanstalten in den neunziger Jahren begründeten ›Hörklassen‹ für die ›uneigentlichen‹ Taubstummen sind als die Vorläufer der heutigen Schwerhörigenschulen anzusehen« (Stobschinski 1929, 725).

Der Nachweis, es habe sich tatsächlich so verhalten, läßt sich aber nicht leicht führen. Dem Verfasser sind aus der Literatur kaum Fälle bekannt, bei denen die unmittelbare Entstehung einer Schwerhörigenklasse (also einer Sonderklasse ohne organisatorischen Zusammenhang mit einer Gehörlosenschule) aus einer Hörklasse nachzuweisen wäre. Es bestanden sogar, etwa in München, die Hörklassen der Gehörlosenschule und die Schwerhörigenschule in manchen Städten einige Zeit nebeneinander. Eine Ausnahme mag Nürtingen gewesen sein.

Wahrscheinlich lagen die Wirkungen der Hörbewegung auf das Entstehen einer besonderen Schwerhörigenbildung (außerhalb von Gehörlosen- und Volksschule) auf einer anderen Ebene. Ich sehe solche Wirkungen darin, daß die Hörbewegung

- der pädagogischen Öffentlichkeit klar machte, daß eine große Anzahl von Schülern der Gehörlosenschulen nicht volltaub, sondern teils hörrestig, teils schwerhörig war,
- einige Gehörlosenlehrer (Kull, Arendt, Danckert) dazu veranlaßte, Vorschläge zur Beschulung schwerhöriger Kinder in besonderen Schulen (Schwerhörigenschulen) zu machen,
- geeignete Hörprüfungsmethoden entwickelte, die die Differenzierung schwerhöriger Schüler von gehörlosen wie auch von normalhörenden gestattete.

So gesehen, erleichterte die Hörbewegung im Gehörlosenbildungswesen die Einführung eines besonderen Schwerhörigenunterrichts.

## Erste Schwerhörigenklassen und -schulen

Auf Anregung des Medizinprofessors Anton von Tröltsch hat Franziska Schälting 1872 einer besseren Würdigung der schwerhörigen Schulkinder durch besonderen Unterricht bei Privatlehrern das Wort geredet (Schälting, 1872). Das ist die erste bekannte Äußerung von medizinischer Seite über das Verhältnis von Schulleistung und Schwerhörigkeit, der bald ähnliche folgten. Direkte Erhebungen hinsichtlich der Hörfähigkeit der Volksschulkinder hat in Deutschland wohl zuerst Weil in Stuttgart um 1880 durchgeführt. Er untersuchte 5909 Schulkinder und fand eine Gehörsherabsetzung bei 32,6 Prozent der Kinder (Brauckmann, in: Rein, 1899, 581). In medizinischen und fachpädagogischen Zeitschriften erschienen danach immer häufiger Hinweise auf solche Untersuchungen; hier eine typische Notiz von 1887:

»Verlässliche Untersuchungen, welche von Ohrenärzten in der Schule aufgestellt worden sind, haben ergeben, daß ungefähr 25% der Kinder schwerhörig, über 32% aber mit Ohrenkrankheiten behaftet sind« (die Mitteilung bezieht sich, wie aus der Überschrift hervorgeht, auf Berlin – G. H.) (Organ 1887, 144).

Diese Notiz ist auch hinsichtlich ihres mäßigen wissenschaftlichen Wertes für viele

ähnliche typisch. Es werden aus ihr weder der Untersucher, noch die Zahl der Untersuchten, die Untersuchungsmethode, die hier beachtete begriffliche Abgrenzung der Schwerhörigkeit usw. ersichtlich. Jedoch dürften solche Mitteilungen eine motivierende Wirkung auf Fachleute kaum verfehlt haben. Denn bald kamen auch von pädagogischer Seite Anregungen, »besondere Heil- und Erziehungsanstalten für Schwerhörige« einzurichten (Kilian 1877, 5).

So schrieb Friedrich (später Fedor Andrejewitsch) Rau 1891:

»Mit diesem Leiden (mit Schwerhörigkeit. – G.H.) behaftete Kinder sind meist einer ganz falschen Beurteilung und infolgedessen einer ungerechten Behandlung seitens des Lehrers ausgesetzt: Sie werden als Faule oder Unaufmerksame bestraft, als geistig Zurückgebliebene nicht versetzt oder gar der Hilfsschule für schwachbegabte Kinder überwiesen . . . Es ist im Interesse dieser Kinder . . . dringend zu wünschen, daß die Behörden an die Lehrer die Anweisung ergehen lassen, diejenigen Schüler, welche als schwachbefähigt oder besonders unaufmerksam erscheinen, auf ihr Gehör und auf die Durchgängigkeit ihrer Nasenhöhlen für die Atmungsluft zu prüfen, und bei Entdeckung eines Gehör- oder Nasenleidens die Eltern zur Inanspruchnahme eines Arztes zu veranlassen.

Für schwerhörige Kinder aber, deren Leiden auf anderen Ursachen beruht und nicht heilbar ist, sollten an Orten, wo sie sich in größerer Anzahl befinden, besondere Hilfsschulen eingerichtet werden« (1891, 254).

Rau leitete wohl als erster aus der Verbreitung der Hörschäden in der Volksschule die Forderung nach »besonderen Hilfsschulen« ab. Daß er dabei nicht an die Hilfsschulen im üblichen Sinne dachte, geht aus dem ersten Absatz des Zitats hervor; er meinte Schwerhörigenschulen.

Was Rau forderte, wurde bald danach durch die im Frühjahr 1894 erfolgte Gründung der »Lehr- und Erziehungsanstalt für Schwerhörige und Ertaubte« unter Karl Brauckmann in Jena realisiert. Diese Anstalt war die erste Schule in Deutschland, in der ausschließlich schwerhörige und im Sprachbesitz ertaubte Kinder unterrichtet und erzogen wurden. Allerdings war dies eine private Einrichtung für Kinder, deren Eltern die nicht geringen Kosten für die Internaterziehung aufbringen konnten.

Brauckmann, vorher Gehörlosenlehrer in Langenhorst, publizierte kurz vor der Jahrhundertwende seine pädagogischen Anschauungen über die Schwerhörigenbildung (1896). Stets wandte er sich dagegen, daß schwerhörige Kinder in Volks-, Taubstummen- und Hilfsschulen und daß ertaubte Kinder mit Sprachbesitz in Gehörlosenschulen einer geistigen Verkümmern anheimfielen (Brauckmann, in: Rein 1899, 589). Über sein »Jenaer Verfahren« wird noch zu sprechen sein. Seine Privatschule schloß nach seinem Tode 1938 (Kulemeyer 1949, 77). Es ist sicher, daß die Jenaer Gründung Brauckmanns die späteren Bestrebungen Hartmanns auf Errichtung besonderer öffentlicher Bildungseinrichtungen für Schwerhörige unterstützt hat (Reinfelder 1919, 326); Schorschs gegenteilige Ansicht wird der Leistung Brauckmanns nicht gerecht (1919, 342).

1898 veröffentlichte der Ohrenarzt Arthur Hartmann (1849–1931) zwei Fälle von verkannter Schwerhörigkeit. Der eine Schüler hatte vier, der andere fünf Jahre in der untersten Volksschulkasse gesessen; beide galten als vollkommen unfähig. Wie Hartmann später berichtete, ging dieser Artikel auch in die Tagespresse ein und fand Beachtung bei den Behörden. Im gleichen Jahre wurde Hartmann Mitglied der Berliner städtischen Schuldeputation, gelangte also zu kommunalpolitischem Einfluß (Hartmann 1912, 6).

Hartmann fand die Unterstützung von Gehörlosenpädagogen in Kull und Arendt. In seinem Bericht über die Taubstummen- und Blindenanstalt Zürich schrieb Gotthilf Kull 1899:

»Schwerhörige Kinder, die dem Unterricht in gewöhnlichen Primarklassen nicht ganz zu folgen vermögen, sollten einen Spezialunterricht erhalten (getrennt von der Klasse für Schwachbefähigte

und getrennt von Taubstummenklassen), in welchem mit dem Absehungunterricht die vorhandenen Gehörreste systematisch verwertet werden« (Organ 1900, 63).

Julius Arendt, Berlin, wandte sich im folgenden Jahre (1900) dagegen, daß man Schwerhörige und Ertaubte den »eigentlichen Taubstummen« gleichstelle. Sie litten darunter, als »Taubstumme« zu gelten. Er empfahl daher, alle Schwerhörigen und Ertaubten »in eigenen Klassen oder Anstalten« nach denselben pädagogischen Grundsätzen zu unterrichten wie Hörende; außerdem mußten sie das Ablesen der Sprache vom Munde erlernen (Arendt 1900, 9, 13). Kurz darauf veröffentlichte er zu seinem für die Bundesversammlung der Gehörlosenlehrer 1900 angemeldeten Vortrag Leitsätze, welche die Notwendigkeit der Schaffung von Schwerhörigenschulen begründeten:

»1. Das vernünftige Streben der wissenschaftlichen Pädagogik auf Individualisierung in Unterricht und Erziehung verpflichtet mit Notwendigkeit, auch für die den Taubstummenanstalten bisher überwiesenen, normalbeanlagten Schwerhörigen und Ertaubten besondere Schulen bzw. Klassen oder Kurse zu fordern.

2. Die Natur der Taubstummen, der Charakter der Taubstummenschulen und das Wesen der Sprache bedingen den künstlichen Weg der Sprachaneignung, der nur unter Nachteilen für Schwerhörige und Ertaubte, welche die Sprache auf natürlichem Wege erlernt haben oder noch erlernen können, zum befriedigenden Ergebnisse führt.

3. Die Schwerhörigen und Ertaubten, die im Besitz einer hinlänglichen Unterrichtssprache sind, können durch besondere Schuleinrichtungen auf eine höhere Bildungsstufe gehoben und vor mancherlei Nachteil im gesellschaftlichen Leben bewahrt werden« (Arendt 1900, 190).

Auch der Spracharzt Albert Liebmann wies 1901 darauf hin, daß schwerhörige Kinder durch den dauernden Verkehr mit Gehörlosen der Lautsprache entfremdet und an den Gebrauch der Gebärde gewöhnt würden; »es wäre ein Unrecht, solche Kinder den Methoden des Taubstummenunterrichts zu unterwerfen« (Liebmann 1901).

Der Erfolg der von Gehörlosenpädagogen und Ohrenärzten unterstützten Bemühungen Hartmanns blieb nicht aus. Der von ihm im Frühjahr 1902 bei der Berliner Schuldeputation gestellte Antrag, schwerhörige Volksschüler zu einer Sonderklasse zu vereinigen, wurde genehmigt. Daraufhin wurde am 1. April 1902 eine Schwerhörigenklasse, die erste öffentliche besondere Bildungseinrichtung für schwerhörige Kinder in Deutschland, eröffnet. Sie wurde dem damals im Volksschuldienst tätigen Gehörlosenlehrer Dionys Reinfelder anvertraut. Im Verwaltungsbericht des Berliner Magistrats heißt es dazu, es sei eine »Nebenklasse für schwerhörige schwachsinnige Kinder, die durch einen Taubstummenlehrer unterrichtet werden«, eingerichtet worden (zitiert nach Germer 1928, 19).

Die Bezeichnungen »Nebenklasse« und »schwachsinnige Kinder« waren irreführend und erwiesen sich als schädlich für die junge Einrichtung. Schorsch und Reinfelder berichten, diese Bezeichnung sei aus taktischen Gründen gewählt worden (Schorsch 1919, 260; Reinfelder 1919, 220 und 1925, 39), weil die Einrichtung der Klasse damals im Zusammenhang mit dem nach 1898 in Berlin aufgekommenen Nebenklassensystem (vgl. in diesem Buch den Beitrag von N. Myschker) leichter durchzusetzen war.

Eine Folge der irreführenden Benennung war es, daß Eltern der Umschulung oft Widerstand entgegenbrachten, weil die Namensgleichheit der Schwerhörigenklassen mit den Nebenklassen in der Öffentlichkeit den Anschein erweckte, die Schüler der Schwerhörigenklassen seien ebenfalls schwachsinnig (Schorsch 1919, 261). Reinfelder erkannte aber an, daß die Hilfsschulbewegung in Berlin die Schwerhörigenbildung bereitwillig in sich aufnahm und förderte.

Ein Jahr später berichtete Reinfelder der Schuldeputation, daß er mit der Hälfte der Schüler unter Anwendung der von ihm konstruierten Vielhöranlage überraschende Erfolge erzielt habe; die Sprache dieser Gruppe sei nunmehr die von Vollsinnigen. Die andere Gruppe zeige selbst bei Anwendung des Vielhörers keine oder nur eine

schwankende Perzeption der Konsonanten. Aber auch hier habe sich die Aussprache gebessert (zitiert nach Germer 1928, 19f.).

Die guten Erfolge veranlaßten die Berliner Schuldeputation, bereits 1903 an der gleichen (223. Gemeinde-) Schule eine weitere Nebenklasse für schwerhörige Kinder zu eröffnen (Germer 1928, 21). Die erste öffentliche deutsche Schwerhörigenschule wurde dann 1907 im Berliner Norden unter der Bezeichnung XVI. Hilfsschule (Hörschule) der Öffentlichkeit vorgestellt (Reinfelder 1919, 220), ihr Leiter wurde Reinfelder. Ihr folgten 1908 eine Schwerhörigenschule in Charlottenburg, die aus einem Absehkurs für schwerhörige Kinder entstanden war, und 1910 eine Schwerhörigenklasse in Neukölln (damals Rixdorf), die sich bald zur Schule entwickelte (Hartmann 1912, 18, 29f.).

Ein einflußreicher Gegner erwuchs den Schwerhörigenklassen in dem Direktor der Berliner Städtischen Taubstummenschule, Albert Gutzmann (1837–1910). 1903 verlangte er, die schwerhörigen Kinder der Nebenklassen müßten nach der Unterrichtsmethode der Gehörlosenschule unterrichtet werden, in die sie gehörten (zitiert nach Reinfelder 1919, 220). 1904 brachte er eine gemeinsame Sitzung des Vereins für Sprachpflege, der Pädagogischen Vereinigung und der Vereinigung für Schulgesundheitspflege zusammen, in denen er mit seinem Sohn Hermann Gutzmann großen Einfluß besaß. Die Versammlung stimmte drei Sätzen zu, denen zufolge keine Schwerhörigenklassen eingerichtet werden sollten, denn stark schwerhörige Kinder sollten Gehörlosenschulen zugewiesen werden, während nicht so stark schwerhörige Kinder in der Volksschule täglich eine Stunde Artikulations- und Absehunterricht erhalten könnten (letzteres nur als Empfehlung) (Medizinisch-pädagogische Monatsschrift f. d. ges. Sprachheilkunde, 1905, 60).

Man ist versucht anzunehmen, daß Albert Gutzmann für sein Verhalten, das sich sein Amtsnachfolger Schorsch nicht erklären konnte oder wollte (1919, 260), die gleichen, von Uhlmann erwähnten »besonderen Gründe« hatte wie bei der Verhinderung öffentlicher Stottererkurse in Berlin, deren Einrichtung er an anderen Orten förderte (Uhlmann 1929, 733). Die durch viel Wahrscheinlichkeit gestützte Vermutung drängt sich auf, daß Albert Gutzmann, der bekanntlich private Stotterer- und Ableseurse veranstaltete, sich durch persönliche Rücksichten zu seiner Handlungsweise bestimmen ließ. Die ganze Angelegenheit wäre nicht so schlimm gewesen, wenn sie nicht die junge Schwerhörigenbildung in ihrer kritischen Anfangszeit getroffen hätte, in der sie abträglichen Urteilen Einflußreicher gegenüber am meisten verwundbar war. Gutzmanns Schritte haben das Verhältnis zwischen der Gehörlosen- und der Schwerhörigenlehrerschaft empfindlich getrübt. Einige Autoren erhielten dadurch eine gewisse subjektive Legitimation zu der allerdings summarischen Behauptung, die Gehörlosenschule habe sich gewehrt, ihre besten Schüler abzugeben (Reinfelder 1919, 221), die der »Sonneschein im grauen Alltag mühselig ackernder Taubstummenlehrer« gewesen wären (Germer 1928, 6).

Ein aus der Regelschule stammendes System der Schülerdifferenzierung betraf auf eine zunächst indirekte Weise auch die Sache der besonderen Schwerhörigenbildung, obgleich die schwerhörigen Schüler in diesem System gleichsam teilintegriert gefördert werden sollten. Gemeint ist das Mannheimer System zur Differenzierung der Schüler nach Kriterien ihrer Schulleistungen. A. Sickinger wollte zwei Gruppen behinderter Kinder in diesem System berücksichtigen, zu dem folgende Züge gehörten:

»Hauptklassen (8stufig) für Normalbegabte

Schwerhörigenklassen (8stufig) für schwerhörige Normalbegabte

Förderklassen (7- bis 6stufig) für Schwachnormale (mehrmalige Repetenten)

Hilfsklassen (4stufig) für krankhaft Schwachveranlagte

Sprachklassen (5. bis 8. Schuljahr) für Besserbefähigte usw.« (nach Bleidick 1969, 2119–2120).

Wegen der großen Beachtung, die dieses Differenzierungssystem in den Jahren von



1900 bis 1934 fand, hat es die Einrichtung besonderer Schwerhörigenschulen vermutlich eher gefördert als gehemmt. Die Mannheimer Schwerhörigenklassen wurden 1912 – also zu einer Zeit, als Sickinger dort noch Stadtschulrat war – aus dem Volksschulsystem herausgelöst und zu einer Schwerhörigenschule vereinigt.

In welchem Maße die Volksschule am Ende des neunzehnten Jahrhunderts sich unfähig zeigte, das Mitkommen eines schwerhörigen Schülers im Unterricht zu fördern, zeigt ein Beispiel aus der Memoirenliteratur. Adolf Streuli erzählt darin aus seiner Schulzeit im zürcherischen Horgen-Käpfnach, wo ein schwerhöriger Junge sein Platznachbar war, folgende Begebenheit, aus der ganz klar wird, wie dessen »integrierte« Situation aussah:

»Durch mehrere Klassen hindurch hatte ich als Platznachbar einen schwerhörigen Knaben. Seine Tätigkeit beschränkte sich darauf, alles, was ich in mein Heft schrieb, an Text und Zahlen, einfach abzuschreiben. So brachten seine Hefte auch meine Aufsätze.

Als ich nun zu stenographieren begann, blieb ihm nichts anderes übrig, als auch diese Zeichen nachzumachen . . . brachte er es fertig, ohne jeden Unterricht meine stenographierten Sätze richtig zu kopieren und sie zu verstehen« (Streuli, in: Hunziker 1945, 241).

Inzwischen wurde die Sache der gesonderten Schwerhörigenbildung durch fortgesetzte Gehöruntersuchungen an Volksschülern gefördert, die teils von allgemeinen Schulärzten, teils von Ohrenärzten im ganzen deutschen Sprachgebiet vorgenommen wurden. Darüber hinaus ließen es sich einige Ohren-, Sprach- und Nervenärzte angelegen sein, auch im Schülerbestand der damals noch wenig profilierten Hilfsschulen nach Schwerhörigen zu fahnden. Beide Richtungen dieser Untersuchungswelle stehen in engem Zusammenhang mit der im ersten Jahrzehnt des Jahrhunderts aufblühenden Tätigkeit der Schulärzte in den größeren Städten des Reiches (Frenzel 1926, 136 ff.). Die kurze Betrachtung der auf die Ermittlung der Hörschäden bei Volksschülern gerichteten Untersuchungen und der an Hilfsschulen veranstalteten Hörprüfungen soll hier aus Gründen der Übersichtlichkeit getrennt werden.

1902 publizierte Bezold den Fall eines schwerhörigen Knaben, der in einem kurzen Sonderunterricht mehr gelernt hatte als vorher in mehreren Jahren in der Volksschule, wo er obendrein einer empörend unpädagogischen Behandlung von seiten des Lehrers ausgesetzt war. Bezold forderte für diese Kinder gesonderte Anstalten (1902, 2f.).

Der Schularzt Loth führte an den Erfurter Volksschulen 1902/03 eine Erhebung über Gehörschädigungen und Erkrankungen der Ohren und des Nasen-Rachen-Raumes durch. Seine Ergebnisse sind sehr instruktiv: Von 7343 Volksschülern wiesen 120 Gehörstörungen (Schwerhörigkeit, Taubheit) auf, das sind 1,6% der Gesamtschülerzahl (Loth 1905, 887).

Der Oberbezirksarzt von Rumburg/Österreich, Eduard Quirsfeld, veröffentlichte 1905 nach einer Untersuchung von nahezu 8000 Kindern u. a.: Schwerhörigkeit wurde bei 5,44% der Kinder festgestellt. Die Ursache war in den meisten Fällen eine vorausgegangene Erkrankung an Scharlach. Ohrenleiden überhaupt, also auch ohne Schwerhörigkeit, wurden bei 9% der Kinder vorgefunden (1905, 127 ff.).

Im gleichen Jahre publizierte der Arzt Traugott Pifl einen Fall von verkannter Schwerhörigkeit, der ihm gelegentlich einer Schulbesichtigung in einer preussischen Ostprovinz vorgekommen war. Der Bericht wirft ein bezeichnendes Licht auf das Schicksal schwerhöriger Kinder in der Volksschule der damaligen Zeit. Er sei deshalb auszugsweise zitiert:

»Auf meine Frage an den Dorfschullehrer, ob er schwerhörige Kinder in seiner stark besetzten Klasse habe, erhielt ich eine verneinende Antwort. Auch meine Frage an die Kinder selbst blieb erfolglos. Ich tat bald danach die Frage an den Lehrer, ob der Stock häufig in Tätigkeit käme. Der Lehrer antwortete halb stolz, halb verlegen, daß er dieses »Erziehungsmittel« allerdings sehr häufig anwenden müsse, da er sonst nicht »durchkäme«. Ich fragte weiter, wer denn am häufigsten Schläge

bekäme; er zeigte auf einen stämmigen polnischen Jungen mit der Bemerkung, der Junge sei so schwerfällig und verstockt und gleichgültig, daß er fast jeden Tag durch eine »tüchtige Tracht« aufgeweckt werden müsse. Ich untersuchte den so überaus bevorzugten Jüngling und fand bald, daß er ausgesprochen schwerhörig war, wodurch seine Schwerfälligkeit, seine Verstocktheit und seine Gleichgültigkeit sogleich in einem anderen Lichte erschienen. Weder er noch der Lehrer hatten von der bestehenden Harthörigkeit eine Ahnung . . . Er wurde sogleich in die Nähe des Lehrers gesetzt . . .« (Pilf 1908, 239; vgl. auch Hanselmann 1930, 99).

Die Deutsche Zentrale für Jugendfürsorge versandte im Sommer 1908 an alle deutsche Städte einen Fragebogen über die schulhygienischen Verhältnisse. Das Ergebnis lautete bezüglich der unterrichtlichen Versorgung schwerhöriger Kinder:

Ge- meinden nach der Ein- wohner- zahl	Zahl der Gemein- den, die ant- worteten	Zahl der Gemeinden, in welchen						
		eine Hör- prüfung sämt- licher Kinder statt- fand	die Schwer- hörigen einen beson- deren Platz in der Klasse erhalten	Unterricht für hochgradig Schwer- hörige auf Gemeindekosten stattfindet	über- haupt	durch bes. ausge- bildete Lehrer	in beson- deren Klassen	durch Sonder- unter- richt Einzelner
über 100 000	38	29	36	7	6	6	2	18
50 – 100 000	46	26	43	4	2	2	—	19
30 – 50 000	58	30	57	1	1	—	—	19
20 – 30 000	90	43	82	5	5	3	1	29
10 – 20 000	236	83	220	7	3	1	3	46
Summe	468	211	438	21	17	12	6	131

Wie weit das Ergebnis den tatsächlichen Verhältnissen entspricht, sei dahingestellt. Daß z.B. schon 1908 in 12 Orten Schwerhörigenunterricht in den besonderen Klassen stattgefunden haben soll, erscheint zweifelhaft, weil Hartmann (1912, 78) vier Jahre später erst 5 Städte nennen konnte, in denen besonderer Schwerhörigenunterricht bestand. Durch die Umfrage wurde aber eine große Anzahl kommunaler Behörden wieder auf das Problem der Schwerhörigen in den Volksschulen hingewiesen. Der erste, der auf die große Zahl schwerhöriger Kinder in den sich um die Jahrhundertwende rasch entwickelnden Hilfsschulen hinwies, war der Plauener Bezirksarzt Dillner. In Plauen i. V. schied man 1893 aus den Volksschulen 38 Kinder in Schwachsinnigengklassen aus. Dillner fand unter ihnen 9 Schwerhörige. Als man im nächsten Jahre wieder 30 Kinder aussonderte, fand er wiederum 9 Schwerhörige. Alle 18 Kinder waren von der Schule als »geistig minderwertig« u. ä., keines als schwerhörig bezeichnet worden (Dillner 1897). Brauckmann, der dieses Beispiel mehrfach zitierte, warnte schon 1899 die Volksschulen im Interesse der betroffenen Kinder vor der Anwendung dieses allzu bequemen Verfahrens:

»Nachdem man damit vorgegangen ist, in den Städten Klassen und Schulen für Geistig-Zurückgebliebene einzurichten, werden wohl die meisten schwerhörigen Kinder diesen zugewiesen werden. Es kann nicht genug betont werden, daß sie ihrer durchschnittlichen Befähigung nach nicht dort hingehören . . . Soll den schwerhörigen Kindern eine ihren Fähigkeiten entsprechende Ausbildung zuteil werden, . . . so muß man für sie besondere Bildungsgelegenheiten schaffen« (Brauckmann, in: Rein 1899, 590; 1901, 57, 63).

Der Dortmunder Arzt Hansberg veröffentlichte in der Festschrift zur Deutschen Lehrerversammlung von 1908 einen Aufsatz »Schule und Ohr«. Darin ging er auch der

Frage nach, ob tatsächlich normal veranlagte, aber schwerhörige Kinder in größerer Zahl in Hilfsschulen untergebracht seien. Er fand diese Behauptung für Dortmund bestätigt und empfahl daher die Anstellung von Schulohrenärzten und die Einrichtung von Schwerhörigenklassen (Heese 1953, 45). 1911 setzte er die Einrichtung von drei Schwerhörigenklassen in Dortmund durch. Der Ausbau zur Schwerhörigenschule wurde durch den konfessionellen Charakter der Klassen gehemmt. Es war deshalb nicht möglich, die Klassen zu einer Schwerhörigenschule zusammenzufassen (Hartmann 1912, 77, 26ff.).

In Bern wurden 1910 die 74 Schüler der Spezialklassen untersucht. Freida Raschkowski fand bei 35 Kindern, also bei fast der Hälfte, Schwerhörigkeit, adenoide Wucherungen bei 26 Kindern (1910, 11). Die Berichte über bedenkliche Auslesepraktiken bei der Überweisung von Schülern in die Hilfsschulen und -klassen veranlaßten die preußische Unterrichtsverwaltung zu einer Umfrage, deren Ergebnis 1907 publiziert wurde: In 625 Hilfsschulklassen wurden 13 102 Kinder beschult. Von ihnen waren gemäß Umfrage 871 schwerhörig (= 6,6%) (Heese 1953, 46).

Aus den Ergebnissen solcher Erhebungen entspannen sich Diskussionen über die Frage eines etwaigen kausalen Zusammenhangs zwischen Schwerhörigkeit einerseits und Leistungsschwäche bzw. Deblilität andererseits. Waren die erwähnten Untersuchungsergebnisse doch geeignet, den Eindruck zu erwecken, als handelte es sich bei den schwerhörigen Kindern in der Hilfsschule durchweg um solche, die lediglich auf Grund ihrer Hörschädigung in die Hilfsschulen gekommen wären. Daß darunter auch lernbehinderte schwerhörige Kinder waren, wurde oft übersehen.

Schon 1908 untersuchte der Ohren- und Spracharzt Franz Kobrak die Beziehungen zwischen Lernbehinderung und Schwerhörigkeit dadurch, daß er Klassenleistungen und Hörfähigkeit von 677 Breslauer Hilfsschülern miteinander verglich. Er kam zu dem Ergebnis: Wenn die schwerhörigen Kinder in den Hilfsschulen auch bessere Leistungen zeigten als die normalhörenden Lernbehinderten, so läge der Vorteil der Schwerhörigenklassen ja gerade darin, daß ihre Schüler nach Möglichkeit wie Normal-schüler gefördert werden könnten (Kobrak 1908, 95). Seine Tabellen über das Verhältnis von Schulleistung und Hörfähigkeit zeigen aber, daß in den Hilfsklassen auch Schwerhörige mit schlechten Schulleistungen saßen (1908, 92, 94).

Auch der Ohrenarzt Max Nadoleczny korrigierte 1912 die inzwischen aufgetauchten irrigen Meinungen: Den Zahlen gegenüber sei eine gewisse Vorsicht am Platze, weil es bei einer Hörprüfung »auf den guten Willen und ein gewisses Verständnis sowie auf . . . Konzentrationsfähigkeit von seiten der schwachsinnigen Kinder« ankomme, die ihnen oft abgehe (Nadoleczny, in: Gutzmann 1912, 314).

1910 und im Jahre darauf machte Georg Wehle Vorschläge, die auf eine integrative Förderung der schwerhörigen Schüler hinausliefen. Wehle, der von 1906 an in den sächsischen Landeserziehungsanstalten von Chemnitz-Altendorf »Klassen für schwerhörige schwachsinnige Kinder« einrichtete, schrieb über die Förderung schwerhöriger Kinder in den Volksschulen:

»Es gibt aber noch einen leicht gangbaren Weg, allen schwerhörigen Kindern der Volksschule wirksam zu helfen, ohne sie dem Elternhaus und der Heimat zu entführen, und zwar ohne erhebliche Kosten für die Gemeinden und ohne Störung des Unterrichtsganges in der Volksschule und der Familienordnung im Hause.

Diese Hilfe würde darin bestehen, daß jedes Kind mit nur irgend herabgesetztem Gehör von einem Lehrer der betreffenden Schule im Absehn der Rede vom Munde methodisch fortlaufend mindestens eine Stunde wöchentlich unterwiesen und geübt würde« (Wehle 1910, 124f.).

Als 1910 der im Volksschuldienst beschäftigte Gehörlosenlehrer Wilhelm Fehling einen Antrag auf »gesonderten heilpädagogischen Unterricht« für die Hamburger schwerhörigen Schüler aus Volks- und Gehörlosenschulen stellte, legte sich Söder, der Direktor

der Gehörlosenschule, quer (wie schon 1899, als Danckert mit der gleichen Forderung auftrat). Die Ablehnung wurde damit begründet, daß für stark schwerhörige Schüler die Gehörlosenschule und für mittelschwerhörige Schüler die Volksschule der rechte Ort sei. Die in diesem Argument zu vermutende integrative Intention verliert an Glaubwürdigkeit, wenn man – so behauptete Hartmann – erfährt, die Hamburger Gehörlosenpädagogen hätten befürchtet, durch eine Schwerhörigenschule ihrer besten Schüler beraubt zu werden (Hartmann 1912, 73; vgl. ferner Heese 1953, 47f.). Schließlich wurden 1911 zwei Schwerhörigenklassen eingerichtet, aus denen sich die Hamburger Schwerhörigenschule entwickelte (Jankowski 1927, 34).

Die Dresdener »Staatliche Anstalt für Schwerhörige und Ertaubte« entwickelte sich aus der Gehörlosenschule heraus zur selbstständigen Einrichtung. Die Gehörlosenschulen Dresden und Leipzig bedurften der Entlastung, so daß eine dritte Schule genehmigt wurde, ohne daß aber zunächst ihre Zweckbestimmung geklärt gewesen wäre. Zwei Vorschläge konkurrierten: Schule für schwachbefähigte Gehörlose oder Schule für Schwerhörige und Ertaubte. Die sächsische Regierung wies die 1910 eröffnete Desdner Filialschule zunächst den schwachbefähigten Gehörlosen zu. Von 1915 an diente sie dann als Internatsschule den Schwerhörigen und Ertaubten (Schumann 1940, 619); allerdings waren bereits 1911 zwei Schwerhörigenklassen innerhalb der Gehörlosenschule gebildet worden (Schädel 1914, 319).

In Württemberg war es Johannes Wagner, der sich bereits 1906 für einen besonderen Unterricht schwerhöriger und ertaubter Kinder verwendet hatte. Als Rektor der städtischen Hilfsschule in Stuttgart baute er, 1914 beginnend, innerhalb weniger Jahre eine selbstständige Schwerhörigenschule auf (Schumann 1940, 620). Später wurde Wagner Direktor der Nürtinger Gehörlosenschule, die in der Bezoldschen Hörbewegung als »Anstalt für partiellhörende Taubstumme« Bedeutung erlangte. In der Zeit seiner Amtsführung setzte er es durch, daß sich diese Schule, besonders seit 1920, praktisch zur Schule für hörrestige, schwerhörige und ertaubte Kinder entwickelte (Ehmer 1931, 105; Ehni, in: Lehmann 1930, 122).

Es soll versucht werden, den Stand der Schwerhörigenbeschulung kurz vor Ausbruch des Ersten Weltkrieges tabellarisch darzustellen. Dies ist schwierig, weil die Nachrichten darüber lückenhaft sind und einander teilweise widersprechen (Quellen: Hartmann 1912, 78; Germer 1928, 21 ff.; Bund deutscher Taubstummenlehrer 1927/28, 1929/30; verschiedene Mitteilungen an den Verfasser) (siehe Tab. auf S. 314):

Kurze Zeit bevor der Erste Weltkrieg begann, hatten sich in Deutschland an mehreren Orten Schulen (oder auch nur Klassen) für schwerhörige Schulen etabliert. Bedenkt man, daß die erste öffentliche Einrichtung dieser Art zwölf Jahre zuvor (Berlin 1902) gegründet worden war, muß diese rasche Entwicklung verblüffen. Wie kam es dazu?

Wie war die schulorganisatorische Situation hinsichtlich der Beschulung behinderter Kinder in der Zeit zwischen dem Jahrhundertbeginn und den folgenden anderthalb Jahrzehnten? Der Unterricht für nicht behinderte, aber auch derjenige für mindersinnige (blinde, gehörlose) Kinder ist im wesentlichen gewährleistet (Marcks 1930, 9). Darin lag eine erfüllte Vorbedingung dafür, daß die Gesellschaft daran gehen konnte, solche Kinder in besonderer Weise zu fördern, die weder ziemlich schwer behindert (gehörlos oder blind) noch unbehindert waren.

Die Entwicklung des Hilfsschulwesens hatte im gesamten deutschen Sprachgebiet deutlich früher eingesetzt (als diejenige des Schwerhörigenbildungswesens). Die Schülerschaft der Hilfsschulen, selbständigen Hilfsklassen und Spezialklassen (Schweiz) könnte man mit gewissen Vorbehalten heute als lernbehindert (mittlere und schwerere Grade) bis geistig behindert (leichtere Grade) charakterisieren.

#### *Ältere Behindertenschulen*

Gehörlosenschule (Leipzig 1778)

Blindenschule (Wien 1804)  
 Körperbehindertenschule: Internatsform (München 1832)  
 Geistigbehindertenschule: Internatsform (Interlaken 1841)  
 Verhaltensgestörtenschule: Internatsform (Hamburg 1833)

#### *Lernbehindertenschule*

Verschiedene Vorläuferformen (Mitte 19. Jahrhundert)  
 Nachhilfeschule (Dresden 1867)

#### *Jüngere Behindertenschulen*

Schwerhörigenschule (Berlin 1902)  
 Sprachbehindertenschule (Halle/Saale 1910)  
 Körperbehindertenschule: Tagesschulform (Hamburg 1910)  
 Sehbehindertenschule (Mülhausen/Elsaß 1907)  
 Krankenhausschule: Tagesschulform (mehrere Gründungen um 1900)  
 Schule im Jugendstrafvollzug (Hamburg-Hanöfersand 1921)  
 Verhaltensgestörtenschule: Tagesschulform (Zürich 1926)  
 Geistigbehindertenschule: Tagesschulform (Düsseldorf 1921).

Die drei Entwicklungsintervalle des Behindertenschulwesens im deutschen Sprachgebiet

Sucht man nach Gründen für die Entstehung der Hilfsschulen, findet man sie am ehesten in der Situation der Volksschule um 1880 bis 1890, und zwar gleichermaßen in Deutschland wie auch in den deutschsprachigen Teilen Österreich-Ungarns und der Schweiz. Die Volksschule hatte ihre Schüler so weit zu fördern, daß sie nach ihrer Schulentlassung den ständig steigenden Anforderungen des Produktionsprozesses in Industrie und Handwerk gewachsen waren.

Die Volksschule reagierte auf diese Situation u.a. mit der Tendenz, jene Schüler auszusondern, die z. B. wegen leistungsmindernden Behinderungen die Unterrichtsergebnisse drückten. Andererseits sah man ein, daß Aussonderung für sich noch keine Lösung war, wenn die aus der Volksschule eliminierten behinderten Schüler nicht alsbald der Armenfürsorge zur Last fallen sollten. Vielmehr mußten sie eine Schulbildung erhalten, die ihnen einen Einbezug in den Arbeitsprozeß ermöglichte (siehe auch

Ort	Bezeichnung der Schule	Etat-träger	Klassen	Gründungs-jahr
Berlin	1. Schw.-Schule	Stadt	7	1902
	2. Schw.-Schule	Stadt	5	1913
	3. Schw.-Schule	Stadt	6	1914
	einzelne Schw.-Klassen an Hilfs- u. Volksschulen	Stadt	12	
Berlin-Charlottenburg	Schw.-Schule	Stadt		1908
Berlin-Neukölln	Schw.-Schule	Stadt		1910
Chemnitz-Altendorf	Klassen für schw. Debile	Land		1906
Dortmund	Schw.-Kl. an den Hilfsschulen	Stadt	5	1911
Dresden	Schw.-Kl. an der Tbst.-Schule	Land	6	1911
Essen	Schw.-Klassen	Stadt		1913
Hamburg	Schw.-Schule	Staat	10	1911
Hanover	Schw.-Klassen	Stadt		1914
Jena	Privatschule f. Schw. u. Ertaubte	privat		1894
Köln	Schw.-Klassen	Stadt		1913
Magdeburg	Schw.-Klassen	Stadt		1914
Mannheim	Schw.-Klassen	Stadt		1912
München	Schw.-Klassen an der Hilfsschule	Stadt		1913
Straßburg	Schw.-Klassen	Stadt		1911
Stuttgart	Schw.-Klassen an der Hilfsschule	Stadt		1914

Der Stand der Sonderbeschulung für schwerhörige Kinder in Deutschland im Jahre 1914

den preußischen Schulgesetzentwurf v. Zedlitz' von 1891, in dem von Kindern mit körperlichen und geistigen Mängeln die Rede war; zitiert nach Frenzel 1925, 57). Die Hilfsschule wurde zur Institution, die diese Kinder aufnahm (so weit das nicht die älteren Behindertenschulen taten).

Es zeigte sich aber, daß die Überweisung von schwerhörigen (wie auch sehschwachen, sprachgestörten u.a.) Schülern in die Hilfsschulen und -klassen nicht zu legitimieren war. Den Schulärzten kommt außer einigen Pädagogen das besondere Verdienst zu, der Öffentlichkeit klargemacht zu haben, daß solche Kinder nicht in die Hilfsschule gehören.

Es war die Zeit, als Integrationsgedanken den Pädagogen noch nicht sehr nahe lagen. Es war dies auch die Zeit, als die Volksschule mit ihren hohen Schülerzahlen pro Klasse die wichtigste Vorbedingung integrierter Beschulung, nämlich individuelle Förderung eines behinderten Schülers, noch gar nicht leisten konnte. So wurde die Lösung darin gesehen, daß man nach den älteren Behindertenschulen und den Hilfsschulen eine dritte Kategorie von Behindertenschulen kreierte, wozu auch die Schwerhörigenschulen gehörten. Der innere Zusammenhang dieser Gründungen innerhalb eines Vierteljahrhunderts ist gar nicht zu verkennen: man wollte ursprünglich nur die Volksschule »entlasten«, mußte dies dann aber unter dem Druck der pädagogischen Öffentlichkeit, der Schulärzte und sicher nicht zuletzt auch couragierter Eltern auf eine differenziertere Weise tun: zwischen der Volksschule und den älteren Behindertenschulen (z. B. der Gehörlosenschule) entstanden in Gestalt der Schwerhörigen-, Sehschwachen-, Sprachheil- usw. -schulen besondere Schulformen neben der Hilfsschule (einige mit den Lehrplänen der Volksschule), die eine schädigungsspezifische Förderung eher leisten konnten als alle bis dahin vorhandenen Schulformen.

Manche werden sagen, es habe sich da um eine ungute Entwicklung gehandelt. Diese Sicht ist ahistorisch. Man kann den Pionieren der Schwerhörigenbildung wie Arendt, Hartmann, Reinfelder u.a. nicht vorwerfen, daß sie nicht von Werten ausgingen, die gegen Ende des zwanzigsten Jahrhunderts in der Hierarchie der Werte viel weiter oben rangierten als zu ihrer Zeit (wie eben die Integration). Sagen wir es ganz deutlich: Das schwerhörige Kind aus dem Volke (und da muß man Brauckmanns private Schwerhörigenschule außer Betracht lassen) hatte bis 1902 bzw. 1907 nur die Möglichkeit, fehlbesucht zu werden, sei es in der in ihrer ganzen Erscheinung nach höchst integrationsabweisenden Volksschule jener Zeit, sei es in der Hilfsschule, sei es in der Gehörlosenschule, die außer einer fehlgelaufenen (d. h. selbst abgewürgten) »Hörbewegung« schwerhörigen Schülern nicht viel zu bieten hatte.

## **Schulorganisatorischer Ausbau; methodische Festigung; und Existenzkrise im größten Teil des deutschen Sprachgebietes**

Das Schwerhörigenbildungswesen entwickelte sich am Anfang des Jahrhunderts rasch. Diese Entwicklung war aber nicht von einem pädagogischen, insbesondere didaktisch-methodischen Konsens getragen. Es gab zunächst auch keinerlei Ansätze zu einer schulorganisatorischen Lenkung der Schwerhörigenklassen und -schulen.

Die Frage der Fachaufsicht stellte sich zuerst in Berlin. Hier wurde die Gefahr der methodischen und organisatorischen Zersplitterung am ehesten deutlich, weil die Berliner Bezirke mehrere Schwerhörigenschulen und -klassen besaßen. Besonders schlechte Verhältnisse lagen in den einzelnen Schwerhörigenklassen vor, die einer Hilfsschule angeschlossen waren, wo schwerhörige Kinder aller Jahrgänge und verschiedener Leistungs- und Gehörsgrade saßen. Deshalb waren die Unterrichtsergebnis-

se in diesen Einzelklassen schlecht. Das hatte zur Folge, daß die Eltern ihre Kinder nicht in die Schwerhörigenschule umschulen lassen wollten. Ungeregt war auch die Modalität des Umschulungsverfahrens (Schorsch 1919, 261).

1912 setzte der Magistrat eine fachliche Aufsicht über die Schwerhörigenschulen und -klassen ein. Es heißt dazu im Verwaltungsbericht:

»Die Aufsicht über die Schwerhörigenschulen erfordert Einsicht in die Psychologie und die Pädagogik der Gehörlosen und Gehörgeminderten und Vertrautheit mit der Methode des Artikulations- und Absehungunterrichts. Der Direktor der Städtischen Taubstummenschule erscheint als die geeignete Persönlichkeit, um die Aufsicht in der Weise zu übernehmen, daß er, ohne Anordnungen zu treffen, die Lehrer in methodischer Beziehung berät und die für die Durchführung eines dem Gebrechen der Schwerhörigen entsprechenden Unterrichts erforderlichen Maßnahmen in seinen Berichten der Schuldeputation darlegt. Die Schwerhörigenschulen bleiben integrierende Bestandteile des Berliner Volksschulwesens und unterstehen der Aufsicht des zuständigen Schulinspektors« (Verwaltungsbericht 1913, Nr. 8, 2).

Ernst Schorsch und der Ohrenarzt G. Brühl führten 1913 eine Untersuchung der Kinder in den Berliner Schwerhörigenklassen durch. Dabei ergab sich, daß von 215 Kindern 30 nicht dort hingehörten; 25 wurden der Volksschule, 4 der Gehörlosenschule und eines der Hilfsschule überwiesen (Brühl und Schorsch 1914, 405). In einer Schwerhörigenschule mit 63 Kindern waren 15 nicht für den Schwerhörigenunterricht geeignet. Von jener Zeit an wurde Schorsch zu allen Aufnahmeuntersuchungen schwerhöriger Kinder hinzugezogen (Schorsch 1919, 261 f.).

Es ist verständlich, daß nicht alle Berliner Schwerhörigenlehrer mit dieser Regelung der Aufsicht einverstanden waren (Reinfelder 1925, 40). Immerhin trat in den folgenden zehn Jahren eine Konsolidierung ein: Mißstände der geschilderten Art traten nicht mehr auf.

In Hamburg wurde 1913 für die schnell auf zehn Klassen (darunter drei »B-Klassen für schwachbefähigte Schüler«) angewachsene Schwerhörigenschule die Aufsicht einfacher geregelt. Es wurde ein dreiköpfiger Schulvorstand gebildet, dem der Schulvorsteher Wilhelm Fehling angehörte. Die Lehrkräfte waren geprüfte Gehörlosenlehrer und wurden wie solche besoldet (Jankowski 1927, 38).

Der in diese Zeit fallende Erste Weltkrieg brachte auch für die Schwerhörigenbildung empfindliche Störungen mit sich. Einschränkungen des Unterrichtsbetriebes (z.B. in Hamburg), Reduktion von Klassen (z.B. in München), Unterbrechung der Arbeiten zur Einrichtung einer Schwerhörigenklasse (z.B. in Bremen) und einer Schwerhörigenschule (z.B. in Leipzig) wurden bekannt, manche anderen Erschwerungen sicher nicht (Einzelheiten bei Heese 1953, 56 f.).

Andererseits konnten Einrichtungen eröffnet werden, insbesondere wenn sie, wie die Dresdner Schule, schon seit längerem geplant waren.

Ernst Schorsch gelang es 1916 in Berlin, eine »Fortbildungsschule für Schwerhörige und Taube« zu gründen, deren Leitung er mit übernahm (Schorsch 1919, 291). Es ist anzunehmen, daß die Gründung dieser ersten Fortbildungsschule, die ausdrücklich auch für schwerhörige Jugendliche eingerichtet wurde, deshalb gelang, weil durch die Einziehungen zum Kriegsdienst viele Hörbehinderte in Stellen nachrückten, die sie unter normalen Verhältnissen nie bekommen hätten (Germer 1928, 41).

Unmittelbar nach Schluß des Krieges wurde die Diskussion um die Schwerhörigenbildung wieder aufgenommen. Diesmal ging die Initiative von den Gehörlosenpädagogen aus. Bereits fünf Wochen nach Waffenstillstand, im Dezember 1918, veröffentlichte der Vorstand des Vereins preußischer Taubstummenlehrer eine Reihe von Leitsätzen. Es wurde gefordert, daß den schwerhörigen Kindern ein sachverständiger Unterricht unter fachmännischer Aufsicht erteilt und daß ihre Unterhaltungspflicht gesetzlich geregelt werde. Aus letzterem geht hervor, daß an eine internatsmäßige Erfassung gedacht war.

Fünf Monate später brachte der Bayerische Taubstummenlehrerverein seinen Mitgliedern Leitsätze zur Schwerhörigenbildung zur Kenntnis:

7. »Die Taubstummenanstalten sind zu gliedern:
  - a) in solche für völlig Taubstumme;
  - b) für Schwerhörige und später Ertaubte;
  - c) für schwachbefähigte taubstumme Kinder . . .
8. In jedem Kreise ist eine Anstalt für schwerhörige Kinder zu errichten; in ihr könnten auch Sprachgebrechliche ausgebildet werden . . .« (Blätter 1919, 149).

Diese Leitsätze sind insofern besonders interessant, als hier zum erstenmal von einer Gehörlosenlehrerversammlung nicht mehr das Prinzip der Schülertrennung nach Schulleistungen gegen das nach Gehörgraden ausgespielt wurde. Hier wurden beide Wege als gangbar bezeichnet und eine Verbindung beider versucht.

Gleichzeitig gab der Bund deutscher Taubstummenlehrer seine Leitsätze u. a. auch zu diesem Thema heraus, die für die Erfurter Bundestagung 1919 als verbindlicher Beratungsgegenstand erklärt wurden. Sie lauteten:

- »1. Die deutschen Volksstaaten haben die Pflicht, den taubstummen, später ertaubten und hochgradig schwerhörigen Kindern eine ihrer Eigenart angepaßte, besondere Ausbildung und Erziehung zu geben, die es ihnen ermöglicht, ihre Lebensaufgabe als einzelne wie als Glieder der Volksgemeinschaft zu erfüllen . . .
6. Die Taubstummenanstalten sind zu trennen in solche
  - a) für Taubstumme;
  - b) für Schwerhörige und spät Ertaubte;
  - c) für Schwachbefähigte.

In die 2. Gruppe können auch die Sprachkranken aufgenommen werden . . .

10. Die Schülerzahl in den . . . Abteilungen für Schwerhörige und Sprachkranke soll nicht über 12 betragen« (Heese 1953, 58f.).

Es werden folgende Tendenzen sichtbar:

1. Die Gehörlosenlehrerschaft unternahm den Versuch, jenen »Zug der Entwicklung«, den sie auf ihrer Hamburger Versammlung von 1900 »aus der Hand gegeben« hatte und »der das Taubstummenbildungswesen zu einem ausgedehnten, einflußreichen Schulwesen hätte machen können« (Zitate nach Schumann), in ihren Einflußbereich zurückzuziehen.
2. Die Schwerhörigenschulen wurden als eine Sondergruppe der Gehörlosenschulen (Leitsatz 10: »Abteilungen für Schwerhörige«) aufgefaßt.
3. Es wurde versucht, die Beschulung der Schwerhörigen mit der der sprachbehinderten Kinder schulorganisatorisch zu verbinden. Deutlich trat hier die Absicht zutage, auch diese alte Domäne der Gehörlosenbildung (Hansen 1929, 14) ebenso wie die Schwerhörigenbildung, wieder an die Gehörlosenbildung zu binden.
4. Die Schwerhörigenschulen sollten auch die im Sprachbesitz ertaubten Kinder erfassen.

Die Formulierungen der Leitsätze zeigen, daß sie sich an die bevorstehende Reichsschulkonferenz von 1920 wandten. Dort kamen sie nicht zur Sprache. Der einzige Vertreter der Pädagogik der Gehörgeschädigten, Wende, konnte sie in seinem Diskussionsbeitrag auf der Konferenz wegen der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit nicht zur Aussprache stellen (Wende 1920, 187).

1919 tagte in Erfurt die X. Versammlung des Bundes deutscher Taubstummenlehrer. Ernst Schorsch hielt das grundlegende, programmatische Referat über die Schwerhörigenbildung. Er versuchte zunächst, klare Definitionen für die einzelnen Grade der Schwerhörigkeit zu geben und die hochgradige Schwerhörigkeit gegen die Taubheit abzugrenzen, indem er sich auf die Perzeptionsstrecken für Umgangssprache stützte (Schorsch 1920, 19) (siehe S. 318 unten):

Als Schulpraktiker war sich Schorsch darüber klar, daß die Hörweite kein absoluter Maßstab für die pädagogische Bewertung der Hörschädigung sein kann, kennzeichnen



sich doch die beiden Begriffe Schwerhörigkeit und Taubheit in erster Linie durch das Verhalten der gesprochenen Sprache gegenüber (1920, 20). Er schilderte ausführlich die psychische und soziale Isolierung, in die viele Schwerhörige in ihrer Umgebung geraten, und ging dann auf die beruflichen Aspekte des Schwerhörigseins ein:

»Die wesentlichste und fühlbarste Beeinträchtigung erfährt der Schwerhörige dann, wenn es sich um die berufliche Tätigkeit handelt. Es gibt kaum einen Beruf, bei dem nicht Gehör und Sprache, Werkanweisung und glatte Verständigung mit den Berufs- und Arbeitsgenossen notwendig wären« (Schorsch 1920, 27).

Schorsch kennzeichnete hier die gesellschaftlichen Wirkungen der Schwerhörigkeit so prägnant wie vor ihm kein anderer in der deutschsprachigen Literatur und forderte:

»Angesichts der weiten Verbreitung der Schwerhörigkeit, angesichts der durch sie bedingten geistigen Notlage, angesichts der in ihren Folgen auftretenden sozialen und beruflichen Schädigungen ergibt sich nun für die Allgemeinheit die Pflicht, den Kampf gegen die Schwerhörigkeit selbst und gegen ihre Folgen . . . aufzunehmen und energisch durchzuführen. Es handelt sich zum Besten des Volkswohles darum,

- a) der Schwerhörigkeit durch eine allgemeine rechtzeitige ärztliche Behandlung der Ohrerkrankung vorzubeugen;
- b) bei eingetretener unheilbarer Schwerhörigkeit sie in ihren Folgen auf pädagogischem Wege möglichst unwirksam zu machen;
- c) durch eine zweckmäßige soziale und berufliche Sonderfürsorge die Schwerhörigen zur fruchtbringenden Teilnahme am Gemeinschaftsleben zu befähigen« (Schorsch 1920, 27f.).

Nach einer Erörterung des Verhältnisses von Absehungunterricht und Hörrestenutzung ging Schorsch auf die Schülerauslese ein. In die Schwerhörigenschule, meinte er, gehörten alle Kinder, die wegen verminderter Hörfähigkeit dem Volksschulunterricht nicht folgen könnten, und außerdem die bereits in Gehörlosenschulen aufgenommenen Kinder, die wegen ihres Hörzustandes und ihrer sprachlichen Beschaffenheit dort nicht hingehörten. Er stellte also nicht die durch eine klinische Hörprüfung ermittelten Resultate, sondern das Urteil der Schule in den Vordergrund (Schorsch 1920, 47). Übrigens bezog er die im Sprachbesitz ertaubten Kinder nicht in den Kreis derer ein, die für die Umschulung in eine Schwerhörigenschule in Frage kämen.

Wie schon ausgeführt, sah Schorsch in dem Verhältnis von objektiv meßbarer Hörschädigung und sprachlichen Folgen bzw. Schulleistung das wichtigere Kriterium für eine Umschulung als nur die Hörschädigung für sich allein. Den Grenzwert 2,5 m bis 3 m für Umgangssprache, an den er sich im großen und ganzen hielt, sah er für eher unverbindlich an, gemessen an der Bedeutung, die etwa dem Alter des Kindes beim Eintritt der Schwerhörigkeit oder der allgemeinen Schulleistung des Kindes zukommen (1920, 48).

Die Bundesversammlung des Bundes deutscher Taubstummenlehrer nahm die von Schorsch aufgestellten Leitsätze an (Schumann 1940, 620). Damit stellten sich die Vertreter der deutschen Gehörlosenlehrerschaft erstmalig hinter die Forderung der besonderen Beschulung schwerhöriger Kinder, allerdings mit dem in dem Leitsatz 10 ausgesprochenen Vorbehalt, daß die Schwerhörigenschulen eigentlich nur »Abteilungen für Schwerhörige« an den Gehörlosenschulen sein sollten.

Das Jahr 1922 brachte für das Schwerhörigenbildungswesen zwei Prestigeerfolge. Zunächst wurde mit der allgemeinen Aufhebung der Sonderinspektion für einzelne

leichte	Schwerhörigkeit							Taubheit		
	mittlere			hochgradige				Hörreste	Volltaubheit	
(m)	7,5	7	6	5	4	3	2,5	2	1	am Ohr

Schulfächer in der Volksschule auch die für den Schwerhörigenunterricht, wie sie in Berlin seit 1912 durch Schorsch ausgeübt wurde, beseitigt (Germer 1928, 35). Zweitens wurde ein für die Schwerhörigenbildung bedeutsames Thema beim I. Kongreß für Heilpädagogik in München behandelt, nämlich die ärztliche Untersuchung tauber und schwerhöriger Kinder als Teil des Abklärungsverfahrens. Der mit der Hörbewegung eng verbunden gewesene Ohrenarzt Wanner hielt das Referat. Zwar führten seine Ausführungen (Wanner 1923, 24) ein Stück Weges zurück hinter den Stand, den Schorsch in seinem Vortrag von 1919 erreicht hatte. Doch gab es interessante Diskussionsbeiträge.

Nadoleczny ergänzte die Ausführungen Wanners hinsichtlich der Frage, ob im Sprachbesitz ertaubte Kinder in eine Schwerhörigen- oder in eine Gehörlosenschule eingeschult werden sollen; die Einweisung solcher Kinder in die Schwerhörigenschule hielt er für einen möglichen Weg (1923, 25). Der Münchner Schwerhörigenpädagoge Schubeck wies den Referenten darauf hin, daß neben dem Hörstatus auch der Zeitpunkt des Eintritts der Schwerhörigkeit und die Schulleistungen für den Unterricht wichtige Bedingungen seien (Schubeck 1923, 25f.). Daß spezielle Fragen dieses Schultyps vor einem allgemeineren Forum besprochen werden konnten, machte die Konsolidierung des Schwerhörigenbildungswesens sichtbar, allerdings mehr im schulorganisatorischen Rahmen. Was jetzt hinzukommen mußte, war ein pädagogisches Profil. Der behaupteten Eigenart des schwerhörigen Kindes hatte die Eigenart des besonderen Unterrichts zu entsprechen, der ihm zugute kommen sollte.

1924 trat der II. Kongreß für Heilpädagogik wiederum in München zusammen. Der Berliner Magistratsschulrat Arno Fuchs stellte in einem Bericht über seinen Aufgabenbereich fest, die Einrichtung von Schwerhörigenschulen habe sich »als notwendig und zweckmäßig« erwiesen (Fuchs 1925, 28).

In seinem ausgedehnten Referat über die Eigenart der Schwerhörigenschule versuchte Reinfelder, ein Stück der noch ausstehenden pädagogischen Legitimation zu liefern, indem er seine bereits 1911 konzipierte »Hörsehmethode« (Reinfelder 1911, Nr. 5) im Zusammenhang darstellte. Sie beruht auf der Überlegung, daß Hörsinn und Sehsinn beim Unterricht des schwerhörigen Kindes einander unterstützen müssen; das schwerhörige Kind muß absehd hören und hörend absehen lernen. Die Kombination der ziemlich unsicheren Absehgestalten mit den bruchstückhaften Höreindrücken zu möglichst sicherer Sprachaufnahme im ganzen muß methodisch gestützt werden:

»Indem sie (die Methode Reinfelders – d. Vf.) gestattet, daß die Schwerhörigen je nach Bedürfnis bald mehr auf den Hörsinn, bald mehr auf den Gesichtssinn sich stützen können, indem sie ferner erlaubt, die Hörbilder der Rede mit ihren sichtbaren Mundbildern und umgekehrt zu vergleichen und so beide gegenseitig richtigstellen zu können, ist es möglich, die Schwerhörigen verschiedener Hörgrade und mit wechselnden Hörweiten gemeinsam in Klassen zu unterrichten und sie gleichmäßig zu fördern . . .«. »Der Zweck des Zusammenwirkens beider Sinne im Hörsehen ist erreicht, wenn die Schwerhörigen die Fähigkeit erlangt haben, die von ihnen noch aufzufassenden akustischen Bruchstücke der Sprache zu vervollständigen und richtigzustellen durch die sichtbaren Mundbilder der Sprechbewegungen und umgekehrt, so daß Verhören und falsches Kombinieren auf das geringste Maß beschränkt bleiben . . .«. »Die Sonderfächer der Schwerhörigenschule – der Sprechunterricht (Artikulation . . .), der Hörunterricht (akustische Übung . . .), der Sehunterricht (Absehen) – haben die Aufgabe, durch systematische Schulung des Gehörs und des Gesichts das Zusammenwirken beider Sinne zur Hörsehtätigkeit sicherzustellen« (Reinfelder, zitiert nach Heese, 1969, 15).

Auf dem Kongreß stellte Reinfelder seine Hör-Seh-Methode als die den schwerhörigen Schülern angemessene unterrichtliche Förderung den Unterrichtsverfahren der Volks-, Gehörlosen- und Hilfsschule zum Zweck der Abgrenzung gegenüber (1925, 37ff.).

Ein weiterer Versuch, den Schwerhörigenunterricht auf eigene Füße zu stellen, stammt von Karl Brauckmann. Sein 1925 veröffentlichtes »Jenaer Verfahren« stützte sich stark

auf die kinästhetischen Empfindungen (»Muskelsinn«). In ihrer Übungstechnik weist Brauckmanns Methode viele Gemeinsamkeiten mit der »Silbenmechanik« auf, die Wilhelm Paul in den Anfangsunterricht gehörloser Kinder einführte (1908, 26ff.). Das Verfahren stellte rhythmische Bewegungen beim Sprechen in den Vordergrund und wies dem Sprechen in der gesamten Körperbewegung seinen Platz an. Damit kam es rein äußerlich manchen Bestrebungen der Schulreform nahe, die selbstverständlich auch in die Schwerhörigenschulen hineinwirkten (Wanecek 1964, 3). Außer in Jena bei Brauckmann selbst hat das Verfahren wohl nur in Nürtingen einen festen Platz gefunden (Schumann 1940, 582f.), wenn man einmal von der großen Resonanz im Ausland absieht (Schumann 1940, 580, 584).

1926 wurde in Berlin eine »Höhere Privatschule für Schwerhörige und Ertaubte« von der Absehrererin Bettina Maschke und dem Ohrenarzt Gumpertz eröffnet (Heese 1953, 66). Diese staatlich beaufsichtigte Schule soll nach den Lehrplänen für Realschulen gearbeitet haben (Germer 1928, 42f.); es ist nicht bekannt, wie lange diese Privatschule bestanden hat.

Im gleichen Jahr erschien ein erster amtlicher Lehrplan für Schwerhörigenschulen. Er war vom Provinzialkollegium 1926 für die Berliner Schwerhörigenschulen als verbindlich erklärt worden. Er bezeichnete die Schwerhörigenschule als »die Volksschule für alle normalbegabten schwerhörigen Kinder«; sie erstrebte »dasselbe Ziel wie die Volksschule« (Lehrplan usw. 1926).

In den mittelgroßen Städten waren teilweise kombinierte Schwerhörigen- und Sprachbehindertenschulen entstanden. Aus dieser Situation ist die Frage zu verstehen, die Hans Dirr, Karlsruhe, 1927 stellte: Läßt sich der gemeinsame Unterricht schwerhöriger und sprachgebrechlicher Kinder rechtfertigen? In der kombinierten Karlsruher Schule wurden bis 1925 die schwerhörigen und sprachbehinderten Kinder getrennt unterrichtet. Danach ließ sich die Differenzierung wegen rückläufiger Neuaufnahmen nicht länger durchführen. Dirr meinte, seine Beobachtungen hätten gezeigt, eine Differenzierung nach der Begabung sei wichtiger als diejenige nach der Behinderungsart (Dirr 1927, 343–345). Für beide Gruppen sei der Schwerhörigenunterricht anwendbar mit der Maßgabe, daß den sprachbehinderten Schülern außerdem sprachtherapeutische Übungen zu bieten seien (Dirr 1927, 346f.). Wieder einmal wurden zwei Differenzierungsprinzipien einander gegenübergestellt.

Gegen Ende der zwanziger Jahre erschienen zwei wichtige Handbücher, ein medizinisches für die Hals-Nasen-Ohren-Heilkunde und ein pädagogisches, das »Handbuch der Taubstummenbildung«. In beiden wurde die Schwerhörigenbildung berücksichtigt. Der achte Band des von A. Denker und O. Kahler edierten Handbuches der Hals-Nasen-Ohren-Heilkunde enthielt eine Reihe ausführlicher Artikel mit Bezug zur Bildung und Erziehung hörbehinderter Kinder; ein Artikel des Schweizer Ohrenarztes Eugen Schlittler war dem Schwerhörigenunterricht gewidmet. Der Artikel ist gut fundiert und gibt eine präzise Darstellung des Schwerhörigenunterrichts und seiner Probleme zu Ende der zwanziger Jahre im deutschen Sprachgebiet. Der Versuch, seine Ansichten zusammenzufassen, ergibt folgende Feststellungen:

- Schularzt und Lehrer haben die gemeinsame Aufgabe, Hörschädigungen bei den Kindern festzustellen und über die Notwendigkeit einer Umschulung zu befinden.
- Die Schwerhörigenschulen müssen voll ausgebaute Schulsysteme mit mindestens 8 aufsteigenden Klassen sein, deren maximaler Bestand 12 bis 15 Schüler sind.
- Ableseurse stellen nur einen höchst unvollkommenen Ersatz der Schwerhörigenschule dar. Ebenso ist der Unterricht in einer Taubstummenschule, selbst einer solchen mit Hörklassen, für Schwerhörige unzweckmäßig.
- Die Lehrziele der Schwerhörigenschule decken sich mit denen der Normalschule; zum Lehrplan kommen jedoch Hör-, Artikulations- und Absehunterricht hinzu (Schlittler, in: Denker u. Kahler 1927, 546).

Zwar enthielten diese Feststellungen nichts grundsätzlich Neues, sondern deckten sich mit früher z.B. von Schorsch, Reinfelder u.a. erhobenen Forderungen. Doch zeigt gerade diese Kongruenz der Ansichten, daß die Schwerhörigenschule, was ihren äußeren Rahmen betraf, konsolidiert schien.

Im 1929 erschienenen *Handbuch des Taubstummwesens*, herausgegeben vom Bund deutscher Taubstummlehrer, wurde der Schwerhörigenbildung nur eine Randposition im Anhang zugewiesen: R. Stobschinski gab darin einen kurzen historischen Überblick und eine Problemschau allgemeiner Art.

Die 2. Auflage des Enzyklopädischen Handbuches der Heilpädagogik, herausgegeben von A. Dannemann u.a., erschien offiziell 1934, tatsächlich aber in Lieferungen und daher früher. Reinfelders Artikel über Schwerhörige und Schwerhörigenschulen (1934, II, 2474) und die redaktionelle Statistikübersicht (1934, II, 2678) vermitteln ein ungefähres Bild davon, wie sich die Schwerhörigenbildung um 1932 präsentierte:

In . . . Städten	Klassen	Schüler
24	187	etwa 2100

Gegenüber 1926 (in 22 Städten 145 Schwerhörigenklassen mit 1545 Schülern, Angaben nicht ganz vollständig) (Heese 1953, 66f.) hatte die Schwerhörigenbildung ihren Bestand mindestens halten, eher sogar ausbauen können. Das war nicht selbstverständlich, übte die globale Wirtschaftskrise doch einen retardierenden Einfluß auf alle Ausbaubestrebungen aus: nicht Aus-, sondern Abbau war die allgemeine Devise.

Ein zweites Ereignis verwies die deutschen Schwerhörigenpädagogen vollends auf ein zurückgenommenes Ziel, das als Bestandswahrung bezeichnet werden könnte. 1933 übernahmen die Nationalsozialisten in Deutschland die Macht. Sie machten selbst gar keinen Hehl daraus, daß sie von einer wissenschaftlich fundierten Pädagogik nichts hielten. Mehr noch waren sie der Behindertenpädagogik und ihren Einrichtungen gegenüber ablehnend eingestellt, und dies aus zwei Gründen: Erstens paßten Einrichtungen, in denen behinderte Kinder zu gesellschaftstüchtigen Menschen erzogen werden sollten, nicht in die Konzeption der Herrenvolkideologie, und zweitens konnte man sich von solchen Kindern keinen militärisch verwertbaren Nachwuchs versprechen. Den Maßnahmen der nationalsozialistischen Machthaber fehlte es nicht an Folgerichtigkeit. Bereits 1933 wurde die Fachorganisation der Lehrer für Hör- und Sprachbehinderte, der Bund deutscher Taubstummlehrer, zerschlagen; 1934 geschah dem Verband deutscher Hilfsschulen das gleiche. Eine »gleichgeschaltete« Organisation, die Fachsparte Sonderschulen im Nationalsozialistischen Lehrerbund, sorgte für ideologische Ausrichtung, die durch Schlagworte wie Pflege der Erbgesundheit und »Ausmerze« (Krampf 1936) und Taten wie Zwangssterilisierungen gekennzeichnet war.

Die nationalsozialistische Regierung hat aus utilitaristischen Erwägungen einige Jahre nach 1933 eine in der Praxis modifiziertere Haltung den Sonderschulen gegenüber eingenommen als zu Beginn. Dieser taktischen Richtungsänderung – denn es war keine prinzipielle Änderung – lag die Überlegung zugrunde, daß z.B. die Gehörlosen und Schwerhörigen wenigstens mit ihrer Arbeitskraft dem Staate nützen können, wenn sie eine zweckmäßige Schulausbildung erhielten (Tornow u. Weinert 1942, 125–128). Von einer Sonderbeschulung, die ihre Aufgaben auch aus dem Recht jedes bildungsfähigen Menschen auf angemessene Bildung herleitet, war selbstverständlich keine Rede.

Aber es war auf diese Weise möglich, daß die Schwerhörigenbildung sich »einrichtete«. Mit der Aufnahme der schwerhörigen Jugendlichen in die nationalsozialistische Jugendorganisation (»Reichsbann G der Hitlerjugend«; G = Gehörgeschädigte) erkaufte opportunistische Hörbehindertenpädagogen dem Gebiet immerhin ein Quentchen Bewegungsfreiheit (Tornow u. Weinert 1942, 129ff.). Im gleichgeschalteten Organ

»Die deutsche Sonderschule« konnten hin und wieder, wenn auch selten genug, Arbeiten über den Schwerhörigenunterricht erscheinen, sofern sie ideologisch unverfänglich erschienen.

Gegen Ende des Zweiten Weltkrieges fiel die Organisation der Schwerhörigenbildung, soweit sie durch die Zeit hindurch bewahrt werden konnte, den Evakuierungen, gegnerischen Bombenangriffen und schließlich allgemeiner Auflösung anheim.

## **Anknüpfung an frühere Strukturen und Neuansätze; alte Probleme in neuem Gewand; neue Fakten und Entwicklungen**

Die Schwerhörigenschule war eine Schule der Groß- und Mittelstädte gewesen; mit vielen Groß- und Mittelstädten war sie im Zweiten Weltkrieg zerstört worden. Als nach 1945 das Schulwesen in den vier Besatzungszonen Deutschlands wieder aufgebaut wurde, standen für die dafür zuständigen Schulbehörden zunächst recht elementare Probleme im Vordergrund. Trotzdem gelang es einigen Schwerhörigenpädagogen, die der Krieg verschont hatte bzw. früh genug aus Kriegsgefangenschaft zurückgekehrt waren, frühere Schwerhörigenschulen zu regenerieren.

Schon 1948 gab es in einigen Städten bereits wieder Schwerhörigenschulen: Berlin (-Charlottenburg, -Friedrichshain, -Kreuzberg, -Neukölln, -Wedding), Bremen, Essen, Hamburg, Hannover, Karlsruhe und Mannheim. Als regionale Schwerhörigenschulen arbeiteten wieder Nürtingen und, mit besonderen Klassen innerhalb der Gehörlosenschule, Leipzig.

Bis 1952 waren Schwerhörigenschulen in Chemnitz, Dortmund, Magdeburg, München und Stuttgart hinzugekommen; als regionale Schwerhörigenschule die zwar nicht selbständige, aber voll ausgebaute Schwerhörigenabteilung der Gehörlosenschule Leipzig. Ein Teil der vorgenannten Schulen arbeitete als kombinierte Sprachheil- und Schwerhörigenschulen (Heese 1969, 18). Die Schulorte waren, mit Ausnahmen von Leipzig, solche, an denen um 1930 bereits Schwerhörigenschulen bestanden.

Die Orientierung am bereits Vorhandengewesenen war symptomatisch für den Wiederaufbau der Schwerhörigenbildung in den 50er Jahren. Er hielt sich in der Bundesrepublik ganz und gar und in der DDR weitgehend an das bewährte Reinfeldersche Organisationsmodell. In den Jahren nach 1933 waren Lehrer für die Schwerhörigenschulen nur in geringem Umfang ausgebildet worden; wenn überhaupt, nur über die kursmäßige Gehörlosenlehrausbildung in Berlin-Neukölln oder über die Hamburger Ausbildung von Gehörlosen- bzw. Sprachheillehrern. Die Herausbildung von geeigneten Lehrern wurde zur Existenzfrage für die Schwerhörigenbildung.

In der sowjetischen Besatzungszone wurde 1947 eine Abteilung Sonderschulwesen am Institut für Unterrichtsmethodik der (späteren Humboldt-) Universität Berlin unter Leitung des Gehörlosenpädagogen R. Dahlmann geschaffen (nach 1950 Institut für Sonderschulwesen). Die Studiengänge für Gehörlosen- und für Schwerhörigenlehrer waren von Anfang an differenziert, und so auch die verliehenen Lehrbefähigungen. Die 1946 wieder eingerichtete Ausbildung am Pädagogischen Institut der Universität Hamburg bot unter dem Sprachheilpädagogen H. Möhring ein für Gehörlosen-, Schwerhörigen- und Sprachheillehrer gemeinsames, jedoch in sich differenziertes Studium mit gemeinsamer Lehrbefähigung. Der Ausbildungslehrgang für Taubstummenlehrer (später Institut zur Ausbildung von Hör-, Sprach- und Sehgeschädigten-Lehrern in Verbindung mit der Universität Heidelberg, 1949 unter Leitung des Gehörlosenlehrers E. Kern eingerichtet) vermittelte keine spezielle Berufsvorbereitung für Schwerhörigenpädagogen. Ähnlich verfuhr der Ausbildungslehrgang an der Gehörlosenschule

Euskirchen in Verbindung mit der Universität Bonn (1948–1958) unter Leitung des Gehörlosenpädagogen E. Schuy und der Ausbildungslehrgang für bayerische Gehörlosenlehrer unter dem Gehörlosenpädagogen J. Unterbirkner an der Gehörlosenschule München (seit 1965 Bayerisches Staatsinstitut zur Ausbildung von Sonderschullehrern, Abteilung II.). Hingegen bildete das Heilpädagogische Institut der PH Köln seit 1958 Schwerhörigenlehrer in besonderen Studiengängen aus, wenn auch in lockerer Anlehnung an die der Sprachheil- und Hilfsschullehrer; bei der von H. Jussen inspirierten Neuordnung der Sonderschullehrerbildung in Nordrhein-Westfalen (seit 1965) wurde diese Differenzierung, allerdings im Zusammenhang mit dem Studium der Gehörlosenlehrer, an der PH Rheinland, Abteilung für Heilpädagogik in Köln, beibehalten (Heese 1969, 18–19). Auch nach der Überführung der nichtakademischen Ausbildungen an die Universitäten und Pädagogischen Hochschulen blieben die basalen Strukturen dieser Ausbildungsstätten noch längere Zeit erhalten.

Mit der zeitlichen Entfernung vom Kriegsende wird es zunehmend schwieriger, die Entwicklung der deutschen Schwerhörigenbildung von den mittelfünfziger Jahren an im Zusammenhang darzustellen, weil sich die staatliche Teilung Deutschlands etwa von da an auf die Entwicklung der Schwerhörigenbildung nachhaltig auswirkte; man denke an die Umgestaltung des DDR-Schulwesens durch Schaffung Polytechnischer Oberschulen u. ä. Die dann noch weiterexistierenden Gemeinsamkeiten lassen sich kaum noch im institutionellen Bereich, sondern im Inhaltlichen finden, wo sie sich zum geringeren Teil aus der gemeinsamen (eher sprachgebietlichen als staatlichen) Tradition, zum größeren Teil aus der Gleichartigkeit der Aufgabe ergeben.

Schon in der ersten deutschen Republik hatten Reinfelder, Schorsch u. a. Grundlagen für die Abgrenzung des Schülerbestandes gelegt. Sie in die Realität zu übertragen, war für ein zentral geleitetes Schulsystem wie dasjenige der DDR nicht schwierig. In einer Verordnung über das Sonderschulwesen von 1951 hieß es:

»Schwerhörig im Sinne dieser Verordnung sind Kinder und Jugendliche, die zwar die Sprache im Zusammenhang durch das Ohr aufzunehmen vermögen, aber dem Unterricht infolge ihrer Hörschädigung nicht genügend und ohne Überanstrengung folgen können. Das sind in der Regel solche Kinder, die Sprechen in normaler Lautstärke im 4 m Entfernung nicht mehr verstehen können.« Als taub gelten jedoch diejenigen, »deren Gehörreste so gering sind, daß sie die Lautsprache auf natürlichem Wege nicht oder nur sehr unvollkommen erlernt haben oder die erlernte dicht am Ohr nicht mehr im Zusammenhang aufzufassen vermögen.«

Schon in den fünfziger Jahren wurden die Schwerhörigenschulen in der Regel als regionale Schulen (Basis: der Bezirk) organisiert. Das machte die Schaffung von Internaten notwendig. War früher die großstädtische Tagesschüler-Schule der Regelfall, wurde sie jetzt von der Internatsschule als Regelfall in der DDR abgelöst. Über die Beachtung der Umschulungskriterien zwischen Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen wachen paritätische Kommissionen. Bei ertaubten Schülern und bei solchen, die fraglich schwerhörig bzw. hörrestig sind, wird zunächst eine Förderung in der Schwerhörigenschule versucht.

Die Lehrpläne wurden nach Klassenzügen differenziert. Eine »Erweiterte Polytechnische Oberschule«, 1953 von der Schwerhörigenpädagogin Käthe Winde aufgebaut, führte schwerhörige und ertaubte Jugendliche zur Hochschulreife (Pöhle 1969, 42).

Die methodische Ausgestaltung des Schwerhörigenunterrichts erfolgte auf dem Fundament von Reinfelders Hör-Seh-Methode unter Einbezug der Veränderungen, die die akustisch-auditive Komponente dieser Methode durch die Entwicklung der Hörmittel erfuhr (Pöhle 1963). Der Deutschunterricht schwerhöriger Kinder erhielt Anregungen durch Hilfen zur systematischen Erweiterung des Wortschatzes schwerhöriger Kinder (Kropp 1957, 317–325). Die Hörerziehung erweiterte die methodischen Möglichkeiten des muttersprachlichen Unterrichts, insbesondere bei der Klärung von Begriffen mit

akustischer Komponente (Lindner 1981, 178 ff.) und vermehrte das Lehrmittelgut der Schwerhörigenschule erheblich.

In der Bundesrepublik Deutschland beruhte die Abgrenzung des Schülerbestandes zwischen Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen lange Zeit praktisch auf den Absprachen der beteiligten Schulen. Bei stark schwerhörigen, hörrestigen oder ertaubten Schülern war sie oft dem Zufall der Schulanmeldung durch die Eltern auch dort anheimgegeben, wo beide Schularten zur Auswahl standen (Ausnahmen bildeten Berlin-West, Bremen, Hamburg und Baden-Württemberg). Auch heute gibt es noch hörrestige Schüler in Schwerhörigen- und schwerhörige in Gehörlosenschulen, letztere an großen Schulen z. T. in besonderen Klassen.

Ein erster Versuch der Koordinierung ging von einem Ausschuß der Konferenz der westdeutschen Kultusminister aus. Hier wurden halbamtliche Richtlinien ausgearbeitet, denen zufolge die Schwerhörigenschule Kinder und Jugendliche aufnimmt,

»die infolge ihrer Schwerhörigkeit dem Unterricht in der allgemeinen Schule nicht ausreichend folgen können, deren Hörreste für die Aneignung der Lautsprache aber noch ausnützbare sind und die durch besondere Mittel zum besseren akustischen Wahrnehmen der Lautsprache geführt werden können. Außerdem nimmt sie ertaubte Kinder auf, die im Besitz einer annähernd altersgemäßen Lautsprache sind.« »Der Arbeit der Schwerhörigenschule wird der Bildungsplan der allgemeinen Schulen zugrunde gelegt . . .« (Ordnung des Sonderschulwesens, KMK 1960).

Die sicherlich gute Absicht der Autoren dieser Richtlinien war schwer zu realisieren. Einmal waren sie, wie schon erwähnt, nicht verbindlich. Zum anderen waren sie auch begrifflich unklar. Denn die Richtlinien sprechen von »Hörresten« bei Schwerhörigen; Hörrestige (das sind Hörbehinderte mit Laut- oder Wortgehör, nicht jedoch mit Satzverständnis) sind aber nach dem sinnvollen Konsens der zwanziger Jahre in der Gehörlosenschule prinzipiell besser platziert, wo ihnen u. a. Hörerziehung zuteil werden soll.

Die Schwerhörigenbildung in der Bundesrepublik wurde aber ein Problem nicht los, das ihr seit ihren historischen Anfängen im ersten Jahrzehnt zu schaffen machte. Es ist dies das Faktum, daß die Besonderheit der Bildungsaufgabe am schwerhörigen Kind nicht von allen Gehörlosenpädagogen akzeptiert wurde (Heese 1969, 20). Das führte immer wieder zu Diskussionen über die Eigenständigkeit der Schwerhörigenbildung oder zu ihrem schulorganisatorischen Einbezug in die Gehörlosenbildung, z. B. unter Verwendung des Arguments der »Durchlässigkeit« (Bunsen 1968, 176).

Dabei hat es an klaren Worten aus dem Bereich der Wissenschaft nicht gefehlt, wenn über Notwendigkeit und Möglichkeiten einer Schwerhörigenbildung im Rahmen des gesamten Schulsystems geurteilt wurde. Heribert Jussen, der an seinem Kölner Lehrstuhl die Schwerhörigenpädagogik auch in der Forschung nach Kräften förderte (z. B. bezüglich des »Sprachausbaus« der Schwerhörigen), sah das so:

»Eine erfolgreiche Erziehung (der Schwerhörigen – d. Vf.) kann nur dann gesichert werden, wenn die Schule über genügende Differenzierungsmöglichkeiten verfügt, die auf behinderungsspezifische Erfordernisse abgestellt sind . . .« (Jussen 1973, 435).

»Zu fordern ist eine Weiterentwicklung der Schwerhörigenschule, die in sich differenziert und gegenüber anderen Schulformen durchlässig genug sein muß, um unter Berücksichtigung der individuellen Lern- und Leistungsbedingungen bei jedem einzelnen Schüler eine optimale Entfaltung der personalen, sozialen und kulturellen Aspekte in der geforderten Erziehungsaufgabe gewährleisten zu können. Diesem Ziel vermag nur eine vollausgebaute Mittelpunkt-Tagesschule, eventuell mit »Dependancen« an besonders ausgewählten Regelschulen, zu entsprechen, weil nur sie – die notwendigen schulischen Einrichtungen für die Früherziehung, Weiterbildung und Sozialhilfe besitzt,

– aus organisatorischen Gründen die Forderung nach einem gegliederten Bildungssystem (Zweigüchtigkeit, Kern- und Kurssystem) verwirklichen kann, das gleiche Lehrangebot wie die Regelschule in einem differenzierten Gesamtschulsystem anzubieten vermag,

– über hinreichende Voraussetzungen für apparative und sozialtherapeutische Maßnahmen verfügt« (Jussen 1973, 436).

Jene neue Welle der Hörerziehung, die durch die Entwicklung der Transistorelektronik und die verbesserte Hördiagnostik ausgelöst worden war (vgl. den Beitrag von A. Löwe in diesem Buch), verlangte eine Neuformulierung der Abgrenzungskriterien zwischen den Hörbehinderungen. Denn wirksame Hörhilfen hatten die Grenze zwischen der Schwerhörigkeit und der Taubheit mit Hörresten in den Bereich der Hörrestigkeit hinein – wenn auch nur für die Hörbehinderten (mit Schalleitungsstörungen), für die Schallverstärkung von Nutzen ist – verschoben. Der niederländische Gehörlosenpädagoge A. van Uden teilte 1960 nach dem apparativ gemessenen Hörverlust (Bereich 500–1000–2000 Hz) wie folgt ein (van Uden, 1960, 172):

Hör-schädigung	500–1000– 2000 Hz Hörverlust in dB	125–250 Hz Hörverlust in dB	Sprachabstands- prüfung: 1 m Entfernung	Sprachaudiometrie
leicht schwh.	weniger als 30 dB		Schwierigkeiten bei Flüstersprache	
mäßig schwh.	weniger als 60 dB		Schwierigkeiten bei Um- gangssprache, kann sie aber »ohne Apparat hauptsäch- lich durch Hören auf- nehmen«	Mindestens 40 % be- kannter Wörter werden verstanden (ggf. nach Hörübungen)
stark (»schwer«) schwh.	60–90 dB		Nach Hörerz.: Umgangssprache wird »hauptsächlich durch Hören« verstanden	Mit Hörapparat werden mindestens 40 % be- kannter Wörter (nach Hörübungen) verstan- den
taub	mehr als 90 dB	mehr als 60 dB	Auch mit Hörapparat wird Umgangssprache nicht ver- standen (auch nicht nach Hörerziehung)	

Einteilung der Hörbehinderungen (nach A. van Uden, 1960)

Die wichtigsten Unterschiede zwischen der Gehörlosen- und Schwerhörigenschule erblickte van Uden in Unterrichtstempo, Gebärdengebrauch, Sprechen (»bei Kindern mit gleichen Hörverlusten besser . . . in einer Schwerhörigenschule als in einer Gehörlosenschule«) und in den psychischen Schwierigkeiten der Kinder (bei schwerhörigen größer als bei gehörlosen, zum Teil als Folge des Unterrichtstempos). Er forderte drei Schultypen für gehörgeschädigte Kinder, nämlich »Schwerhörigenschule, Schule für taube Kinder mit brauchbaren Hörresten, Schule für taube Kinder ohne brauchbare Hörreste«, und empfahl für ertaubte Kinder die Schwerhörigenschule, »von der Gehörlosenschule völlig getrennt«; »die Separierung in der Freizeit ist ebenso wichtig wie in der Schule« (van Uden 1960, 171). Noch im gleichen Jahr bekräftigte Erwin Kern den Vorschlag der dreiteiligen Organisationsgliederung und betonte die »grundsätzliche Verschiedenheit . . . zwischen den (Unterrichts-)Verfahren für das schwerhörige und denen für das hörrestige und total taube Kind« (Kern 1960, 312 ff.).

Eine Früherziehung hörbehinderter Kleinkinder kam von 1958 an in Heidelberg in Gang, wo Armin Löwe sie unter Verwendung angelsächsischer, niederländischer und skandinavischer Vorbilder (I. u. A. Ewing, H. C. Huizing, E. Wedenberg) betrieb und propagierte (Löwe 1958, 258 ff.). Löwe setzte gegen mancherlei Widerstände die Hausspracherziehung der noch nicht im Kindergartenalter stehenden hörbehinderten Kleinkinder im Laufe zweier Jahrzehnte in der Bundesrepublik durch; ähnliche Ent-



wicklungen nahm die Frühförderung hörbehinderter Kleinkinder danach in der DDR (H. Brandt) und im deutschsprachigen Teil der Schweiz (Ch. Heldstab). Ein Konstruktionsfehler der Früherziehung liegt darin, daß sie nur als Angebot existieren kann; hörbehinderte Kinder aus ungünstigerem Milieu erreicht sie häufig nicht. So kann es nicht erstaunen, daß eine 1977 von der Gemeinschaft der Eltern und Freunde schwerhöriger Kinder durchgeführte Untersuchung ergab, daß »rund 40% aller hörgeschädigten Kinder vor der Einschulung weder einen Fachkindergarten besucht noch eine fachliche Frühförderung erhalten« haben (Hartmann 1977, 9).

Eine Haus-Spracherziehung setzt die qualifizierte Mitarbeit der Eltern, besonders der Mütter, bei ständiger Anleitung durch Hörbehindertenpädagogen voraus. Da Hörschäden im Kleinkindalter ohnehin schwer nach Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit zu differenzieren sind, sind schwerhörige Kinder in Zentren für Pädaudiologie durchaus auch am richtigen Platz.

Das neue Verhältnis der Schwerhörigenschule zu den Eltern hörbehinderter Kinder – ebenso Voraussetzung wie Ergebnis der Haus-Spracherziehung – zeigt sich in der auch institutionalisierten Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule: 1965 wurde in Hamburg die eben erwähnte »Gemeinschaft der Eltern und Freunde schwerhöriger Kinder e.V.« gegründet, die in einer Reihe von Städten Ortsvereine gebildet hat. Sie fördert die Diskussion über Fragen der Schwerhörigenpädagogik – schulische wie außerschulische – besonders in der Zeitschrift »hörgeschädigte kinder«.

Diese auf Kooperation gerichtete Tendenz hat sich auch im Verhältnis der Schwerhörigenpädagogik zu den erwachsenen Schwerhörigen und Ertaubten wieder durchsetzen können. Hier ist eine Tradition reaktiviert worden, »die früher bestanden hatte: die Schwerhörigenpädagogen haben in den ersten drei Jahrzehnten des Jahrhunderts in den Schwerhörigenverbänden (»Hephatabund«, »Schutzverband«, »Reichsverband«, »Sachsenbund« u. a.) tatkräftig mitgearbeitet (Pöhle u. Liebe 1958, 273 ff.). So erscheint es als förderlich für beide Seiten, daß der Schwerhörigenpädagoge G. Hinzmann in den siebziger Jahren die Redaktion der Zeitschrift des Deutschen Schwerhörigenbundes, »Schwerhörige und Spätertaubte«, übernahm (Themenanalyse bei Dupuis 1977, 106–111).

Schorsch's Anregung von 1919, weiterführende Schulen für schwerhörige Jugendliche einzurichten (1920, 67), wurde erst nach dem Zweiten Weltkrieg dauerhaft verwirklicht (die private Realschule von Maschke in Berlin konnte sich nach 1926 nicht lange halten), woran K. Winde (Berlin) und H. Witthöft besondere Verdienste erworben haben (Heese 1969, 23). Die ersten Mittel- bzw. Realschulen für Schwerhörige entstanden 1953 in Berlin-Friedrichshain, 1957 in Hamburg, 1963 in Nürtingen. Später kamen Schulengründungen hinzu, die von Anfang an neben schwerhörigen auch sprachbehinderte, sehbehinderte bzw. gehörlose Jugendliche zur Mittleren Reife führten (Dortmund, Köln, Stegen bei Freiburg i. Br.), in Hamburg und Stegen mit der zusätzlichen Möglichkeit des Gymnasialabschlusses (Jussen 1974, 274 ff.; 1973, 439).

Für die Schwerhörigenpädagogen galt stets die Prämisse, daß es für die Entwicklung eines schwerhörigen Kindes ein Vorteil sei, wenn es nicht die Normalschule besuchen müsse, sondern Gelegenheit habe, eine Schwerhörigenschule zu besuchen. Diese Schule sei eben jene, die seiner Eigenart am besten entspreche. Als Behinderung sei die Schwerhörigkeit eine so bedeutsame, in die Entwicklung intervenierende Variable, daß des Kindes Eigenart hierdurch weitgehend geprägt sei (Heese 1962, 23–27).

Es gab auch andere Stimmen, aber sie waren kaum vernehmbar. Man mag an Gehörlosenpädagogen wie H. Gutzmann und an Söder erinnern, die es sich etwas einfach machen mit dem Ratschlag, stark Schwerhörige gehörten in die Gehörlosen-, nicht so stark (wie stark?) Schwerhörige in die Normalschule. Überzeugender war da schon Georg Wehles Vorschlag zu einer Art von »Verallgemeinerung« des Schwerhörigenunterrichts, weil er sagte, wie er sich das vorstellte: zusätzlicher Absehunterricht durch den Volksschullehrer in mindestens einer Stunde wöchentlich (Wehle 1911, Nr. 4/5).

Das lenkt die Aufmerksamkeit auf die Absehkurse, die in manchen Großstädten angeboten wurden. Die Enquête der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge von 1908 über die schulische Versorgung schwerhöriger Kinder nannte 6 Städte mit »Unterricht für hochgradig Schwerhörige auf Gemeindekosten . . . durch Sonderunterricht einzelner« (zit. n. Hartmann 1912, 71); das können nur schulische Absehkurse gewesen sein. Einige solcher Absehkurse wurden umfunktioniert in Schwerhörigenschulen, so etwa 1908 geschehen in Charlottenburg (von der Eingemeindung zu Berlin); die Absehkurse bestanden hier nur von 1906 bis 1908 (Hartmann 1912, 18). Man darf vermuten, daß die Erfolge dieser Kurse nicht so recht befriedigten, was angesichts der hohen Schülerzahl pro Volksschulklasse in jener Zeit kaum verwundern kann.

Gut ein halbes Jahrhundert später trat das gleiche Problem, nur ungleich stärker, nämlich als eine Art pädagogischer Bewegung in den Blick. Gesellschaftspolitisch engagierte Pädagogen forderten an der Wende von den sechziger zu den siebziger Jahren, die Ausgliederung behinderter Schüler aus den Regelschulen

– aufzugeben (so die radikalere Richtung) bzw.

– auf solche Kinder zu beschränken, die in Regelschulen nicht unterrichtsfähig oder erziehbar seien (gemäßigtere Richtung).

Diese auf die Kurzformel »Integration Behinderter« zu bringende Partialbewegung war Teil einer Gesamtbewegung, die höchst vernünftig die immer weiter ausufernden Ausgliederungsprozesse (Kranke, Betagte, Unangepaßte mit alternativen Lebensformen u. a.) aufhalten und in Richtung auf Einbezug dieser Gruppen umkehren wollte.

Nun ist zu bedenken, daß es nicht gerade die schwerhörigen Kinder waren, die bei diesen Überlegungen, aber auch z.T. recht kontrovers geführten Diskussionen im Mittelpunkt standen. Es ging eher um lernbeeinträchtigte Schüler, die gegen den Willen der Eltern per Umschulungsdekret in eine Lernbehindertenschule überwiesen werden konnten und nicht selten wurden. Doch es ging, wenn auch nicht zentral, auch um schwerhörige Kinder. Und manchem ging schon das wenige, das da vor sich ging, zu weit (Tiefenbacher 1967).

Im Auftrage der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates erstattete H. Jussen 1973 ein Gutachten über »Schwerhörige, ihre Bildung und Rehabilitation«, das 1974 veröffentlicht wurde und dem der Auftrag zugrunde lag, u. a. Möglichkeiten für eine »soziale Integration in die Welt der Nichtbehinderten« (Muth 1974, 6) zu prüfen.

Jussen beschrieb sechs mögliche Modelle schulischer Schwerhörigenbildung, nämlich

- eigenständige Schwerhörigenschule, ggf. mit dezentralisierten Grundschulen, weiterführende und berufsbildende Schulen,
- additives Schulzentrum mit Abteilungen für Gehörlose und Schwerhörige,
- Außenklassen der Schulen für Schwerhörige an Regelschulen,
- Schulkombinat für Hörgeschädigte,
- Schulzentrum für behinderte und nichtbehinderte Kinder mit Wohnanlage,
- selbständige Klassen für Kinder mit Hörschäden an einer Schule für Nichtbehinderte (sog. »Units«)

und stellte deren Vorzüge und Nachteile auf Grund in- und ausländischer Erfahrungen (z. B. derjenigen mit den »Units« von D. Dale 1965, 3–4) zusammen. Sein Urteil: »Als besonders geeignet, um die erstrebten Ziele für alle Schüler zu verwirklichen, erscheint die voll ausgebaute Mittelpunktschule für Schwerhörige« – siehe das erstgenannte Modell – »mit »Dependancen« an besonders ausgewählten Schulen für Nichtbehinderte. Die Dependancen gestatten im Unterschied zu den Außenklassen . . . eine teilintegrierte Beschulung schwerhöriger Kinder . . ., ohne diese Schüler zu über- oder unterfordern« (Jussen 1974, 271). Er stützte sich dabei auch auf die Erfahrungen von Horstkotte ab (1971, 144) und bezog Überlegungen zu den Units und Außenstellen mit ein, die er schon früher hinsichtlich »sozialbestimmter Organisationsformen« vorgetragen hatte (Jussen 1970, 201–207).

Wahrscheinlich hat dieser Impuls nicht viel bewegen können. Nun würde aber dem Schwerhörigenbildungswesen im deutschsprachigen Gebiet ein wenig Evolution wahrscheinlich gut tun. Jussens Vorschlag hatte nicht eine der Errungenschaften aus der achtzigjährigen Geschichte der Schwerhörigenschule aufs Spiel gesetzt. Ob sein Vorschlag nun wirklich gut oder nicht so gut war, werden wir angesichts des Immobilismus, der unser Schulwesen im ganzen kennzeichnet, wohl überhaupt nicht oder jedenfalls nicht so bald erfahren.

## Literatur

- Arendt, J.: Leitsätze zur Versammlung des Bundes deutscher Taubstummenlehrer vom 30. 9. bis 3. 10. 1900 in Hamburg. In: Organ für die Taubstummenanstalten in Deutschland und den deutschredenden Nachbarländern (1900)
- Arendt, J.: Von den Grenzen des Könnens. In: Organ usw. (1900)
- Bárczi, G.: Hör-Erwecken und Hör-Erziehen, dtsh. Übers. von Rehr, J., Salzburg o. J. (1936)
- Barries, C.: Über die Herstellung des Gehörs bei Taubstummen. Hamburg 1838
- Beske, W.: Die Beschulung der Schwerhörigen in Hamburg. In: Blätter für Taubstummenbildung (1926)
- Bever, G.: Geschichte der Taubstummheit und des Taubstummenwesens. Taubstummenfürsorge. In: *Denker, A. und Kahler, O.* Hdb. d. Hals-, Nasen-, Ohren-Heilkunde mit Einschluß der Grenzgebiete, Bd. 8. Berlin und München 1927
- Bezold, F.: Das Hörvermögen der Taubstummen mit besonderer Berücksichtigung der Helmholtzschen Theorie des Sitzes der Erkrankung und des Taubstummen-Unterrichts. Wiesbaden 1896
- Bezold, F.: Die Taubstummheit auf Grund ohrenärztlicher Beobachtungen – Eine Studie zur Gewinnung einer künftigen verlässigen Taubstummenstatistik. Wiesbaden 1900
- Bleidick, U.: Mannheimer System. In: *Heese, G. und Wegener, H.* (Hrsg.), Enzykl. Hdb. der Sonderpäd., 3. Aufl. Berlin 1969
- Bodensiek, G.: Hundert Jahre bremische Taubstummenanstalt. Bremen 1927
- Brauckmann, K.: Die im kindlichen Alter auftretende Schwerhörigkeit und ihre pädagogische Würdigung. Leipzig 1896
- Brauckmann, K.: Schwerhörigkeit im Kindesalter. In: *Rein, W.* Enzykl. Hdb. der Päd., Bd. 6. Langensalza 1899
- Brauckmann, K.: Die psychische Entwicklung und pädagogische Behandlung schwerhöriger Kinder. Berlin 1901
- Brauckmann, K.: Herr Schorsch und der »Schwerhörigenunterricht überhaupt«. In: Blätter usw. (1919)
- Brauckmann, K.: Absehunterricht nach dem Jenaer Verfahren. Jena 1936
- Brettschneider, E.: Welche Gesichtspunkte sind bei der Aufstellung eines Lehrplans für Schwerhörigenschulen zu beachten? In: Die Hilfsschule (1914)
- Brühl, G./Schorsch, E.: Die Fürsorge der Stadt Berlin für schwerhörige und taube Schulkinder. In: Ztschr. f. Schulgesundheitspflege (1914)
- Brunner, M.: Beitrag zur Diskussion über die methodischen Hörübungen in der Taubstummenschule. In: Wiener Klinische Wochenschrift (1899)
- Bunsen, O.: Gehörlosen- und Schwerhörigenbildungswesen – Einheit oder Trennung. In: Bildung und Erziehung Hörsprachgeschädigter im Spannungsfeld zwischen Tradition und Fortschritt, Tagungsbericht der XXII. Bundesversammlung des Bundes deutscher Taubstummenlehrer 1967, o. O. 1968
- Dale, D. M. C.: Units for Deaf Children. In: The Times – Educational Supplement 1965
- Dillner: Ergebnisse ärztlicher Untersuchung schwachsinniger Kinder und ihre Bedeutung für den Lehrer. In: Medizinisch-pädagogische Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde (1897)
- Dirr, H.: Läßt sich der gemeinsame Unterricht schwerhöriger und sprachgebrechlicher Kinder rechtfertigen? In: Blätter usw. (1927)
- Dupuis, G.: Förderung der sprachlichen Kommunikation und der sozialen Integration erwachsener Schwerhöriger durch Aktivitäten der Schwerhörigenvereine. Diss. Päd. Hochschule Niedersachsen, Abt. Hannover 1977
- Ehmert, K.: Zur Sonderbeschulung der jugendlichen Schwerhörigen in Württemberg. In: Blätter usw. (1931)
- Ehni: Die Taubstummenanstalt zu Nürtingen. In: *Gotthold Lehmann*, Taubstummenunterricht und Taubstummenfürsorge im Deutschen Reich. Düsseldorf 1930

- Ermann, A.: Mein Werden und mein Wirken. Erinnerungen eines alten Berliner Gelehrten, Leipzig 1929. Nachdruck in: *Hardach-Pinke, I./Hardach, G.*: Deutsche Kindheiten. Kronberg/Ts. 1978
- Frenzel, F.: Geschichte und Literatur des Hilfsschulwesens. Halle 1925
- Frenzel, F.: Wesen und Einrichtung der Hilfsschule. Halle (Saale) 1926
- Fuchs, A.: Schwachsinnige Kinder – ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung. Gütersloh 1922
- Fuchs, A.: Die äußere und innere Organisation des Sonderschulwesens. In: Bericht über den II. Kongreß für Heilpädagogik in München vom 29. Juli bis 1. August 1924. Berlin 1925
- Germer, R.: Geschichte der Schwerhörigenbildung und -bewegung – Eine Grundlegung (Schreibmaschinenschrift im Archiv des Instituts für Sonderschulwesen, Berlin). Berlin o.J. (wahrscheinlich 1928)
- Hanselmann, H.: Einführung in die Heilpädagogik. Zürich und Leipzig 1930
- Hansen, K.: Die Problematik der Sprachheilschule in ihrer geschichtlichen Entwicklung. Halle 1929
- Hartmann, A.: Die Schwerhörigen in der Schule und der Unterricht für hochgradig Schwerhörige in Deutschland. Stuttgart 1912
- Hartmann, A.: (Mitteilung über zwei Fälle von verkannter Schwerhörigkeit.) In: Berliner Ärztekorrespondenz (1898)
- Heese, G.: Kurzer Abriss der geschichtlichen Entwicklung der Schwerhörigenbildung in Deutschland. Halle (Saale) 1953
- Heese, G.: Die Rehabilitation der Schwerhörigen. München und Basel 1962
- Heese, G.: Geschichte der Schwerhörigenbildung. In: *Heese, G.*, Grundlagen der Schwerhörigenbildung. Berlin 1969
- Heidsiek, J.: Hörende Taubstumme – Ein Beitrag zur Klärung der Methodenfrage. Breslau 1897
- Hemmes, W.: Einiges über Hören und Hörempfindungen der Zöglinge der Taubstummenanstalten. In: Bericht über die III. deutsche Taubstummenlehrerversammlung zu Augsburg. Augsburg 1894
- Hilscher, K.: Geschichte der Schwachsinnigenfürsorge, des Schwachsinnigenbildungswesens und der Hilfsschule. Wien und Leipzig 1930
- Hofmarksrichter, K.: Audiologie und Taubstummenbildung. In: Neue Blätter für Taubstummenbildung (1954)
- Horstkotte, O.: Schulen für Schwerhörige – Schwerhörigenschule und Gesamtschule. In: Ztschr. f. Heilpäd. (1971)
- Jankowski, P.: Entwicklung und gegenwärtiger Stand des Schwerhörigenbildungswesens in Hamburg. In: Samuel-Heinicke-Festschrift. Hamburg 1927
- Jussen, H.: Schwerhörigkeit und soziale Umwelt. In: Neue Blätter usw. (1970)
- Jussen, H.: Die Schule für Schwerhörige. In: Ztschr. f. Heilpäd. (1973)
- Jussen, H.: Schwerhörige – Ihre Bildung und Rehabilitation. In: Dtsch. Bildungsrat (Hrsg.): Sonderpädagogik 2 – Gehörlose, Schwerhörige. Stuttgart 1974
- Karth, J.: Das Taubstummenbildungswesen im XIX. Jahrhundert in den wichtigsten Staaten Europas – Ein Überblick über seine Entwicklung. Breslau 1902
- Kern, A.: Zur Frage der Surdumutitas corticalis und des Hörerweckens. In: Deutsche Sonderschule (1937)
- Kern, E.: Schwerhörigkeit und Sprachanbildung. In: Neue Blätter usw. (1960)
- Kilian, J./Konrad, S.: Kurzer Abriss über das Absehens-Vermögen zur Erziehung von Schwerhörigen und Taubstummen. Straßburg 1877
- Kirmse, M.: Der Kretinismus in Salzburg und Gotthard Guggenmoos, der erste Schwachsinnigenpädagoge. Eos (1907)
- Kirmse, M.: Gotthard Guggenmoos. In: Enzykl. Hdb. d. Heilpäd. Bd. I. Halle 1934
- Kirmse, M.: Thomas Scherr. In: Enzykl. Hdb. d. Heilpäd. Bd. II. Halle 1934
- Kobrak, F.: Beziehungen zwischen Schwachsinn und Schwerhörigkeit. In: Ztschr. f. Schulgesundheitspflege (1908)
- Krampf, A.: Die Hilfsschule im neuen Staat. Leipzig 1936
- Kroiß, K.: Ohrtaub – hirntaub. Leipzig 1937
- Kropp, E.: Gedanken über das schwerhörige Kind und seine Bildung. In: Neue Blätter usw. (1961)
- Kulemeyer, W.: Das schwerhörige Kind als medizinisches, psychologisch-pädagogisches und soziales Problem. Halle 1949
- Laistner, J. Chr.: Taubstummenlehrerversammlung zu Eßlingen a.N. im October 1846. In: Allgemeine Schulzeitung – Taubstummenwesen (1847)
- Lanfranchi: Ars completa totius chirurgiae. 1295; teilweise dtische. Übersetzung in: *Hans Werner*, Geschichte des Taubstummenproblems bis ins 17. Jahrhundert. Jena 1932
- Lehmann, G.: Diskussionsbeitrag. In: Bericht über die ordentliche Hauptversammlung des Vereins preußischer Taubstummenlehrer 1930 zu Breslau. Erfurt 1930

- Liebmann, A.: Die Sprache schwerhöriger Kinder. Halle 1901
- Lindner, G.: Grundlagen der pädagogischen Audiologie. Berlin 1981
- Löwe, A.: Sprachliche Erziehung vor dem 4. Lebensjahr durch Home-Training. In: Neue Blätter usw. (1958)
- Löwe, A.: Gehörlose – ihre Bildung und Rehabilitation. In: Sonderpädagogik 2, hrsg. v. Dtsch. Bildungsrat. Stuttgart 1974
- Loth: Schulärztlicher Gesamtbericht über die fünf Volksschulen der Stadt Erfurt für das Schuljahr 1902/03. In: Ztschr. f. Schulgesundheitspflege (1905)
- Marcks, G.: Die Beschulung blinder, taubstummer und schwachsinniger Kinder mit den Bestimmungen über die Lehrkräfte an diesen Schulen. Berlin 1930
- Matthias, L. Chr.: Besprechung zu Eduard Schmalz. In: Beiträge Gehör- und Sprachheilkunde, 1. und 2. Heft. Leipzig 1846. In: Allgemeine Schulzeitung – Taubstummwesen (1847)
- Muth, J.: Einführung. In: Sonderpädagogik 2, hrsg. v. Dtsch. Bildungsrat. Stuttgart 1974
- Nadoleczny, M.: Die Sprachstörungen bei angeborenen und in der Jugend erworbenen Defektpsychosen. In: Hermann Gutzmann sen., Sprachheilkunde – Vorlesungen über die Störungen der Sprache mit besonderer Berücksichtigung der Therapie. Berlin 1912<sup>2</sup>
- Nadoleczny, M.: Diskussionsbeitrag. In: Bericht über den ersten Kongreß für Heilpädagogik in München vom 2. bis 5. August 1922. Berlin 1923
- Neuert, G.: Über Begabung und Gehörgrad der Zöglinge der badischen Taubstummenanstalten Gerlachsheim und Meersburg. Leipzig 1907
- Panconcelli-Calzia, G.: Das Hören durch die Zähne, Vox, Heft 1–2. 1934
- Paul, W.: Die Silbenmechanik als Grundlage des Artikulationsunterrichtes der Taubstummen. Metz 1908
- Pilf, T.: Die körperliche Züchtigung der Schulkinder. In: Ztschr. f. Schulgesundheitspflege (1908)
- Pöhle, K.-H./Liebe, W.: Schwerhörige unter uns. Berlin 1959
- Pöhle, K.-H.: Einführung in die didaktischen Grundlagen des Schwerhörigenunterrichts. Berlin 1963
- Pöhle, K.-H.: Erweiterte Oberschule für Schwerhörige. In: Heese, G. (Hrsg.): Grundlagen der Schwerhörigenbildung. Berlin 1969
- Quirfeld, E.: Zur physischen und geistigen Entwicklung des Kindes während der ersten Schuljahre. In: Ztschr. f. Schulgesundheitspflege (1905)
- Raschkowski, F.: Über die Hörprüfungen schwachbefähigter Kinder der fünf Berner Spezialklassen. Med. Diss. Bern 1910
- Rau, F.: Über die Beseitigung lautsprachlicher Fehler in der Volksschule. In: Organ usw. (1891)
- Reinfelder, D.: Die Berliner Schwerhörigenschule. In: Pädagogische Zeitung (1911)
- Reinfelder, D.: Zur Stellung der Schwerhörigenschule (Ein Beitrag vom Berliner Standpunkt). In: Blätter usw. (1919)
- Reinfelder, D.: Zur Schwerhörigenbewegung – Erwiderung auf die Darstellung des Herrn Schorsch. In: Blätter usw. (1919)
- Reinfelder, D.: Die Eigenart der Schwerhörigenschule. In: Bericht über den II. Kongreß für Heilpädagogik in München 1924. Berlin 1925
- Reinfelder, D.: Schwerhörige und Schwerhörigenschule. In: Enzykl. Hdb. d. Heilpäd., Bd. II. Halle 1934
- Schädel, C.: Nachruf auf Köhler. In: Blätter usw. (1914)
- Schär, A.: Erster Schwerhörigen-Unterricht. In: Blätter usw. (1920)
- Schaealing, F.: Beiträge zu einer richtigen leiblichen und geistigen Erziehung gehörkranker Kinder. Thorn 1872
- Schlesinger, E.: Schwachbegabte Kinder – Ihre körperliche und geistige Entwicklung während und nach dem Schulalter und die Fürsorge für dieselben. Stuttgart 1913
- Schlittler, E.: Ohr und Schule. In: Denker, A./Kahler, O. (Hrsg.): Hdb. d. Hals-, Nasen-, Ohren-Heilkunde mit Einschluß der Grenzgebiete, Bd. 8. Berlin/München 1927
- Schorsch, E.: Das Schwerhörigenbildungswesen in Berlin. 1919
- Schorsch, E.: Notiz zu den Ausführungen des Herrn D. Reinfelder. In: Blätter usw. (1919)
- Schorsch, E.: Berufswahl und Berufsberatung der Schwerhörigen. Berlin 1920
- Schorsch, E.: Die Schwerhörigenbildung – Ihre Organisation und die Grundzüge ihrer Methode. In: Blätter usw. (1920)
- Schubeck, A.: Diskussionsbeitrag. In: Bericht über den I. Kongreß für Heilpädagogik in München vom 2. bis 5. August 1922. Berlin 1923
- Schumann, P.: Das Taubstummenbildungswesen. In: Hdb. d. Taubstummenwesens. Osterwieck/Harz 1929
- Schumann, P.: Geschichte des Taubstummenwesens vom deutschen Standpunkt aus dargestellt. Frankfurt/M. 1940
- Schwendt, A./Wagner, Fr.: Untersuchungen an Taubstummen. Basel 1899
- Steinbauer, H.: Der schulpraktische Einsatz der technischen Hilfsmittel in der Hörerziehung. In: Neue Blätter usw. (1954)

- Stobschinski, R.: Schwerhörigenbildung und Schwerhörigenfürsorge. In: Hdb. d. Taubstummwesens. Osterwieck/Harz 1929
- Streuli, A.: Aus der Jugendzeit eines Horgeners. In: *Hunziker, F.* (Hrsg.): Vom Zürichsee – Kulturbilder. Stäfa 1945
- Tiefenbacher, R.: Die Eigenständigkeit des Schwerhörigenbildungswesens. In: *Neue Blätter usw.* (1967)
- Tiefenbacher, R.: Die Situation eines schwerhörigen Kindes in einer Normalschule und in der Gehörlosenschule (Separatum) 1967
- Tornow, K./Weinert, H.: Erbe und Schicksal. Berlin 1942
- van Uden, A.: Gehörlosenschule und Schwerhörigenschule als besondere Schultypen. In: *Neue Blätter usw.* (1960)
- Uhlmann, O.: Das deutsche Sprachheilwesen. In: Hdb. d. Taubstummwesens. Osterwieck/Harz 1929
- Urbantschitsch, V.: Über Hörübungen bei Taubstummheit und bei Ertaubung im späteren Lebensalter. Wien 1895
- Wagner, K.: Gotthard Guggenmoos und seine Lehranstalt in Hallein und Salzburg. In: *Mitteilungen der Gesellschaft für Salzburger Landeskunde*, Bände LVIII und LIX (1919)
- Walther, E.: Handbuch der Taubstummnenbildung. Berlin 1895
- Wanecek, O.: Heilpädagogik, Sonderpädagogik und Schulreform, Heilpädagogik. Wien 1964
- Wanner, F.: Die Untersuchung des taubstummten und schwerhörigen Kindes und dessen Einschulung auf Grund derselben. In: Bericht über den I. Kongreß für Heilpädagogik in München vom 2. bis 5. August 1922. Berlin 1923
- Wanner, F.: Therapie der Taubstummheit und Taubstummnenunterricht vom Ohr aus. In: *Denker, A. und Kabler, O.* (Hrsg.): Hdb. d. Hals-, Nasen-, Ohren-Heilkunde mit Einschluß der Grenzgebiete, Bd. 8. Berlin/München 1927
- Wehle, R. G.: Absehen der Sprache vom Munde bei schwerhörigen schwachsinnigen Kindern. In: *Ztschr. f. d. Behandlg. Schwachsinniger* (1910)
- Wehle, R. G.: Die schwerhörigen schwachsinnigen Kinder der Landes-Erziehungsanstalt in Chemnitz-Altendorf in ihren Sonderklassen. In: *Ztschr. f. d. Behandlg. Schwachsinniger* (1911)
- Wende, G.: Fünf Bilder aus der Geschichte der Königlichen Taubstummnenanstalt. Berlin 1915
- Wende, G.: Zur Reichsschulkonferenz. In: *Blätter usw.* (1920)
- Werner, F.: Hörübungen. In: *Organ usw.* (1900)
- Werner, H.: Geschichte des Taubstummnenproblems bis ins 17. Jahrhundert. Jena 1932

## 10. Sehbehindertenpädagogik

### Die Entwicklung der Begriffe

Noch bevor im deutschsprachigen Raum eine Blindenschule entstand, wußte der damals in Wien als Mitglied der Studien-Revisions-Hofkommission tätige Pädagoge Franz Gaheis, daß es nicht nur eindeutig Blinde gibt. Er war damals einer von jenen philanthropisch gesonnenen Menschen, die sich über die Konzeption einer zu gründenden Blindenschule Gedanken machten.

Schon im Jahre 1802 machte sich Gaheis bewußt, daß man eigentlich auch Kindern mit noch partiell erhaltenem Sehvermögen eine besondere Förderung zuteil werden lassen mußte. Er nannte sie Halbblinde.

Der Unterricht für diese Halbblinken war für Gaheis kein vorrangiges Problem, ging es ihm doch in erster Linie um die Blinden. Seiner Meinung nach sollte man jedoch die Halbblinken nicht vergessen:

»Bei Erweiterung des Instituts könnte am Ende darin auch eine Abteilung für Halbblinde vorkommen, um sie teils zum zweckmäßigen Gebrauch ihres wenigen Augenlichtes, teils durch eine vernünftige Angewöhnung zum vollkommenen Gebrauch dieses Sinnes zu bringen« (Gaheis 1802, 13).

Seine Bezeichnung für diejenige Gruppe von visuell Beeinträchtigten, die zwischen den Blinden und den Normalsehenden steht, wurde von anderen übernommen und fand über ein Jahrhundert hinweg neben anderen Bezeichnungen wie Schwachsichtige, Sehgestörte, Sehschwache, Anwendung. Zu Gaheis' Bezeichnung gab es im neunzehnten Jahrhundert semantische Parallelen wie Halbtaube (für Schwerhörige), Halbbioten (für »wortblinde« Legastheniker) u. ä. m.

Es scheint, daß diejenigen, die sich im vorigen Jahrhundert mit Sehbehinderten beschäftigten, keinen Bedarf hatten für einen exakt differenzierten Begriff; dieser Bedarf stellte sich erst später ein. Damals verstand jeder, was mit den verwendeten Bezeichnungen gemeint war, und keiner stieß sich an der offenkundigen Unschärfe (denn Halbblinde waren ja eher solche Menschen, deren eines Auge blind und deren anderes normalsehend war).

In der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts kam eine rege Bewegung innerhalb der Ärzteschaft in Gang, die für die Förderung der Sehbehinderten Bedeutung erlangen sollte. Jene Ärzte machten statistische Erhebungen über Einschränkungen des Gehörs, der Funktion der Bewegungsorgane, der Lungenfunktion usw. und eben auch über die Einschränkungen der Sehfähigkeit bei Schulkindern sowie über die Bedeutung solcher Einschränkungen für das Fortkommen der Kinder im Unterricht. Aufgrund der

erhobenen Befunde und ihrer statistischen Auswertung verlangten die Autoren nachdrücklich die schulhygienische Überwachung der Schulkinder durch besondere Schulärzte. In diesem Zusammenhang wurde auch über Sehschädigungen, deren Verbreitung sowie über die Untersuchungsmethoden bei der Sehfunktionsprüfung an Kindern viel publiziert.

Die Diskussion, die daraus entstand, begünstigte auch die Bedingungen, die zur Gründung erster Klassen und Schulen für Sehbehinderte gegeben sein mußten. Bis in das zwanzigste Jahrhundert hinein reichte diese mit den Namen Cohn, Levinsohn, Redslob, Bartels u. a. verknüpfte Diskussion. Aus den Publikationen ist zu ersehen, welche Terminologie im Gebrauch war, ohne daß man sich damals viel um Termini gekümmert hätte. Eher zeigen sie an, welches Gewicht damals auf gerade aktuelle Teilprobleme gelegt wurde.

Der Augenarzt Hermann Cohn etwa, der von 1865 bis 1898 über fünfzigtausend Schulkinder in Breslau auf deren Sehleistung untersuchte (1898, 109) spricht außer von kurzsichtigen und weitsichtigen von schwachsichtigen, augenkranken und abnormalen Kindern. Theodor Axenfeld verwendete in seiner Freiburger Rektoratsrede die Bezeichnungen schwachsichtig, sehschwach und hochgradig sehschwach (1905, 34) parallel nebeneinander.

Der Wiener Lehrer Karl Bürklen kennt keine Halbblindheit, dafür aber neben Schwachsichtigkeit Sehdefekte (1918, 213), für die er nach dem Modus der Straßburger Schule (1909) eine Schwachsichtigenschule für den Unterricht und die Berufslehre für das Bestehenkönnen im Leben empfiehlt.

In den zwanziger und dreißiger Jahren dieses Jahrhunderts stabilisieren sich schließlich im Zusammenhang mit den jetzt als notwendig anerkannten Schulgründungen die Bezeichnungen sehschwach und Sehschwachenschule. Daß der fachliche Sprachgebrauch sich auf diesen Begriff einpendelte, läßt sich sicher auch daraus erklären, daß für die nun so benannte Schulform Richtlinien, Lehrpläne und methodische Anweisungen ausgearbeitet und verordnet werden mußten. Die Autoren haben diese Bezeichnung gewählt und so in das Bewußtsein der Fachleute wie auch der Öffentlichkeit getragen. Die Berliner Sonderschulen erhielten im Jahre 1923 Richtlinien, wobei die Bezeichnungen sehschwach und schwachsichtig verwendet wurden. Der Berliner Magistratsschulrat Arno Fuchs, zuständig für alle Sonderschulen der Stadt, bediente sich 1927 nur noch des Begriffes sehschwach. In seinem Bericht über das Berliner Sonderschulwesen – damals das am weitesten ausgebaute im gesamten deutschen Sprachgebiet – schrieb er:

»12. Die Sehschwachenschule.

Das über die Eigenart und Behandlung der Schwerhörigen und ihre Schule Gesagte gilt, unter entsprechender Anwendung auf die Mängel des Sehorgans, auch für die sehschwachen Kinder bzw. für die Sehschwachenschule« (Fuchs 1927, 40).

Aus der fleißigen Feder des Wieners Ottokar Wanecek entstanden in den Jahren der Gründung erster Sehbehindertenschulen methodische und psychologische Abhandlungen (die übrigens bis heute lesenswert geblieben sind). Darin schreibt er ebenfalls konsequent von sehschwachen Kindern und Sehschwachenschulen, beispielsweise in einer Arbeit, in der er seine bekannte Tastsehmethode entwickelte:

»Zwischen dem grundlegenden Gedanken des Sehschwachenunterrichtes, das sehschwache Kind durchaus als sehendes einzuschätzen, und der Methode des Tastsehens, scheint ein Gegensatz zu bestehen (Wanecek 1925, 140).

Dagegen ließ sich der Luzerner Arzt Friedrich Stocker nicht auf eine eindeutige Bezeichnung ein. Seinen Vortrag zur Generalversammlung des Schweizerischen Zentralvereins für das Blindenwesen im Jahre 1935 betitelte er *Fürsorge für Halbblinde und Sehschwache* (Stocker 1936, 1–11).



Der Begriff Sehschwäche – auch für den Laien etwas deutlich anderes als Blindheit – beleuchtet die aktuelle Problematik der damit bezeichneten Sonderschulart in den dreißiger Jahren. War es zuvor mehr um die organisatorische Abgrenzung von der Blindenbildung gegangen, ging es nun auch und gerade um eine klare, auf der unterschiedlichen Sehbeeinträchtigung beruhende Abgrenzung. Die Differenzierung zur Normalschule hin hatte schon früher stattgefunden.

Auf der 1. Tagung der Sonderschulen für Sehschwache 1933 in Chemnitz meinte Inspektor Dölberg in seinem Referat:

»Auch in der heutigen Zeit ist die Errichtung besonderer Schulen für Sehschwache vornehmlich für das flache Land wegen der entstehenden hohen Kosten eine Unmöglichkeit, die Unterbringung in Blinden-Anstalten daher noch immer der geeignete Ausweg«, stellte jedoch klar, daß »zwischen Blinden- und Sehschwachenunterricht ein fundamentaler Unterschied« bestehe (zit. n. Teumer, in: Lesemann 1967, 142).

Auch die gesetzlichen Maßnahmen stellten sich auf die Abgrenzung von Sehbehindertenerziehung und Blindenerziehung ein. So bestimmte etwa das Zusatzgesetz zum Blindenbeschulungsgesetz (1911) aus dem Jahre 1930, das auf den Richtsätzen zur Erfassung Sehschwacher und Sehgefährdeter von 1928 basierte (formuliert von dem Dortmunder Augenarzt Bartels), falls ein Kind sehschwach sei, werde es »in etwa bestehenden Sehschwachenschulen oder Sehschwachenklassen beschult« (Teumer, in: Lesemann 1967, 144).

Eine eher inhaltlich bestimmte Gewichtung kommt in der Bezeichnung der 1934 gegründeten Essener Schule zum Ausdruck, und diese Bezeichnung spiegelt zugleich eine Diskussion der dreißiger bis vierziger Jahre wider: sie wurde »Sehschonungsschule« genannt. Es handelt sich hier um das Etikett einer auf die englischen »sight saving classes« gestützten Bewegung, die den Unterricht der sehbehinderten Kinder nach dem eher medizinisch-hygienischen Prinzip beeinflusste:

»Sehschutz und Sehubung – auf diesen Grundpfeilern ruht der Erziehungsweg der Sonderschule für Sehschwache. Sehschutz als Steigerung des Wissens um das Augenübel und Sehubung als Steigerung des Könnens des erkrankten Auges« (Benesch 1935, 4).

Die Bezeichnung sehbehindert, die sich in großen Teilen des deutschen Sprachgebiets durchgesetzt hat, taucht erst nach dem Zweiten Weltkrieg in westdeutschen Fachpublikationen auf. Ihre Durchsetzung geht auf die Bemühungen des damaligen Leiters der 1954 gegründeten Sehbehindertenschule Hannover, Erhard Teumer, zurück. Diese Bestrebungen müssen im Zusammenhang mit einer terminologischen Tendenz in der westdeutschen Behindertenpädagogik um 1960 gesehen werden, die sowohl auf Änderung als auch auf Angleichung abzielte. Die Sache ging von der Hilfsschullehrerschaft aus, die in Bezeichnungen wie schwachsinnig, schwachbegabt, Hilfsschüler u.ä. eine Diskriminierung ihrer Schüler sah und die Bezeichnung lernbehindert an die Stelle der suspekt gewordenen Bezeichnungen gesetzt sehen wollte. Zugleich befürwortete der Verband Deutscher Sonderschulen, der sich stark engagierte, Bezeichnungen, die aus einem Präfix (für den Funktionsbereich) und »-behindert« bestehen.

Teumer rechtfertigte seine Bemühungen um eine terminologische Änderung mit den Empfindungen, die er bei den betroffenen sehschwachen Kindern und besonders bei ihren Eltern vermutete, ungünstigen Empfindungen nämlich, die bei einem wertfreieren Ausdruck wie sehbehindert nicht zu erwarten seien. Sicher dürfte auch der Wunsch hinzugekommen sein, einen Begriff zu finden, der keine Verwechslungen provoziert. Im persönlichen Gespräch verwies Teumer auf seine eigenen Erfahrungen mit dem Sehschwäche-Begriff. Diese deute darauf hin, daß einfach strukturierte Menschen den Begriff sehschwach in Beziehung zu schwachbegabt, schwachsinnig und leistungsschwach setzten (Teumer 1967), wogegen sich Sehbehinderte, deren Eltern und Schulen energisch wehren mußten. Ähnliches vermutete noch Mersi in den siebziger Jahren:

»Anfangs der zwanziger Jahre kam es zur ersten größeren Welle von Schulgründungen. Diese bezeichneten sich zunächst als Schulen für Sehschwache oder Schwachsichtige, bevorzugten aber bald die Namensgebung nach bekannten Persönlichkeiten, z. B. Augenärzten, um der Verwechslung mit Schwachsinnigenschulen bzw. Hilfsschulen und der damit verbundenen Ablehnung der neuen Schulart durch die Eltern zu entgehen. Die Aversion der Sehbehindertenschulen gegen die Bezeichnung Sonderschule beruht noch heute auf ähnlichen Erfahrungen.  
Gegen die Verwendung der Begriffe sehschwach oder schwachsichtig spricht auch, daß diese in der Augenheilkunde einen bestimmten Befund – die Amblyopie – bezeichnen« (Mersi 1975, 140).

Es erstaunt zu sehen, wie »geräuschlos« der terminologische Wandel vor sich ging. Eine Argumentation für den Wechsel wurde nirgendwo entfaltet, der sich zwar unauffällig, aber deutlich vollzog. Im Beiheft 2 der Zeitschrift für Heilpädagogik (»Das sehbehinderte Kind«) schrieb Teumer: »Diese Menschen bezeichnet man als Sehbehinderte oder Sehschwache« (1956, 6). Auch Uwe Beermann charakterisierte noch ein Jahrzehnt später: »Sehbehindert oder sehschwach ist ein Kind, wenn es auf Grund seiner Sehbehinderung dem Unterricht – auch bei normaler Intelligenz – nicht mehr folgen kann« (1966, 36). Wenige Jahre später verwendete Werner Boldt in seiner Denkschrift zum Ausbau des Sehbehindertenbildungswesens in Nordrhein-Westfalen (1971) keine andere Bezeichnung als sehbehindert.

Die Bezeichnung sehbehindert ging in den sechziger Jahren auch in die Termini der Gesetze und Verordnungen ein, die das Sonderschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland regeln. In diesem größten Teil des deutschen Sprachgebietes gibt es unter rund zwanzig Schulen keine, die einen anderen als den Terminus sehbehindert für ihre visuell beeinträchtigten Schüler verwendet.

Das Sonderschulwesen der Deutschen Demokratischen Republik hat den beschriebenen Begriffswandel nicht mitvollzogen. Die Schulen heißen dort auch heute Sehschwachenschulen; ihre Schüler werden in den amtlichen Bestimmungen als sehschwach definiert.

Ähnlich wie im westlichen Teil Deutschlands hat man sich in Österreich vom Begriff der Sehschwäche abgewandt. Bei der Suche nach einer differenzierteren Bezeichnung fiel die Wahl auf sehgestört und Schule für Sehgestörte.

Im deutschsprachigen Teil der Schweiz verwendet man die Bezeichnung sehbehindert als Oberbegriff für blind und sehschwach. Die Schulen für Sehbehinderte, z. B. in Zürich, sind als gemischte Form der Erziehung und Unterrichtung von blinden und sehschwachen Kindern konzipiert worden. Erst in letzter Zeit, offensichtlich unter dem Einfluß deutscher Publikationen, oszilliert das Verständnis des Wortes sehbehindert zwischen der allgemeinen und der auf sehschwach eingegrenzten Bedeutung.

Was die Bildung der Oberbegriffe für alle visuellen Beeinträchtigungen anlangt, so läßt sich zusammenfassend folgende Aufteilung nach dem Territorialprinzip festlegen:

- Sehgeschädigte (BRD, DDR, Österreich),
- Sehinvaliden (DDR)
- Sehbehinderte (deutschsprachige Schweiz).

Die Untergruppen werden als

- Blinde,
- Sehschwache bzw. Sehgestörte bzw. Sehbehinderte und als Zwischengruppe hochgradig Sehbehinderte bzw. hochgradig Sehschwache bezeichnet (Rath 1982, 160; Sachsenweger 1963, 32; Schule und Elternhaus 1980, 6).

Sehgeschädigte	Sehbehinderte	Sehinvaliden
Blinde	hochgradig Sehschwache hochgradig Sehbehinderte	Sehschwache Sehbehinderte Sehgestörte

Ganz offensichtlich ist die über Jahrzehnte beobachtbare Unlust, sich auf einheitliche Begriffe festzulegen. Das mag manche Ursachen haben, ist sicher aber auch ein Zeichen dafür, daß wir es hier mit einer Disziplin zu tun haben, die – von Tradition kaum belastet – für mancherlei Ansätze von theoretischer Klärung offen geblieben ist.

Nicht so sehr an dem noch jungen Alter des Gebietes liegt die Unsicherheit, ob Sehbehinderte in einer speziell für sie geschaffenen Einrichtung oder in einer Blindenschule oder in einer Schule für Nichtbehinderte am besten gefördert werden können. Und wenn diese Frage beantwortet werden kann, stellt sie sich gleich noch einmal neu in bezug auf das Alter eines sehbehinderten Schülers. Es ist dies ein Problem, das die Fachleute von Anfang an beschäftigte. Von Anfang an bedeutet hier, fast paradox: lange bevor an eine Sehbehindertenschule gedacht werden konnte, ja bevor die meisten Blindenschulen entstanden sind. In seinem erwähnten *Kurzen Entwurf* hat Franz Gaheis schon 1802 die Problematik des Unterrichts der nicht normal sehenden, aber auch nicht blinden, eben der »halbblinden« Kinder offenbar geahnt – immerhin zwei Jahre vor der Gründung einer Blindenschule in seiner Stadt, in Wien.

## Die Diskussion um die Frage, was Sehbehinderung ist

Erörterungen darüber, wohin ein sehbehindertes Kind gehöre, wollte man es pädagogisch gut fördern, ziehen sich einem roten Faden gleich durch die ganze Zeit, in der Sehgeschädigte überhaupt eine pädagogische Förderung fanden. Die Erörterungen wurden einerseits durch die institutionellen und organisatorischen Möglichkeiten bestimmt, die der Sehgeschädigten-erziehung zur jeweiligen Zeit zur Verfügung standen. Andererseits waren die Diskussionen um den rechten Ort für die Erziehung auch durch die Schwierigkeit bestimmt, die Gruppe der Sehbehinderten überhaupt definieren zu können. Da die Grundlagen für die Abgrenzung zu den Normalsichtigen und zu den Blinden zeitweise zu fehlen schienen, zeitweise aber auch von der hier überaus wichtigen Hilfswissenschaft Ophthalmologie unterschiedlich geliefert wurden, waren Abgrenzungsfragen immer wieder Gegenstand von Kontroversen.

Der Klassiker der Blindenpädagogik, Wilhelm Klein, vertrat in seinem *Lehrbuch zum Unterrichte der Blinden* von 1819 die Ansicht, daß auch diejenigen zu den Blinden zu rechnen seien, die auch »größere Gegenstände wahrnehmen«, jedoch »nicht so viel Schein haben, daß sie gewöhnlichen Druck lesen, schreiben und andere kleine Gegenstände mittels der Augen unterscheiden können« (Klein 1819, 8).

Es lag im Wesen der gesamten Problematik, daß ein gemeinsamer Unterricht für blinde und für solche Kinder, die noch über eine erhebliche Sehfähigkeit verfügen, nie so recht überzeugend durchzuführen war:

»Ebenso glauben viele, daß die Halbblinden (d. h. diejenigen, welche noch den Licht-, auch wohl sogar den Farbenschimmer haben), geschickter in Handarbeiten und körperlichen Verrichtungen seien als die ganz Blinden. Allein auch hier bestätigt sich, daß die Halbheit zu nichts nütze ist. Jene wähnen nämlich noch durch das Gesicht alles erfassen zu können, welches aber nicht stark genug ist, sicher zu leiten, worüber sie denn die Übung ihrer eigentlichen zehn Augen (d. h. der Finger) oder des Getasts vernachlässigen« (Zeune 1821, 17).

Rund hundert Jahre später war das Problem noch immer existent, nur sann man zu Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts auf Abhilfe. 1905 berichtete Axenfeld:

»Aber ich habe mehr und mehr den Standpunkt des Anstaltsleiters teilen gelernt, daß bei wenig begabten Schwachsichtigen die Grenze ja nicht zu eng gezogen werden darf; denn sie sind der Freiheit nicht gewachsen. Es ist übrigens von Blindenpädagogen erörtert worden, ob man nicht

diese Schwachsichtigen in besonderen Klassen von den ganz Erblindeten trennen solle, weil die Disziplin und der Unterricht durch sie erschwert werde. Bisher hat eine solche Teilung nicht stattgefunden« (Axenfeld 1905, 34).

Das von Axenfeld angesprochene Problem erfuhr schon zwei Jahre später beim XII. Blindenlehrerkongreß in Hamburg 1907 eine dezidierte Behandlung. Sein Berliner Ophthalmologie-Kollege, Levinsohn, referierte zu der Frage »Gehören stark schwachsichtige Kinder in die Blindenanstalt?« Auf der Grundlage der Argumentation, Schwachsichtige seien keinesfalls Viersinnige, sondern durchaus Fünfsinnige, verlangte der Referent mit Deutlichkeit die Einrichtung von besonderen Klassen für Schwachsichtige. Damit fand er wenig Anklang sowohl bei den Blindenlehrern, vor denen er sprach, als auch zunächst bei den Behörden. Noch 1914 klagte er:

»Für diese unglücklichen Individuen geschieht eigentlich gar nichts. Man hat sich daran gewöhnt, die schwachsichtigen Kinder entweder in Normalschulen unterzubringen, wo sie in der Regel gar nicht oder nur mangelhaft dem Unterricht folgen können, oder man steckt sie, wenn ihre Sehschwäche eine besonders große ist, in die Blindenschule, wo sie auf den Rest ihres Sehvermögens Verzicht leisten müssen und ganz wie Blinde, nur mit Rücksicht auf ihren Tastsinn erzogen werden. Man geht dabei von der Voraussetzung aus, daß sowohl die Erziehung dieser sehr schwachsichtigen Kinder, als auch besonders die Vorbereitung derselben für ihren späteren Beruf in zweckmäßiger Weise nur in der Blindenschule stattfinden können. Diese Auffassung schien mir stets als eine irrige« (Levinsohn 1914).

Es kostete Levinsohn noch einige Jahre Überzeugungsarbeit (wobei man freilich nicht den dazwischen liegenden Ersten Weltkrieg außer acht lassen darf), bis sich der Magistrat von Berlin dazu entschließen konnte, 1919 eine »Schule für Sehschwache« einzurichten.

Zu der gleichen Frage äußerte sich 1918 in Wien Karl Bürklen, wobei er sich auf seine langjährige Erfahrung als Blindenlehrer stützen konnte:

»Sehdefekte Kinder, die in eine Blindenanstalt aufgenommen werden, sind bei weitem schlimmer daran. Sie haben vor allem die spezifische Blindenpunktschrift zu erlernen und werden auch anderweitig nach jener besonderen Methode unterwiesen, welche das Tastgefühl zur Grundlage der Auffassung nimmt. Schon von allem Anfang an macht man nun bei diesen Kindern die Erfahrung, daß sich der Gebrauch des noch vorhandenen Sehvermögens durchaus nicht so leicht ausschalten läßt, wie man es annimmt, daß die Schwachsichtigen selbst die lediglich auf das Tastgefühl berechnete Punktschrift mit den Augen zu lesen versuchen und davon durch keinerlei Ermahnungen und Vorbeugungsmittel abgehalten werden können, denn für sie liegt der Zwang, nur die Finger zum Lesen zu gebrauchen, nicht in dem gleichen Maße vor wie bei den Blinden. Wer die Leseschwierigkeit dieser Punktschrift für das normal sehende Auge kennt, muß es direkt als Verbrechen an den Schwachsichtigen empfinden, wenn diese ihre defekten Augen in derart selbstmörderischer Weise gebrauchen und damit sicher ihre Sehkraft noch weiter verringern. Und schließlich muß sich der Blindenlehrer fragen, wieso es kommt, daß diese Kinder, welche angeblich die in der Volksschule gelehrt deutliche Schwarzschrift nicht zu erlernen vermochten, nun auf einmal die viel undeutlichere Punktschrift der Blinden zu lesen imstande sind. Die Antwort darauf wurde bereits in vorstehenden Zeilen gegeben« (Bürklen 1918, 218).

Noch im Jahre 1926 äußerte H. Otto, Oberlehrer an der Provinzial-Blindenanstalt Halle/Saale, eine eher skeptische bis abwartende Meinung:

»Der Grad der Sehkraft spielt bei der Aufnahme keine Rolle. Die Anstalten beherbergen Schwachsichtige aller Grade. So befinden sich unter den Zöglingen der Blindenanstalt in Halle an 25 v.H. mit solchen Sehresten, die ihnen ein Orientieren auch an unbekannten Orten ermöglichen. Die Anstalten fassen den Begriff der Blindheit weiter, als es gewöhnlich von ärztlicher Seite geschieht. Die Fälle sind nicht selten, daß schwachsichtige jugendliche Personen, die die Volksschule mit Erfolg besucht haben, nach ihrer Schulentlassung einer Blindenanstalt zugeführt werden, da sich ihre Sehkraft zur Erlernung eines praktischen Berufes als nicht ausreichend erwies.

Einige große Städte, wie Berlin, Hamburg und Hannover, haben für schwachsichtige Kinder besondere Schulen eingerichtet. Es ist sehr zu wünschen, daß noch mehr Städte diese Einrichtung treffen. Ob solche Kinder nach ihrer Schulentlassung einen Blindenberuf ergreifen müssen oder einen anderen Beruf erlernen können, hängt von der Intelligenz der Betroffenen ab; denn es zeigt sich oft, daß intelligente Schwachsichtige mit geringer Sehkraft mehr erreichen als weniger intelligente Schwachsichtige mit größerer Sehkraft« (Otto 1926, 9).

Das Bedürfnis, die Sehschwäche genauer zu definieren, kam erst gegen Ende des neunzehnten Jahrhunderts auf, und es verstärkte sich in der Zeit der ersten Gründungen von Sehbehindertenschulen. Kein Wunder, denn so lange eine differenzierte Förderung sehbehinderter Schüler praktisch noch nicht möglich war, konnte man sich mit einer pragmatischen Abschätzung der visuellen Fähigkeiten zufrieden geben. So hat z. B. W. Lachmann in der Mitte des vorigen Jahrhunderts bei »nicht völlig Blinden« wie folgt unterschieden:

- 1 Mit Lichtschimmer; Tag, Nacht und Kerzenlicht, aber keine Farben unterscheidend;
- 2 mit 1; dann aber auch den Punkt einer brennenden Kerze und dem Auge nahe gebrachte Farben unterscheidend;
- 3 mit 1 und 2; außerdem große Umrisse von Gegenständen in der Entfernung einiger Schuhe, kleinere Umrisse von dem Auge näher gebrachten Objecten unterscheidend;
- 4 mit 1, 2 und 3; die Gegenstände erscheinen in der Entfernung einiger Schuhe bis zu der einiger Schritte, wie durch ein feines geöltes Papier, wie durch eine matt geschliffene Glasplatte oder durch dichte Gaze hindurch gesehen; entferntere bekannte Gegenstände werden erkannt; selbst schwarz und gefärbt gedruckte Buchstaben sind, dem Auge ganz nahe gebracht, zu unterscheiden (Zit. n. Beermann 1966, 27).

Den Blindenlehrern war natürlich die Existenz von Sehresten nie entgangen. Weil jedoch die Ansicht vorherrschte, daß damit fürs Leben nichts rechtes anzufangen sei, wurden die Sehrestler und mit ihnen auch häufig genug die Sehschwachen wie Vollblinde erzogen, eben wie Viersinnige behandelt. Das gab den ersten Verfechtern der Einrichtung von besonderen Sehbehindertenklassen und -schulen Argumente in die Hand, die sich teilweise auch polemisch gegen die Blindenpädagogen verwenden ließen (Levinsohn 1914; 1931, 376).

Die Meßverfahren für die Visualität, die die Augenärzte entwickelten, gaben auch Anhaltspunkte für die Eingrenzung der Sehschwäche. Dabei war selbstverständlich zweierlei zu bedenken: Einmal war bei solchen Messungen die Sehschärfe (Gesichtsfeld, Nah- und Fernvisus) festzustellen, zum anderen mußte man eventuelle Anomalien oder auch sehr heterogene Erkrankungen des Sehorgans beachten. Erst aus der Summe all dieser Faktoren ergab sich eine Vorstellung von der visuellen Leistung eines Sehbehinderten.

Die Vielfalt dieser Faktoren war von den Augenärzten jedoch zunächst nicht bedacht worden. Cohn etwa hatte in den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts vor allem den Fernvisus gemessen. Unter der Faszination der von ihm so häufig (bis zu 60%) festgestellten Myopie hatte er vor allem augenhygienische Maßnahmen empfohlen (Cohn 1883).

Auf dem IX. Blindenkongreß in Berlin 1898 wurde von dem Ophthalmologen A. Greeff ein Meßverfahren angegeben, das für den Gebrauch in Blindenschulen tauglich sein sollte. Es beruhte auf einer pragmatischen Setzung: Die Kinder, die weniger als ein Zehntel des normalen Sehvermögens haben – gemessen lediglich am Fernvisus durch Fingerzählen in 1 m Entfernung – mußten wie Blinde erzogen werden (Greeff 1898, 44). Eine Zeitlang hat man in einer Art pars-pro-toto-Sicht die Myopie als die Sehschwäche schlechthin angesehen; wenn auch nicht streng wissenschaftlich, so doch faktisch. Besonders deutlich zeigte sich das in der Bezeichnung der Londoner myope classes, deren Schöpfer, B. Harman, die Regel aufstellte, daß Kinder, die eine Brille von 5 bis 15 Dioptrien-Stärke tragen, diesen Klassen zuzuweisen seien (Harman 1914, 9).

Die Straßburger »städtische Volksschule für sehschwache Kinder« (seit 1911) hatte jedoch nicht nur Schüler mit einer Myopie aufnehmen wollen. Sie sollten eine Sehschärfe zwischen  $\frac{1}{2}$  bis Fingerzählen in  $\frac{1}{4}$  m Abstand haben, bzw. eine bessere, wenn eine krankheitsbedingte Sehschonung notwendig sei (Redslob 1914, 127).

In der Berliner »Hilfsklasse für Schwachsichtige« hatte man Kinder mit einer Sehschärfe von  $\frac{1}{20}$  bis  $\frac{1}{10}$  in der Annahme aufgenommen, daß ein Viertel des Sehvermögens für einen Unterricht in der Normalschule ausreichen müßte (Niepel 1922, 171). Der für diese Einrichtung zuständige Augenarzt, Levinsohn, meinte auch, ein Viertel der normalen Sehschärfe auf dem besseren Auge sei als der obere Grenzwert für die Aufnahme in die besondere Klasse anzusetzen. Schüler mit einer größeren Sehleistung seien nur dann für die Aufnahme vorzusehen, wenn es sich um monokulares Sehen, hochgradige Myopie oder Aphakie (Auge ohne Linse) handele. In Kindern, die die Finger aus 1 m Entfernung zählen können bzw.  $\frac{1}{10}$  der Sehschärfe besitzen, sah er Grenzfälle. Sie sollten im allgemeinen der Sehschwachenschule zugewiesen werden. Doch räumte er ein, es könne passieren, daß sie da nicht mitkämen und deshalb zur Blindenschule überwiesen werden müßten (Levinsohn 1914; 1922).

Die Ergebnisse optischer Messungen, gemäß denen entschieden werden sollte, wer als sehbehindert in die Sehbehindertenschule gehöre, standen von Anfang an nicht in völliger Übereinstimmung mit der Realerfahrung. So irritierte es den Ophthalmologen Axenfeld, daß das Sehvermögen nicht immer eindeutig mit der Sehleistung korrelierte. Beim Versuch, 1905 eine Definition von Blindheit und Sehschwäche zu formulieren, schrieb er:

»Man kann für diese Definition also keinen einheitlichen Grad von Sehschärfe festsetzen, weil Intelligenz und sonstige Geschicklichkeit den einen Sehschwachen noch konkurrenzfähig macht, während der Unbegabte nicht mitkommt. Daher die Tatsache, daß es sowohl hochgradig schwachsichtige Menschen gibt, welche mit diesem Rest in erstaunlicher Weise selbständig und wie Vollsichtige arbeiten, während andere trotz besserer Sehschärfe in die Blindenanstalt gehen müssen. Mitunter erleben wir bei Sehschwachen verblüffende Leistungen. So habe ich einen berühmten Circuskünstler behandelt, der auf einem Auge absolut blind, auf dem anderen so kurzsichtig und schwachsichtig war, daß er nur in unmittelbarer Nähe die Finger zählen konnte. Ein verbesserndes Glas trug er nicht. Dabei bestand seine Kunst darin, daß er unter der Decke des Circus aus einem schwingenden Trapez in ein anderes sprang . . .« (Axenfeld 1905, 34).

Der Wiener Blinden- und Sehschwachenpädagoge Ottokar Wanecek war fest davon überzeugt, daß die gemessene Sehschärfe nur bedingt eine für die Sehleistung maßgebende Aussage liefere. 1927 schrieb er:

»Unwesentlich bei solchen Schülergruppierungen bleibt die Sehweite, denn der Sehakt – und er ist das Grundlegende für die pädagogische Behandlung – kann natürlich der gleiche auf die verschiedensten Distanzen hin sein, wie umgekehrt eine zufällig gleich große Sehdistanz bei wesentlich verschiedenem Sehakt vorliegen kann. Darum ist es einfach nicht möglich, nach der Äußerlichkeit der Sehweite die Kinder für die Sehschwachenschule und für die Blindenanstalt naturgemäß zu gruppieren« (Wanecek 1927, 110).

Dieser Widerspruch zwischen der gemessenen Sehschärfe und der Sehleistung, besonders nach gezielt betriebenen Trainingsversuchen (S. Heller 1906; Wanecek 1928, 1932; Herzog 1933), trifft den Kern der Schwierigkeit, die Sehschwäche überzeugend zu definieren. Der Widerspruch spiegelt auch die nur bedingte Vereinbarkeit der zwei unterschiedlichen Aspekte wider, die für die Feststellung der Sehschwäche maßgebend sind. Den einen Zugang findet man über den durch physikalische optische Daten zu ermittelnden Grad einer Schädigung des Sehorgans. Der andere ist der pädagogisch-

psychologische Zugang, der mehr mit den Handlungsmöglichkeiten des Sehbehinderten als Person zu tun hat.

Schon nach den ersten Jahren einer spezifischen pädagogischen Arbeit mit Sehbehinderten wurde dies den Fachleuten immer deutlicher. Der Leiter der Berliner Blindenanstalt, E. Niepel, schlug auf dem 2. Kongreß für Blindenwohlfahrt 1927 in Königsberg eine Beschreibung der Begriffe blind, praktisch blind und sehschwach vor mit dem Ziel, die Einschulungsmaßstäbe deutlicher zu machen. Zugleich sollte diese Festlegung den Augenärzten helfen, sich an den pädagogischen Möglichkeiten der Schultypen zu orientieren. Niepel verlangte auch, daß die endgültige Plazierung der von den Ärzten zugewiesenen Kinder in den einen oder den anderen Schultyp erst nach der Erfahrung, d. h. nach der Beobachtung durch die Lehrer zu entscheiden sei. Seine Definition hielt sich im wesentlichen bis heute im Gebrauch unter der Bezeichnung »Königsberger Formel«:

»Ein Kind ist *blind*, beziehungsweise praktisch blind, bei einer Sehschärfe von 0 bis  $\frac{1}{25}$ , die weder eine Schulausbildung, wie sie Sehende empfangen, noch eine auf Sehen beruhende Orientierung noch die spätere Erlernung eines Berufes, für welchen das Augenlicht notwendig ist, zuläßt. Ein Kind ist *sehschwach* bei einer Sehschärfe von  $\frac{1}{25}$  bis  $\frac{1}{4}$ , sofern diese Sehschärfe ausreicht, unter Anwendung heilpädagogischer Grundsätze, gegebenenfalls mit gewöhnlichen Hilfsmitteln schreiben und lesen nach Art der Sehenden zu erlernen und eine Beschäftigung und spätere Berufsausbildung nach Art der Sehenden zu ermöglichen« (zitiert nach Stocker 1936, 2).

Die Ärzte Bartels, Hessberg und Wirtz haben diese Definition vom medizinischen Standpunkt her detailliert, nachdem ihnen aufgetragen worden war, eine Formulierung für die Ergänzung des Beschulungsgesetzes für Blinde aus dem Jahre 1911 zu finden, welches zur Novellierung anstand:

a) *Abgeschlossene Prozesse*. Untere Grenze: Sehschärfe  $\frac{2}{50}$  bei normalem Gesichtsfeld und einigermaßen ausreichender Intelligenz, ausnahmsweise und versuchsweise können besonders intelligente Kinder mit einer noch geringeren Sehschärfe unter Ausnützung aller in Frage kommenden optischen Hilfsmittel aufgenommen werden. Obere Grenze:  $\frac{2}{50}$ . Ausgeschlossen sind schwachsinnige Kinder. Dagegen sollen solche Kinder, die durch langsames Lern- und Begriffsvermögen Lernschwierigkeiten haben, möglichst mit in den Kreis der für die Sehschwachenschulen bestimmten einbezogen werden.

b) *Nicht abgeschlossene Fälle*, sogenannte Sehgefährdete. Die Entscheidung muß in jedem Falle durch den Augenarzt getroffen werden. Hierzu gehören vor allem alle chronischen rezidivierenden Erkrankungen des vorderen und hinteren Augapfelabschnittes. Zur Erfassung aller Kinder müssen besonders die Augenärzte beitragen, denen auch die regelmäßige Kontrolle obliegt. Eventuell können sehgefährdete Kinder während einer Krankheitsperiode auf Zeit der Sehschwachenschule zugeführt werden und nach erfolgter Besserung beziehungsweise Ausheilung in die Normalschule zurückkehren.

c) *Refraktionsanomalien*. Auch in diesen Fällen liegt die Entscheidung in den Händen des Augenarztes. In Betracht kommen:

1. Myopien über 8 Dioptrien aus mit progredienter Kurzsichtigkeit belasteten Familien, bei denen gleichfalls schon Zeichen von Progredienz festzustellen sind.
2. Hochgradige Brechungsfehler anderer Art nach Maßgabe der zu erzielenden Sehschärfe« (Bartels et al. 1928, 548f.).

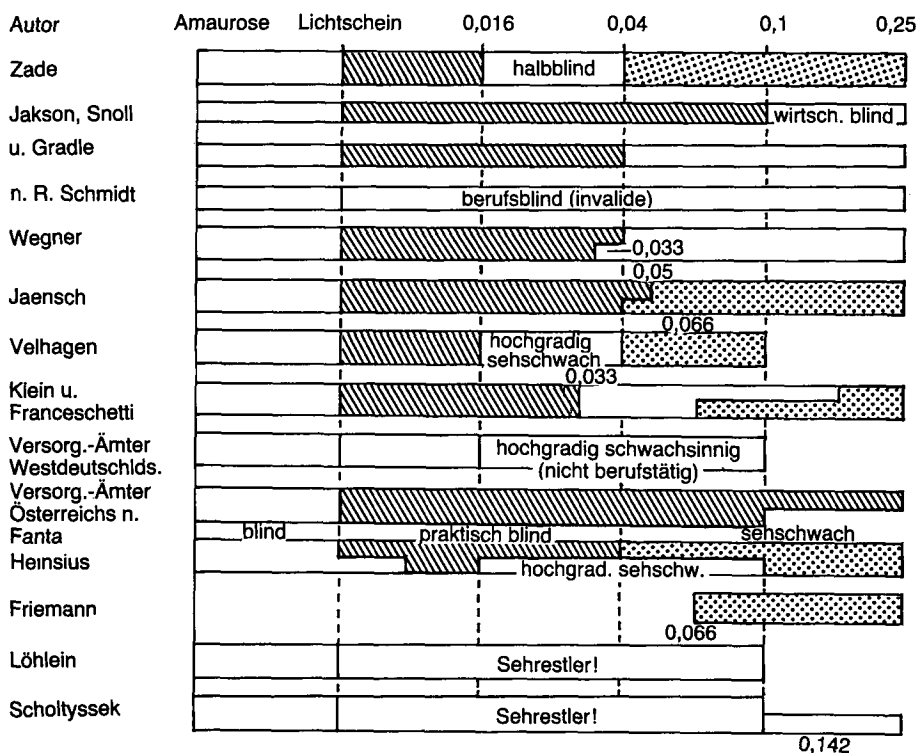
Einer der Autoren dieser Leitsätze, Wirtz, hat zugleich davor gewarnt, die Möglichkeiten für die Sehbehindertenschulung zu überschätzen. Seine Erfahrungen mit der praktischen Verwendbarkeit der verbliebenen Sehfähigkeit für den Beruf machten ihn skeptisch. Darum wollte er die untere Grenze der Sehschärfe bei Sehbehinderten nicht allzu niedrig ansetzen. Hier hat ein Praktiker ein weiteres wichtiges Problem angesprochen, das ebenfalls zu Unsicherheit bei der Festlegung von Abgrenzungskriterien zwischen Blindheit und Sehschwäche beigetragen hatte. Man hat nämlich zu diesem Zweck etwas anderes gemessen, als später für Unterricht und Berufsausbildung maßge-

bend war. Und bis zum heutigen Tage diskutiert man über Zehntelbrüche der Sehschärfe –  $\frac{1}{10}$  oder  $\frac{1}{20}$  oder  $\frac{1}{25}$  bis  $\frac{1}{50}$  – um die richtige Grenzlinie für die Sehbehinderung zu ziehen. Ohne Zweifel ermöglicht auch  $\frac{1}{50}$  des Normalsehvermögens noch eine visuell verwertbare Wahrnehmung. Das hat um die Jahrhundertwende schon S. Heller bei seinen interessanten Versuchen mit Lichtübungen an praktisch blinden Zöglingen nachweisen können (1906, 207f.). Das eigentliche Problem liegt aber darin, wofür man diese Restsehwahrnehmungen praktisch verwerten kann. Was die Angaben über die Bruchteile der Sehschärfe so präzise – vielleicht auch nur schein genau – aussagen, ist der Meßwert dessen, für welche Distanz man das optische Auflösungsvermögen anwenden kann: sicher wichtig für die Raumorientierung, aber ohne große Aussagekraft für alle Nahseharbeit.

Nun kann aber ein wesentlicher Teil des Schulunterrichts nicht ohne Beanspruchung der Nahsehleistung auskommen, insbesondere der Lese- und Schreibunterricht. So kam es, daß in die Abgrenzungsdefinition Sehschwäche versus Blindheit die Verwertbarkeit des Visus' für das Lesen und Schreiben einbezogen werden mußte. Da aber Lesen und Schreiben als hochkomplexe Tätigkeiten nicht allein vom Sehakt abhängig sind, ist es nicht möglich, aus diesen Tätigkeiten eine eindeutige »Meßlatte« zu gewinnen.

Die Uneinheitlichkeit der Definitionen war also geblieben. Noch in den sechziger Jahren hat dies Scholtyssek in einem Überblick über die unterschiedlichen Auffassungen bei einigen Autoren anschaulich gemacht:

Die zeitlich nicht sehr ausgedehnte Geschichte der pädagogischen Förderung Sehbehin-



Unterschiedliche Modi der Aufteilung und Benennung visueller Beeinträchtigungen bei verschiedenen Autoren (Scholtyssek 1960, 57).



derter läßt eines recht gut erkennen: Änderungen bei den Definitionen sind zugleich Indikatoren für die aktuelle pädagogische Situation in diesem Förderungsbereich. Als die Sehbehinderten noch um die Jahrhundertwende mehrheitlich als Blinde erzogen wurden, wurde ihr Sehvermögen für das Lesen der gewöhnlichen Schrift kaum verwertet, und folgerichtig hat man ihre Sehschwäche als praktische Blindheit charakterisiert (Greeff 1898). Nachdem aber besondere Einrichtungen für Sehschwache zunehmend für wünschbar gehalten wurden, begründete man dies damit, daß es sich hier um fünfsinnige und keineswegs um viersinnige Schüler handle. Nun wurde die Definition nicht mehr von der Blindheit (»praktische Blindheit«) aus, sondern vom noch möglichen Sehen her konzipiert, und man versuchte zusätzlich, sie durch möglichst exakte Beschreibungen der Sehschärfe auszugestalten. Unverkennbar war die Tendenz, die Grenzwerte sowohl nach oben ( $\frac{1}{2}$ ) als auch nach unten hin ( $\frac{1}{50}$ ) auszuweiten (Levinsohn, Niepel, Herzog, Kriegel).

Die dreißiger und dann wieder die sechziger Jahre waren eine konstruktive und stabilisierende Phase für die Sehbehindertenschulung. Man mußte nicht mehr um die Einrichtung von Schulen kämpfen, sondern konnte sich um die didaktisch-methodische Ausgestaltung des Unterrichts kümmern. Die Definitionen wurden umfänglicher und differenzierter, damit aber auch der Heterogenität der Adressatengruppe angemessener. Man lernte einzusehen, daß es verschiedenen gewichtete Definitionen geben muß, je nachdem, für welche Lebenssituation die Sehschwäche bzw. der Sehrest zu charakterisieren war (z. B. Schule, Beruf, Straßenverkehr u.ä.). Man brauchte sich auch nicht mehr scheuen zuzugeben, daß es eine absolut exakte Abgrenzung gar nicht geben kann, und ferner, daß aus pädagogischen Aspekten über die Sehschwäche eines Kindes ohnehin sehr individuell entschieden werden muß. Wegbrod versuchte 1957, eine Beschreibung dieses Sachverhalts zu geben:

»*Blind* im Sinne der Blindenschule ist ein Kind, welches für seine räumliche Orientierung, die Ausführung manueller Tätigkeiten, den Erwerb von Dingvorstellungen und den Aufbau seines räumlichen Weltbildes ganz oder überwiegend auf den Tastsinn und die übrigen Restsinne angewiesen ist und für welches der etwaige Sehrest nur eine Hilfsfunktion ausüben kann und einer wesentlichen Weiterentwicklung durch pädagogische Maßnahmen nicht mehr fähig ist.

*Sehbehindert oder sehschwach* ist ein Kind, wenn es auf Grund seiner Sehbehinderung dem Unterricht auch bei normaler Intelligenz nicht mehr oder nur unter erheblicher Mühe und Belastung seiner Nervenkraft folgen kann, sich aber bei der Orientierung im Raum, bei der Ausführung manueller Tätigkeiten wie für den Erwerb von Dingvorstellungen und den Aufbau seines Weltbildes noch überwiegend optischer Eindrücke bedienen kann und für welches der Tastsinn nur eine Hilfsfunktion beim optischen Erfassen körperlicher Dinge, sowie bei der Übung und Entwicklung der visuellen Tüchtigkeit ausübt.

*Sehgefährdet* ist ein Kind, wenn die Belastung des Auges in der Normalschule die Gefahr einer erheblichen Verschlechterung oder gar einer späteren Erblindung mit sich bringt. *Sehschwache und sehgefährdete Kinder* werden in die *Sehbehindertenschule* aufgenommen« (zitiert nach Tanner u. Boldt 1958, 22).

Wegbrod verzichtet hier auf Bruchteilangaben über die Sehschärfe zum Zweck der Abgrenzung gänzlich.

Wo später noch Abgrenzungsfragen diskutiert wurden, ging es nicht so sehr um Abgrenzungen bei den einzelnen Graden der Sehleistung, eher schon um eine Beschreibung reiner Sehschwäche bei normaler Intelligenz. Denn weit bis in die sechziger Jahre hinein galt manchen Sehbehindertenpädagogen eine denkbare Verwechslung der eigenen Schulart und ihrer Klientel mit der Lernbehindertenschule als große Gefahr (Teumer 1956, 7f.; F. Benesch 1971, 88). Erst die Diskussion um die Mehrfachbehinderungen drängte die öffentliche Artikulation solcher Befürchtungen in den Hintergrund.

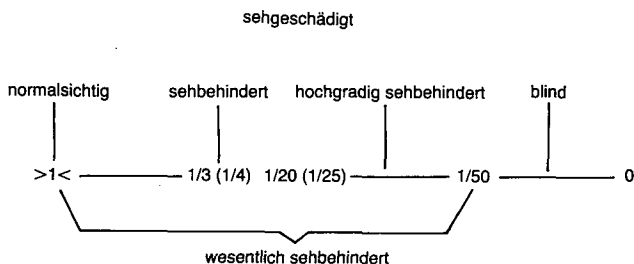
Schon weil das Problem der Definition des Schülerbestandes nicht lösbar ist, wird die

Diskussion darum weitergehen. Mersi hat 1975 (155f.) das Stadium, in dem sie sich derzeit befindet, wie folgt beschrieben:

Die Diskussion der Definitionen aus verschiedenen Bereichen bestätigte oder zeigte,

- daß Sehbehinderung heute allgemein vom Sehen her definiert wird,
- daß z. Z. für keinen Bereich zuverlässige und gültige Abgrenzungskriterien vorliegen,
- daß infolgedessen in Zweifelsfällen nur aufgrund längerer Feldbeobachtung bzw. Arbeitserprobung entschieden werden kann,
- daß im Bereich der beruflichen Rehabilitation die differenziertesten Klassifizierungen benötigt werden,
- daß im pädagogischen Bereich die Tendenz besteht, zwischen zwei Gruppen von Sehbehinderten von jeweils eigener pädagogisch-didaktischer Bedürfnislage zu unterscheiden (z. Z. »sehbehindert« von  $\frac{1}{3}$  bis  $\frac{1}{20}$ , »hochgradig sehbehindert« von  $\frac{1}{25}$  bis  $\frac{1}{50}$ ) und
- daß in der Sozialgesetzgebung beide Gruppen als (hinsichtlich der Eingliederungshilfe) »wesentlich sehbehindert« anerkannt werden.

Es ergibt sich demnach das folgende Schema (wenn man die Gesichtsfeldeinschränkungen außer acht läßt):



## Die Frage der Verbreitung der Sehschwäche

Parallel zu dieser Entwicklung der Abgrenzungsproblematik und der unterschiedlichen Ansichten, ob Schwachsichtige in Blindenschulen oder in besonderen Klassen zu unterrichten seien, läuft eine andere Diskussion, und beide beeinflussen einander. Es ist dies die Diskussion um die Frage, wie viele Sehbehinderte es überhaupt gebe und welche Phänomene unter den Begriff der Sehschwäche fallen.

Daß die Sehschwäche häufiger als allgemein vermutet vorkommt, hatten schon mehrere Autoren des neunzehnten Jahrhunderts festgestellt. Der Augenarzt Hermann Cohn hat wohl die umfangreichste Untersuchung an Schulkindern im deutschsprachigen Raum gemacht, indem er die Sehleistungen von zehntausend Kindern auswertete (Cohn 1867). An diese enorm hohen Probandenzahlen kam er, indem er, angelehnt an Snellen, in jahrzehntelanger Arbeit ein Meßverfahren für die Sehleistungen entwickelte. Dieses Verfahren erlaubte es auch Laien, also Lehrern, Offizieren usw., massenhafte Messungen an Kindern, Soldaten, Bahnbeamten usw. durchzuführen. Sein Ergebnis aus den sechziger Jahren war, daß 19% der Schulkinder eine auffällige Sehleistung aufwiesen, wobei »unter den damals als abnormal notierten 1730 Kindern

1072 = 60% Kurzsichtige

239 = 14% Übersichtige

429 = 26% Augenkranke

waren« (Cohn 1899, 109). Seine Vergleichsuntersuchungen nach 33 Jahren haben nur rund 10% schlecht sehende Kinder ergeben, wie folgende Tabelle zeigt (S. 344):

Schulen	Untersuchte	Davon S < 1	% S < 1
10 höhere Knaben-	4448	813	18,2
2 Präparanden Privat-Knaben-	194	32	16,5
2 höhere öffentliche Mädchen-	669	108	16,1
8 höhere Privat-Mädchen-	1385	196	14,1
2 mittlere Privat-Mädchen-	456	64	14,0
5 mittlere öffentliche Mädchen-	1230	145	11,9
26 kath. Mädchen-Volksschulen	8888	1062	11,8
2 mittlere öffentliche Knaben-	279	32	11,5
36 ev. Mädchen-Volksschulen	12545	1389	11,0
37 ev. Knaben-Volksschulen	13384	1007	7,5
24 kath. Knaben-Volksschulen	8681	578	6,6
154 Schulen	52159	5426	10,5

Was die Konsequenzen aus seinen Untersuchungen betrifft, ging es Cohn allerdings nicht um einen besonderen Unterricht für sehbehinderte Schüler. Abgesehen von der Grundlagenforschung, um die es ihm auch zu tun war, ging es ihm darum, schulhygienische Maßnahmen auszulösen; insbesondere wollte er Argumente sammeln, die die Anstellung besonderer Schulaugenärzte begründeten.

A. Ulrich, ärztlicher Leiter der Schweizerischen Anstalt für Epileptische in Zürich, berichtete 1908 über eine Zählung der »anormalen und gebrechlichen Kinder« im Schulalter aus den Jahren 1900 bis 1906. Die gesamtschweizerische Stichprobe von 407500 Kindern erbrachte interessante Zahlen für mehrere Behinderungsbereiche, weshalb sie hier wiedergegeben sei (S. 345):

Der Anteil der »Sehorganfehler« bzw. »Augenleiden« schlug mit 44% (Ulrich 1908, 397) außerordentlich hoch zu Buche. Der Autor fügte jedoch gleich hinzu:

»Diese Zahlen wären nun direkt erschreckend, wenn es sich um eigentliche Augenkrankheiten handeln würde. Wir hören aber, daß der größte Teil der Störungen unschuldiger Natur ist und daß es sich oft um vorübergehende Leiden handelt. Der Augenarzt bezeichnet nämlich diejenigen Augen als abnorm, welche nicht mit jedem Auge Sehschärfe »eins« haben oder bei denen man äußerlich eine Augenstörung entdeckt, auch wenn dieselbe vorübergehend ist: der Augenarzt ist in der glücklichen Lage, eine Norm zu haben in der sog. Sehschärfe . . . Wer nun von dieser Norm irgendwie abweicht, wird unter die mit Sehorganfehlern behafteten Menschen als abnorm, anormal registriert . . . Aus diesem Exkurse ersehen wir, daß anormal durchaus nicht gleichbedeutend mit krankhaft ist« (Ulrich 1908, 397, 399).

Wie die von Ulrich interpretierte Statistik bereits deutlich macht, wurden damals auch für andere Schädigungsbereiche statistische Erhebungen angeregt bzw. durchgeführt (z. B. über Schwerhörigkeit).

Es erwies sich als schwierig, die bei den statistischen Erhebungen angestrebten praktischen Konsequenzen zu bewirken, z. B. den besonderen Unterricht für sehbehinderte Schüler: einmal erwiesen sich die Behörden als wenig zugänglich, andererseits blieben die Maßstäbe unklar, gemäß denen die Sehschwäche festgestellt werden sollte.

So blieb die Zahl der sehbehinderten Kinder schwer feststellbar. Noch 1975 schrieb Mersi in seinem Gutachten über die Erziehung der Sehbehinderten für den Deutschen Bildungsrat, es habe sich an diesem Zustand bis in die Gegenwart nichts geändert (Mersi 1975, 157).

Die beiden ersten Sehbehinderteneinrichtungen außerhalb der Blindenbildung in Mülhausen/Elsaß und Straßburg haben bei der Zusammenstellung ihrer Klassen unter eintausend Normalschülern jeweils einen sehbehinderten Schüler gefunden, den sie in ihre Klassen aufnehmen konnten (das war gerade einer pro mille). In den zwanziger Jahren haben die Berliner bzw. die Dortmunder Fachleute damit gerechnet, unter

*Allgemeine Ergebnisse der ärztlichen Untersuchung der in den Jahren 1900–1906 ins schulpflichtige Alter gelangten Kinder*

	1900 17 Kan- tone	1901 15 Kan- tone	1902 18 Kan- tone	1903 18 Kan- tone	1904 19 Kan- tone	1905 21 Kan- tone	1906 20 Kan- tone	1900 %	1901 %	1902 %	1903 %	1904 %	1905 %	1906 %
Gesamtzahl der untersuchten Kinder	54 282	51 949	57 303	57 765	60 378	61 866	63 907	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Davon waren mit Gebrechen behaftet	7 393	5 746	6 033	5 982	5 762	5 505	5 174	13,6	11,1	10,6	10,4	9,5	8,9	8,1
und zwar:														
1. Blödsinnig	39	27	33	20	28	29	26	0,6	0,5	0,5	0,3	0,5	0,5	0,5
2. Schwachsinnig in einem geringen Grad	740	687	680	570	478	450	462	10,4	12,0	11,0	9,5	8,3	8,2	8,9
3. Schwachsinnig in einem höheren Grad	171	202	160	170	106	123	104	2,4	3,5	2,6	2,8	1,9	2,2	2,0
4. Mit Gehörorganfehlern behaftet	959	709	621	666	664	623	581	12,7	12,3	10,4	11,2	11,5	11,3	11,2
5. Mit Sprachorganfehlern behaftet	820	653	825	757	731	639	602	11,0	11,4	13,4	12,7	12,7	11,6	11,6
6. Mit Sehorganfehlern	3 510	2 236	2 376	2 353	2 341	2 115	1 761	47,1	38,9	39,9	39,3	40,6	38,4	34,1
7. Mit Nervenkrankheiten	61	35	46	41	43	33	30	0,8	0,6	0,7	0,7	0,7	0,6	0,6
8. Mit anderen körperlichen Krankheiten	1 060	1 155	1 259	1 381	1 334	1 456	1 569	14,5	20,1	21,0	23,1	23,2	26,5	30,3
9. Sittlich verwahrlost	33	42	33	24	37	37	39	0,5	0,7	0,5	0,4	0,6	0,7	0,8

Ergebnisse ärztlicher Untersuchungen von schulpflichtigen Kindern 1900–1906 (15 bis 21 Kantone der Schweiz) (*Ulrich* 1908, 398, nach Z. f. schwz. Statist. 1907)

zehntausend Schülern 6 bis 10 sehbehinderte zu finden (Winkler 1927, 33). In den dreißiger Jahren waren es in Leipzig 0,03%, in Hamburg 0,06%, in Dortmund 0,1%, in Basel ebenfalls 0,1% und in Berlin 0,2% der Kinderpopulation, die eine Sehschwachenschule besuchten (Stocker 1938, 9).

Indem er sich auf E. Niepel stützte, bestätigte C. Strehl 1939 den um einen sehbehinderten Schüler pro mille liegenden Mittelwert im Vergleich mit den ziemlich häufig bearbeiteten Blindenstatistiken:

»Besondere statistische Nachweise über Sehschwache gibt es nicht. Entweder gehören sie zu den Blinden; dann sind sie praktisch blind und in den Rahmen der Blindenstatistik einbezogen. Oder sie sind nur sehschwach, besuchen die Normal- oder Sehschwachenschulen und zählen dann zu den Normalsinnigen. Niepel nimmt unter 10000 Einwohnern etwa 10 Sehschwache an« (Strehl 1939, 12).

Nach dem Zweiten Weltkrieg haben sich diese Ansätze kaum verändert. Einige Untersucher haben Teilbereiche der Streuung von Sehschwäche auszuwerten versucht. Sie sind dabei aber auf die Unmöglichkeit gestoßen, einheitliche Kriterien für das Phänomen der Sehschwäche aufstellen zu können.

In den fünfziger und sechziger Jahren gab es noch einmal eine Welle von Untersuchungen. Eine aufbauträchtige Phase der Wirtschaftsentwicklung schien die finanziellen Mittel für einen großzügigeren Ausbau des gesamten Bildungswesens für Sehbehinderte bereitzustellen. Die Schulverwaltungen zeigten sich an Planungsunterlagen interessiert. So hat W. Boldt für das Land Nordrhein-Westfalen 0,22‰, für die Bundesrepublik 0,13‰ Sehbehinderte ausgerechnet (Boldt 1971, 33).

Der Leipziger Ophthalmologe Sachsenweger versuchte eine ähnliche Hochrechnung für die DDR, wobei er im Vergleich mit den Blindenstatistiken auf einen Sehschwäche-Anteil von 1‰ kommt (Sachsenweger 1963, 26).

A. Sander hat zehn Jahre später mit großer statistischer Umsicht alle vorhandenen einschlägigen Daten über Verbreitungsanteile von Behinderungen insbesondere in der Schülerpopulation zusammengefaßt. Er gelangte dabei zu der Vermutung, daß der »Anteil der sonderschulbedürftigen Sehbehinderten bei einer Obergrenze von  $V = \frac{1}{2}$  mit etwa 0,8% aller Schulpflichtigen anzusetzen« wäre (Sander 1973, 58).

Viele Teilaspekte der quantitativen Erhebungen über die Sehbehindertenpopulation haben von Anfang an Interesse gefunden, insbesondere die Geschlechts- und Altersverteilung bei den verschiedenen Schaffälligkeiten. Schon Hermann Cohn fiel auf, daß die Sehleistungen, statistisch gesehen, mit dem zunehmenden Alter der untersuchten Schüler schlechter wurden. Besonders deutlich zeigte sich das bei der Kurzsichtigkeit (s. Graphik, S. 347):

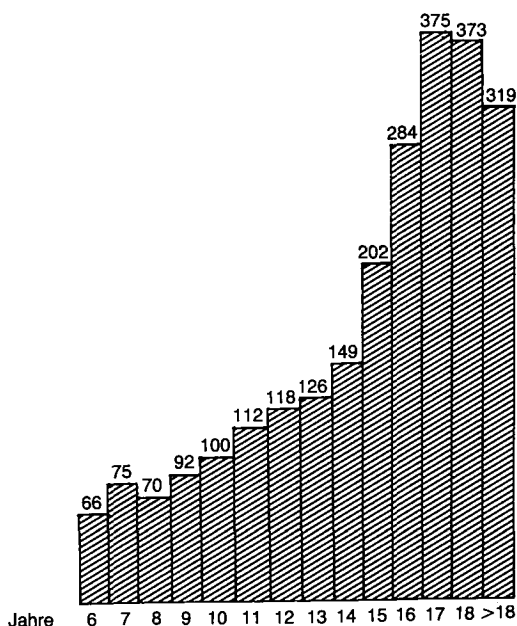
»Nach Jahrfünften geordnet, findet man vom 5.–10. Lebensjahre: 8%, vom 11.–15.: 14% und vom 16.–20.: 35%  $S < 1$ .

Diese Steigerung der Abnormen ist zweifellos dadurch bedingt, daß ein sehr großer Theil derselben Myopen sind, deren Zahl, wie aus allen früheren Untersuchungen zweifellos folgt, von Lustrum zu Lustrum zunimmt« (Cohn 1899, 113).

Diese Tendenz hat ihn vermuten lassen, daß die Anforderungen der Schularbeit (Unterricht, Hausaufgaben) die Myopie überhaupt entstehen lasse. Die Bezeichnung »Schulmyopie« geht auf ihn zurück.

An der Sache ist nur so viel richtig, daß der Anteil der Kurzsichtigen an den Sehbehinderten mit 50% bis 60% in der Tat recht ausgeprägt ist und in dieser Höhe konstant bleibt. Der hohe Anteil der Kurzsichtigen führte dazu, daß die in England vor dem Ersten Weltkrieg gegründeten Sehbehinderteneinrichtungen (1908) Klassen für Myope (myope classes) genannt wurden. Unter dem Eindruck eigener Untersuchungen hat sie der Londoner Augenarzt N.B. Harman konzipiert (1914, 9); unter den »partially sighted« hatte er bis zu 62% Kurzsichtige gefunden.

Graphische Darstellung der »Abnormen« in ‰ nach Lebensjahren  
(nach Cohn 1899).



Auch die späteren Arbeiten zum gleichen Thema, durchgeführt in den sechziger Jahren von Elisabeth Schmöger in der DDR (1966, 2373) und von U. Beermann in der Bundesrepublik haben den großen Anteil der Myopie an den sehbehinderten Schülern bestätigt (1966, 57).

Was die Verteilung der Geschlechter unter den sehbehinderten Schülern angeht, so überwog durch die Jahrzehnte das männliche Geschlecht. Die Angaben von W. Rath (zitiert nach Thimm 1972, 233) ebenso wie die von Bateman aus den USA (1962, 25) nehmen ein zahlenmäßiges Verhältnis von Knaben zu Mädchen wie 1,47:1 bzw. 1,5:1 an. Sie bestätigen damit die Tendenz der von Cohn acht Jahrzehnte vorher getroffenen Feststellung, wonach die Knaben (besonders in höheren Schulen) schlechter als die Mädchen (18%:15%) sehen (Cohn 1899, 107).

Gegenwärtig nimmt man an, etwa 3500 sehbehinderte Kinder werden in der Bundesrepublik behinderungsspezifisch gefördert (Einander verstehen 1981). Alle Fachleute sind sich aber darin einig, daß weit mehr sehbehinderte Kinder eine besondere pädagogische Förderung erfahren müßten. Dabei mag offen bleiben, ob diese besondere Förderung in einer speziellen Einrichtung oder durch einen individuell gestalteten Unterricht unter normalsichtigen Mitschülern vor sich gehen sollte (Kerkhoff 1976; Mersi 1975b).

## Der Unterricht der sehbehinderten Schüler

Es war am Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts die Zeit offenbar reif dafür geworden, daß mehrere Länder des mittleren Europa daran gehen konnten, den Unterricht behinderter Schüler weiter zu differenzieren.

Es zeigte sich, daß nicht nur für sehbehinderte, sondern auch für sprachbehinderte und schwerhörige Schüler das vorhandene Unterrichtsangebot nicht mehr paßte. Plötzlich

wurde es den Fachleuten bewußt, daß es sich hier um eigenständige Gruppen handelt, die aufgrund ihrer Schädigung eine ganz andersartige, methodisch und didaktisch auf sie abgestimmte pädagogische Förderung brauchen als jene, die ihnen bis dahin geboten wurde. An Unterricht und Erziehung der Sehbehinderten ist besonders gut zu beobachten, daß dieser aktuell werdende Bedarf nicht nur auf einen Trend zurückzuführen ist, der von den Fachleuten zufällig ausgelöst wird; viel eher läßt sich sagen, daß die Zeit dafür reif geworden sei.

In den vorangestellten Abschnitten konnten wir Belege dafür wiedergeben, daß die Sehbehinderten schon seit langem als ein besonderes pädagogisches Problem empfunden wurden. Diese Äußerungen (man denke an Gaheis 1802; Beer 1800; Moldenhawer 1889) blieben aber ohne Konsequenzen. Die Gesellschaft war noch nicht so weit, daß sie auf diese Stimmen hören konnte. Es bedurfte des Vorhandenseins mehrerer Voraussetzungen.

Eine Voraussetzung war die, daß die gesamtgesellschaftliche Entwicklung in Mitteleuropa über eine längere Zeit hinweg in Frieden vor sich gehen konnte. Die Jahrzehnte des Friedens machten es möglich, daß die Fachleute in Ruhe Erkenntnisse sammeln und für Veränderungen auswerten konnten, die sich aus den gesammelten Fakten ergaben.

Was die Sehbehinderten betrifft, so waren es zwei Berufsgruppen, die um die Jahrhundertwende zu der Erkenntnis kamen, daß sehbehinderte Schüler einen speziellen Unterricht brauchen; es waren dies sowohl bestimmte Gruppen von Ärzten als auch die Blindenpädagogen. Entsprechend ihrem beruflichen Selbstverständnis lauteten ihre Begründungen für ihre Forderungen unterschiedlich. Auch die vorgelegten Konzeptionen waren nicht die gleichen. Aber sie wiesen in die gleiche Richtung, und dies zu etwa der gleichen Zeit.

Auf der Basis statistischer Erhebungen über gesundheitliche Auffälligkeiten bei Kindern verlangten die Ärzte schulhygienische, präventiv wirkende Vorkehrungen. Das waren fachübergreifende Entwicklungen, die sich auf die Prävention und Behandlung der Schwerhörigkeit, der Sprachgebrechen usw. ebenso wie auf jene der Sehschwäche richteten.

Die ärztlichen Bemühungen richteten sich zunächst auf die Verhütung der Blindheit (E. Fuchs 1885; Cohn 1892; Harman 1914), in einem weiteren Schritt dann auch auf die Verhütung erheblicher Sehschwäche, insbesondere im Zusammenhang mit der statistisch im Vordergrund stehenden Kurzsichtigkeit.

Kinder mit einer Myopie brauchen, so meinten die Ophthalmologen, einen besonderen Sehschutz. Dies gelte in besonderem Maße für den Unterricht, der nach augenhygienischen Regeln organisiert werden müsse. Damit war der Schritt zur Konzeption der Myopenklassen und Sehschutzklassen getan.

Die Verwirklichung gelang zunächst in England im Jahre 1908. Der Augenarzt N. Bishop Harman hatte in eigenen Untersuchungen die Annahme Cohns aus den neunziger Jahren bestätigt gefunden, daß die Schulanforderungen eine Sehgefährdung, insbesondere die Entstehung einer Kurzsichtigkeit (nach Stocker 1936, 5), verursachen. Harmans Tabelle über die Art der Sehstörungen bei Kindern, die für den geschützten Unterricht in Frage kamen, suggeriert geradezu die Konzentration auf Myope. Es waren immerhin über 60% Kurzsichtige dabei.

Harmans Erfolg mit der Einrichtung von Klassen für Kurzsichtige hielt an. Sie verbreiteten sich zunächst über englische Großstädte, besonders in London und Glasgow. Beermann berichtet von 2600 Schülern in 50 Schulen, die 1934 gezählt wurden (1966, 47). Diese Konzeption, die vornehmlich vom augenhygienischen Aspekt und von demjenigen der Sehschonung her bestimmt war, setzte sich durch und verbreitete sich auch in den Vereinigten Staaten. 1913 wurde in Roxbury, Massachusetts, auf eine Initiative von G. W. Allen hin eine sight saving class, die erste in den USA, eingerichtet. Die Society for Prevention of Blindness hatte sich mit dafür eingesetzt.

Wie Wanecek berichtete, waren die nordamerikanischen Staaten der Verbreitung dieses Schultyps günstig gesonnen. In drei Jahrzehnten etablierten sich in 86 Städten 318 Sehschutzklassen (Wanecek, 1931, 8). Diese rasche Verbreitung hat diese Organisationsform jedoch nicht nur der Bereitschaft der Gemeinden zu verdanken, eine sinnvolle Neuerung einzuführen. Die organisatorische Konzeption war von der Art, daß die Klassen – wie die meisten special classes in den USA – im Verbanne der örtlichen Regelschulen blieben. Der Sonderunterricht fand nur in jenen Schulfächern statt, die ihrer Art nach eine intensive Seharbeit erfordern. Dies begünstigte die Verbreitung der Klassen. Wanecek charakterisierte die Klassen so:

»Der Gedanke ist führend, daß man die sehschwachen Kinder nicht aus der Welt der Sehenden herausführen und isolieren dürfe. Dies ist ein Gedanke, der sehr viel Bestechendes für sich hat, unserer Auffassung nach aber aus methodischen und erziehlischen Gründen nicht aufrecht zu erhalten ist« (1931, 8).

Die Sehgefährdung war auch für die Ärzte Weinberger in Mülhausen/Elsaß (1909) und E. Redslob in Straßburg (1911) der Grund, aus dem sie für eine schulische Einrichtung für Sehbehinderte plädierten. Sie sollten aus dem Normalunterricht herausgenommen werden, um ihre Augen zu schonen. Andererseits sollten sie aber keinesfalls in den Blindenschulen erzogen werden, wo ihr Sehvermögen der Vernachlässigung und dem Verfall überantwortet worden wäre. Redslob meinte 1913, also nach einigen Jahren Erfahrung mit der besonderen Beschulung Sehschwacher,

»daß die Kinder, wenn sie aus der Schwachsichtigen-Schule austreten, mindestens denselben Bildungsgrad erreicht haben, wie die Kinder der Normalklassen, ein Ziel, das bei ihren Gebrechen nie erreicht worden wäre, wenn sie in der gewöhnlichen Volksschule verblieben wären« (zitiert nach Klink 1966, 35).

Vorher schon hatte Levinsohn auf dem XII. Blindenlehrerkongreß in Hamburg 1907 die Einrichtung von Schwachsichtigenklassen gefordert. 1914 versuchte er erneut klarzumachen,

»daß es durch einen zweckentsprechenden Schulunterricht, der mit Rücksicht auf das vorhandene geringe Sehvermögen in ganz bestimmter Weise eingerichtet sein muß, sicher gelingen wird, die Kinder viel zweckmäßiger für den Lebenskampf vorzubereiten, als wenn sie es nur gelernt haben, sich auf ihren Tastsinn zu verlassen« (Levinsohn 1914, 34).

Während die Elsässer den Gedanken der Sehschonung fast durchgehend pflegten (Redslob 1914; Bürklen 1918), hat Levinsohn von Anfang an eine Konzeption der Nutzung und Übung des noch vorhandenen Sehvermögens vertreten. Er war nur der Meinung,

Befund	Anzahl der Kinder	%
Myopie	196	62,6
Keratitis	50	16,0
Keratitis interstitialis	24	7,6
Chorioiditis	8	2,6
Cerebrale Defekte	4	1,3
Albinismus	3	1,0
Conjunctivitis nach Exanthem	4	1,3
Ophthalmia neonatorum	9	2,9
Katarakt	6	2,0
Kolobom	3	1,0
Aniridie	1	0,3
Buphthalmus	1	0,3
Dislozierte Linsen	1	0,3
Extreme Hyperopie	2	0,6
Muskeldefekt	1	0,3

(Nach Harman 1914, 9)



»daß bei Augen mit angeborener oder frühzeitig erworbener Schwachsichtigkeit, intakte optische und percipierende Medien vorausgesetzt, eine systematische Übung des Sehorgans die Funktion desselben allmählich steigert, während umgekehrt bei kindlichen Augen, die am binocularen Sehakt überhaupt nicht oder nur unvollkommen partizipieren, die Sehfunktion allmählich abnimmt. Aber auch aus pädagogischen Gründen schien mir eine solche Ausschaltung des sehgeschwachen Materials aus Normal- und Blinden-Schulen nicht unwichtig zu sein, denn es liegt auf der Hand, daß diese schwachsichtigen Kinder den regulären Schulunterricht belasten müssen, die Kinder der Normalschulen dadurch, daß sie naturgemäß den Unterricht hemmen, die Kinder der Blindenschulen, indem sie durch den noch vorhandenen Sehrest die nur ganz auf Blinde zugeschnittene Unterweisung störend beeinflussen« (Levinsohn 1914, 35).

Mit seiner Forderung hatte er jedoch erst 1919 Erfolg. Die dank seiner Beharrlichkeit entstandene Berliner Schule gewann bald eine in methodischer Hinsicht führende Stellung im deutschsprachigen Raum, zumal die Elsässer Sehschwachenklassen zu diesem nach und nach die Verbindung verloren. In Berlin kamen dann (1922, 1928) weitere Schulgründungen hinzu, gefolgt von weiteren Sehschwachenklassen und -schulen im deutschsprachigen Raum (Wien 1923, 1927; Zürich 1925; Leipzig 1927; Dortmund 1928; Basel 1930; Essen 1934).

Neben dieser Entwicklung, die eher die Anlehnung an die Regelschule suchte, entfaltete sich eine besondere Förderung der sehbehinderten Schüler in den Blindenanstalten (Hamburg 1923). Wanecek sprach aus eigener Erfahrung in der Wiener Schule, wenn er schrieb:

»Wir werden also die Blindenanstalt allmählich nicht als reine Spezialanstalt zu würdigen haben. Die Blindenanstalt wird aus besonderen inneren und äußeren Gründen immer auch Zöglinge aufweisen, die zum Lesen und Schreiben der Schrift der Sehenden geeignet sind« (Wanecek 1927, 110).

Gerade in der Wiener Blindenschule hatte K. Bürklen an die 1906 von S. Heller referierten Sehübungen angeknüpft. Heller schrieb damals:

»Die Überzeugung von der Bedeutung systematischer Sehübungen bei herabgesetztem Sehvermögen ist mir aus meiner Wirksamkeit auf dem Gebiete der Blindenbildung erwachsen. Diese Sehübungen zielen keineswegs auf Heileffekte im ärztlichen Sinne ab; die Erfolge, die damit erreicht wurden, sind ausschließlich pädagogische und werden durch eigenartige Exerzitien herbeigeführt. Diese Exerzitien bezwecken, die vorhandenen Sehreste zu einer erhöhten Leistungsfähigkeit auszubilden, während sie ohne die intendierte Betätigung untergehen würden, da der Betroffene von ihrem Vorhandensein meist gar keine Kenntnis hat oder sich wenigstens ihres Umfanges nicht bewußt ist« (S. Heller 1906).

Bürklen, seit 1910 Direktor der Wiener Blindenanstalt, nahm diese Tradition auf, indem er die Sehbehinderten seiner Schule in Kursen zusammenfaßte, in welchen Sehübungen sowie Leseunterricht in Schwarzschrift betrieben wurden. Damit wurde er wegweisend für eine Lösungsvariante des Sehbehindertenunterrichts, die sich bis heute neben anderen Formen erhalten hat. Zur gleichen Zeit hat übrigens der blinde Blindenlehrer R. B. Irving in Cleveland eine ähnliche Lösung gefunden. Er erlaubte seinen sehrestigen Schülern, Tafel und Tinte sowie gedruckte Bücher zu verwenden. Bürklen hat eine ganz pragmatische Antwort auf den damals aufkommenden und später immer wieder aufflammenden Disput darüber gegeben, ob Sehbehinderte in die Blindenschule gehören oder nicht (Veröffentlichungen von Lembcke und Brandstätter, Blindenfreund 1902, diverse Artikel in den französischen Zeitschriften *Le Louis Braille* und *Valentin Haüy* 1905 und 1908).

In dieser Diskussion ging es nicht nur um sachliche Fragen. Häufig waren es auch Vorwürfe an die Adresse der Sehbehinderten, sie seien ein Erschwernis für die Klassendisziplin in der Unterrichtsarbeit (Lembcke 1902, 34; Bartels 1927; Bürklen 1918).

In jener Zeit war es freilich auch sehr schwierig, eine in der Sache angemessene Lösung zu finden. Es schien, daß die Sehbehinderten nirgendwo ihren Platz finden konnten. Die Ärzte schlugen Alarm; würden diese Kinder dem Arbeitsdruck der Regelschule ausgesetzt, müßten sie abgesehen von der Sehgefährdung an ihrer Persönlichkeitsentwicklung Schaden nehmen. Die statistischen Erhebungen kamen etwa auf ein Promille sehbehinderter Kinder in der Schulpopulation. Das bedeutete praktisch, daß es außerhalb der Ballungsgebiete unmöglich war, Sehbehindertenschulen einzurichten, weil sie wegen der weiten Einzugsgebiete Internatsschulen hätten sein müssen (Stocker 1936). In den Blindenschulen andererseits machte sich die Überzeugung breit, daß die Sehbehinderten nicht in die Konzeption ihrer Arbeit paßten, vielmehr diese Arbeit stören. Man empfand die Lage (die bis heute nicht optimal gelöst ist, wie vorwegnehmend gesagt werden kann) als ein Dilemma:

»Es ist klar, daß ein Kind mit einem beschränkten und noch dazu verschwommenen Vorstellungsschatz auch in seinem Gefühls- und Willensleben eine andere Struktur als das vollsinnige Kind zeigt. Es kann dem Unterrichte, der doch in seinem wesentlichen Teile optisch ist, nicht recht folgen. Die Leistungen befriedigen weder den Lehrer noch das Kind selbst. Im Vergleich mit den Kameraden fühlt das Kind eine gewisse Minderwertigkeit, und die Mitschüler sind meist taktlos genug, durch Spott das Kind seinen Mangel recht fühlen zu lassen. Die Folge ist, daß sich das Kind vereinsamt vorkommt und seine natürliche Kinderfröhlichkeit einbüßt. Dazu neigt es um so mehr, als es häufig zu Hause das Sorgenkind gewesen ist, dem man wegen der zu erduldenen Augenoperationen viel Willen gelassen hat. Es liegt die Gefahr nahe, daß es als ein ungezogenes Kind ungehemmt seinen Trieben folgt oder gleichgültig, stumpf dahinvegetiert.

Die Aufnahme sehschwacher Kinder in eine Blindenanstalt kann nicht empfohlen werden, da dort der Unterricht den Gebrauch des Auges ausschaltet, während es doch als eine dringende Pflicht erscheint, den Sehrest zu erhalten und auszunützen. Privatunterricht kann nur als ein notdürftiger Ersatz des Klassenunterrichts betrachtet werden, da bei ihm der soziale Erziehungsfaktor verlohrengeht. Die meisten sehschwachen Kinder befinden sich zur Zeit noch in der allgemeinen Volksschule. Aber wie können sie da ihre rechte Beschulung finden, wenn das Augenlicht nicht ausreicht, das zu lesen, was an der Wandtafel, der Wandkarte, dem Wandbilde verfolgt werden soll?« (Winkler 1927, 34).

Die Organisationsform, die man in England und in den Vereinigten Staaten gewählt hatte – Spezialklassen im Verbands der Volksschulen – schien im deutschsprachigen Raum nicht die richtige Lösung zu bieten. Man hätte die Sehbehinderten nämlich in einer Art von Hilfsklassen unterrichten müssen, wie das in Straßburg gemacht worden war. Es wäre etwa das Modell der Berliner Nebenklassen gewesen (vgl. den Beitrag von N. Myschker in diesem Buch), nach welchem auch die ersten Schwerhörigenklassen, wenigstens für ein paar Jahre, in Berlin organisiert worden waren. Dies schien für die beteiligten Kinder, für deren Eltern sowie für die Lehrer unannehmbar.

Daß die Sehbehinderten häufig als Blinde abgestempelt wurden, wie wiederholt Levinsohn und in neuerer Zeit Brennwald (1949, 173) und Jaensch (1952, 2) befürchteten, war ja an Etikettierung schon gerade genug. Also blieb nur die Möglichkeit,

- in dicht besiedelten Gebieten selbständig Sehschwachenschulen zu errichten,
- sonst aber Spezialklassen in Verbindung mit einer Blindenschule
- oder kombinierte Klassen mit auch anderweitig behinderten Schülern (wie in Zürich) einzurichten.

Die dreißiger Jahre brachten eine Atempause im Streit um die Konzeption der Schule, vor allem um den Ort des Unterrichts. Unter der Nachwirkung des befruchtenden Einflusses der Reformpädagogik brachten diese Jahre eine intensive Auseinandersetzung mit den methodischen und didaktischen Problemen des Sehbehindertenunterrichts.

## Ist die Sehbehindertenerziehung eine Heilpädagogik?

Der besondere Sehbehindertenunterricht war durchgesetzt. Niemand zweifelte mehr daran, daß er sinnvoll sei. Jetzt ging es darum, wie dieser Unterricht gestaltet sein sollte. Ferner ging es um die Besonderheiten, die den Unterricht in den Sehbehindertenklassen von demjenigen in Regelklassen einerseits und in Blindenklassen andererseits unterscheiden sollte.

Die Diskussion um die geeignete Gestaltung des Klassenzimmers sowie um die Verifizierung methodischer Konzeptionen des Sehbehindertenunterrichts verbanden sich mit der Diskussion um die Bedeutung der Heilpädagogik. Vielleicht haben die Sehbehindertenpädagogen in ihren Auseinandersetzungen mit den Blindenlehrern und den Hilfsschullehrern diese Debatte sogar teilweise provoziert.

Wahrscheinlich ohne es zu wissen und zu wollen, hat Heinrich Hanselmann diese Debatte beflügelt. Von Hause aus Gehörlosen- und Verhaltensgestörtenpädagoge, war er an der Problematik der Sehgeschädigten interessiert. Als Inhaber des heilpädagogischen Lehrstuhles an der Universität Zürich, des ersten europäischen überhaupt, hatte er für sein Wissenschaftsgebiet allgemeine Aussagen zu machen, die alle Behinderungsbereiche betrafen.

Nach Hanselmann stellte sich die Erziehung der entwicklungsgehemmten Kinder als eine besondere pädagogische Aufgabe dar, die sich auf alle Gruppen der Entwicklungsgehemmten erstreckt. Die Sondererziehung – er versuchte 1941, diese Bezeichnung allgemein einzuführen (Hanselmann 1941, 26) – muß nach besonderen, den einzelnen Entwicklungshemmungen gemäßen Regeln gestaltet werden; sie habe das Bekenntnis des Entwicklungsgehemmten zu seinem Defekt anzustreben (Hanselmann 1931, zitiert nach der 3. Aufl. 1946, 54).

Das Selbstverständnis der Heilpädagogik hatte sich vor Hanselmann – in einer durchaus nicht gradlinigen Entwicklung – anders entwickelt. Der Begriff hatte eine Verengung erfahren, und zwar in Richtung auf diejenige Pädagogik, die sich in den Hilfsschulen institutionalisierte, welche in den vorangegangenen Jahrzehnten eine enorme quantitative Entwicklung genommen hatten.

Da viele Nichtfachleute, auch in der Pädagogik und Medizin, die Heilpädagogik mit der Hilfsschulpädagogik gleichsetzten, entstand in mehreren anderen Behindertenpädagogiken das Bedürfnis, sich abzugrenzen. Zumal in der Gehörlosen- und in der Blindenpädagogik wurden unter diesen Umständen Zweifel laut, ob sie mit der Heilpädagogik etwas gemeinsam hätten.

Wanecek wies auf die Bedeutung hin, die eine sachliche und begriffliche Klärung für die Beurteilung dieser Frage habe:

»Fassen wir nun den Begriff in seiner durch das Wort abgegrenzten Bedeutung und nicht als das Sammelsurium aller und jeder Sonderzweige der Pädagogik auf, so müssen wir als Heilpädagogik alle jene Veranstaltungen der modernen Pädagogik nennen, bei denen es auf die Entwicklung und Steigerung herabgesetzter körperlicher und geistiger Kräfte ankommt, wo also »Heileffekte« durch pädagogische Maßnahmen erzielt werden sollen und erzielt werden können. Dies trifft nun beim Sehschwachenunterricht zu. Nicht so beim Blindenunterricht. Er hat ebenso wie der Taubstummenunterricht keine Restfähigkeiten emporzubilden, sondern einen Sinnesausfall durch andere Sinnesorgane, deren Entwicklung und Leistungssteigerung zu ersetzen und zu kompensieren. Darum hat die moderne Auffassung hier berichtigend eingegriffen und Blinden- und Taubstummenunterricht aus dem Rahmen der Heilpädagogik ausgeschieden.

Hinter dieser Überlegung verbirgt sich mehr als ein Streit um ein Wort. Hier liegt eine tatsächlich berechtigte und gebotene Begriffsabgrenzung, damit auch eine verpflichtende Aufgabenabgrenzung vor. Ist aber der Sehschwachenunterricht typisch Heilpädagogik, dann fällt sein Wirken mehr gegen das Gebiet der allgemeinen Volksschule hin, wie die anderen Zweige der Heilpädagogik, ist also ein Spezialzweig der allgemeinen Volksschule, die hier ihre Aufgabe in eigenen Sonderklassen und Sonderschulen zu erfüllen sucht« (Wanecek, 1929, 56f.).

Unter seinen Kollegen hat Wanecek in dieser Hinsicht eine besondere Stellung bezogen, gestützt auf seine Erfahrungen sowohl als Blindenlehrer und Psychologe als auch als Sehschwachenlehrer. Er hatte auch nie die Gefahr einer Verwechslung seiner Methode – Sehebungen und Tastsehen – mit einer Hilfsschulmethode befürchtet. Das Heilpädagogische sah er darin, daß die Leistung der Sehbehinderten durch eigenständigen Unterricht gesteigert, »ge bessert« werden könnte (Wanecek 1935, 664).

Ganz im Sinne Hanselmanns sahen Wanecek und manche seiner Kollegen, etwa Herzog, eine weitere heilpädagogische Aufgabe. Sie meinten, es sei wichtig, die Folgen der Sehschwäche auf die Charakterbildung aufzufangen (Wanecek 1936; Herzog 1930). Die deutschsprachigen Sehbehindertenlehrer haben mehrheitlich diese Einstellung eingenommen, was sie auf ihrer ersten Tagung 1933 in Chemnitz auch proklamierten.

Die Blindenlehrer vermochten sich mit einer Zugehörigkeit ihres Handlungsfeldes zur Heilpädagogik, zu dem sie auch die Arbeit mit den hochgradig Sehschwachen zählten, nicht anzufreunden. Sowohl in den dreißiger Jahren (Chemnitzer Tagung) als auch noch in den fünfziger Jahren vertraten sie die Meinung, die Heilpädagogik sei Sache der Hilfsschule (Hübner 1933; Naumann 1935; Wegbrod 1954; Garbe 1959). Was die Sehbehinderten angehe, seien sie entweder so stark beeinträchtigt, daß sie die Welt vorwiegend haptisch erführen und folglich dementsprechend erzogen werden müßten. Oder es überwiege bei ihnen die Visualität; dann sei die Methodik nur eine Verfeinerung der Mittel, die die Regelschule anwende.

Der Vorsitzende des Verbandes Deutscher Sonderschulen, Paul Dohrmann, hat, zugleich stellvertretend auch für andere, in den fünfziger Jahren die Zugehörigkeit der Sehbehindertenschulen zum »heilpädagogischen Sonderschulwesen« durchgesetzt. Mit seinem schulpolitischen Einfluß sorgte er dafür, daß diese Aussage in eine Reihe offizieller und halbamtlicher Bestimmungen einfloß. Die Sehbehinderten erschienen da in einer Ebene mit den »sprachkranken, schwerhörigen, lernbehinderten und gemeinschaftsschwierigen Kindern« (Dohrmann 1957; Teumer 1956, 55).

In diesen Verlautbarungen wurde die Trennung sowohl von den Blindenschulen als auch von den Volksschulen betont. Eine eindeutige Selbständigkeit durch Abgrenzung von der Volksschule wurde in den fünfziger Jahren als erstrebenswertes Ziel empfunden (Dohrmann 1955, 220; Vatteroth 1951, 151 ff.). Diese Selbständigkeit brauchten die Sonderschulpädagogen wohl, um sich zu emanzipieren. Sie hat aber auch deutlich gemacht, daß sie gleichzeitig Absonderung bedeutet, die die Isolation behinderter Kinder im allgemeinen und sehbehinderter Kinder im besonderen in der Gesellschaft begünstigt.

Auch in der DDR wurden die Sehschwachen in selbständigen Sehschwachenschulen konzentriert, und dies konsequenter als in anderen Bereichen des deutschen Sprachraums. Sie sind Bestandteil eines sorgsam ausdifferenzierten Sonderschulwesens geworden. Es befaßte sich mit Kindern, bei denen sich vorwiegend biologische Mängel auf den Vollzug der Lernprozesse in behindernder Weise auswirkten (Becker 1981, 47 ff.), wodurch »Lernbehinderung« – hier ganz allgemein aufgefaßt – entstehe. In diesem allgemeinen Sinne seien auch die Sehschwachen lernbehindert. Zum Begriff selbst:

»Eine Lernbehinderung entsteht sowohl aus einem biologischen Mangel, der innerhalb der inneren Bedingungen eines Menschen zu einer Störgröße wird, als auch aus inadäquaten sozialen, besonders pädagogischen Einwirkungen« (Becker 1981, 47).

In anderen Teilen des deutschen Sprachraums, speziell in der Bundesrepublik, folgte offenbar als Reaktion auf die massiven Abgrenzungspraktiken der vorangegangenen Jahrzehnte eine starke Belebung des Integrationsgedankens. Die Eindeutigkeit einer organisatorischen Struktur für den Unterricht Sehbehinderter stand nicht mehr im Vordergrund. Die Überzeugung, daß Sehbehinderte zu ihrer angemessenen Förderung nicht unbedingt besondere Schulen besuchen müßten, gewann an Boden. Man begann

zu erproben, wie es sich bewährt, wenn kompetente Lehrer zu den Kindern gehen (statt wie bisher, umgekehrt, die Kinder zu sich in die spezielle Einrichtung kommen zu lassen). Die Ansichten darüber, wo ein sehbehindertes Kind besser zu fördern sei, wurden toleranter diskutiert. Auch veränderten sich die Kriterien: die individuell angepasste Förderung wurde wichtig. Die Frage, ob die Förderung in einer Blindenschule, in einer besonderen Sehbehindertenschule oder in einer Regelschule stattfinden sollte, verlor zunehmend ihre erstrangige Bedeutung. Dies allerdings unter der Bedingung, daß überhaupt eine sonderpädagogische Förderung – ungeachtet der Institution, in der sie vor sich geht – stattfindet (Mersi 1975; Rath 1982).

## Der methodische Charakter der Sehbehindertenerziehung

Die Unterrichtsmethodik in der Arbeit mit Sehbehinderten war geprägt durch die beiden grundlegenden Konzeptionen der Sehbehindertenschule, die medizinische und die pädagogische. Die erstere war charakterisiert durch eine starke Betonung augen- bzw. seehygienischer Regeln, was die Gestaltung des Unterrichts im Sinne von Reduktion beeinflusst hatte. Redslob meinte, ähnlich wie die englischen und amerikanischen Ärzte:

»Da der Rest der Sehkraft bei den Kindern nicht stark in Anspruch genommen werden kann noch darf, sind ihnen die sinnlichen Anschauungen viel schwerer zu vermitteln. Darauf gründet sich die Eigenartigkeit des Unterrichts in der Schwachsichtigenklasse gegenüber der Normalklasse; sie zeigt sich darin, daß in allen Unterrichtstätigkeiten der Lehrer mehr auf das Ohr als auf das Auge zu wirken sucht und auch die anderen Sinne möglichst rege in Anspruch genommen werden (Tastsinn, Geruchssinn)« (Redslob 1914, H. 1).

Die Betonung des Sehschonungsprinzips erklärte sich daraus, daß jene Ärzte, die es kreierten, es mit einer bestimmten Population zu tun hatten, nämlich mit sehschwachen Schülern, die sie vor Überforderung in der Regelschule schützen wollten. Sie rechneten mit einer Verschlechterung der Sehkraft durch die Schularbeit, insbesondere bei hochgradiger Kurzsichtigkeit. Folgerichtig war das Hauptmerkmal dieser Konzeption eine starke Beschränkung der direkt visuellen Arbeit (jeweils 5 bis 15 Minuten). Das hatte besonders den Lese- und Schreibunterricht beeinträchtigt (Harman 1931).

Die Sehbehindertenpädagogen im deutschsprachigen Raum haben die Sehschonung in dieser Stringenz nicht durchgeführt. Abgesehen von einer bald abebbenden Welle in den dreißiger Jahren (Sehschonungsschule in Essen 1934) stützte sich die Unterrichtsarbeit auf andere dominante Prinzipien. Zwar wurde die Sehschonung mitberücksichtigt, jedoch hauptsächlich in Richtung Augenpflege und Vorbeugung von Verletzungen.

Insbesondere jene Pädagogen, die vom Sehbehindertenunterricht an der Blindenschule herkamen, konnten den Sinn der Einschränkung visueller Arbeit nicht nachvollziehen. Ihre Erfahrung war das Gegenteil der Behauptung, Seharbeit schwäche die Sehkraft. Viele ihrer sehestigsten Zöglinge haben sogar die Punktchrift spontan über die Augen lesen gelernt. Auch durch ebenso drastische wie unpädagogische Maßnahmen wie Augenverbinden waren sie davon nicht abzubringen (Karpati 1933, 101). Die Seharbeit hat ihnen nicht nur nicht geschadet, sondern eher genützt, indem sie meistens die Sehleistung steigerte.

Dieser Erkenntnis verdankten die systematischen Sehubungen und die Methode des Tastsehens ihre Grundlage. Sie kamen aus der Wiener Schule, wo sie von Bürklen und Wanecek erarbeitet worden waren (Wanecek 1925, 1928, 1932).

Auf der Tagung der Sehschwachenschulen in Chemnitz 1933 wurde die Bedeutung der

Sehübungen anerkannt; die methodischen Fragen wurden gründlich besprochen. Im Bericht über die Tagung konnte Wanecek bemerken:

»Aber auch planmäßige Entwicklung der Restsehkraft durch ein Training der motorischen, sensorischen und psychischen Funktionen des Gesichtssinnes ist in einzelnen Sehschwachenschulen erprobt und in ein brauchbares System gebracht worden (Berlin, Dortmund). Sehübung bedeutet also in der Sehschwachenschule einerseits ein das ganze Unterrichtsverfahren bestimmendes Prinzip, andererseits aber auch gesonderte Übungen, die einen Teil des Unterrichtes bilden, wenn sie jeweils auch nur auf ein geringes Zeitausmaß beschränkt bleiben müssen« (Wanecek 1935, 665).

Zur Rechtfertigung der Sehübungen wurden auch Experimente angestellt, die die Frage klären sollten, ob man die Sehschärfe, die Leistungsfähigkeit des Sehorgans, durch Training steigern kann. Die Erfahrungen der Blindenpädagogen und Ärzte schienen auf eine positive Antwort zu deuten.

Sehr gründlich hat Wanecek das Phänomen der Sehleistungssteigerung untersucht, und zwar aus pädagogischer und psychologischer Sicht. Er sah, daß sich die Sehleistung durch verschiedene Übungen – angefangen beim Augenturnen über Ballspiele bis zur ganz feinen Formen- und Farbenunterscheidung – steigern, ja sogar überhaupt erst anbahnen läßt. Seine Erklärung für diesen Prozeß war eine psychologische:

»Sowohl die Sehübungen als auch die Tastsehmethode fußen auf der Überlegung, daß das sehschwache Auge durch die geringfügigere Provokation ungeschult und weniger leistungsfähig ist als es sein müßte. Sein Leistungswert ist herabgesetzt und dadurch auch die Vorstellungswelt des Sehschwachen. Dies läßt sich ohne weiteres experimentell nachweisen. Es ist uns aber auch der Nachweis gelungen, daß sich die Sehintensität bei gleichbleibender Sehweite durch pädagogische Sehübungen heben läßt.

Dazu kommt, daß der Sehtakt und das Tasten gleicher Art ein Abtasten der Gegenstände ist. Die Form des Gegenstandes ist das Bedingte, das stark sehschwache Auge aber ist nicht immer imstande, die Konturen zu verfolgen, den Gegenstand also rein visuell aufzunehmen. In der Aneinanderkopplung der Tastauffassung an die Schauffassung erhalten wir das notwendige Disziplinierungsmittel für den Augapparat. Dieses gleichzeitige Auffassen durch Getast und Auge tritt sowohl bei den Sehübungen als auch in der Methode des Tastsehens als das Grundlegende hervor« (Wanecek 1925, 42).

Wanecek und seine Kollegen Herzog, Schroeder u. a. haben jedoch erkannt, daß es sich hier niemals um eine Art von »Wegüben« der Sehschwäche im Sinne einer Heilung handeln kann. Denn diese Frage wurde, so unwahrscheinlich das anmuten mag, in jener Zeit und dann noch einmal nach dem Zweiten Weltkrieg diskutiert (Bartels 1929; Hanselmann 1946; Teumer 1956; Beermann 1966). Provoziert wurde das durch die Theorie des amerikanischen Arztes W. Bates, der angenommen hatte, die Sehfehler hätten nichts mit der Anatomie und Physiologie des Auges zu tun. Es handle sich einfach um Denkfehler, die durch Training zu beheben seien. Eine Brille zu tragen sei z. B. überflüssig. Die Empfehlungen verstiegen sich bis zu gefährlichen Ratschlägen wie in die Sonne schauen u.ä. Das nahm dieser Welle jedoch zunächst nichts von ihrer Popularität.

Schon 1934 hat Wanecek hierzu Stellung bezogen:

»Es darf nicht verschwiegen werden, daß sich mit den Sehübungen die Sehschwachenschule recht sehr den sogenannten Sehschulen nähert, die in Amerika und auch in Deutschland ihr Unwesen treiben und in vielen Blinden oder fast Blinden Hoffnungen erwecken, die von ihnen nicht erfüllt werden können . . .«

»Wenn nun – und das dürfen wir nicht ableugnen oder bestreiten – diese Sehschulen tatsächlich einige Erfolge aufzuweisen haben, so sind diese keine anderen, als wie wir sie mit unseren Sehübungen erzielen. Aber sie sind auch nicht mehr. Jedenfalls sind sie nur rein funktioneller Art und damit in einen bestimmten Umfang verwiesen. Der Trennungsstrich gegen die Sehschulen – die ja nicht weniger vorgeben, als daß sie alle Augenleiden glatt heilen können – kann von den Sehschwachenschulen nicht stark genug gezogen werden.«

In diesem Zusammenhang soll erwähnt werden, daß in die dreißiger Jahre auch der Beginn der orthoptischen Sehübungen zur Behandlung der Amblyopie und der Schielstellung der Augen fällt. In der Sehschwachenschule Berlin-Neukölln wurde diese Methode mit Erfolg erprobt. Es handelt sich hierbei um die einzigen Sehübungen, die – allerdings nur eine bestimmte – Sehschwäche heilen können.

So lange es einen Sehbehindertenunterricht gibt, arbeiteten die Lehrer besonders intensiv an einer Methodik für den Lese- und Schreibunterricht; diese Aufgabe war nicht leicht. Obwohl sich die meisten Sehbehindertenschulen nicht in extremer Weise dem Sehschonungsprinzip gebeugt haben, reichte die Sehkraft ihrer Schüler doch für einen problemlosen Unterricht im Lesen und Schreiben nicht aus. Überlegungen und Versuche, die die Beschaffenheit des Lesegutes betreffen, sind immer noch im Gange. Publikationen hierzu wurden all die Jahrzehnte gemacht (Redslob 1914; Levinsohn 1914; Bürklen 1918; Niepel 1919; Wanecek 1926; Herzog 1929; Stocker 1936; Teumer 1956; Sachsenweger 1963; Beermann 1964; F. Benesch 1968; Boldt 1969; Rath 1982). Die Problematik von Lesen und Schreiben bei Sehbehinderten läßt sich in einige Facetten auflösen, die teils didaktischer, teils methodischer Art sind. Zunächst mußte immer wieder überlegt werden, in welchem Umfang und mit welcher Intensität den Schülern Lesen und Schreiben beigebracht werden kann. Und man fragte sich: Werden die Sehbehinderten im späteren Leben von diesen Fähigkeiten intensiv Gebrauch machen? Es ging also darum, wie vollkommen die Techniken des Lesens und des Schreibens angeboten und erlernt werden sollen.

Damit hing die Frage der Hilfsmittel zusammen: welche insbesondere technischen Mittel können für diese Zwecke eingesetzt werden? In neuerer Zeit verlegte sich das Problem auf die Möglichkeiten der Elektronik. Der Weg führte also von Holzbuchstaben über Lupen zum modernen und teuren Großschriftlesegerät. Nicht gleichgültig in diesem Zusammenhang erschien die Ausstattung der Klassenzimmer mit Lichtquellen und Möbeln; ebenso die Farben der Wandtafel, der Kreiden usw.

Eine wichtige Facette war die Lesemethode – sollte sie analytisch, global oder synthetisch sein? Welche Lesebücher sollten verwendet werden, welche Drucktypen sollten sie verwenden? Wie kann die Tastsehmethode in den Schreibunterricht eingesetzt werden? Kann die Schreibmaschine die klassischen Schreibtechniken ersetzen? Die Liste der wichtigen Fragen, die im Zusammenhang mit der Schriftsprache auftauchten und sich immer wieder stellen, ist damit nicht erschöpft, und der Antworten waren viele.

Die schulische Förderung durfte an der Frage der Eingliederung Sehbehinderter ins Berufsleben nicht vorbeigehen. Keine historische Phase der Sehbehindertenerziehung verschloß sich diesen Problemen. Schon die frühen Überlegungen, wo Sehschwache sinnvollerweise unterrichtet werden sollten, sowie über die Abgrenzung von den Blinden haben die Berufsmöglichkeiten berücksichtigt.

Bürklen berichtete über die Berufsmöglichkeiten vielschichtig. Er meinte, die Chancen seien nicht gut:

»Nach Absolvierung der Schulzeit werden nämlich auch sie den sogenannten Blindenberufen, das ist der Ausübung der Musik, der Ausbildung als Klavierstimmer, Bürstenbinder oder Korbflechter, zugeführt, obwohl für sie auch andere Lebenswege, die ihren Veranlagungen und Kräften besser entsprechen und vor allem bessere Erwerbsmöglichkeiten bieten würden, offen stünden. Abgesehen von der großen Benachteiligung, daß damit die Sehdefekten als Blinde betrachtet werden und allen Vorurteilen wie diesen ausgesetzt sind, finden sie in den Blindenberufen kein Weiterkommen, machen vielmehr ihren noch unglücklicheren Leidensgenossen eine fühlbare Konkurrenz« (Bürklen 1918, 218).

In Zeiten wirtschaftlicher Stagnation war die berufliche Eingliederung Behinderter allgemein und Sehbehinderter im besonderen stets schwierig. Die dreißiger Jahre boten

dafür ein deutliches Beispiel (Wanecek 1935, zitiert nach Mersi u. Benesch 1970, 122f.):

»Die Frage nach der erziehlichen Bedeutung des Sehschwachenunterrichtes kann nur an der Tatsache sichtbar erkannt werden, inwieweit es gelingt, die Sehschwachen in das Berufsleben einzugliedern. Daß dieser Nachweis heutigentags, da die außerordentlichen Bedingungen der Krisenzeit so bestimmend sind, nicht zur Gänze gelingen kann, ist klar . . .

Nun haben aber Sehschwachenschulen schon vor dem Einsetzen der scharfen Krisenzeit bestanden. Aus den Erfahrungen dieser Schulen können wir unser Beweismaterial zusammenstellen. Die seit 1919 auf dem Georgenkirchplatz in Berlin bestehende Sehschwachenschule hat folgende Aufstellung über gelungene Berufseingliederung ihrer Absolventen gegeben (bis zum Jahre 1925):

Männlich:		Weiblich:	
Landwirtschaft	5	Hauswirtschaft	21
Kaufmännische Berufe	4	Landwirtschaft	2
Korbmacher	1	Fabrikarbeit	7
Fabrikarbeit	5	Kaufmännische Berufe	9
Bäcker	2	Bürstenbinden	1
Laufburschen	4	Kindermädchen	3
Mitfahrer	4	Putzmacherinnen	2
Hilfsarbeiter	5	Schneiderinnen	2
Buchbinder	1		
Gärtner	1		
Kürschner	1		

Der Versuch der Berliner Sehschwachenschule, analog zu der Spezialisierung bei den Blindenberufen ebenfalls auf bestimmte Berufe zuzusteuern, wurde in der weiteren Entwicklung nicht eindeutig verfolgt. Denn es zeigte sich, daß nicht wenige Sehbehinderte in weiterführenden Schulen integriert werden und daß viele Sehbehinderte zusammen mit Normalsehenden einen Beruf erlernen konnten. Andererseits sind in Verbindung mit der Blindenbildung vermehrt differenzierte Berufsausbildungsangebote entstanden, die die Sehbehinderten nicht einengten und ihren Möglichkeiten entgegenkamen. Mersi hielt diesen Zustand für adäquat, und meinte, andere Lösungen seien eher problematisch:

»Berufsschulen für Sehbehinderte gibt es auf keinem beruflichen Sektor. Da selbst zentrale Einrichtungen dieser Art immer mit einer zusätzlichen Einschränkung des Berufsangebots verbunden sind – man denke z. B. an die speziellen Berufsschuleinrichtungen für Gehörlose oder Blinde – sind sie für Sehbehinderte nicht ohne weiteres wünschenswert. Eine Reihe von Sehbehindertenschulen bemüht sich daher schon heute informell um Unterstützung ihrer Abgänger, z. B. durch Beratung von Schülern, Eltern und Arbeitgebern bzw. Berufsschullehrern und durch die Versorgung mit speziellen Medien« (Mersi 1975 a, 189).

Diese Entwicklung steht ganz im Einklang mit den allgemeinen Integrationstendenzen der letzten Jahre, die sich auf alle Behindertengruppen beziehen. Die Forderung, Behinderte nicht in gesellschaftliche Randpositionen zu drängen, entstand in den späten sechziger Jahren. Sie war gewiß auch eine Reaktion auf die sich verstärkenden Abgrenzungstendenzen der einzelnen Behinderteninstitutionen gegeneinander und gegen die »normale« Umwelt. Diese Entwicklung hatte die Sehbehindertenerziehung mit der übrigen Behindertenerziehung gemein. Auch andere Probleme der Sehbehindertenerziehung der letzten Jahre sind von denen der Behindertenpädagogik im ganzen kaum zu trennen. Sie hängen mit den Veränderungen der gesellschaftlichen Normen zusammen und verlangen neue Lösungen.

Beispielsweise gilt dies für die Probleme der Frühförderung, die eng mit der interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen Ärzten, Pädagogen u. a. Berufsgruppen verknüpft ist. Auch die Erkenntnis, daß nicht wenige sehgeschädigte Kinder in mehrfacher Weise behindert sind, verlangt nach neuen methodischen Konzepten.



*Stufenplan zur Einführung eines flexiblen Bildungssystems für Sehbehinderte in Baden-Württemberg (nach Mersi und Schindele 1975)*

Schuljahr	Früherziehung	Grund- und Hauptschule bzw. andere Sonderschulen	Realschule und Gymnasium	berufsbildende Schulen
1975/76	Übertragung d. bereits bestehenden Früherziehungsmaßnahmen auf die Sehbehindertenschulen	–	Betreuung der aus Sehbehindertenschulen in Realschulen u. Gymnasien übergetretenen sehbehinderten Schüler durch ambulante Sehbehindertenlehrer	Betreuung der aus Sehbehindertenschulen in berufsbild. Schulen übergegangenen sehbehinderten Schüler durch ambulante Sehbehindertenlehrer
1976/77	Intensivierung d. Früherziehungsmaßnahmen und gleichzeitige Ausweitung der Betreuung auf alle ohne system. Erfassung erreichbaren sehbehinderten Kinder	Einrichtung von je einem Sehbehindertenerziehungszentrum (Ganztagssonderschule oder Förderzentrum) in je einem Ballungsgebiet	Betreuung der in Realschule u. Gymnasien sonst vorhandenen u. ohne systematische Erfassung bekannt gewordenen sehbeh. Schüler durch ambulante Sehbehindertenlehrer	Betreuung der in berufsbild. Schulen sonst vorhandenen u. ohne system. Erfassung bekannt gewordenen sehbeh. Schüler durch ambulante Sehbehindertenlehrer
1977/78				
1978/79	System. Erfassung u. intensive Betreuung aller sehbeh. Kinder im Alter von 5–6 Jahren durch a) ambul. Sehbeh.-päd. (Regelfall) und b) wo erforderlich in spez. Einrichtungen an Sehbehindertenbildungszentren	Erste Versuche mit integrativer Betreuung (Ambulanzlehrer-Programm) von sehbeh. Schülern, die an Regel-Grund- und Hauptschulen verblieben sind	Ausweitung der Betreuung in Ambulanzlehrer- u. Förderzentrumprogrammen durch schrittweise u. system. Erfassung aller sehbehinderten Schüler in Realschulen und Gymnasien	Ausweitung der Betreuung in Ambulanzlehrer- u. Förderzentrumprogrammen durch schrittweise u. system. Erfassung aller sehbehinderten Schüler an berufsbild. Schulen
1979/80				
1980/81	System. Erfassung u. intensive Betreuung aller 3–4-jährigen sehbehinderten Kinder durch ambul. Sehbehindertenpädagogen	Schrittweiser Ausbau der Betreuung von sehbehinderten Schülern an Regel-Grund- u. Hauptschulen durch system. Erfassung		
1981/82				
1982/83	System. Erfassung u. angemessene Betreuung aller sehbeh. Kinder im Alter 0–6 Jahre durch a) ambul. Sehbeh. päd. (Regelfall) u. b) spez. Einrichtungen an Sehbeh.-bildungszentren (erst ab 5. Lebensjahr)	Sehbehindertenpäd. Betreuung aller sehbeh. Schüler in Grund- u. Hauptschulen durch a) spez. Sehbehindertenschulen b) Förderzentrum-Programm c) Ambulanzlehrer-Programm	Sehbehindertenpäd. Betreuung aller sehbeh. Schüler in Realschulen u. Gymnasien durch a) Realschul- u. Gymnasialzüge an Sehbeh. erziehungszentren b) Förderzentrum-Programm c) Ambulanzlehrer-Programm	Sehbehindertenpäd. Betreuung aller sehbeh. Schüler an berufsbild. Schulen durch a) spez. Einrichtungen b) Förderzentren c) Ambulanzlehrer-Programm
1983/84				
1984/85				

Eine differenziertere Betrachtung der Individualität des Schülers hat in der Forschung wie auch in der Erziehungspraxis neue Aspekte der Arbeit mit Sehbehinderten hervorgebracht. Die sensumotorische Förderung, die Beachtung der individuellen Lernbedingungen wie auch der emotionalen Bedürfnisse beeinflussen selbstverständlich den Charakter der Sehbehindertenerziehung und -bildung in der Gegenwart.

Diese Aspekte sind indessen noch zu neu, als daß sie schon historisch reflektiert werden dürften; die Gefahr der Verzerrung wäre zu groß. Immerhin ist es in der Gegenwart, diesem Schnittpunkt von Vergangenheit und Zukunft, nicht ohne Reiz, zu beobachten, wie weit sich gestern aufgestellte Planziele morgen erreichen lassen oder verfehlt werden. Mersi und Schindele haben sich (1975, 63) die Entwicklung des Bildungssystems für Sehbehinderte im folgenden Jahrzehnt konkret vorzustellen versucht (s. S. 358):

In der Mitte der achtziger Jahre kann der Leser kontrollieren, wie weit das Wünschbare erreicht wurde und inwieweit das Erreichte noch mit dem dann Wünschbaren zusammenfällt.

### *Literatur*

- Axenfeld, Th.: Blindsein und Blindenfürsorge, Freiburg 1905  
Bartels: Welche Kinder gehören in die Sehschwachenschule? In: Klinische Monatsbl. f. Augenheilkunde (1927)  
Bartels/Hessberg/Wirtz: Leitsätze betr. Sehschwachenschule, aufgestellt von dem dazu gewählten Ausschuß. In: Klinische Monatsbl. f. Augenheilkunde (1928), 548 ff.  
Bateman, B. D.: Reading and psycholinguistic process of partially seeing children. Illinois 1962  
Bates, W. H.: Rechtes Sehen ohne Brille (dtsh. Übers.), Grimma 1931  
Becker, K.-P.: Rehabilitationspädagogik. Berlin 1979  
Beer, J. G.: Pflege gesunder und geschwächter Augen. Wien 1800  
Beermann, U.: Erziehung von Sehbehinderten. Weinheim 1966  
Benesch, F.: Die Sehbehindertenschule. Neuburgweier 1971  
Benesch, O.: Sehschutz und Schübung. Eos 1935  
Bericht über den 2. Kongreß für Blindenwohlfaht in Königsberg 1927. Königsberg 1928  
Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Sehbehinderte. 1979  
Boldt, W.: Probleme der äußeren und inneren Schulreform im Bereich des Sehbehindertenwesens. Bericht über die Sonnenberg-Tagung Rehabilitation der Sehgeschädigten. Braunschweig 1969, 18 ff.  
Boldt, W.: Denkschrift zum Ausbau des Sehbehindertenwesens im Lande Nordrhein-Westfalen. Duisburg 1971  
Brandtstätter, A.: Aus der Verwaltung. In: Blindenfreund (1902), 1 ff.  
Brennwald, E.: Erziehung und Unterricht sehschwacher Kinder. In: Bericht des II. Internationalen Kongresses für Heilpädagogik. (1949), 169–183  
Bürklen, K.: Grenzgebiete zwischen dem Unterricht Normalsinniger und Viersinniger. In: Monatshefte f. päd. Reform (1918)  
Caesar-Kremer: Die sehschwachen Kinder und ihre Beschulung. In: Ztschr. f. Schulgesundheitspflege (1929)  
Cohn, H.: Hygiene des Auges in den Schulen. Wien/Leipzig 1883  
Cohn, H.: Die Sehleistungen von 50000 Breslauer Schulkindern. Breslau 1899  
Dienerowitz, K.: Die Behandlung der Schielamblyopie und ihre Erfolge in der Schule für Sehschwache. In: Bericht über die 1. Tagung der Sonderschulen für Sehschwache in Chemnitz 1933 (unveröffentlicht)  
Dohrmann, P.: Die Gesetzgebung für das heilpädagogische Sonderschulwesen. In: Ztschr. f. Heilpäd. (1955), 210–222  
Dohrmann, P.: Das sehbehinderte Kind. In: Ztschr. f. Heilpäd. (1957)  
Dölberg, H.: Aus der Praxis der Hamburger Sehschwachenschule. In: Blindenfreund (1927), 155 ff.  
Dölberg, H.: Blindenanstalt und Sehschwachenschule. 1933, 176 ff.  
Einander verstehen – miteinander leben. Nationale Kommission für das Internationale Jahr des Behinderten. Untergruppe Blinde und Sehbehinderte, o. O., 1981  
Fuchs, A.: Die Heilpädagogische Woche in Berlin vom 15. bis 22. Mai 1927. Ausführlicher Bericht. Berlin 1927

- Fuchs, E.: Die Ursachen und die Verhütung der Blindheit. Wiesbaden 1885
- Gaheis, F.: Kurzer Entwurf zu einem Institute für blinde Kinder. Wien 1802
- Garbe, H.: Grundlinien zu einer Theorie der Blindenpädagogik. Diss. Göttingen 1959
- Greeff, A.: Über Ursachen und Verhütung der Blindheit. In: Bericht über den IX. Blindenlehrerkongreß. Berlin 1898, 43 ff.
- Harman, N. B.: The problems of the education of the high myopes and the partially sighted. London 1914
- Harman, N. B.: The education of high myopes. London 1931
- Heller, S.: Erfolge von pädagogischen Sehebungen. Naturforschung. 1906
- Herzog, H.: Die Sehschwachenschule vom pädagogischen Standpunkte. In: Klinische Monatsbl. f. Augenheilkunde (1930), 711 ff.
- Hübner, O.: Zur 1. Tagung der Sonderschulen für Sehschwache in der Landesblindenanstalt Chemnitz. In: Blindenfreund (1933), 171 ff.
- Irving, R. B.: Sight-saving classes in the public schools. Harvard Bulletins in Education. 1920
- Jaensch, D. A.: Wesen und Bedeutung der Sehschonungsschule. In: Klinische Monatsbl. f. Augenheilkunde, Bd. 121 (1952)
- Karpati, O.: Die Schule für sehschwache Kinder in Budapest und ihre Methode. Eos 1933
- Kerkhoff, W.: Behinderte in Sonderschulen: Ein statistischer Überblick. Sonderpäd. (1980), 26
- Klein, W.: Lehrbuch zum Unterrichte der Blinden. Wien 1819
- Kriegel, P.: Was lehren die Untersuchungen der schwachsichtigen Kinder? In: Blindenfreund (1920), 261 ff.
- Lehrplan für die Berliner Sehschwachenschulen, genehmigt vom Provinzialschulkollegium Potsdam, 1926
- Lembcke: Einige Bemerkungen gegen die Ausführungen des Herrn Direktor Brandstätter betr. die Ausbildung der Zöglinge mit dem Reste von Sehvermögen. In: Blindenfreund (1902), 34 ff.
- Lesemann, G.: Beiträge zur Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens. Berlin 1966
- Levinsohn, G.: Gehören Schwachsichtige in die Blindenanstalt? In: Bericht über den XII. Blindenlehrerkongreß in Hamburg 1907. Hamburg 1908, 200 ff.
- Levinsohn, G.: Zur Errichtung von Schulen bzw. Klassen für Schwachsichtige. In: Medizinische Klinik (1914), 660 ff.
- Levinsohn, G.: Zur Errichtung von Sehschwachenschulen. In: Klinische Monatsbl. f. Augenheilkunde (1931), 374 ff.
- Mersi, F.: Die Erziehung Sehbehinderter. In: Sonderpädagogik 5, hrsg. v. Dtsch. Bildungsrat. Stuttgart 1975
- Mersi, F./Benesch, F.: Zur Begründung des Sehbehindertenwesens in Mitteleuropa. Neuburgweiler/Karlsruhe 1970
- Mersi, F./Schindele, R.: Überlegungen zur Entwicklung eines flexiblen Bildungssystems für Sehbehinderte in der Bundesrepublik Deutschland, Sehgeschädigte – Internationales wissenschaftliches Archiv 1975, 47 ff.
- Moldenhawer: Jahresbericht der kgl. dänischen Blindenanstalt zu Copenhagen. Copenhagen 1889
- Mönch, O.: Selbständige Sonderschule oder differenzierte Kombination? In: Blindenfreund (1934), 221 ff.
- Naumann, K.: Über die Stellung der Sehschwachen in unseren Blindenanstalten. In: Blindenfreund (1935), 43 ff.
- Niepel, E.: Unsere Schule für Sehschwache. In: Blindenfreund (1919), 282 ff.
- Niepel, E.: Fürsorge für Sehschwache. In: Blindenfreund (1922), 171 ff.
- Otto, H.: Grundriß des Blindenwesens. Berlin 1926
- Peyer, H.: Die Sorge für die schwachsichtigen Kinder im Rahmen der Einheitsschule. In: Blindenfreund (1923), 100 ff.
- Peyer, H.: Die Stellungnahme der Blindenanstalten zu der Schul- und Berufsbildung der Sehschwachen. In: Blindenfreund (1934), 218 ff.
- Rath, W.: Die Sehgeschädigtenpädagogik. In: Ztschr. f. Heilpäd. (1982)
- Redslob, E.: Schulen für Schwachsichtige. In: Straßburger med. Ztschr. (1914), 127 ff.
- Sachsenweger, R.: Der Sehschwache. Leipzig 1963
- Schmöger, E. et al.: Ursachen von Blindheit und Sehschwäche bei Schülern. In: Das Deutsche Gesundheitswesen (1966), 2368–2375
- Scholytssek, H.: Sehbehinderung, Blindheit und ihre Rehabilitation. In: Bücherei d. Augenarztes. Stuttgart 1960
- Schroeder, A.: Die Mängel in der Wahrnehmungswelt des sehschwachen Kindes und Versuche zu ihrer Beseitigung. In: Die Hilfsschule (1932), 466 ff.
- Schule und Elternhaus, hrsg. vom Schulamt der Stadt Zürich 1980
- Sexe, J.: Etude sur les écoles d'amblyopes. Paris 1933
- Solarová, S.: Sehbehindertenpädagogik. In: Bach, H.: Sonderpädagogik im Grundriß. Berlin 1975

- Stocker, F.: Fürsorge für Halbblinde und Sehschwache. Luzern 1936
- Strehl, C.: Schulische, berufliche und nachgehende Fürsorge für Blinde und Sehschwache. Leipzig 1939
- Theiner, Ch./Künne, E./Becker, K.-P.: Zur Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung Geschädigter in sozialistischen Ländern. Berlin 1981
- Tanner, M./Boldt, W.: Die Arbeitstagung über Fragen der Sehschwachenbildung. In: Blindenfreund (1958), 22 ff.
- Teumer, E.: Das sehbehinderte Kind. Hannover o. J. 1956
- Thimm, W.: Soziologie der Behinderten. Neuburgweier 1972, 42–65
- Ulrich, A.: Ursachen und Erscheinungsformen der anomalen und gebrechlichen Kinder. Jahrbuch der schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege. 1908
- Vatteroth, K.: Betreuung Sehschwacher und Sehgefährdeter in arteigenen Sonderschulen. In: Blindenfreund (1951), 151 ff.
- Wanecek, O.: Die Methode des Tastsehens und spezielle Sehübungen beim Unterrichte Sehschwacher. Eos 1925, 40–43
- Wanecek, O.: Der Sehschwache im Leseunterricht. Eos 1926, 19 ff.
- Wanecek, O.: Zur Theorie und Praxis der Sehübungen im Unterrichte Sehschwacher. Eos 1928, 7–10
- Wanecek, O.: Sehschwachenunterricht und Blindenanstalt. Eos 1929, 54–58
- Wanecek, O.: Sehschutzklassen in den Vereinigten Staaten von Nordamerika. Eos 1931
- Wanecek, O.: Was ist Sehübung? Eos 1932
- Wanecek, O.: Zur Kritik der Subsumierung Sehschwacher unter die Blinden. Eos 1936, 40–46
- Wanecek, O.: Warum und wie Unterricht Sehschwacher? Die Österreichische Schule. 1935, 663–673
- Wegbrod, O.: Wohin gehört die Sehschwachenschule? In: Blindenfreund (1954), 164–189
- Winkler, H.: Das auffällige Kind. Leipzig 1927
- Wirtz: Leitsätze betr. Sehschwachenschule. In: Klinische Monatsbl. f. Augenheilkunde (1928), 547 ff.
- Zeune, A.: Belisar – Über den Unterricht der Blinden. Berlin 1821

# Verzeichnis der Autoren

Dupuis, Gregor, Dr. phil., Dipl.-Päd.,  
Professor für Sprachbehindertenpädagogik an der Universität Dortmund,  
Kiefernweg 6, 5758 Fröndenberg

Heese, Gerhard, Dr. paed.,  
Professor für Sonderpädagogik an der Universität Zürich,  
Freie-Straße 43, CH-8032 Zürich

Löwe, Armin,  
Professor für Gehörlosenpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg,  
Görresstraße 75 a, 6900 Heidelberg

Meyer, Hermann, Dr. paed., Dipl.-Psych.,  
Privat-Dozent für Didaktik der Schule für Geistigbehinderte an der Universität Dortmund,  
Schneiderstraße 83, 4600 Dortmund 1

Myschker, Norbert, Dr. phil.,  
Professor für Erziehungswissenschaft, bes. Verhaltensgestörtenpädagogik,  
an der Freien Universität Berlin,  
Schlangenbader Straße 13, 1000 Berlin 33

Rath, Waldtraut, Dr. phil.,  
Professorin für Erziehungswissenschaft, insbesondere Sehgeschädigtenpädagogik,  
an der Universität Hamburg,  
Hagedornstraße 27, 2000 Hamburg 13

Solarová, Světluše, Ph. Dr.,  
Professorin für Theorie der Sondererziehung an der Universität Dortmund,  
Klosterstraße 16, 4600 Dortmund 1

Tugener, Heinrich, Dr. phil.,  
Professor für Pädagogik, bes. Sozialpädagogik, an der Universität Zürich,  
Rebweg 29, CH-8309 Nürensdorf

Wilken, Udo, Dr. phil.,  
Professor für Sonderpädagogik und Rehabilitation an der Fachhochschule  
Hildesheim/Holzminde,  
Große Venedig 39, 3200 Hildesheim