



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Menschenbilder in historischen heilpädagogischen
Ratgebern für Eltern und Erzieher“

Verfasserin

Michaela Karner

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuer:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Johannes Gstach

Vorwort

Durch einen Zufall entdeckte ich den Ratgeber „Vernünftige und unvernünftige Mütter“ von Heinrich Keller aus dem Jahr 1917. Überrascht darüber, dass es aus dieser Zeit Ratgeber zum Thema Erziehung gab, begann ich, in diese Richtung weiter zu forschen. Da eine sehr große Anzahl an Erziehungsratgebern auffindbar war, stellte ich mir die Frage, ob auch Erziehungsratgeber für Eltern behinderter Kinder geschrieben wurden. Nach einigen Recherchen in der Nationalbibliothek wurde ich fündig.

Ich war beeindruckt, dass man sich den Eltern behinderter Kinder bereits im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts annahm und sie in ihrer erzieherischen Tätigkeit unterstützte.

Daraus entwickelte sich die Motivation, diese Arbeit zu schreiben.

Ausgehend von den Erziehungsvorstellungen, die in diesen Ratgebern vermittelt wurden, entwickelte ich mit Unterstützung meines Diplomarbeitsbetreuers Ass.-Prof. Mag. Dr. Johannes Gstach das Forschungsvorhaben für diese Diplomarbeit.

An dieser Stelle möchte ich mich bei Ass.-Prof. Mag. Dr. Johannes Gstach für die Betreuung und Unterstützung herzlich bedanken. Weiters möchte ich mich bei meinen Studienkollegen bedanken, die mir die Möglichkeit gaben, meine Arbeit immer wieder zu diskutieren.

Ein ganz besonderer Dank geht an meine Eltern, die mir mein Studium ermöglicht haben, sowie an meine ganze Familie und meine Freunde, die meine Höhen und Tiefen in der arbeitsintensiven Zeit der Diplomarbeit geduldig ertragen haben.

Ich, Michaela Karner, versichere, dass ich die hier vorgestellte Diplomarbeit selbständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie alle wörtlich oder sinngemäß übernommenen Stellen aus anderen Quellen in der Arbeit gekennzeichnet habe.

Datum

Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Über den Gegenstand „Erziehungsratgeber“	5
1.1 Forschungsstand zur Ratgeberliteratur	5
1.1.1 Untersuchungen von historischer Ratgeberliteratur	5
1.1.2 Untersuchungen von zeitgenössischer Ratgeberliteratur	6
1.2 Zum Gegenstand „Erziehungsratgeber“	7
1.2.1 Ratgeber	7
1.2.2 Erziehungsratgeber	8
1.2.3 Elternratgeber	8
1.2.4 Autoren der Elternratgeber	10
1.3 Forschungslücke	11
2. Theoretische Aspekte zum Thema Menschenbilder	12
2.1 Zum Gegenstand der Anthropologie	12
2.2 Themen und Aufgaben der pädagogischen Anthropologie	13
2.3 Menschenbilder	15
2.4 Menschenbilder in den Erziehungswissenschaften	15
2.5 Menschenbilder in der Heilpädagogik und heilpädagogische Anthropologie	17
3. Das behinderte Kind in der bürgerlichen Gesellschaft	19
3.1 Das Bild des behinderten Kindes in der Geschichte	19
3.1.1 Das behinderte Kind in der griechischen und christlichen Antike	19
3.1.2 Das behinderte Kind im Mittelalter	20
3.1.3 Das behinderte Kind in der Moderne und im Bürgertum	21
3.2 Das behinderte Kind in der bürgerlichen Lebenswelt	22
3.2.1 Erziehung im Elternhaus	22
3.2.2 Das behinderte Kind im Elternhaus	23
3.2.2.1 Das taubstumme Kind im Elternhaus	23
3.2.2.2 Das blinde Kind im Elternhaus	24
3.2.2.3 Das geistig behinderte Kind im Elternhaus	24
3.3 Die Errichtung von Anstalten für behinderte Kinder	25
4. Das Menschenbildkonzept nach SCHILLING	28
4.1 Standardmodelle zur Darstellung des Menschen	28
4.1.1 Standardmodell: Leib-Seele-Geist	28
4.1.2 Standardmodell: Denken-Fühlen-Wollen	29
4.1.3 Standardmodell: Kopf-Herz-Hand	29
4.1.4 Standardmodell: kognitive-psychomotorische-emotionale Dimension	30
4.1.5 Dreierterm: Leben-Position-Handlung	31
4.2 Der Mensch als Wesen der Natur, Gesellschaft und Kultur	31
4.2.1 Der Mensch als Wesen der Natur	32
4.2.2 Der Mensch als Wesen der Gesellschaft	32
4.2.3 Der Mensch als Wesen der Kultur	32
4.3 Das anthropologische Orientierungsmodell nach Johannes Schilling	32
4.3.1. Biologisch-leibliche Dimension: Der Mensch als körperliches/leibliches Wesen	34
4.3.2. Emotional-affektive Dimension: Der Mensch als Gefühlswesen	35
4.3.3. Kognitiv-rationale Dimension: Der Mensch als geistiges Wesen	36
4.3.4. Psycho-motorische Dimension: Der Mensch als handelndes Wesen	37
4.3.5. Sozial-kommunikative Dimension: Der Mensch als soziales Wesen	39
4.3.6. Kulturell-ethische Dimension: Der Mensch als Wesen der Kultur	40
4.4 Die Relevanz des anthropologischen Orientierungsmodells für	

die soziale Arbeit	42
4.5 Die Relevanz des anthropologischen Orientierungsmodells für die Sonder- und Heilpädagogik	43
5. Disziplinäre Anbindung	44
5.1 Relevanz der Elternratgeber als Forschungsgegenstand	44
5.2 Relevanz der Menschenbilder in historischen Erziehungsratgebern	45
6. Zur Untersuchung von Menschenbildern in historischen heilpädagogischen Eltern- und Erziehungsratgebern	47
6.1 Forschungsfrage und Zielsetzung	47
6.2 Theoretische Vorannahmen zur Untersuchung	48
6.3 Vorstellung des Forschungsgegenstandes: Die Ratgeberliteratur	48
6.3.1 Kriterien zur Auswahl der Ratgeberliteratur	49
6.3.2 Vorstellung der erhobenen Ratgeber dieser Arbeit	49
6.3.2.1 Ratgeber zur Erziehung taubstummer Kinder	49
6.3.2.2 Ratgeber zur Erziehung blinder Kinder	50
6.3.2.3 Ratgeber zur Erziehung geistig behinderter Kinder	50
6.3.3 Kriterien nach Papastefanou zur Bearbeitung von Ratgeberliteratur	51
6.4 Die qualitative Inhaltsanalyse zur Erhebung von Daten	52
6.4.1 Kategorienentwicklung, um „Menschenbilder“ in historischen heilpädagogischen Ratgebern zu erheben	53
6.4.2 Das Kategorienschema für die Erhebung von Menschenbildern	55
6.5 Methodenkritische Anmerkungen	62
7. Ergebnisse der Untersuchung	63
7.1 Ratgeber für Eltern und Erzieher taubstummer Kinder	63
7.1.1 Darstellung der Ratgeber nach den Kriterien von Papastefanou (2004)	63
7.1.2 Das Bild des taubstummen Kindes im Elternhaus	67
7.1.2.1 Das Bild des taubstummen Kindes als leibliches Wesen im Elternhaus	68
7.1.2.2 Das Bild des taubstummen Kindes als Gefühlswesen im Elternhaus	70
7.1.2.3 Das Bild des taubstummen Kindes als geistiges Wesen im Elternhaus	71
7.1.2.4 Das Bild des taubstummen Kindes als handelndes Wesen im Elternhaus	72
7.1.2.5 Das Bild des taubstummen Kind als soziales Wesen im Elternhaus	73
7.1.2.6 Das religiöse Bild des taubstummen Kindes im Elternhaus	74
7.1.3 Das Bild des taubstummen Kindes in einer Anstalt	74
7.1.3.1 Das Bild des taubstummen Kindes als leibliches Wesen in einer Anstalt	75
7.1.3.2 Das Bild des taubstummen Kindes als Gefühlswesen in einer Anstalt	76
7.1.3.3 Das Bild des taubstummen Kindes als geistiges Wesen in einer Anstalt	76
7.1.3.4 Das Bild des taubstummen Kindes als handelndes Wesen in einer Anstalt	77
7.1.3.5 Das Bild des taubstummen Kindes als soziales Wesen in einer Anstalt	77
7.1.3.6 Das religiöse Bild des taubstummen Kindes in einer Anstalt	78
7.2 Ratgeber für Eltern und Erzieher blinder Kinder	78
7.2.1 Darstellung der Ratgeber nach den Kriterien von Papastefanou (2004)	78
7.2.2 Das Bild des blinden Kindes im Elternhaus	83
7.2.2.1 Das Bild des blinden Kindes als leibliches Wesen im Elternhaus	84
7.2.2.2 Das Bild des blinden Kindes als Gefühlswesen im Elterhaus	88
7.2.2.3 Das Bild des blinden Kindes als geistiges Wesen im Elternhaus	90
7.2.2.4 Das Bild des blinden Kindes als handelndes Wesen im Elternhaus	91
7.2.2.5 Das Bild des blinden Kindes als soziales Wesen im Elternhaus	92
7.2.2.6 Das religiöse Bild des blinden Kindes im Elternhaus	93

7.2.3 Das Bild des blinden Kindes in einer Anstalt	93
7.2.3.1 Das Bild des blinden Kindes als leibliches Wesen in einer Anstalt	95
7.2.3.2 Das Bild des blinden Kindes als Gefühlswesen in einer Anstalt	95
7.2.3.3 Das Bild des blinden Kindes als geistiges Wesen in einer Anstalt	96
7.2.3.4 Das Bild des blinden Kindes als handelndes Wesen in einer Anstalt	97
7.2.3.5 Das Bild des blinden Kindes als soziales Wesen in einer Anstalt	97
7.2.3.6 Das religiöse Bild des blinden Kindes in einer Anstalt	98
7.3 Ratgeber für Eltern und Erzieher geistig behinderter Kinder	98
7.3.1 Darstellung der Ratgeber nach den Kriterien von Papastefanou (2004)	99
7.3.2 Das Bild des geistig behinderten Kindes im Elternhaus	100
7.3.3 Das Bild des geistig behinderten Kindes in einer Anstalt	101
7.3.4 Das Bild des geistig behinderten Kindes als leibliches Wesen	101
7.3.5 Das Bild des geistig behinderten Kindes als Gefühlswesen	104
7.3.6 Das Bild des geistig behinderten Kindes als geistiges Wesen	105
7.3.7 Das Bild des geistig behinderten Kindes als handelndes Wesen	107
7.3.8 Das Bild des geistig behinderten Kindes als soziales Wesen	107
7.3.9 Das religiöse Bild des geistig behinderten Kindes	108
8. Vergleichende Darstellung der Ergebnisse: Das Bild vom behinderten Kind in der Ratgeberliteratur	109
8.1 Das Bild des taubstummen Kindes in der Ratgeberliteratur	109
8.1.1 Vergleich der körperlich-leiblichen Dimension des taubstummen Kindes im Elternhaus und in einer Anstalt	110
8.1.2 Vergleich der emotional-affektiven Dimension des taubstummen Kindes im Elternhaus und in einer Anstalt	111
8.1.3 Vergleich der kognitiv-rationalen Dimension des taubstummen Kindes im Elternhaus und in einer Anstalt	111
8.1.4 Vergleich der psycho-motorischen Dimension des taubstummen Kindes im Elternhaus und in einer Anstalt	112
8.1.5 Vergleich der sozial-kommunikativen Dimension des taubstummen Kindes im Elternhaus und in einer Anstalt	112
8.1.6 Vergleich der religiösen Dimension des taubstummen Kindes im Elternhaus und in einer Anstalt	113
8.2 Das Bild vom blinden Kind in der Ratgeberliteratur	113
8.2.1 Vergleich der körperlich-leiblichen Dimension des blinden Kindes im Elternhaus und in einer Anstalt	114
8.2.2 Vergleich der emotional-affektiven Dimension des blinden Kindes im Elternhaus und in einer Anstalt	115
8.2.3 Vergleich der kognitiv-rationalen Dimension des blinden Kindes im Elternhaus und in einer Anstalt	115
8.2.4 Vergleich der psycho-motorischen Dimension des blinden Kindes im Elternhaus und in einer Anstalt	116
8.2.5 Vergleich der sozial-kommunikativen Dimension des blinden Kindes im Elternhaus und in einer Anstalt	117
8.2.6 Vergleich der religiösen Dimension des blinden Kindes im Elternhaus und in einer Anstalt	117
8.3 Das Bild des geistig behinderten Kindes in der Ratgeberliteratur	118
8.3.1 Zusammenfassung der körperlich-leiblichen Dimension des geistig behinderten Kindes	119
8.3.2 Zusammenfassung der emotional-affektiven Dimension des geistig behinderten Kindes	119
8.3.3 Zusammenfassung der kognitiv-rationalen Dimension des	

geistig behinderten Kindes	120
8.3.4 Zusammenfassung der psycho-motorischen Dimension des geistig behinderten Kindes	120
8.3.5 Zusammenfassung der sozial-kommunikativen Dimension des geistig behinderten Kindes	121
8.3.6 Zusammenfassung der religiösen Dimension des geistig behinderten Kindes	121
9. Diskussion der Ergebnisse und Rückbindung an die Theorie	122
9.1 Zusammenfassung und Diskussion der Untersuchungsergebnisse	122
9.2 Diskussion der theoretischen Vorannahmen	124
9.3 Relevanz der Ergebnisse für die wissenschaftliche Heilpädagogik	128
9.4 Forschungsausblick	131
Literaturverzeichnis	132
Zusammenfassung und Abstract	139

Einleitung

Nach Speck ist der Alltag von Eltern behinderter Kinder häufig geprägt von außergewöhnlichen Situationen, Schwierigkeiten sowie Aufgaben, die eine Herausforderung darstellen und somit besondere Anforderungen an das erzieherische Verhalten der Eltern stellen (Speck 2005, 300).

Speck konstatiert ferner (2003, 470), dass es unumstritten und auch in der Verfassung verankert sei, dass Eltern die natürlichen Erzieher ihres Kindes und somit auch „die primären Erzieher“ sind. Eltern seien heute mit „komplizierten und normativ pluralistisch gewordenen Erziehungsbedingungen“ (Speck 2003, 470) konfrontiert und bräuchten Hilfe. Im Falle einer Behinderung des Kindes könne die Hilfsbedürftigkeit der Eltern besonders groß sein, bis hin „zur totalen Hilflosigkeit und erzieherischen Kapitulation“ (Speck 2003, 470). Das Kind mache durch die Eltern „seine grundlegenden Lebens- und Lernerfahrungen. Ihre Haltung und ihr erzieherisches Verhalten [dem Kind gegenüber M.K.] prägen in besonderer Weise sein Werden, die Entwicklung seiner Fähigkeiten, seine Einstellungen, sein späteres Lebensgefühl“ (Speck 2005, 300).

Wenn Eltern von einer Behinderung ihres Kindes erfahren, werden sie häufig vom Gefühl der Hilfs- und Ratlosigkeit begleitet. Um mit den Schwierigkeiten umgehen zu können und um eine gute Lebensqualität für sich selbst, für das behinderte Kind sowie für die Geschwisterkinder zu gewährleisten, bräuchten sie Anleitung, Unterstützung und Beratung (Speck 2005, 307). Neben den Beratungen durch den Arzt, der die Behinderung des Kindes diagnostiziert und als Erster die Eltern über die festgestellte Beeinträchtigung des Kindes informiert (Friedrich 2003, 27), bietet nach Eitle (2003, 179) die heilpädagogische Praxis eine Begleitung und Unterstützung für die Eltern des behinderten Kindes. Mit Hilfe von heilpädagogischer Unterstützung könne ein gemeinsamer Lernprozess zwischen den Eltern und dem behinderten Kind in die Wege geleitet werden. Die Heilpädagogik bediene sich hierzu verschiedener Methoden wie aufklärender und beratender Gespräche, Hausbesuchen, Familientherapien, Elterngruppen sowie Elternseminaren, leiste jedoch auch Unterstützung in Form von Elternzeitschriften, Elternbriefen und Elternratgebern (Eitle 2003, 197). Diese Hilfestellungen könnten dazu beitragen, dass Eltern ihre Einstellungen sowie ihr Verhalten der neuen Lebenssituation anpassen und neue Handlungsweisen für den Umgang mit einem behinderten Kind sowie dessen Besonderheiten erlernen können.

Das heutige Hilfsangebot für Eltern behinderter Kinder ist sehr groß und umfasst eine beinahe unüberschaubare Anzahl an Elternratgebern. Vor hundert Jahren stand Eltern behinderter

Kinder zweifellos noch kein so breites Hilfsangebot wie heute zur Verfügung, dennoch lassen sich einzelne Ratgeber auffinden, die den Eltern und Erziehern bereits im 19. Jahrhundert Unterstützung anboten. Historische Erziehungsratgeber eignen sich insofern als Forschungsgegenstand, da sie „zumeist als Reaktion auf bestimmte gesellschaftliche Verhältnisse verfasst worden“ (Schmid 200, 9) sind. Weiters vermitteln sie Vorstellungen von familiärer Erziehung, spiegeln die Erziehungsvorstellungen einer bestimmten Zeit wider, und geben Auskunft über vorherrschende Familienbilder (Schmid 2008, 9).

Im Rahmen dieser Diplomarbeit soll herausgefunden werden, welches Bild vom behinderten Kind den Eltern und Erziehern in Ratgebern von 1838 bis 1913 vermittelt wurde.

Im ersten Kapitel wird der Forschungsgegenstand „Ratgeber“ vorgestellt, um die Forschungsfrage zu beantworten: *„Welche Menschenbilder wurden in historischen deutschsprachigen Elternratgebern für Eltern behinderter Kinder von 1838 bis 1913 vermittelt und inwiefern unterscheidet sich das Menschenbild in den Ratgebern für Eltern vom Menschenbild in den Ratgebern für Erzieher in heilpädagogischen Institutionen und Anstalten?“* Zuerst wird der aktuelle Forschungsstand zur Ratgeberliteratur dargestellt. Anschließend erfolgt eine Einführung in das Genre „Ratgeber“, wobei eine Unterscheidung zwischen Ratgeber, Erziehungsratgeber und Elternratgeber vorgenommen wird. Zuletzt wird auf die Autoren der Erziehungs- sowie Elternratgeber eingegangen und die Forschungslücke dargestellt.

Im zweiten Kapitel wird der Frage nach dem Menschenbild nachgegangen. Dazu wird zuerst geklärt, welcher der Gegenstand der Anthropologie sowie der pädagogischen Anthropologie ist, um aufzuzeigen, wo das Menschenbild in der Anthropologie verortet ist. Anschließend wird die Thematik des Menschenbildes, des Menschenbildes in den Erziehungswissenschaften und zuletzt des Menschenbildes in der Heil- und Integrativpädagogik erläutert. Daraus sollen die relevanten Aspekte eines Menschenbildes sowie deren Bedeutung für die Erziehung herausgefunden werden, um darauf die Untersuchung aufzubauen.

Im dritten Kapitel geht es um das behinderte Kind in der bürgerlichen Gesellschaft. Dazu wird das Bild vom behinderten Kind von der Antike bis zum Bürgertum vorgestellt, um aufzuzeigen, welchen Stellenwert das behinderte Kind in der Gesellschaft hatte. Danach wird die Lebenswelt des behinderten Kindes in der Moderne beschrieben und die Erziehung des bürgerlichen sowie des behinderten Kindes im Elternhaus thematisiert. Zum Abschluss werden die Errichtung von Anstalten und die Unterrichtung von behinderten Kindern in den

Anstalten dargestellt. In diesem Kapitel wird die historische Dimension des Themas aufgezeigt.

Im vierten Kapitel wird das anthropologische Orientierungsmodell von Johannes Schilling (2000) vorgestellt. Dieses Modell von Schilling soll Erzieher anleiten, ein Menschenbild zu entwickeln. In dieser Arbeit wird das Modell dazu verwendet, um Menschenbilder aus den Ratgebern zu erheben.

Im fünften Kapitel wird die Relevanz der Arbeit für die Heilpädagogik thematisiert. Dabei soll geklärt werden, inwiefern die Erforschung von Erziehungsratgebern und Menschenbildern für die Erziehungswissenschaften sowie für die Heilpädagogik relevant ist.

Im sechsten Kapitel wird der Untersuchungsrahmen für diese Arbeit vorgestellt. Zuerst wird die Fragestellung dieser Arbeit erläutert, und die theoretischen Vorannahmen, die sich aus der Darstellung des Theorierahmens ergeben, werden ausgewiesen. Im nächsten Schritt werden die Kriterien zur Auswahl der Ratgeberliteratur beschrieben und Papastefanous Kriterien zur Bearbeitung der Ratgeberliteratur modifiziert. Anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Merten (1995) werden die Daten aus den Ratgebern erhoben. Dazu wird in Anlehnung an den Theorierahmen der Untersuchung und vor allem an das anthropologische Orientierungsmodell nach Schilling das Kategorienschema für diese Arbeit entwickelt. Zuletzt erfolgt eine methodenkritische Anmerkung.

Im siebenten Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt. Zuerst werden die untersuchten Ratgeber nach den Kriterien von Papastefanou vorgestellt. Im nächsten Schritt wird das erhobene Menschenbild aus den Elternratgebern und anschließend aus den Ratgebern für Erzieher abgebildet.

Im achten Kapitel werden nach der Darstellung der einzelnen Menschenbilder die Menschenbilder, die den Eltern vermittelt wurden, mit jenen der Erzieher verglichen, und folglich werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten aufgezeigt.

Im neunten Kapitel schließlich werden die Ergebnisse nochmals kurz zusammengefasst, diskutiert und an die Theorie rückgebunden. Weiters wird die Relevanz der Ergebnisse für die wissenschaftliche Heilpädagogik aufgezeigt und ein Forschungsausblick für weitere Untersuchungen dargestellt.

Anmerkung:

Soweit personenbezogene Bezeichnungen in dieser Arbeit im Maskulinum stehen, wird diese Form verallgemeinernd verwendet und bezieht sich gleichermaßen auf beide Geschlechter. Weiters ist anzumerken, dass die in der Arbeit verwendeten Begriffe „Idiotie“, „Schwachsinn“,

„Imbezillität“ sowie „Blödsinn“ aus dem 18. und 19. Jahrhundert stammen und in dieser Arbeit unverfälscht übernommen werden. Es wird dadurch keine negative oder diskriminierende Bewertung vorgenommen.

1. Über den Gegenstand „Erziehungsratgeber“

In diesem Kapitel wird der Forschungsgegenstand „Ratgeber“ vorgestellt. Zuerst wird der aktuelle Forschungsstand zur Ratgeberliteratur dargestellt. Danach erfolgt eine Einführung zum Genre „Ratgeber“, und zuletzt wird die Forschungslücke ausgewiesen.

1.1 Forschungsstand zur Ratgeberliteratur

Mithilfe der Darstellung des Forschungsstandes soll aufgezeigt werden, welche Untersuchungen und Analysen zum Thema „Ratgeberliteratur“ in der aktuellen Forschungslandschaft aufzufinden sind.

1.1.1 Untersuchungen von historischer Ratgeberliteratur

Einen Überblick über die Geschichte von Elternratgebern in Deutschland bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts stellt Höffer-Mehlmer (2003, 7) in seinem Buch „Elternratgeber“ dar. Höffer-Mehlmer schreibt Elternratgebern einen besonderen Stellenwert aus der Sicht der Erziehungswissenschaft zu, da sie „Aufschluss über Regeln, Ziele und Vorstellungen des Erziehers in Vergangenheit und Gegenwart“ geben können. Er verweist darauf, dass die Ratgeberliteratur bereits von anderen Autoren themenspezifisch analysiert wurde. So untersucht Hoffmann in seiner Analyse Hauspredigten, Katechismen sowie Hausväterliteratur hinsichtlich Regeln und Ratschlägen für die Erziehung sowie Pflege von Kindern (Höffer-Mehlmer 2003, 28). Die im 18. und 19. Jahrhundert erschienenen Ratgeber wurden mehreren Analysen unterzogen – unter anderem durch Kunze in „Die physische Erziehung von Kindern“. Raspe wiederum beschäftigte sich mit Ratgebern, die von Ärzten Anfang des 19. Jahrhunderts verfasst wurden, und verweist dabei auf die „pädagogische Bedeutung ärztlicher Pflege- und Ernährungsratschläge“ (Höffer-Mehlmer 2003, 28).

Im 20. Jahrhundert wurden in der Zeit des Nationalsozialismus einige Erziehungsratgeber aus der Weimarer Zeit in Deutschland neu aufgelegt, wie zum Beispiel „Pflanzen und Jäten im Kinderherzen“ von Maria Coppius. Es wurden aber auch speziell nationalsozialistische Ratgeber geschrieben, wie etwa „Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind“ von Johanna Harrer, die selbst Mutter und Fachärztin für Lungenkrankheiten war. Diese Ratgeber wurden bereits mehreren Analysen unterzogen (Höffer-Mehlmer 2003, 190). Nach 1945 erschienen Ratgeber, die sich auf die Kindererziehung im Privathaushalt bezogen, die jedoch von den Nachkriegsfolgen beeinflusst wurden. Die Ratgeber der Nachkriegszeit wurden, wie alle anderen Medien, einer Kontrolle durch die Alliierten unterzogen, um „die Medienentwicklung

im Sinne der Entnazifizierung zu steuern“ (Höffer-Mehlmer 2003, 211). Höffer-Mehlmer (2003, 26f) analysierte in seiner Untersuchung die Ratgeberliteratur in Hinblick auf wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Quellen, auf welche sich die Autoren bei ihren Ratschlägen stützten und erforschte, inwieweit die Autoren für die angenommene Ratlosigkeit der Leser Lösungen anboten. Weiters untersuchte er, von welcher Position aus (pädagogisch, medizinisch, psychologisch, theologisch ...) die Autoren der Ratgeber den Lesern Empfehlungen gaben.

Schmid (2008b) analysierte Erziehungsratgeber in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in Hinblick auf das vermittelte „Mutterbild“ sowie das „Verständnis von Kindheit“ (Schmid 2008b, 16).

1.1.2 Untersuchungen von zeitgenössischer Ratgeberliteratur

Hefft (1978, 9) untersuchte Erziehungsvorstellungen in zeitgenössischen Erziehungsratgebern. Sie entwickelte ein eigenes pädagogisches Konzept, das als Bezugssystem zur Beurteilung der Ratgeberliteratur herangezogen wurde. Durch diese Untersuchung sollten Qualitätskriterien entwickelt werden, die den Käufer bei der Kaufentscheidung eines pädagogisch sinnvollen Ratgebers unterstützen sollten.

Papastefanou analysierte indes in Deutschland Elternratgeber zum Thema Pubertät bezüglich formaler (Aufbau des Buches, Lesefreundlichkeit, fachliche Kompetenz der Autoren) und inhaltlicher Aspekte (Informationsgehalt, wie ausführlich und sachlich Informationen an die Eltern herangetragen werden, konkrete Lösungshilfen), um „die Quellen zu sichten, aus denen die Eltern de facto ihr Erziehungswissen ziehen“ (Papastefanou 2004, 113).

Oelkers (1995, IX) prüfte pädagogische Ratgeberliteratur auf ihren pädagogischen Gehalt hin, wobei ihn „vor allem Aussagen und Darstellungen über *Erziehung* und *Bildung*“ interessierten, und „wie sie in der Kommunikation von Medien, in moralischen Reflexionen der Öffentlichkeit oder einfach im Alltag erzeugt werden“.

Laut Beham (1997 o.S.) gibt es in Österreich ein umfangreiches Angebot an Elternbriefen und Elternratgebern. Unter anderem wurden themenspezifische Elternbriefe sowie Ratgeber vom Bundesministerium für Umwelt, Jugend und Familie herausgegeben, die von Beham als Beispiel für informelle Elternarbeit zur Wissensvermittlung erwähnt werden. Das darin vermittelte Wissen wird von ihr jedoch keiner Analyse unterzogen (Beham 1997, o.S.). Kienle und Karch (o.J.) berichten indes von Elternratgebern, die in den USA seit 1946 erschienen sind. Diese Elternratgeber („Peter-Pelikan-Briefe“) nahmen zu allgemeinen

Erziehungsproblemen Stellung. Sie dienten später im deutschen Sprachraum als Grundlage für ähnliche Elternratgeber, die zur Prävention und Verringerung von Verhaltensauffälligkeiten durch Aneignung von Wissen seitens der Eltern beitragen sollten. Doch die Auswirkungen dieser Ratgeber auf die Erziehungspraxis der Eltern wurden nicht weiter erforscht.

Da Elternratgebern nicht nur innerhalb der informellen Elternbildung (Erziehungspraxis), sondern auch in der Erziehungswissenschaft (Höffer-Mehlmer 2003; Bäuerle 1971, Papastefanou 2004; Oelkers 1995) ein besonderer Stellenwert zugeschrieben wird, ist es notwendig, diese einer genauen Analyse hinsichtlich Zuverlässigkeit der verwendeten Quellen (wissenschaftlich/nicht wissenschaftlich) und Qualität des pädagogischen Inhaltes zu unterziehen.

Anhand der Darstellung des Forschungsstandes lässt sich erkennen, dass historische heilpädagogische Ratgeber noch keiner Analyse unterzogen wurden.

1.2 Zum Gegenstand „Erziehungsratgeber“

In diesem Kapitel soll das Genre „Ratgeber“ dargestellt werden. Dazu wird eine Unterscheidung in „Ratgeber“, „Erziehungsratgeber“ und „Elternratgeber“ vorgenommen. Erziehungsratgeber sind eine spezielle Form der Ratgeber, die sich auf das Thema „Erziehung“ beziehen. Elternratgeber stellen eine Unterform der Erziehungsratgeber dar. Diese sind – in erster Linie – für Eltern geschrieben. Erziehungsratgeber und Elternratgeber gehören allerdings zum Genre „Ratgeber“. Zuletzt wird noch auf „Autoren der Ratgeber“ eingegangen.

1.2.1 Ratgeber

Ratgeber stellen innerhalb der Gruppe der Sachbücher „eine Unterform derjenigen Bücher dar, in denen es nicht nur um Wissen im Allgemeinen, sondern um in irgendeiner Form verwendbares Wissen geht“ (Höffer-Mehlmer 2003, 10). Nach Höffer-Mehlmer (2003, 9) soll ein Sachbuch, in dem es um die Vermittlung von Informationen geht, ein breites Publikum erreichen. Erziehungsratgeber sind nach Höffer-Mehlmer (2003, 10) „technologische Sachbücher“, da sie über Sachverhalte informieren und Techniken sowie Verfahren anbieten, um Ziele zu erreichen. Daraus lässt sich schließen, dass in Erziehungsratgebern nicht nur Ziele angesprochen, sondern auch Wege aufgezeigt und beschrieben werden, die zum gewünschten Erziehungsziel führen sollen. Oelkers (1995, 88) merkt an, dass Ratgeber „Autoritäten“ sind. Sie „definieren die Ursachen und schreiben vor, was zu tun ist“ (Oelkers

1995, 88). Dabei werde häufig eine „Haltung der Überlegenheit“ (Oelkers 1995, 88) eingenommen. Erfahrungen der Eltern werden kaum berücksichtigt und durch Theorie und normative Modelle ersetzt. In den Ratgebern werden ferner Gebote und Verbote ausgesprochen und vorgeschriebene Ideale führen zu Generalisierungen (Oelkers 1995, 88). Sie vermitteln Erziehungsoptimismus (Oelkers 1995, VIII) und bieten umfassende Lösungen (Oelkers 1995, 109). Die Leser der Ratgeber sollen in ihrem Verhalten korrigiert und in ihren Überzeugungen beeinflusst werden. Ratgeber beinhalten außerdem „*Verbesserungsprogramme*“ (Oelkers 1995, 85; H.i.O.).

Nach Schmid (2008b, 9) verbirgt sich hinter Ratgebern „eine ganze Fülle an in inhaltlich-thematischer und medialer Form unterschiedlichsten Darstellungen, die den Anspruch erheben, dem Rezipienten – eben nach Alter, Themenbereich und Problem – Rat zu geben. Dabei kann der Autor Experte auf diesem Themengebiet sein oder sein persönliches Interesse bzw. seine persönliche Erfahrung veranlasst ihn zum Verfassen des Ratgebers“.

1.2.2 Erziehungsratgeber

„Erziehungsbücher geben Ratschläge zu allen möglichen (und unmöglichen) Bereichen der Kinderaufzucht und Erziehung“ (Fuchs 1997,13). Sie werden nicht nur für Eltern geschrieben, sondern für alle, die mit Erziehung konfrontiert sind. Dennoch seien es in erster Linie Eltern, „die die Nachfrage stärken, weil sie mit ihrem vorhandenen Wissen nicht mehr zufrieden sind und Hilfe bei der Vorbereitung auf und Ausübung dieser Aufgabe suchen“ (Schmid 2008, 10). Erziehungsratgeber vermitteln ein pädagogisches Wissen aus der Erziehungspraxis für die Erziehungspraxis (Fuchs 1997, 12). Höffer-Mehlmer (2003, 7) merkt an, dass sich die direkten Auswirkungen und die praktische Umsetzung der empfohlenen erzieherischen Handlungen, die in den Erziehungsratgebern vermittelt werden, nicht erkennen und nachvollziehen lassen. Jedoch könne durch eine Analyse herausgefunden werden, wie Erziehung aussehen könnte, denn Anweisungen, Empfehlungen oder Ratschläge enthalten Gedanken und Ideen über die erwünschte Erziehung und sollen vermitteln, „wie es wirklich werden könnte“ (Brezinka 1995, 22).

1.2.3 Elternratgeber

Eltern, vor allem Eltern behinderter Kinder, werden im erzieherischen Alltag häufig vor Herausforderungen gestellt. Sie sind mit Schwierigkeiten, außergewöhnlichen Situationen und Aufgaben konfrontiert, die besondere Anforderungen an sie stellen. (Speck 2005, 300) „Eltern suchen vor allem in widersprüchlichen, unsicheren pädagogischen Situationen und

gesellschaftlichen Zeiten Rat“ (Schmid 2008b, 11). Themenspezifische Elternratgeber sollen den Eltern gezieltes Wissen vermitteln. Die Ratgeber können durch Information und Aufklärung zur Bildung der Eltern bezüglich der erschwerten Anforderungen und Alltagsbedingungen beitragen. Sie seien zudem Quellen, aus denen die Eltern ihr Erziehungswissen ziehen können (Papastefanou 2004, 113f).

Elternratgeber sind laut Höffer-Mehlmer Bücher, in denen sich die Autoren an Mütter und Väter richten und darin Themen der Kindererziehung sowie der Kinderpflege behandeln (Höffer-Mehlmer 2003, 7). Sie beinhalten Informationen, Interpretationen und Lösungen für Probleme und sollen den Eltern Orientierung bieten und sowie zur Bewältigung von Handlungsproblemen anleiten (Seifert 1996, 16). Ratgeber täuschen nach Schmid (2008b, 11) jedoch häufig „Leichtigkeit, Einfachheit und Eindimensionalität“ vor, „obwohl doch in der Praxis genau das Gegenteil der Fall ist“ (Schmid 2008b, 11).

Hefft (1978, 69f) unterscheidet Elternbücher nach „Ratgeber“ und „Aufklärer“. „Aufklärer“ dienen dieser Unterscheidung nach zur Informationsbeschaffung für Eltern, die Sachverhalte, Erklärungen und Meinungen verständlich machen sollen. Die Eltern können aus den vermittelten Informationen selbst Konsequenzen für ihr Verhalten ziehen. „Ratgeber“ hingegen würden eine bestimmte Entscheidung sowie ein bestimmtes Verhalten für das ungelöste Problem der Eltern anbieten. In weiterer Folge weist Hefft darauf hin, dass gute Ratgeber auf Aufklärung beruhen.

Elternratgeber spielen in der informellen Elternbildung eine wesentliche Rolle, da sie „Hilfe zur Selbsthilfe“ vermitteln und nach Lenz (1989, 72) die Eltern zur kritischen Auseinandersetzung mit ihrem Erziehungsverhalten anregen sollen. Bäuerle (1971, 85) beschreibt Elternbildung als ein fachliches Bemühen, bei dem das Wissen der Eltern erhöht werden soll, um aus dem neuen Wissen eine reifere Einstellung zu entwickeln, welche wiederum zu einem fachgerechten Verhalten führt. Nach Minsel (1994, 552) unterweisen Elternratgeber die Eltern in bestimmten Erziehungsfragen, thematisieren Erziehungsprobleme und bieten Lösungshilfen an. Höffer-Mehlmer (2003, 7) schreibt den Ratgebern aus erziehungswissenschaftlicher Sicht einen besonderen Stellenwert zu, „weil das Ziel ihrer Autoren, Eltern bei der Kindererziehung zu beraten, eine gewisse Nähe zum Alltag familiärer Erziehung erfordert. Daher liegt es nahe, ihnen zugleich eine besondere Bedeutung für die familiäre Erziehungspraxis zuzuschreiben“ (Höffer-Mehlmer 2003, 7), denn „[u]nterhalb der Ebene pädagogischer Theoriebildung lebt eine pädagogische Praxis, die von

Erziehungsratgebern beeinflusst, ja gesteuert wird; sie sind für pädagogisches Alltagshandeln maßgeblicher als klassische Bildungstheorien“ (Berg 1991, 711). Das heißt, Höffer-Mehlmer und Berg stellen einen Bezug zwischen Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis her, wobei Ratgeber die pädagogische Alltagspraxis maßgeblicher beeinflussen als die klassischen Bildungstheorien. Zusätzlich stellen die Ratgeber wichtige Quellen für die Wissenschaft dar, aus denen „Aufschluss über Regeln, Ziele und Vorstellungen des Erziehens in Vergangenheit und Gegenwart“ (Höffer-Mehlmer 2003, 7) gewonnen werden können.

1.2.4 Autoren der Elternratgeber

Die Autoren der Ratgeber, die sich an Eltern wenden, „gehen von der Erziehungsbedürftigkeit der Kinder und zugleich von der Ratbedürftigkeit oder gar Ratlosigkeit der Eltern aus. Sie schreiben über Erziehung und wollen zugleich in irgendeiner Weise auf ihre Leserschaft, die Eltern bzw. die Mütter und Väter einwirken“ (Höffer-Mehlmer 2003, 12). Der Autor des Ratgebers kann sich aus eigenem Interesse oder persönlicher Erfahrung dazu berufen fühlen, eine Anleitung zum erzieherischen Handeln zu verfassen. Es können aber auch Experten aus der Medizin, den Erziehungswissenschaften, der Psychologie etc. sein, die sich bestimmten Themenbereichen widmen und hilfreiche Anleitungen vermitteln wollen. (Schmid 2008, 9; Höffer-Mehlmer 2003, 26) Berg (1991, 714) geht davon aus, dass sich bestimmte Autoren für eindeutige Schwerpunkte zuständig fühlen. Demnach würden sich Ärzte bevorzugt „der körperlichen Entwicklung und Erziehung“ (Berg 1991, 714) widmen, Pädagogen und Theologen würden hingegen vorwiegend Rat zur intellektuellen Entwicklung des Kindes, aber auch zur sittlich-moralischen Erziehung sowie zur Erziehung zu Sozialität erteilen. Der religiösen Erziehung widmen sich gemäß Berg vorwiegend Theologen, wobei auch andere Autoren das Thema der Religion nicht auslassen würden. (Berg 1991, 714)

Ratgeberautoren nehmen sich folglich den Erziehungsproblemen und dem Erziehungswissen ihrer Zeit an. Sie spiegeln die damaligen Erziehungsvorstellungen wider und versuchen, Veränderungen herbeizuführen. (Schmid 2008b, 16) Berg verweist außerdem darauf, dass die Autoren zwar mit ihren Themen auf die Probleme der Erziehungswirklichkeit eingehen würden, die Ratgeber jedoch „häufig nur Wunschbilder der Erziehung“ (Berg 1991, 714) beinhalten würden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Erziehungsratgeber als Forschungsgegenstand wichtige Quellen darstellen, „um Aufschluss über Regeln, Ziele und Vorstellungen des Erziehens in Vergangenheit und Gegenwart zu erhalten“ (Höffer-Mehlmer 2003, 7). Durch

eine Analyse der Ratgeberliteratur lässt sich zwar nicht die Erziehungswirklichkeit ausmachen, aber die Vorstellungen sowie Ideen einzelner Autoren, wie Erziehung sein soll, werden erkennbar.

1.3 Forschungslücke

Im Anschluss an die Darstellung der derzeitigen erziehungswissenschaftlichen Forschung zum Thema Elternratgeber und deren Inhalten lässt sich erkennen, dass Ratgeber in der informellen Elternbildung eine wichtige Rolle spielen, indem ihnen der Stellenwert der „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Beham 1997, 5) beigemessen wird. Zusätzlich sollen sie das Erziehungswissen der Eltern erweitern.

Um wissenschaftliche Quellen und Theorieannahmen der Autoren abzuleiten, haben in der Vergangenheit einige wenige Autoren – wie zum Beispiel Papastefanou – das theoretische Erziehungswissen, welches Autoren in der Ratgeberliteratur vermittelt haben, analysiert, woran diese Arbeit anschließen möchte. In der vorliegenden Arbeit werden also Elternratgeber von 1838 bis 1913 einer qualitativen Analyse hinsichtlich der Kriterien nach Papastefanou (siehe Forschungsmethode) unterzogen, um die formalen und inhaltlichen Aspekte der Ratgeber zu erheben.

Neben der Erweiterung des elterlichen Erziehungswissens geht es in den Ratgebern auch um Anleitungen zum erzieherischen Handeln. „Für die Ausgestaltung der Praxis und Theorie von Erziehung, Unterricht und Therapie sind Grundmeinungen über das Wesen des Kindes leitend“ (Haeberlin 1996, 59). Diese Grundmeinungen über das Wesen des Kindes und in weiterer Folge über den Menschen werden als Menschenbilder bezeichnet (Haeberlin 1996, 60). Durch diese Arbeit soll herausgefunden werden, welche Menschenbilder von blinden, tauben sowie geistig behinderten Kindern von 1838–1913 vorherrschend waren und durch historische Ratgeber dieser Zeit den Eltern vermittelt wurden. Zusätzlich ist anzunehmen, dass sich das Menschenbild behinderter Kinder in den Elternratgebern vom Menschenbild behinderter Kinder in Ratgebern für Erzieher von heilpädagogischen Anstalten unterscheidet. Diesem Unterschied wird ebenfalls in dieser Arbeit nachgegangen.

Die momentan vorhandenen wissenschaftlichen Analysen, die im Forschungsstand aufgezeigt wurden, vernachlässigen die deutschsprachige Ratgeberliteratur zum Thema Behinderung, wodurch sich das Forschungsvorhaben dieser Diplomarbeit auf historische deutschsprachige Elternratgeber für Eltern behinderter Kinder bezieht.

2. Theoretische Aspekte zum Thema Menschenbilder

In der vorliegenden Diplomarbeit sollen Menschenbilder aus historischen heilpädagogischen Erziehungsratgebern herausgearbeitet werden. Aus diesem Grund soll in diesem Kapitel geklärt werden, was ein Menschenbild ist und welche Bedeutung es für die Erziehungswissenschaften sowie für die Heilpädagogik hat. Zu Beginn erfolgt eine kurze Erläuterung von „Anthropologie“ und „pädagogischer Anthropologie“, um zu klären, wo die Frage nach dem Menschenbild in der Anthropologie verortet wird.

2.1 Zum Gegenstand der Anthropologie

„Anthropologie nennt man die Lehre vom Menschen“, konstatiert Scheuerl (Scheuerl 1982, 9) und auch nach Zirfas (2004, 8) ist Anthropologie „das Wissen und die Lehre vom Menschen“. Bereits in der Antike wird der Begriff „Anthropologie“ verwendet¹ (Scheuerl 1982, 9) und in Quellen aller Hochkulturen lassen sich Belege finden, dass man der Frage nach dem Menschen, dessen Herkunft und dem Sinn seines Lebens nachgegangen ist (Lassahn 1983, 7). Ziel war es, Ordnung zu schaffen, Handlungen einen Sinn zu verleihen und Zusammenhänge herzustellen. Das Deuten dieser Zusammenhänge war Aufgabe der Alten, der Sänger und sowie der Weisen. Eine der ältesten Fragen ist, welchen Platz der Mensch in diesen Ordnungen einnimmt. (Lassahn 1983, 7)

Nach Scheuerl habe sich die Anthropologie erst im 16. Jahrhundert in ihrer heutigen Bedeutung allmählich durchgesetzt. Allerdings weist Scheuerl darauf hin, dass die Lehre des Menschen von Anfang an von einer methodischen sowie inhaltlichen Vieldeutigkeit gekennzeichnet war, weshalb in weiterer Folge die Meinungen über den Aufbau einer Lehre des Menschen auseinandergingen. (Scheuerl 1982, 9)

Seit Kant haben sich naturwissenschaftliche Anthropologie und philosophische Anthropologie unabhängig voneinander entwickelt. Die naturwissenschaftliche Anthropologie befasst sich „mit anatomischen, erbbiologischen oder ethnologischen Besonderheiten der Gattung ‚homo sapiens‘ und ihrer Stammesgeschichte“ (Scheuerl 1982, 9). Philosophische Anthropologie indes versucht zu deuten, „‚was der Mensch sei‘ (Dilthey 1888, 10), etwa in seinem Verhältnis zur Zeit, zur Geschichte, oder in seiner Leiblichkeit, seiner Sprachlichkeit, seinen Stimmungen und Grenzerfahrungen in Situationen der Krankheit und Krise oder angesichts des Todes“ (Scheuerl 1982, 10). Scheuerl (1982, 9) macht allerdings darauf aufmerksam, dass

¹ Zirfas (2004, 7) jedoch verweist darauf, dass das Wort „Anthropologie“ nicht aus der griechischen Antike stammt, sondern erst im 16. Jahrhundert entstand.

die naturwissenschaftliche und die philosophische Anthropologie zwar voneinander abhängig sind und einander bedingen, jedoch deren wechselseitiges Verhältnis keineswegs geklärt sei. Das Verhältnis zwischen Anthropologie und Pädagogik habe es nach Zirfas (2004, 8) schon immer gegeben. Bereits bei den Vorsokratikern, Sophisten, bei Platon und Aristoteles lassen sich Zusammenhänge zwischen Anthropologie und Pädagogik erkennen. Im 17. und 18. Jahrhundert habe sich die Pädagogik als Wissenschaft etabliert und es entstand eine anthropologische Betrachtungsweise.

Im nächsten Kapitel soll daher das Themenfeld der pädagogischen Anthropologie thematisiert werden.

2.2 Themen und Aufgaben der pädagogischen Anthropologie

Nach Flitner (1963, 94) geht es in der pädagogischen Anthropologie um das gleiche Thema wie in der Anthropologie, nämlich um den Menschen, dabei allerdings konkret um den Bereich der Erziehung. Es geht folglich um den Menschen sowie um seine „Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsverhältnisse“ (Zirfas 2004, 7). Ziel der pädagogischen Anthropologie ist es, Erziehungsziele und Erziehungsmittel zu definieren sowie die Erziehungsmittel und Erziehungserfolge aufzuzeigen, um „damit Grundlagen für ein pädagogisches System zu schaffen“ (Wulf, Zirfas 1994, 8). Dabei kommt es der pädagogischen Anthropologie nach Zirfas auf die Darstellung von zwei Momenten an: „auf die Erziehungsbedürftigkeit (*homo educandus*) und auf die Erziehungsfähigkeit (*homo educabilis*) des Menschen. Denn nur, wenn der Mensch erziehungsbedürftig ist, *soll* er auch erzogen werden, und nur dann, wenn er erziehungsfähig ist, *kann* er auch erzogen werden“ (Zirfas 2004, 9; H.i.O.).

Scheuerl (1982, 11f) geht davon aus, dass „der Mensch seinen Lebensweg als Kind beginnt“. Er ist lernfähig, bildungsbedürftig und auf Erziehung angewiesen. Der Mensch kommt als Säugling in einem bestimmt strukturierten sozialen und kulturellen Umfeld zur Welt und soll zu einer reiferen Form finden. Dazu werden dem Heranwachsenden neben Versorgung und Pflege normierende und strukturierende Vorgaben wie Sprache, Tages- und Raumordnungen, Moralvorstellungen usw. von seinen Eltern, Lehrern sowie Erziehern entgegengebracht und zugemutet. Diese normierenden und strukturierenden Vorgaben können als Grenzen oder Spielraum dienen und werden von Scheuerl als pädagogische Einflussphäre bezeichnet. Diese pädagogische Einflussphäre ist wie eine zweite Natur, die den Menschen umgibt. Sie kann „aus einem Guß“ oder gespalten, uneinheitlich oder widerspruchsvoll sein; auf jeden Fall ist sie nicht ‚natürlich‘, sondern sozial und historisch geprägt“ (Scheuerl 1982, 12).

Scheuerl weist darauf hin, dass die historischen Formen und Inhalte variieren und dass jede Kultur und Epoche andere Erziehungsvorstellungen habe (Scheuerl 1982, 12). Die pädagogische Anthropologie richtet genau darauf ihr Interesse: auf das Gemeinsame und die charakteristischen Unterschiede „der jeweiligen kulturellen und gesellschaftlichen Vorgaben und Erwartungen, die das Aufwachsen und den Kultivierungsprozeß begleiten“ (Scheuerl 1982, 12). Scheuerl (1982, 12) merkt weiters an, dass pädagogische Anthropologie unter verschiedenen Aspekten und mit unterschiedlichen Methoden begonnen werden könne. Er unterscheidet drei Typen des pädagogisch-anthropologischen Fragens:

1. „Ein *integrativer* Typus
2. ein von Einzelphänomenen ausgehender *daseinsanalytischer* Typus und
3. ein auf die „*Menschenbilder*“, die hinter einer jeweiligen Pädagogik stehen, gerichteter Typus des Fragens“ (Scheuerl 1982, 13).

Beim integrativen Typ geht es darum, verschiedene „Ergebnisse von Einzelforschungen unterschiedlicher Herkunft zusammenzustellen und auf ihren möglichen Beitrag für pädagogische Fragestellungen zu prüfen“ (Scheuerl 1982, 13). Ziel dabei ist es, dass die pädagogische Anthropologie nicht einfach Ergebnisse aus Nachbarwissenschaften übernimmt, sondern sie „muß Überzeugungsarbeit leisten, muß prüfen, differenzieren und integrieren“ (Scheuerl 1982, 13).

Beim daseinsanalytischen Typ wird der Blick auf Einzelphänomene des menschlichen Lebens gerichtet. Diese Einzelphänomene in Erscheinung von Leichtsinn, Scham, Angst, Spiel, pädagogischer Atmosphäre usw. „sagen je für sich etwas über den Menschen aus und über die Bedingungen seiner Menschlichkeit, seine ‚conditions humaines‘“ (Scheuerl 1982, 15). Ziel dieses Fragens sei es nicht, eine neue Teildisziplin innerhalb der Pädagogik zu schaffen, „sondern sie will das ‚Ganze der Pädagogik‘ unter philosophisch-anthropologischen Gesichtspunkten betrachten“ (Scheuerl 1982, 16). Bollnow benennt diesen Typ des Fragens „anthropologische Pädagogik“.

Bei der Frage nach dem Menschenbild kann man in der pädagogischen Anthropologie die Frage nach den „leitenden ‚Menschenbildern‘ verstehen, die den Erziehungsvorstellungen der Zeiten und Völker, der Bewegungen und Schulen oder einzelner Pädagogen zugrunde liegen“ (Scheuerl 1982, 16). Menschenbilder oder Leitvorstellungen über den Menschen, wie Scheuerl sie nennt, können entweder bereits in Form von Texten niedergeschrieben sein, oder falls sie unausgesprochen sind, können sie aus Symptomen abgelesen und aus dem Hintergrund einer Pädagogik rekonstruiert werden. „In jedem Falle bedürfen sie einer Interpretation“ (Scheuerl 1982, 16). Dahinter steht nach Scheuerl (1982, 16) die Annahme,

dass sowohl die pädagogische Praxis als auch die Theorie entweder ausformuliert oder implizit Vorstellungen über den zu Erziehenden beinhalten. Es ist die Vorstellung davon, was der Mensch ist, was er sein kann und was er werden soll. (Scheuerl 1982, 16)

In dieser Arbeit wird der Frage nach dem Menschenbild nachgegangen. Daher soll im nächsten Kapitel geklärt werden, was ein Menschenbild ist. Hiernach wird dessen Bedeutung für die Erziehungswissenschaften erläutert.

2.3 Menschenbilder

Menschenbilder sind Grundmeinungen über das Wesen des Menschen (Haeberlin 1996, 60).

Nach Meinberg (1988, 1) ist der Mensch das einzige Wesen, das in der Lage ist, Bilder von sich selbst, von seinen Mitmenschen und der Welt zu konstruieren. Durch diese Bildentwürfe will er sich selbst und die Menschen verstehen, er erläutert seine Existenz und hinterfragt sein Selbst und das seiner Mitmenschen. „Um sich eine Gestalt geben zu können, *braucht* der Mensch gewisse Vorstellungen von sich, die er dann in mehr oder minder konturierte Bilder verdichtet“ (Meinberg 1988, 1; H.i.O). Solche Vorstellungen „über das Wesen und die Bestimmungen des Menschen“ (Reichardt, Kubli 1999, 7) sind im alltäglichen Umgang mit Menschen, in der Erziehung sowie in ethischen Fragen enthalten.

Das Menschenbild sei nach Meinberg (1988, 2) von einer „hohen *praktischen* Bedeutsamkeit“. Es bietet Orientierung für das tägliche Handeln, egal ob Menschenbilder bewusst oder unbewusst für den handelnden Menschen sind. Diese Menschenbilder, die dem menschlichen Handeln Orientierung bieten, können eine kritische, bestätigende oder utopisch-konstruktive Funktion beinhalten. (Meinberg 1988, 3)

Das Wort „Menschenbild“ ist nach Scheuerl (1982, 19) doppeldeutig. Unter einem Menschenbild kann ein Leitbild, ein Ideal gemeint sein, ferner können darunter auch Normen und Zielvorstellungen verstanden werden. Andererseits können Kenntnisse über Menschen einer ganzen Epoche oder eines Autors gemeint sein. (Scheuerl 1982, 19)

2.4 Menschenbilder in den Erziehungswissenschaften

„Für die Ausgestaltung der Praxis und Theorie von Erziehung, Unterricht und Therapie sind Grundmeinungen über das Wesen des Kindes leitend“ (Haeberlin 1996, 59). Diese Grundmeinungen über das Wesen des Kindes und in weiterer Folge über den Menschen werden als Menschenbilder bezeichnet (Haeberlin 1996, 60).

Das Menschenbild als Forschungsgegenstand sei nicht nur Thema in den Erziehungswissenschaften, sondern gehe über deren Grenzen hinaus (Meinberg 1988, 4).

Meinberg beschäftigt sich dennoch mit der Frage, wo das Menschenbildproblem in der Erziehungswissenschaft verortet wird. Er geht davon aus, dass Erziehung eine Interaktion zwischen zwei Menschen ist, wobei einer älter ist als der andere. „Der ältere, der über einen Kompetenzvorsprung verfügt, versucht den jüngeren Menschen, den an Kompetenz unterlegenen, zu beeinflussen, zu belehren, indem er bestimmte Ziele durch bestimmte Maßnahmen und Praktiken anstrebt“ (Meinberg 1988, 4). An den Erziehungszielen und den Erziehungsmaßnahmen könne man den Stellenwert des Menschenbildes erhellen, denn „[s]owohl bei den Zielsetzungen wie bei den Eingriffen ist das Menschenbild immer ‚irgendwie‘ beteiligt – und zwar alles andere als unmaßgeblich“ (Meinberg 1988, 4).

Im Erziehungsprozess werden verschiedenartige Ziele verfolgt, sowohl von den intuitiv handelnden Eltern als auch von den professionell ausgebildeten Lehrern. Diese Erziehungsziele reichen „von sozialen Zielen wie Partnerschaftlichkeit, Toleranz, Kooperation, Mitbestimmungsfähigkeit über moralische Ziele wie Gerechtigkeit und Glaubwürdigkeit und über motorische bis hin zu ästhetischen (etwa Umgang mit der Sinnlichkeit) u. a. mehr“ (Meinberg 1988, 4). Diese Ziele lassen sich wiederum in kurzfristige und langfristige sowie in allgemeine oder besondere Ziele unterteilen. Ein Ziel hebt Meinberg besonders hervor: Der Erzieher soll sich im Laufe des Erziehungsprozesses überflüssig machen. Der zu Erziehende indes soll selbständig handeln können, damit er ein Leben in der Gesellschaft führen kann. Hinter dieser Zielsetzung, nämlich Erziehung zur Selbständigkeit, steht für Meinberg ein besonderes Menschenbild: „Es ist das Bild vom selbstbestimmten, eigenverantwortlich handelnden Menschen, es ist das Bild (...) vom ‚mündigen Menschen‘“ (Meinberg 1988, 5; H.i.O.). Der selbständige Mensch dürfe dabei nicht zum Mittel und Zweck anderer werden, er solle über sich selbst bestimmen können (Meinberg 1988, 5).

Wie bereits erwähnt, kann neben den Erziehungszielen auch an Erziehungsmaßnahmen der Stellenwert eines Menschenbildes erhellt werden (Meinberg 1988, 4). Durch Erziehungsmaßnahmen und Erziehungspraktiken werde pädagogisches Handeln verwirklicht (Meinberg 1988, 5). Welche Maßnahmen oder Praktiken ergriffen werden sollen, also die Frage nach dem, „wie“ erzogen werden soll, kann nach Meinberg nicht allgemeingültig beantwortet werden. Es komme dabei auf die Wirkung der einzelnen Maßnahmen an, die jedoch im Einzelfall nicht immer abgeschätzt werden könnten. Zu welcher Maßnahme der Erzieher letztendlich greife, hänge von der individuellen erzieherischen Situation ab. (Meinberg 1988, 6). Erziehungsmaßnahmen und Erziehungspraktiken enthalten ferner eine ethische Dimension, die nach Meinberg (1988, 6) und Schilling (2000, 256) durch die

Begriffe „Sollen“ und „Dürfen“ erkennbar wird. Es geht dabei um die Frage, wer einem Individuum das Recht zuspricht, einen anderen Menschen zu erziehen (Meinberg 1988, 6). Lassahn (1983, 20) merkt an, dass den Entwürfen von Menschenbildern eine enorme Bedeutung zukommt. Menschenbilder geben Aufschluss über die Beziehung der Menschen untereinander, bestimmen deren Selbstbewusstsein und lenken das Handeln der Menschen. „So wie der Mensch die Welt sieht und deutet, so handelt er in der Welt“ (Lassahn 1983, 20), was in weiterer Folge für die Pädagogik bedeutet: Je nachdem, wie das Kind gesehen wird, so werden auch „das Leben für das Kind, de[r] Weg durch die Schule und die Vorbereitung auf das Erwachsenenleben“ (Lassahn 1983, 21) gestaltet. So kann man nach Lassahn die Kindheit als eine Phase sehen, die möglichst schnell zu durchlaufen ist oder als ein Durchgangsstadium. Eine andere Möglichkeit hingegen sei, die Kindheit als eine Zeit zu sehen, die man möglichst lange erhalten sollte. (Lassahn 1983, 21)

2.5 Menschenbilder in der Heilpädagogik und heilpädagogischen Anthropologie

Haeberlin (2003) befasst sich in seinem Buch „Das Menschenbild für die Heilpädagogik“ mit dem Ziel, den Erzieher, den Heilpädagogen und den Menschen überhaupt im erzieherischen Umgang mit behinderten Kindern zu beeinflussen. Es geht dabei nicht nur um die Suche eines Menschenbildes für das behinderte Kind, sondern auch um ein Menschenbild für sich selbst. In weiterer Folge soll das Menschenbild für sich selbst auch für behinderte Menschen gelten. Haeberlin (2003, 11) konstatiert, dass sich eine heilpädagogische Anthropologie nicht von einer umfassenden Anthropologie unterscheiden soll. Für das behinderte Kind, wie auch für den Menschen mit Behinderung soll das gleiche Menschenbild Gültigkeit haben wie für den Erzieher selbst. Für Haeberlin (2003, 11) bildet das Menschenbild sowohl in der heilpädagogischen Praxis als auch in der wissenschaftlichen Heilpädagogik die Grundlage des Tuns und Erkennens. Haeberlin stellt daher die These auf, dass „[n]icht nur jede Alltagsmeinung, sondern auch jede wissenschaftliche Erkenntnis über Probleme des Behindertseins (...) eine anthropologische Komponente“ beinhalte, „welche unsere Beziehung zum behinderten Kind bzw. zum Mitmenschen überhaupt beeinflusst“ (Haeberlin 2003, 13). Haeberlin (2003, 13) meint weiters, dass es in der heilpädagogischen Anthropologie um die allgemeine Menschenwürde gehe.

Die heilpädagogische Anthropologie habe wie die pädagogische Anthropologie „in ihren Fragestellungen die Besonderheit des Erziehungsprozesses zu berücksichtigen. Erziehung umfasst die Hilfestellungen, durch welche sich ein Mensch von einem unfertigen Zustand zu einem von Erziehungsverantwortlichen als aufgegeben empfundenen Zustand fortentwickeln

soll. Kurz: Erziehung ist Hilfe bei der Entwicklung von einem *Ist-Zustand* zu einem *Soll-Zustand*“ (Haeberlin 2003, 17). Pädagogik könne demnach nicht bei der Frage nach dem Naturzustand des Menschen stehen bleiben, sondern sie müsse nach den Möglichkeiten der Entfaltung des Naturzustandes fragen. Dabei blicke der Erzieher auf die kulturspezifischen Ziele, die zu beachten seien, müsse dabei aber auch die Natur des Menschen berücksichtigen. Deshalb müssten der Natur- und der Soll-Zustand immer abwechselnd berücksichtigt werden. (Schilling 2000, 256)

Daraus ergibt sich eine theoretische Vorannahme für diese Arbeit:

Menschen mit Behinderung sind von Natur aus in ihrem Ist-Zustand beeinträchtigt. Sie haben eine besondere Ausgangslage, die im Erziehungsprozess berücksichtigt werden soll. Durch Erziehung wird das Kind zu einem Soll-Zustand gebracht. Der Soll-Zustand orientiert sich nach Schilling an den kulturspezifischen Zielen. Inwieweit sind die kulturspezifischen Ziele in der Ratgeberliteratur für behinderte Kinder zu erreichen? Oder werden die Ziele dem Kind angepasst?

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es nach Zirfas (2004, 9) in der pädagogischen Anthropologie um die Erziehungsbedürftigkeit und Erziehungsfähigkeit des Kindes geht. Es ist anzunehmen, dass die Autoren der historischen heilpädagogischen Ratgeber von einer Erziehungsbedürftigkeit ausgehen und sich daher auch dem Thema der Erziehung behinderter Kinder zuwenden. Haeberlin (2003, 17) verweist, wie soeben erwähnt, darauf, dass es bei der Erziehung darum geht, von einem Ist-Zustand zu einem Soll-Zustand zu gelangen und dass in der heilpädagogischen Anthropologie der Erziehungsprozess berücksichtigt werden muss. Menschenbilder sind im Erziehungsprozess leitend (Haeberlin 1996, 59). Sie bieten Orientierung für das tägliche Handeln (Meinberg 1988, 2). In den Ratgebern geht es also darum, ein Kind von seinem Ist-Zustand zu einem Soll-Zustand zu bringen. In dieser Arbeit sollen aus diesem Grund diejenigen Menschenbilder ausfindig gemacht werden, die in diesen Erziehungsprozessen leitend waren und den Eltern sowie Erziehern vermittelt wurden.

3. Das behinderte Kind in der bürgerlichen Gesellschaft

In diesem Kapitel wird in die historische Dimension des Themas eingeführt. Zuerst werden Menschenbilder von behinderten Kindern dargestellt, ausgehend von der Antike bis ins Bürgertum, um aufzuzeigen, welche Stellung das behinderte Kind in der Gesellschaft innehatte. Anschließend wird die Lebenswelt des bürgerlichen Kindes skizziert. Dazu wird die Erziehung des bürgerlichen Kindes sowie des behinderten Kindes im Elternhaus erläutert und darauffolgend auf die Errichtung von Anstalten Bezug genommen.

3.1 Das Bild des behinderten Kindes in der Geschichte

3.1.1 Das behinderte Kind in der griechischen und christlichen Antike

In Ägypten standen behinderte Menschen unter dem Schutz der Götter. Mattner konstatiert, dass es dem Menschen untersagt war, Gottes Werk, nämlich die Erschaffung des Menschen, einschließlich der Blinden und Lahmen, zu verspotten. (Mattner 2000, 16)

Bei den Griechen wurde die Liebe zum Kind groß geschrieben. In der hellenistischen Gesellschaft gab es eine staatliche Fürsorge für Kinder, „Waisenhäuser für elternlose Kinder, und auf Kindesaussetzung steht in Theben die Todesstrafe“ (Stechow 2004, 65). Jedoch sprechen sich Philosophen, vor allem Aristoteles, für die Aussetzung kränklicher Kinder aus. (Stechow 2004, 65) Das Kind war bei den Griechen frei von Sünde (Stechow 2004, 66), es soll „die Götter aus schlichtem, reinem Herzen“ gepriesen haben, auch soll es nicht gelogen und betrogen haben (Stechow 2004, 65). Ein schöner, funktionierender und leistungsfähiger Organismus war in der antiken Gesellschaft erstrebenswert und anerkannt. Hingegen wurden körperbehinderte, chronisch Kranke und geistig Behinderte stigmatisiert. (Greving, Ondracek 2005, 24) In Sparta wurden um 900 vor Chr. Neugeborene den Ältesten vorgeführt. Diese hatten darüber zu entscheiden, ob das Kind in die Gesellschaft aufgenommen werde oder nicht. Missgebildete und kranke Kinder wurden in eine Bergschlucht geworfen. (Mattner 2000, 18)

Nach Äskulap und Hippocrates galten Behinderte als unheilbare Fälle und medizinische Betreuung wurde ihnen entsagt (Mattner 2000, 19).

Im Römischen Reich wurden behinderte Menschen ausgesetzt oder es wurde ihnen sogar das Lebensrecht abgesprochen. Es war durchaus üblich, behinderte Kinder zu töten, wobei die Entscheidung über das Leben des Kindes beim Vater lag. (Mattner 2000, 19f) Behinderte Menschen wurden zum Verkauf angeboten, mussten als Sklaven arbeiten und wurden auf Jahrmärkten zur Schau gestellt. (Mattner 2000, 20)

Geisteskrankheit war bei Euripides eine Sünde (Stechow 2004, 65). Stechow verweist darauf, dass Euripides Idee von Sünde einen maßgeblichen Einfluss auf das psychisch-krankes Kind hatte, es wurde als böses Kind dargestellt. (Stechow 2004, 68) Die typischen Eigenschaften eines bösen Kindes waren „Fehler des Intellektes, Mangel an affektiver Kontrolle, die Fragen von Schuld und Sündhaftigkeit, die Idee der Besessenheit vom Teufel oder anderen dunklen Mächten, die Verbindung von Schuld, Sünde und Geisteskrankheit“ (Stechow 2004, 69).

3.1.2 Das behinderte Kind im Mittelalter

Das schwierige, böse Kind war in der christlichen Antike und im Mittelalter ein Kind der Erbsünde, ein Teufelssohn, ein Wechselbalg oder ein Hexenkind (Stechow 2004, 67). Im frühen Mittelalter entsprang auch die „Idee von der Sündhaftigkeit des Kindes“ (Stechow 2004, 65), der Glaube an die Erbsünde durch Adam und Eva. Die Taufe des Kindes war nach Stechow (2004, 65) bereits in der Antike bekannt, jedoch wurde das Kind erst im Mittelalter getauft, um es von der Erbsünde zu befreien. Menschen mit unheilbaren Krankheiten und Behinderungen galten als teuflisch Besessen und wurden auf dem Scheiterhaufen verbrannt (Mattner 2000, 21). Frisch (2007, 22) merkt an, dass im Mittelalter alle Menschen als gleichwertige Geschöpfe Gottes angesehen wurden. Diese Sichtweise hatte zur Folge, dass Behinderten der Stellenwert eines Mitmenschen zugesprochen wurde und man nahm sich ihrer Versorgung an. (Frisch 2007, 22)

Im Mittelalter entstand auch das Wesen der Armenfürsorge. Kirchliche Spitäler und Anstalten nahmen sich neben Kranken auch um die Pflege und Fürsorge Behinderter an. Diese Einrichtungen waren nach Mattner (2000, 24) ein „Sammelbecken von mittellosen Menschen, die man aus der Öffentlichkeit entfernte und durch ein Minimum an Verpflegung gerade so am Leben hielt“. Frisch (2007, 22) weist darauf hin, dass die Pflegeeinrichtungen maßgeblich zur Aussonderung von Behinderten beitrugen. Jene Behinderte, die in keiner Einrichtung untergebracht waren, mussten sich ihren Unterhalt erbetteln. (Mattner 2000, 24)

Möckel verweist ebenfalls darauf, dass Blinde, vor allem aus ärmlichen Verhältnissen im Mittelalter ihren Unterhalt als Bettler verdienten. Jene Blinde, die mit einer Begabung ausgestattet waren, schickte man zum „erlaubten Betteln“ (Möckel 2007, 44) auf die Straße. Bettelei war im Mittelalter weit verbreitet und wurde zu einer Plage. Die Blinden galten im Mittelalter als bildungs- und erwerbsunfähig (Rath 1983, 61).

3.1.3 Das behinderte Kind in der Moderne und im Bürgertum²

In der Moderne wurde die Kindheit als eigenständige Lebensphase angesehen. Durch die Trennung der kindlichen Lebenswelt von der der Erwachsenen entstanden neue Räume, in denen das Kind „sicher und geschützt ist, aber auch kontrolliert und diszipliniert werden kann“ (Stechow 2004, 102). Das Kind sollte sich an die gesellschaftliche Verhaltensstandards anpassen.

Zwischen 1820 und 1870 entwickelten sich nach Stechow auch „Annahmen über Normalität und Abweichung“ (Stechow 2004, 101). Durch das Festsetzen von Grenzen wurde eine „Normalisierung des Verhaltens“ (Stechow 2004, 101) erreicht und in Folge dessen ließen sich Verhaltensweisen in normale und anormale Verhaltensweisen teilen. Die Festlegung der Grenzen stand unter einem „ökonomischen, politischen, kulturellen und wissenschaftlichen“ (Stechow 2004, 101) Einfluss. Durch die Erziehung des wilden, unzivilisierten Kindes sollten die bürgerlichen Sitten durchgesetzt werden. (Stechow 2004, 102)

Stechow (2004, 110) verweist darauf, dass die kulturelle Orientierung im Bürgertum einen erheblichen Einfluss auf das Bild des bürgerlichen Kindes hatte. Das Kind erhielt privat sowie in der Schule eine künstlerische, eine musikalische und literarische Ausbildung. Dadurch erschien das Kind „begabt, sensibel und einfühlsam“ (Stechow 2004, 110). Einen weiteren Einfluss hatte nach Stechow (2004, 110f) Kants aufklärerisches Gedankengut. Demgemäß sollte sich das Kind aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit zu einem „freien, mündigen und selbstverantwortlichen Individuum“ (Stechow 2004, 111) entwickeln. Zunehmend wurde vom höheren Bürgertum gefordert, dass nicht nur der gesunde Bürger gebildet wurde, sondern auch die Landbevölkerung, sowie kranke, alte und behinderte Menschen zur Arbeit ausgebildet wurden. Dieses Denken veränderte nach Stechow die Sicht der Fürsorgepolitik bis hin ins 20. Jahrhundert. (Stechow 2004, 111) Auch Ellger-Rüttgardt (2008, 22) weist darauf hin, dass die Entdeckung der Bildungsfähigkeit in der Aufklärung Voraussetzungen für eine planmäßige Erziehung und Unterrichtung behinderter Kinder schaffte.

Während nach Ellger-Rüttgardt (2008, 20) Comenius allen Menschen, auch den Behinderten, das Bildungs- und Lebensrecht zusprach, verweisen Greving und Ondracek (2005, 44) darauf, dass sich Comenius dafür aussprach, den behinderten Kindern die „Gottebenbildlichkeit abzuerkennen und sie ‚liegen zu lassen‘“ (Greving, Ondracek 2005, 44). Haeberlin (2002, 46) weist ebenfalls darauf hin, dass die Erziehungsbedürftigkeit und Bildsamkeit aller Kinder bei

² „Das Bürgertum tritt in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts als eine neue bedeutsame Schicht zwischen der bäuerlichen Bevölkerung und dem Adel heraus“ (Stechow 2004, 111).

Comenius betont wurde, aber er gleichzeitig jene Kinder davon ausschlieÙe, „bei welchen die erzieherischen ‚Heilmittel‘ nichts nützen“.

Auch Rousseau brachte kein Verständnis für chronisch kranke und behinderte Kinder auf. Er sah es als Zeitverschwendung an, einen Zögling zu unterrichten, der sich selbst und der Gesellschaft nichts Nützliches bringen könnte. (Greving, Ondracek 2005, 44; Haeberlin 2002, 47) Für Kant waren Behinderte seelenlose Geschöpfe. (Greving, Ondracek 2005, 44)

Erst Pestalozzi verwies auf die Bildsamkeit des behinderten Kindes und setzte sich somit gegen die Annahmen der Aufklärungsepoche durch, „welche zwar pädagogisches Handeln neu begründete, jedoch weithin kein Verständnis für benachteiligte Menschen aufbrachte“ (Greving, Ondracek 2005, 44).

Im 19. Jahrhundert findet man nach Stechow heilpädagogische Kinderbilder, welche das Kind als nervös, hysterisch, psychopathisch, sittlich und moralisch verwahrlost bzw. Schulversager oder als Verbrecher zeigten. Es waren Kinder, „die den Prozess der Einpassung in die gesellschaftlichen Funktionen ungünstig bewältigt haben“ (Stechow 2004, 12).

3.2 Das behinderte Kind in der bürgerlichen Lebenswelt

Nach der Darstellung der Menschenbilder des behinderten Kindes von der Antike bis zum Bürgertum wird in diesem Kapitel die Lebenswelt des Kindes im Bürgertum betrachtet. Da sich wenige Hinweise zur Erziehung behinderter Kinder im Elternhaus finden lassen, wird zuerst auf die „Erziehung im Elternhaus“ eingegangen. Anschließend wird die Erziehung des behinderten Kindes im Elternhaus dargestellt und zuletzt folgt ein Einblick in die Anstaltsgründungen für behinderte Kinder.

3.2.1 Erziehung im Elternhaus

Im Bürgertum wurden die Kinder vorwiegend im elterlichen Haus erzogen. Eine institutionelle Erziehung wie in Frankreich oder England spielten in Deutschland eine untergeordnete Rolle. Die Erziehungsbeauftragten waren Vater und Mutter. (Stechow 2004 127f) Stechow (2004, 127) verweist darauf, dass die moderne Lebenswelt im Bürgertum „einen neuen Platz für das Kind“ erforderte, der sicher und kontrolliert war.

Bis zur Neuzeit konnte man nach Stechow von einem offenen Haus sprechen, welches jederzeit für alle geöffnet war. Es gab keine Trennung zwischen privaten und öffentlichen Räumen. Im Haus wurde gegessen, geschlafen und man ging seinen Geschäften oder einem Handwerk nach. Zur Familiengemeinschaft gehörten neben den Eltern, Kindern und Ahnen

das Gesinde, die Angestellten, die Lehrlinge und Gesellen an. Die Kinder waren somit immer in Gesellschaft und unter Aufsicht. (Stechow 2004, 128)

Im Bürgertum wurde das Haus zu einem geschlossenen Raum. Das Haus wurde durch Hoftor und Haustür von der Öffentlichkeit abgetrennt. Das Kind sollte sich im Haus oder in unmittelbarer Nähe des Hauses aufhalten. (Stechow 2004, 128) Das bürgerliche Kind lebte in „einer großdimensionalen Wohnwelt“, ihm standen eigene private Räumlichkeiten zur Verfügung, während das Arbeiterkind auf engem Raum lebte (Stechow 2004, 129).

Die Eltern konnten eine ständige Aufsicht der Kinder nicht mehr gewährleisten. Das Kind sollte daher lernen, sich bei Abwesenheit der Eltern richtig zu verhalten und sich selbst zu disziplinieren. (Stechow 2004, 128) Erziehungsratgeber aus dieser Zeit, so Stechow (2004, 129), warnten besonders vor der Gefahr des „Alleinseins“. Einerseits drohte Gefahr außerhalb des Hauses, vor allem, wenn sich das Kind zu weit davon entfernte, andererseits lauerte auch die Gefahr im Haus, insbesondere, wenn sich das Kind Zutritt zu den verbotenen Räumlichkeiten, wie Speisekammer und Salon verschaffte. Neugierde und Eigensinn trieben das Kind dazu, in verbotene Zonen einzutreten oder sich zu weit von Haus und Hof zu entfernen. (Stechow 2004, 129) Die Konsequenz sei nach Stechow (2004, 129) erbarmungslos gewesen: „Dem unfolgsamen Kind droht in der Regel der Tod“.

3.2.2 Das behinderte Kind im Elternhaus

In der heilpädagogischen Literatur lassen sich nur wenige Hinweise auf die Erziehung im Elternhaus finden. Möckel (2007) beschreibt die Situation taubstummer, blinder und geistig behinderter Kinder vor der Errichtung von Anstalten. Daraus lassen sich wenige Einblicke in die Erziehung behinderter Kinder im Elternhaus gewinnen.

3.2.2.1 Das taubstumme Kind im Elternhaus

Im 18. Jahrhundert waren Eltern beschämt, ein taubstummes Kind zu haben. Sie versorgten es mit „Nahrung und Unterhalt“ (Möckel 2007, 30) und man versuchte das Kind in einem Kloster oder einer unbekanntenen Pflegeanstalt unterzubringen. (Möckel 2007, 30) Eine besonders kritische Situation stellte sich für taubstumme Kinder, wenn dessen Eltern frühzeitig verstarben. Sie wurden benachteiligt und ausgenutzt, da es gab keine rechtliche Gleichstellung für taubstumme Kinder gab. (Möckel 2007, 33)

Als wilde, böartige Tiere wurden Taubstumme gesehen und wurden durch die Hilflosigkeit der Erzieher auch zu diesen. Vernachlässigte und verwahrloste Kinder waren folglich das Ergebnis von fehlender Erziehung und nicht der Naturzustand derselben. Durch derartige

Voreingenommenheiten der Menschen über das taubstumme Kind erregten die Erfolge des Unterrichts Aufsehen und wirkten unglaublich. (Möckel 2007, 33)

Immer wieder wurde aufs Neue der Versuch unternommen, ein taubstummes Kind zu unterrichten. Der Unterricht fand immer im Einzelunterricht statt und war sehr teuer. (Möckel 2007, 31) Pedro Ponce de Leon unterrichtete Kinder aus adeligen Familien bereits im 16. Jahrhundert. (Möckel 2007, 31). Der Unterricht der taubstummen Kinder blieb trotz seines Erfolges unbekannt und musste später erneut erfunden werden. Taubstumme Kinder wurden von der Elementarschule abgewiesen und Eltern konnten sich häufig keinen Privatlehrer leisten, was wiederum schlechte Auswirkungen auf das Kind hatte. (Möckel 2007, 32)

3.2.2.2 Das blinde Kind im Elternhaus

Blinde Kinder galten nach Möckel (2007, 44) in der Neuzeit als nicht bildungsfähig und an eine Unterrichtung in einer Schule wurde nicht gedacht. Rath (1983, 61) berichtet von Kindern aus wohlhabenden Familien, die bereits im 17. Jahrhundert durch Hauslehrer erzogen wurden. Zur häuslichen Erziehung blinder Kinder finden sich keine weiteren Hinweise in der Literatur. Möckel verweist lediglich darauf, dass vor der Errichtung von Anstalten blinden Kindern Eigenschaften zugeschrieben wurden, die nichts mit der Blindheit zu tun haben. Sie wurden auf Schaumärkten ausgestellt, es wurden rohe Späße gemacht und sie galten als schamlos, primitiv und hinterlistig. (Möckel 2007, 45)

3.2.2.3 Das geistig behinderte Kind im Elternhaus

Vor der Errichtung von Heilerziehungsanstalten fand man Berichten zu Folge geistig behinderte Kinder häufig in Viehställen. Sie blieben ihrem Schicksal überlassen. (Möckel 2007, 95). Andere geistig behinderte Kinder, die in Familien aufwuchsen, wurden in drei unterschiedliche Grade eingeteilt, je nachdem, wie sie ihre Umgebung bewältigen konnten. Demnach gab es „Weltläufige“, „Revierige“ und „Unrevierige“. Dieser Unterteilung gemäß konnten Weltläufige Aufträge „in der Residenz, ‚Revierige‘ im Umkreis des Dorfes, ‚Unrevierige‘, wenn überhaupt, nur im Haus“ (Möckel 2007, 95) erledigen. Die Familien des geistig behinderten Kindes waren darauf bedacht, aus einem „unrevierigen“ Kind ein „revieriges“ und aus einem „revierigen“ Kind ein „weltläufiges“ zu machen. (Möckel 2007, 95)

Möckel (2007, 95) merkt an, dass es vor allem geistig behinderte Kinder aus armen Familien besonders schwer hatten.

3.3 Die Errichtung von Anstalten für behinderte Kinder

„Behinderte und verwaarloste Kinder hat es immer schon gegeben (Liedtke 1996), aber erst im 18. Jahrhundert nahmen sich berufsmäßige Erzieher ihrer ernsthaft an“ (Möckel 2007, 22). Vor dem 18. Jahrhundert wurden immer wieder Bildungsversuche von behinderten Menschen unternommen. Bereits Comenius erkannte im 17. Jahrhundert „[a]llen, die als Menschen geboren werden, also auch Behinderten, das Lebens- und Bildungsrecht“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 20) zu. Es sollte folglich allen, unabhängig von ihrem sozialen Status, ihrem Geschlecht und ihrer Herkunft, Unterricht und Erziehung zuteil werden (Ellger-Rüttgardt 2008, 20).

Wie bereits erwähnt, schaffte die Entdeckung der Bildungsfähigkeit in der Aufklärung Voraussetzungen für eine planmäßige Erziehung und Unterrichtung behinderter Kinder (Ellger-Rüttgardt 1997, 249). Neben der Idee der Bildsamkeit durch den Gedanken der Aufklärung gab es auch pädagogisch-karitative Beweggründe zur Anstaltsbildung (Ellger-Rüttgardt 1997, 249). Zu Beginn des 19. Jahrhunderts verpflichtete die pietistische Theologie die Christen, „sich der ‚Armen und Schwachen‘ anzunehmen“ (Siegenthaler 1983, 42), worunter besonders vernachlässigte Behinderte zu zählen waren (Siegenthaler 1983, 42). Sozialkaritative, sozioökonomische, sozialpolitische und bildungssystemische Gründe führten dazu, dass man sich der Bildung behinderter Kinder annahm und Anstalten errichtete (Ellger-Rüttgardt 1997, 249). Einzelne Pioniere, die von der Idee der Bildsamkeit überzeugt waren, verhalfen durch Gründungen von Institutionen, blinden, tauben und später auch geistig Behinderten zu gesellschaftlicher Anerkennung (Ellger-Rüttgardt 2008, 33).

Die erste Taubstummenschule wurde 1777 in Paris durch Charles Michel Abbe´ de l’Epee gegründet. In Leipzig gründete 1777³ Samuel Heinicke die erste Taubstummenanstalt im deutschsprachigen Raum. (Ellger-Rüttgardt 1997, 249) In Wien wurde 1779 die erste Taubstummenanstalt von Joseph II unter der Leitung des Priesters Friedrich Stork und dem Lehrer Joseph May ins Leben gerufen. Während in Paris die Gründung der Anstalt von einer Privatperson ausging, wurde in Wien das Vorhaben vom Staatsoberhaupt unterstützt. (Ellger-Rüttgardt 2008, 47) Ziel des Taubstummenunterrichts war es, den Taubstummen zur Sprache zu verhelfen „und sie so zu bilden, daß sie möglichst als verständig und verständlich sprechende Gehörlose in Gemeinschaft mit ihren hörenden Mitmenschen leben können“ (Löwe 1983, 12). Dabei kamen unterschiedliche Methoden zur Anwendung.

³ Die Gründung der Taubstummenanstalt in Leipzig setzt Ellger-Rüttgert (1997, 249) mit 1777 fest, in ihrer Geschichte der Sonderpädagogik jedoch mit dem Jahr 1778 (Ellger-Rüttgardt 2008, 50).

Blinde Kinder galten als nicht bildungsfähig und eine Schulbildung für sie war nicht selbstverständlich. (Möckel 2007, 44) Dass Blinde bildungsfähig seien, musste erst der Gesellschaft erst bewiesen werden. Die erste Schule für Blinde gründete Valentin Haüy 1784 in Paris und Johann Willhelm Klein 1804 in Wien. (Ellger-Rüttgardt 1997, 249) Haüy machte den Blindenunterricht in Europa bekannt. (Möckel 2007, 46)

Blindenanstalten hatten „Erziehung zur Selbständigkeit“ zum Ziel. „Selbständigkeit“ war dann erreicht, wenn der Zögling „bürgerlich brauchbar“ war. Die Blinden sollen in einem Beruf ausgebildet werden und sich ihren Unterhalt damit selbst verdienen können. (Möckel 2007, 54) Rath (1983, 70) weist darauf hin, dass sich in der Geschichte der Blindenpädagogik Tendenzen erkennen lassen, „die sich in der Formulierung allgemeiner Erziehungsziele niederschlagen“. Demnach sollen blinde Kinder unter anderem Unabhängigkeit und Selbständigkeit erlangen, sie sollen bürgerlich brauchbar werden, Berufsfähigkeit sowie soziale Kompetenzen erwerben und eine Rolle in der Gesellschaft übernehmen. Weiters sollen die Restfunktionen gefördert und die übrigen Sinne ausgebildet werden. Das blinde Kind soll lernen, sich in der Welt der Sehenden zurechtzufinden und sich in diese einzugliedern. (Rath 1983, 70)

Die ersten Bildungsversuche geistig behinderter Kinder gehen ebenfalls in die Zeit der Aufklärung zurück. Erziehungsversuche geistig Behinderter in eigenen Institutionen entstanden deutlich später als die der gehörlosen und blinden Kinder. (Ellger-Rüttgardt 2008, 26) Jean Itard, der leitender Arzt in einer Pariser Taubstummenanstalt war, nahm sich um 1800 dem „Wildkind von Aveyron“ an und bewies damit die Erziehbarkeit von abnormen Kindern (Ellger-Rüttgardt 1997, 249). Durch eine Schulung der Sinne sollten dem geistig abnormen Kind konkrete erzieherische Maßnahmen zuteil werden (Siegenthaler 1983, 42).

Guggenmoos gründete 1816 die erste Unterrichtsanstalt für Kretine in Hallein. Neben Kretinen wurden auch taubstumme und sprachgestörte Kinder unterrichtet. (Meyer 1983, 95) 1818 gründete Schnell in seinem Wohnanwesen in Wilflisburg eine „Erziehungsanstalt für stumpsinnige Kinder“ (Meyer 1983, 96). Haldenwang errichtete 1835 in Wildberg eine Unterrichtsanstalt für schwachsinnige Kinder. Die Anstalten von Guggenmoos, Schnell und Haldenwang wurden wieder geschlossen und hatten nach Meyer (1983, 96) wenig Einfluss auf das Blödsinnigenwesen. (Meyer 1983, 96)

Guggenbühl hatte den größten „Einfluss auf medizinische *und* erzieherische Bemühungen“ (Siegenthaler 1983, 42; H.i.O.) für geistig abnorme Kinder. Die erste Anstalt für geistig abnorme Kinder wurde von Guggenbühl 1841 auf dem Abendberg gegründet. Neben der

Verhütung des Kretinismus sollten auch Heilung, Pflege und Erziehung dem geistig abnormen Kind zukommen. (Siegenthaler 1983, 42)

In der Geschichte der Geistigbehindertenpädagogik nahm man sich aus medizinischem Interesse, einer theologischen Begründung sowie aus pädagogischer Motivation des geistig behinderten Kindes an (Siegenthaler 1983, 44). Das medizinische Interesse entstand aus einer Heilungsabsicht und führte zu einer positiven Zuwendung zu dem geistig abnormen Kind. In allen Ländern forderten Ärzte eine Gründung von Anstalten. Die Betreuung und Pflege geistig behinderter Kinder führte aus theologischer Begründung zu Anstaltsgründungen. Mitglieder der Kirche wurden zu Spenden aufgefordert, um damit Anstalten zu eröffnen. Die pädagogische Motivation eröffnete sich durch die Heilungschancen, welche von den Ärzten eingeräumt wurden. Bildung und schulische Förderung kamen dem geistig behinderten Kind zu. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurden Hilfsschulen gebaut. (Siegenthaler 1983, 44)

Zusammenfassend lässt sich aus diesem Kapitel erkennen, dass im Bürgertum das Kind vorwiegend im Elternhaus erzogen wurde. Es ist anzunehmen, dass sich auch Eltern behinderter Kinder mehr oder weniger der Erziehung ihrer Kinder annahmen. Aus der Darstellung der Erziehung behinderter Kinder im Elternhaus geht hervor, dass die Kinder im Elternhaus vernachlässigt und verwahrlost wurden und als bildungsunfähig angesehen wurden. In diesen Zeitraum fallen auch die Idee der Bildsamkeit und die Gründung der Anstalten für behinderte Kinder. Ferner nahm man sich der Erziehung und Bildung behinderter Kinder an. Es ist zudem zu vermuten, dass sich dadurch die Einstellung zum behinderten Kind im Elternhaus verändert hat.

Daraus lässt sich folgende theoretische Vorannahme ableiten:

Die Kinder werden in Anstalten als bildungsfähig angesehen, jedoch beschränkt man sich im Elternhaus auf die Erziehungsbedürftigkeit des Kindes.

4. Das Menschenbildkonzept nach SCHILLING

In diesem Kapitel werden das Menschenbildkonzept und das anthropologische Orientierungsmodell von Johannes Schilling vorgestellt. In der Darstellung des Menschenbildkonzeptes soll geklärt werden, welche Ansätze bisher vorherrschend waren. Schilling untersuchte dazu verschiedene Menschenbilder. In weiterer Folge entwickelte er daraus ein anthropologisches Orientierungsmodell, um dem Pädagogen relevantes Material zur Verfügung zu stellen, um sein eigenes Menschenbild zu erarbeiten. Durch die Darstellung des anthropologischen Orientierungsmodells soll aufgezeigt werden, wie ein Menschenbild konstruiert werden kann. In weiterer Folge soll das anthropologische Orientierungsmodell dazu dienen, Menschenbilder aus historischen Ratgebern zu rekonstruieren.

Schilling baut sein Konzept auf Standardmodellen auf, die in der Literatur vorzufinden sind. Er verweist darauf, dass es sinnvoll ist, „von diesen Beiträgen auszugehen, da der Ertrag der Pädagogischen Anthropologie dort schon gebündelt vorliegt und bereits nach Problembereichen abgegrenzt ist“ (Schilling 2000, 2). In weiterer Folge bezieht er sich auf Pestalozzis Ansatz, der den Menschen als Wesen der Natur, Gesellschaft und Kultur beschreibt. Im Folgenden werden die Standardmodelle sowie Pestalozzis Ansatz dargestellt.

4.1 Standardmodelle zur Beschreibung eines Menschen

Schilling (2000, 2) geht von vier Standardmodellen aus, die nicht nur in der pädagogischen, sondern auch in der allgemeinen Literatur meist herangezogen werden, um den Menschen zu umschreiben. Demnach sei der Mensch ein Wesen aus:

- 1 Leib-Seele-Geist
2. Denken-Fühlen-Wollen
3. Kopf-Herz-Hand
4. Kognitiver-psychomotorischer-emotionaler Dimension

4.1.1. Standard-Modell: Leib-Seele-Geist

Schilling (2000, 7f) verweist darauf, dass die Begriffe „Leib-Seele-Geist“ in der griechisch-christlichen Anthropologie ihren Ursprung finden und bis heute in verschiedenen Wissenschaften, wie zum Beispiel in der Hirnforschung, Neurobiologie, Psychologie usw., aber auch im Alltag verwendet werden. Schilling erläutert das christlich-abendländische Menschenbild ausgehend von Platon und Aristoteles, da sie „das christliche-abendländische

Denken über den Menschen entscheidend geprägt haben“ (Schilling 2000, 7). Später entstandene Menschenbilder von Kirchenvätern und Theologen wie Augustinus und Thomas von Aquin beziehen sich auf die Konstrukte von Platon und Aristoteles. (Schilling 2000, 7) Durch Descartes wurde die theologische und philosophische Denkweise über den Menschen unterbrochen. Man habe von nun an versucht, den Menschen auch naturwissenschaftlich zu betrachten. (Schilling 2000, 8)

Schilling (2000, 8) gehe es nicht darum, den Aspekt „Leib-Seel-Geist“ philosophisch oder naturwissenschaftlich abzuhandeln, sondern die Relevanz des Dreierterms „Leib-Seele-Geist“ für die pädagogische Arbeit zu erschließen.

4.1.2 Standardmodell: Denken-Fühlen-Wollen

Als zweites Standardmodell beschreibt Schilling (2000, 91) die Trichotomie „Denken-Fühlen-Wollen“ und versucht, die psychologische Sicht auf den Menschen zu erschließen.

Das Standardmodell „Denken-Fühlen-Wollen“⁴ hat seinen Ursprung in der Zeit der Aufklärung. Ziel war es, das philosophisch-christliche Menschenbild abzulösen und den Begriff „Seele“ durch „Denken-Fühlen-Wollen“ zu ersetzen. (Schilling 2000, 92)

Schilling (2000, 91) bezieht sich dabei auf die kognitive Emotionspsychologie nach Lazarus und Zajonc, auf die Persönlichkeitstheorie nach Cattell, sowie auf die humanistische Persönlichkeitstheorie nach Maslow. Schilling wählt diese Ansätze aus, weil sich Lazarus und Zajonc in der kognitiven Emotionspsychologie besonders mit dem Standardmodell „Denken-Fühlen-Wollen“ beschäftigt haben. Cattell ist mit seinem Modell der Persönlichkeitstheorie durch einen empirischen Ansatz zu ganz anderen Ergebnissen gelangt als die Emotionspsychologie und auch als Maslow mit der humanistischen Persönlichkeitstheorie. So entwickelte sich ein neuer Ansatz, in dem der Mensch als gesund und nicht als krank gesehen wird. (Schilling 2000, 91)

4.1.3. Standardmodell: Kopf-Herz-Hand

Das Standardmodell „Kopf-Herz-Hand“⁵ stammt von Pestalozzi und befasst sich mit der pädagogischen Sicht auf den Menschen. Pestalozzi strebt eine „umfassende Bildung der ganzen Persönlichkeit“ (Schilling 2000, 133) an. Nach Schilling (2000, 133) habe Pestalozzi durch die Einführung des Dreierterms „Kopf-Herz-Hand“ eine Veränderung zu den bisher

⁴ In „Didaktik/Methodik sozialer Arbeit“ von J. Schilling (2007) bezeichnet Schilling das Standardmodell „Denken-Fühlen-Wollen“ mit dem Terminus „Verstand-Gefühl-Wille“ und bezieht sich dabei auf Kant.

⁵ „Lehrt und lernt mit den Hirnen, mit den Händen und mit den Herzen!“ (Pestalozzi 1801; zit. nach Schilling 2000, 133)

dargestellten Menschenbildern vorgenommen. Er interpretiere „die Vorstellung von Kognition-Emotion-Volition im Sinne von *Schleiermacher* als Einheit von Vernunft (Wissen), Wille (Handeln) und Gefühl. Bisher galt ‚Wollen‘ als Aspekt des Fühlens, hier nun folgt eine neue Sicht: der Mensch wird als aktives Wesen gesehen. Wollen, Können, Handeln bilden eine Einheit“ (Schilling 2000, 133). Diese Veränderung hänge mit der Neuübersetzung der Bibel im Protestantismus zusammen. Daher werde auch „Seele“ und „Geist“ durch „Kopf“ und „Herz“ ersetzt. (Schilling 2000, 133)

Schilling verweist darauf, dass auch in der Pädagogik die Frage nach dem Wesen des Menschen gestellt werden muss. Um die pädagogische Sicht auf den Menschen zu erschließen, geht Schilling auf Bollnow, Roth und Macha ein, da sie zu den Begründern der neueren pädagogischen Anthropologie gezählt werden und unterschiedliche Ansätze vertreten.

Bollnow erforscht „Erziehungsformen des Menschen, ohne dabei auf Ergebnisse anderer Wissenschaften einzugehen“ (Schilling 2000, 133). Er vertritt den phänomenologischen Ansatz. Roth hingegen ist der Ansicht, dass die Pädagogik die Ergebnisse der anderen Sozialwissenschaften ergänzt und weiterführt. Macha indes greift das Leib-Seele-Geist-Problem wieder auf, bezieht Nachbardisziplinen ein und versucht ein Menschenbild zu entwickeln, das „auf den neueren Daten der relevanten, modernen Wissenschaften basiert“ (Schilling 2000, 133).

4.1.4 Standardmodell: kognitive-psychomotorische-emotionale Dimension

Die kognitive-psychomotorische-emotionale Dimension oder auch kognitive-affektive-psychomotorische Dimension genannt, erinnert an die Bedeutung von Pestalozzis „Kopf-Herz-Hand“-Trichotomie. Krathwohl, Bloom und Maisa führten diesen Begriff ein, um alle „denkmöglichen Lernziele der amerikanischen und anderer Kulturen, ohne Einseitigkeiten, Verzerrungen oder versteckte Wertsetzungen erfassen“ (Schilling 2000, 243) zu können. Nach Schilling unterscheide sich dieser Ansatz von Pestalozzis Ansatz in zwei Punkten: erstens fehlt der religiöse Bezug und zweitens gehe es um ein „empirisch, wertfreies Menschenbild“ (Schilling 2000, 243). Durch die Einführung dieses Dreierterms sei es jedoch in der Anthropologie zu einer Wende gekommen, nämlich zur „Wende von einem religiösen zu einem säkularisierten Menschenbild“ (Schilling 2000, 243). Der Mensch sei nach diesem Standardmodell als ein primär handelndes Wesen zu sehen. Der Mensch fühle sich angetrieben, er möchte in der Welt etwas tun und bewirken. (Schilling 2000, 243)

4.1.5 Dreierterm: *Leben-Position-Handlung*

Schilling führt in seiner anfänglichen Darstellung nur vier Standard-Modelle an. Der Dreierterm „Leben-Position-Handlung“ wird darin nicht erwähnt, dennoch geht er in seiner Arbeit darauf ein. Unter dem Aspekt Leben-Position-Handlung diskutiert Schilling (2000, 63) philosophische Ansätze von Menschenbildern. Dabei weist er darauf hin, dass bei der Frage nach dem pädagogischen Menschenbild die philosophische Betrachtungsweise zur Klärung beiträgt. Er erläutert in weiterer Folge die Ansätze von Scheler, Plessner und Gehlen.

Schilling (2008, 166) vergleicht die vier Standardmodelle mit folgendem Ergebnis: Alle vier Standardmodelle gehen von einer Trichotomie aus, jedoch beinhalten alle Standardmodelle verschiedene Dimensionen des Menschen. Nur das erste Standardmodell beinhaltet den Aspekt des Leibes, wobei Platon vom Körper spricht. Das zweite Standardmodell „Denken-Fühlen-Wollen“ ersetzt den Begriff „Seele“. Gefühl, Wille und Verstand sind nach Schilling die drei seelischen Eigenschaften. Pestalozzi ersetzt den „Willen“ durch die Dimension des Handelns. (Schilling 2008, 166) Weiters werde der Mensch in allen vier Modellen als Individuum gesehen und der intra-personale Aspekt hervorgehoben (Schilling 2000, 244).

Durch eine Analyse der Standardmodelle leitet Schilling (2008, 167) vier Dimensionen ab, die einen Menschen ausmachen:

1. Körper/Leib
2. Gefühl
3. Verstand
4. Handlung

4.2 Der Mensch als Wesen der Natur, Gesellschaft und Kultur

Neben den vier Standardmodellen zieht Schilling (2000, 3; 2008, 165) noch Pestalozzis Ansatz für einen pädagogischen Blickwinkel auf ein Menschbild heran. Nach Pestalozzi sei der Mensch

- ein Wesen⁶ der Natur,
- ein Wesen der Gesellschaft und
- ein Wesen der Kultur.

⁶ Schilling spricht in „Anthropologie: Menschenbilder in der Sozialen Arbeit“ vom „Wesen der Natur“, vom „Wesen der Gesellschaft“ und vom „Wesen der Kultur“ (Schilling 2000, 3). In seinem Buch 2008 schreibt er vom „Werk der Natur“, vom „Werk der Gesellschaft“ sowie vom „Werk der Kultur“ (Schilling 2008, 165f).

Nach Schilling (2008, 165) knüpfen viele Autoren von pädagogischer Literatur ihre Überlegungen zum Menschen- und Gesellschaftsbild an diesen Ansatz.

4.2.1 Der Mensch als Wesen der Natur

Die vier oben dargestellten Standardmodelle beschreiben nach Schilling den Menschen als Wesen der Natur. Sie beziehen sich auf die „Innenseite“ des Menschen, den intra-personalen Aspekt. (Schilling 2008, 166f) Eine Ergänzung durch die inter-personalen Sichtweisen (Mensch als Werk der Gesellschaft und als Werk der Kultur) sei notwendig, um den Menschen in seinen ganzen Dimensionen zu erfassen (Schilling 2000, 244).

4.2.2 Der Mensch als Wesen der Gesellschaft

Der Mensch ist auf Gemeinschaft angewiesen. Er ist alleine nicht lebensfähig und werde nur durch Menschen zum Menschen. (Schilling 2008, 167) Weiters muss sich der Mensch in die Gesellschaft einfügen lernen, sich der Gesellschaft anpassen und gleichzeitig Gegenkräfte entwickeln, „um sich dem Anpassungsdruck zu entziehen“ (Schilling 2008, 167).

4.2.3 Der Mensch als Wesen der Kultur

Der Mensch ist nach Gehlen ein Mängelwesen. Er ist nicht wie das Tier mit Instinkten ausgestattet und könne dadurch in der Natur nicht überleben. Daher schafft sich der Mensch eine zweite Natur, die Kultur. (Schilling 2008, 167) Für das Zusammenleben einer Gemeinschaft in einer Kultur müssen Regeln aufgestellt werden, was Aufgabe der Ethik und Moral ist. (Schilling 2008, 168)

Im Anschluss an die Darstellung der einzelnen Aspekte, die den Menschen ausmachen, entwickelt Schilling ein anthropologisches Orientierungsmodell, welches den Menschen in seiner Ganzheit, bestehend aus einzelnen Teilen, darstellen soll (Schilling 2000, 3).

4.3 Das anthropologische Orientierungsmodell nach Johannes Schilling

Schilling entwickelt nach der Analyse verschiedener Menschenbilder ein Modell, welches sechs Dimensionen aufzeigt, durch die sich ein Mensch definieren kann. Das Orientierungsmodell soll den Menschen nicht von der philosophischen Seite, also nicht das Wesen des Menschen bestimmen. Laut Schilling sei das Wesen des Menschen ohnedies nicht zu bestimmen, sondern nur einzelne Aspekte können bestimmt werden. (Schilling 2000, 246) Schilling sieht den Menschen als Ganzheit. Die einzelnen Aspekte/Dimensionen können nur

gedanklich getrennt werden, denn sie stehen in ständiger Wechselwirkung zueinander. (Schilling 2000, 248f) Er zeigt folgende Dimensionen auf:

- | | | |
|-----------------------------------|---|-------------|
| 1. biologisch-leibliche Dimension | – | Körper/Leib |
| 2. emotional-affektive Dimension | – | Gefühl |
| 3. kognitiv-rationale Dimension | – | Verstand |
| 4. psycho-motorische Dimension | – | Handlung |
| 5. sozial-kommunikative Dimension | – | Sozietät |
| 6. kulturell-ethische Dimension | – | Kultur |

Die Grundlage für das menschliche Sein bildet der Körper/Leib. Die Dimensionen „Emotion“ und „Kognition“ sind im Körper eingeschlossen. Über den Körper/Leib nimmt der Mensch Reize und Informationen aus der Außen- und sowie seiner Innenwelt auf und leitet diese an das Gefühl weiter. Eine Bewertung der Eindrücke wird durch das Gefühl und den Verstand vorgenommen und „über die Art der Handlung (Reaktion)“ (Schilling 2000, 252) entschieden. „Die Handlung als Ausdruck und Ergebnis der inneren Vorgänge erfolgt im sozio-kulturellen Kontext und schafft Gemeinschaft und Kultur“ (Schilling 2000, 252).

Die ersten drei Dimensionen Leib, Gefühl und Verstand beinhalten den intra-personalen Aspekt, also die „Innenseite“ des Menschen. Dieser intra-personale Aspekt wird in den Standardmodellen erfasst. Handlung, Sozietät und Kultur hingegen bilden den inter-personalen Aspekt, folglich die „Außenseite“ des Menschen und ergänzen somit die Standardmodelle. (Schilling 249, 251) „Die Schnittstelle zwischen Innen und Außen ist die handelnde Dimension. Durch das Handeln drückt sich der Mensch nach außen aus, bringt sein Inneres zur Sprache und umgekehrt nimmt der Mensch über die Handlung Kontakt zur Mit- und Umwelt auf“ (Schilling 2000, 249).

Schilling betont, dass diese sechs Dimensionen ein offenes Modell darstellen. Dieses Modell sei nach persönlicher Weltanschauung erweiterbar, jedoch ist sei von einer Kürzung abzuraten, da es dadurch zu einer Kürzung des Menschenbildes käme. (Schilling 2000, 252)

Um mit einem pädagogischen Menschenbild zu arbeiten, sei es nach Schilling (2000) notwendig, diese Begriffe zu klären, inhaltlich zu füllen und deren Bedeutung für die pädagogische Arbeit herauszufinden. Daher werden nun die einzelnen Dimensionen nach Schilling näher ausgeführt.

4.3.1. Biologisch-leibliche Dimension: Der Mensch als körperliches/leibliches Wesen

Schilling (2000, 11), der von einer sprachlichen Unterscheidung der Begriffe „Körper“ und „Leib“ ausgeht, verweist darauf, dass in wissenschaftlichen Diskussionen der Begriff „Körper“ als Gegenpol zum Begriff „Geist“ verwendet werde. Der „Leib“ hingegen sei Gegenpol zur „Seele“.⁷

Der menschliche Körper ist nach Schilling (2000, 13) sichtbar, zu ertasten, „reagiert nach physikalisch-chemischen Gesetzen und ist Gegenstand der Naturwissenschaften und der Medizin. (...) Zum eigenen Leib gehört, was unvermittelt, direkt, sozusagen implizit erfahren und erlebt wird“. Demnach ist der Körper die Außenseite des Menschen. Der Körper ist mit Sinnesorganen versehen, durch welche er die Außenwelt erfasst und wahrnimmt. Der Leib hingegen ist die „Innenseite des Menschen, der ganzheitlich fühlende Teil des Körpers“ (Schilling 2000, 20). Empfindungen wie Schmerz, Angst, Müdigkeit, Erschöpfung werden durch den Leib erfahren.

Durch den Leib tritt der Mensch mit seiner Umwelt in Verbindung. Je nachdem, wie der Mensch sich fühlt, so sieht er die Welt und bewegt sich demnach in ihr. (Schilling 2000, 21)

Schilling verweist darauf, dass im deutschen Sprachgebrauch beide Begriffe verwendet werden sollen. Durch die Verwendung beider Begriffe, also Körper und Leib, sei eine differenzierte Erfassung und Umschreibung des Menschen in seiner körperlich-leiblichen Erscheinung möglich. Weiters merkt Schilling an, dass der Körper leiblich sei und der Leib körperlich. Beide sind voneinander nicht zu trennen. „Jeder ist ein Teil des Ganzen und ein Teil vom Ganzen“ (Schilling 2000, 21).

Schilling (2000, 10) betont, dass Körper und Leib in der pädagogischen und sozialen Fachliteratur wenig Berücksichtigung finden, denn es gehe meist um die Förderung des Verstandes. Es sei daher nach Schilling notwendig, dass der Mensch als körperliches/leibliches Wesen wieder mehr beachtet werde, vor allem dann, wenn es um ganzheitliche Förderung gehe. (Schilling 2000, 22).

Schilling formuliert aufgrund seiner vorangestellten Überlegungen folgende Ziele für die soziale Arbeit:

⁷ „Die Unterscheidung zwischen Körper und Leib gibt es nur in der deutschen Sprache. Das griechische Wort ‚soma‘, lateinisch ‚corpus‘ oder englisch ‚body‘ unterscheidet nicht zwischen Körper und Leib. Die Unterscheidung von Körper und Leib ergab sich in der deutschen Sprache durch die Verdeutschung des lateinischen Begriffs ‚corpus‘ im Gegensatz zu dem mittelhochdeutschen Wort ‚lip‘, das zunächst ‚Leib und Leben‘ und später die Bedeutung von lebendigem, beseeltem, eine bestimmte Person darstellenden Körper erhielt“ (Schilling 2000, 10).

1. Sinneserföderung: Durch die Sinne nimmt der Mensch seine Außenwelt wahr. Die Sinne müssen daher geübt und sensibilisiert werden. „Sind die Sinne nicht genügend ausgebildet, kann der Mensch seine Umwelt nur teilweise, als Ausschnitt wahrnehmen“ (Schilling 2000, 262). Wenn Reize aus der Umwelt durch die Sinne nicht wahrgenommen werden können, kann der Mensch viele Erkenntnisse nicht erwerben und in weiterer Folge diese auch nicht in Handlungen umsetzen. Werden die Sinne nicht benutzt, „stumpfen sie ab“ (Schilling 2000, 262). Darüber hinaus merkt Schilling (2000, 262) an: „Es ist nicht das Auge, das sieht und nicht das Ohr, das hört, sondern der ganze Mensch.“

2. Leiberfahrung: Durch den Leib soll Wohlbefinden vermittelt werden (Schilling 2000, 22). Der Mensch soll sich nicht nur durch seinen Körper nach außen orientieren, sondern er soll seinen Innenbereich kennen und entfalten lernen (Schilling 2000, 263). Der Leib des Menschen braucht Ruhe und Erholung. Aktivität und Passivität sollen in einem ausgeglichenen Verhältnis stehen, um gesund zu bleiben. (Schilling 2000, 263f)

3. Bewegung: Der Mensch tritt durch Bewegung in den Kontakt mit seiner Umwelt (Schilling 2000, 263). Durch Bewegung wird der Mensch zu Handlungen befähigt, er kann Taten oder Leistungen vollbringen (Schilling 2000, 22). Es sollen daher Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert, sowie Zurückhaltung, Kontrolle und Bewegungserfahrungen gesammelt werden (Schilling 2000, 263).

4.3.2. Emotional-affektive Dimension: Der Mensch als Gefühlswesen

Schilling (2008, 171) verweist darauf, dass die Verwendung des Begriffs „Seele“ problematisch sei, da dieser aus den heutigen Wissenschaften weitgehend verschwunden sei.

In der Geistes-, Kultur- und Wissenschaftsgeschichte lassen sich nach Schilling zwei Wege ausmachen, um das Wesen des Menschen zu bestimmen. Der erste Weg geht der Abstammungsfrage nach. Demnach stammt der Mensch von Gott ab, was eine theologische Sichtweise eröffnet, oder der Mensch stamme vom Tier ab, was auf die Sichtweise der Evolution hindeutet. Der zweite Weg, der sich in der Geschichte ausmachen lässt, fragt nicht nach der Abstammung, sondern es wird versucht, den Menschen aus sich selbst heraus zu erklären, wodurch er als „denkendes, handelndes oder lernendes Wesen“ (Schilling 2008, 171) dargestellt wird. (Schilling 2008, 171)

In der Geschichte galt die Seele als „ein wichtiger Bezugspunkt des Denkens über den Menschen, seine Natur und die Welt“ (Schilling 2000, 26). In der abendländischen Vorstellung, die nach der Abstammung des Menschen fragt, wird einerseits die Seele aus philosophischer Sicht wie bei Platon oder Aristoteles als Lebensprinzip gesehen. Die Seele

belebt den toten Körper. Aus theologischer Sicht gilt sie als das göttliche Lebensprinzip, sie ist somit das Unsterbliche im Menschen. Bei der sozialwissenschaftlichen Sicht geht man von drei Seelenaspekten aus. Demnach gibt es ein vegetatives Element, das für Nahrung, Fortpflanzung und Wachstum verantwortlich ist. Dem sensitiven Element werden Wahrnehmung, Sinne und Gefühle zugeschrieben und dem geistigen Element Wille, Verstand und Vernunft. (Schilling 2008, 171)

In der Zeit der Aufklärung wird der Begriff „Seele“ durch „Denken-Fühlen-Wollen“ ersetzt und man habe versucht, den Menschen aus sich heraus zu erklären. (Schilling 2008, 171)

Der Mensch ist ein fühlendes Wesen. In der sozialen Arbeit soll daher eine Gefühlsförderung stattfinden. Durch die Sinne erhält der Mensch Informationen und Reize, die von Gefühlen „eingefärbt“ werden. Das Kind soll emotionale Intelligenz entwickeln. (Schilling 2000, 264) Dazu gehören gemäß Schilling Selbstvertrauen, Neugier, Intentionalität, Selbstbeherrschung, Verbundenheit, Beharrlichkeit, Selbstmotivation, Empathie, emotionale Selbstwahrnehmung, Emotionen produktiv zu nutzen und der Umgang mit Emotionen (Schilling 2000, 265). Es sollen in der sozialen Arbeit Situationen geschaffen werden, um Gefühle zu erleben und zu entwickeln. Das Kind soll lernen, „Gefühle zu akzeptieren, sie zuzulassen und zu entfalten (Schilling 2000, 266).

4.3.3. Kognitiv-rationale Dimension: Der Mensch als geistiges Wesen

Betrachtet man den Menschen als geistiges Wesen, so wird nach Schilling (2000, 47) zumeist eine spezifische Perspektive eingenommen, nämlich eine philosophische, theologische, natur- oder geisteswissenschaftliche, wirtschaftliche oder technische. Daraus leitet Schilling (2000, 47) drei Sichtweisen in Hinsicht auf den Geist ab. Nach Platon und Aristoteles seien Seele und Geist synonyme Begriffe (Geistseele), wobei der Geist ein Teil der Seele sei, nämlich der „höchste, göttlichste und unsterbliche Teil“ (Schilling 2000, 47). Der Geist gehört nach Aristoteles der „zweiten Welt⁸“ an und dadurch einer höheren Seinsschicht. Der Geist ermöglicht es dem Menschen, über sich selbst (als Teil der Natur) und über die Natur nachzudenken. Der Mensch könne sich dadurch die Natur geistig vergegenwärtigen und sie neu schaffen. (Schilling 2000, 49)

⁸ „Die *erste* Welt ist die Welt, in die der Mensch geworfen ist, der er sich anpassen muss; es ist die Welt des Kampfes um das Dasein. Die *zweite* Welt ist die Welt des Geistes. Geist ist Denken des Seins und seiner Gegenwart“ (Schilling 2000, 49; H.i.O.).

Nach Descartes und Penfield wird der Geist „als Funktion des Gehirns gesehen. Geistige Tätigkeiten sind Hirntätigkeiten und laufen nach naturwissenschaftlichen Kriterien und Gesetzen ab“ (Schilling 2000, 47).

Als dritte Sichtweise beschreibt Schilling eine philosophische Sichtweise von Weier, bei der es um die Unterscheidung von Geist und Ratio gehe. „Geist (Vernunft) und Ratio (Verstand) sind nicht identisch. Der Geist schafft die Basis für Ratio“ (Schilling 2000, 58). Der Verstand orientiert sich am Konkreten, an der Realität, an der realen Welt, was nach Weier über die Sinne und Psyche erfasst wird (erste Dimension). Der Geist hingegen zählt zur zweiten Dimension, er fragt nach dem Sinn des „Soseins“, dem Wesen und der Wertbeschaffenheit, er hinterfragt die erste Dimension. (Schilling 2000, 51f)

Zusammenfassend ergeben sich zwei Aspekte, nach denen der Geist unterschieden wird: „Verstand und Vernunft“ (Schilling 2008, 171). „Der Verstand hat ein Wissen von etwas, kann diese sprachlich in eine Syntax fassen, ist orientiert am Faktischen. Die Vernunft hingegen hat ein Wissen um etwas, kann vom Konkreten abstrahieren und stellt die Sinnfrage“ (Schilling 2008, 172). Zum einen soll also eine konkrete Welt erfasst werden, die mit den Sinnen wahrgenommen wird. Zum anderen soll eine zweite Welt, eine Abstraktion, eine Ideen- und Gedankenwelt, erschlossen werden, „in der es um Sinn- und Wertfragen geht“ (Schilling 2008, 172).

In der sozialen Arbeit gehe es daher um Vernunft- und Verstandesförderung (Schilling 2000, 266). Es sollte nicht nur Wissen erworben werden, sondern dieses Wissen soll auch nach seinem Sinn hinterfragt werden (Schilling 2000, 266). Schilling kritisiert, dass in der Schulpädagogik vorwiegend die kognitiv-rationale Dimension gefördert werde und die anderen Dimensionen häufig vernachlässigt bleiben (Schilling 2000, 266).

4.3.4 Psycho-motorische Dimension: Der Mensch als handelndes Wesen

Die ersten drei Dimensionen, die den Menschen aus unterschiedlichen Sichtweisen zu erklären versuchen, beziehen sich auf die Innenseite desselben. Schilling betont, dass die inneren Prozesse jedoch nicht direkt beobachtbar seien. Durch äußere Zeichen wie Bewegung, Sprache, Verhalten und Handeln können Rückschlüsse auf die Innenseite des Menschen gezogen werden. (Schilling 2000, 184) „Damit kommt der Handlung eine zentrale, interpretierende Bedeutung zu“ (Schilling 2000, 184).

Grundsätzlich müsse nach Schilling das Handeln vom Verhalten unterschieden werden. Nach Watson werde „Verhalten als eine Reaktion auf bestimmte Reize interpretiert“ (Schilling 2000, 185). Heute versteht man unter Verhalten nach Schilling (2000, 185):

- „menschliches Tun unter bewusster Ausklammerung der subjektiven Überlegungen und Ziele,
- menschliches Tun in seiner Unbestimmtheit und Unmittelbarkeit,
- menschliches Tun, das gewohnheitsmäßig, quasi regelmäßig, automatisch ausgeführt wird.“

Verhalten, wozu auch „Tätigkeiten wie schlafen, lachen, weinen“ und seelische Stimmungen (Kummer, Freude, Wut) zählen, soll vom „permanenten Denken entlasten“ (Schilling 2000, 185) und zu vernünftigem Handeln führen, wenn es notwendig erscheint.

Handeln hingegen ist ein „Tätigwerden und Tätigsein aufgrund von bewusster und vernünftiger Aktivität des Subjekts“ (Schilling 2000, 185). Der selbständig handelnde Mensch wird zur Rechtfertigung aufgefordert, warum er etwas tut, auf diese eine Weise und nicht anders und warum er Wertvolles oder Minderwertiges vollbringt. „Das Subjekt nimmt im Handeln zu etwas Stellung, es befürwortet etwas oder es lehnt etwas ab, es verantwortet sich und sein Handeln dabei, es wendet im Handeln und in der Vorbereitung des Handelns seine Vernunft an“ (Schilling 2000, 185).

Gehlens These, dass der Mensch ein handelndes Wesen ist, wird nach Schilling (2000, 186) von fast allen Anthropologen implizit oder explizit übernommen. Der Mensch ist nach Gehlen ein Mängelwesen und in weiterer Folge aufgrund seiner Instinktarmut „einer Vielfalt von Eindrücken (von außen) und Antrieben (von innen) ausgesetzt“ (Schilling 2000, 187). Die Umwelt würde den Menschen mit Reizen überfluten, daher verschafft er sich durch aktives Eingreifen und Handeln Entlastung (Schilling 2000, 187).

Schilling unterscheidet eine äußere und eine innere Ausrichtung des Handelns. Durch die äußere Anordnung ordnet der Mensch die Außenbedingungen. Richtet sich das Handeln nach innen, so setzt sich der Mensch mit sich selbst auseinander. Der äußere Bereich soll nicht überbewertet und der innere nicht vernachlässigt werden. Sie sollen gleichgewichtet sein. (Schilling 2000, 194) Innere und äußere Handlungen sind nur analytisch voneinander zu trennen. Sie beziehen sich aufeinander. (Schilling 2000, 188) Jede Handlung ist mehrdimensional sowie verstandes- und gefühlsbezogen (Schilling 2000, 193).

Der Mensch braucht Handlung und Nicht-Handlung. Durch Handlung kann sich der Mensch aktiv äußern. Durch Nicht-Handlung verschafft sich der Mensch Ruhe. (Schilling 2000, 194)

Dem Menschen sollen Handlungsfelder angeboten werden (Schilling 2000, 267). Durch angebotene Handlungsmöglichkeiten und Handlungssituationen schafft der Mensch sich selbst (Schilling 2000, 194).

Weiters weist Schilling darauf hin, dass „Ruhe, Nichtstun, Muße und Lange-(ver)-weile für den Menschen lebensnotwendig ist“ (Schilling 2000, 194) und dass dies sehr häufig negativ bewertet wird. Wird ein Mensch zur Handlung motiviert, so soll er weder unter- noch überfordert werden. Wichtig dabei ist, dass sich der Pädagoge überlegt, ob der Mensch bereits Fähigkeiten besitzt, diese erst ausbilden soll oder sein Können schon bei der Durchführung der Handlung demonstrieren kann. (Schilling 2000, 194)

4.3.5. Sozial-kommunikative Dimension: Der Mensch als soziales Wesen

Der Mensch ist auf soziale Kontakte angewiesen. Er müsse deshalb soziales Verhalten sowie soziale Regeln lernen, die die Gesellschaft für ein Miteinander aufstellt. Schule, Familie und soziale Arbeit sind Institutionen, in denen der Mensch Sozialwerdung erlernen kann. (Schilling 2000, 7)

Da der Mensch eine physiologische Frühgeburt und instinktarm ist, also ein Mängelwesen, bedarf er der Erziehung und der Zuwendung anderer Menschen (Schilling 2000, 200). Er ist von Anfang an in einem sozialen Kontext, konkret „in einer Sprachgemeinschaft und in einem Gefüge sinnhafter, gesellschaftlich akzeptierter Institutionen“ (Schilling 2000, 212) eingebunden. Er braucht die Gemeinschaft, um seine Persönlichkeit zu entfalten. Um die seelisch-geistige Entfaltung zu gewährleisten, müssen Anreize durch das Umfeld zu bestimmten Entwicklungszeitpunkten gesetzt werden. (Schilling 2000, 201)

Der Mensch ist zudem das einzige Wesen, das erziehungsfähig und erziehungsbedürftig, aber auch lernbedürftig und lernfähig ist (Schilling 2000, 200). Ein Ausbleiben des Lernens und der Erziehung würde zu einer „Gefährdung bzw. Verhinderung der Menschwerdung des Menschen“ (Schilling 2000, 201) führen.

In der Geschichte lassen sich nach Schilling (2000, 197) zwei Ansätze ausmachen, um den Menschen zu bestimmen: der sozio-zentrische Ansatz sowie der individuo-zentrische Ansatz. Dem sozio-zentrischen Ansatz zufolge ist der Mensch ein Geschöpf der Gesellschaft. Das Individuum sei demnach von der Gesellschaft abhängig, hingegen sei die Gesellschaft vom Individuum unabhängig. „Demgegenüber sieht der individuo-zentrische Ansatz die Gemeinschaft als Funktion des Individuums“ (Schilling 2000, 197).

Platon vertritt den sozio-zentrischen Ansatz. In „Politeia“ beschreibt Platon eine Vorstellung von Gemeinschaft (Polis). Schilling konstatiert, dass man die Gemeinschaft von Platon mit

der lebendigen Seele vergleichen könne. Die Seele baut genau wie die Gemeinschaft auf drei Ständen auf: 1. Regenten, 2. Wächter, 3. Bauern, Handwerker, Kaufleute. Die Regenten entsprechen im Seelenleben der reinen Vernunft und „sind die wahrhaft erzogenen Menschen“ (Schilling 2000, 197). „Die Wächter (Vernünftigkeit im Willen) vertreten die vernünftige Willenskraft, die die Pflichten weiß und erfüllt. Der dritte Stand ist der Nährstand, der für die leiblichen Güter des Staates zu sorgen hat“ (Schilling 2000, 197). Nach Platon ist der Mensch formbar, ein Geschöpf der Gemeinschaft und entspricht deren Normensystem. Der Mensch kann nur ein soziales Wesen werden, wenn er „von gesellschaftlichen Prägeinstanzen dazu erzogen“ (Schilling 2000, 197) werde. Neben Platon sind weitere Vertreter des sozio-zentrischen Ansatzes Machiavelli, Hobbes, Spinonza, Rousseau, Hegel, Marx und Lenin (Schilling 2000, 198).

Dem sozio-zentrischen Ansatz steht der individuo-zentrische Ansatz gegenüber. Demnach ist der Mensch von Natur aus „auf Gesellschaft hin angelegt“. Das Individuum ist von Natur aus für ein Leben in Gemeinschaft befähigt. Es kann Beziehungen aufbauen. Daraus können sich „soziale Mikro- und Makrogebilde (von der Familie über Sippen, Stämme bis zum Staat) entwickeln“ (Schilling 2000, 198). Ein Vertreter des individuo-zentrischen Ansatzes ist Aristoteles. Der Mensch ist nach Aristoteles als „zoon politikon⁹“ mit Trieben ausgestattet, welche ihn zur Gesellschaft führen. Je nachdem, wie der einzelne Mensch beschaffen ist, bestimmt sich daraus die Eigenart der Gemeinschaft. (Schilling 2000, 198) Weitere Vertreter des individuo-zentrischen Ansatzes sind die Scholastiker, Calvin, Locke, Hume, Kant und Vertreter des Pragmatismus.

Erziehung zum sozialen Verhalten soll in der sozial-kommunikativen Dimension gefördert werden (Schilling 2000, 268). Dazu gehören gemäß Schilling unter anderem Verantwortungsbewusstsein, Sensibilität, Hilfsbereitschaft, Toleranz, Kritikfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Solidarität, Kommunikationsfähigkeit, Kontaktfähigkeit, Umgang mit Regeln und Gruppenkenntnisse (Schilling 2000, 268).

4.3.6. Kulturell-ethische Dimension: Der Mensch als Wesen der Kultur

Der Mensch ist ein lernfähiges und lernbedürftiges Wesen. Als Mängelwesen ist er einerseits auf andere angewiesen, lernt durch äußere Anreize soziales Verhalten, entfaltet seine Persönlichkeit und lernt sich in die Gesellschaft einzugliedern. Der Mensch wird durch andere

⁹ „Zoon politikon‘ meint nicht gesellschaftliche Bedingtheit des Menschen, sondern ist so zu verstehen, dass der Mensch von Natur aus zum staatlichen Leben bestimmtes Wesen ist“ (Schilling 2000, 198).

sozialisiert. Andererseits ist der Mensch als Mängelwesen nicht fähig, in seiner ersten Natur zu überleben, daher schafft er sich eine zweite Natur, die Kultur. (Schilling 2000, 234) Kultur umfasst all das, was der Mensch hervorgebracht hat. „Dazu gehört alles,

- was der Mensch schafft,
- was den Menschen bestimmt,
- das und die Art und Weise, wie der Mensch lebt,
- womit der Mensch arbeitet,
- worüber der Mensch nachdenkt“ (Schilling 2000, 216).

Kultur beinhaltet Sprache und Symbolsysteme, Werte, Normen und Verhaltensstrukturen, Regeln, Gesetze, Politik, Organisationen und Institutionen, sämtliche Arbeits- und Wirtschaftsformen, Technik, Kunst, Wissenschaft, Religion, Sitten, Bräuche etc., alles, was der Mensch nicht von Natur aus selbst als Anlage mitbekommen, sondern was er geistig geschaffen hat (Schilling 2000, 216f).

Enkulturation bezeichnet das Erlernen der Kultur. Während Sozialisation, welche sich auf die soziale Dimension der Kultur bezieht, die Eingliederung des Menschen in die Gesellschaft zum Ziel hat (Sozialwerdung), geht es bei der Enkulturation um eine „gruppen- wie personenspezifische Aneignung und Verinnerlichung von Erfahrungen, Gütern, Maßstäben und Symbolen der Kultur“ (Schilling 2000, 218), mit dem Ziel zur „Erhaltung, Entfaltung und Sinndeutung der eigenen wie der Gruppenexistenz“ (Schilling 2000, 218). Enkulturation befähigt den Menschen, „seine Lebensverhältnisse zu verändern“ (Schilling 2000, 235) und Situationen zu bewältigen (Schilling 2000, 235).

Nach Schilling sind die zentralen Aspekte der Kultur Werte, Normen, Moral und Ethik. Werte sind Ideale, Ziele, Leitbilder und Standards (Schilling 2000, 221). Schilling (2000, 220) betont, dass Werte in der Pädagogik einen Zielcharakter haben. Sie sind notwendig, um Leitvorstellungen und Leitbilder zu formulieren. Sie leiten zum Handeln an und motivieren, um Ziele zu erreichen. (Schilling 2000, 220) Sie bieten dem Menschen Orientierung und Entlastung.

Normen hingegen sind Maßstäbe, Regeln und Richtlinien für menschliches Handeln. Sie dienen der Umsetzung und Zielerreichung von Werten. Normen werden demnach aus Werten abgeleitet und stehen auf einer niedrigeren Stufe als Werte. (Schilling 2000, 226)

Ethik ist nach Schilling (2000, 235) die Lehre von den Werten, Moral jene von den Normen. Die Lehre von Ethik habe zum Ziel, theoretische Aussagen über „gutes, menschenwürdiges, gerechtes, wahrhaftiges, redliches Handeln“ zu finden und daraus gültige Kriterien abzuleiten.

Moral hingegen steht unmittelbar zur Handlung. Sie ist „historisch, gruppenspezifisch, interessengebunden, inhaltlich“ (Schilling 2000, 228).

Aufgabe der sozialen Arbeit ist es, Werte, Ethik und Kultur zu fördern (Schilling 2000, 269). Dazu gehören religiöse, weltanschauliche, lebenskundliche, moralische sowie ästhetische Förderung, Vermittlung von Sitten, Gebräuchen, Kultur, Nächstenliebe, Frieden, Sicherheit, Gleichheit und dergleichen (Schilling 2000, 270).

4.4 Die Relevanz des anthropologischen Orientierungsmodells für die soziale Arbeit

Schilling (2000, 259) hebt drei Aspekte hervor, die für die soziale Arbeit eine zentrale Bedeutung haben. Es geht dabei um Bedürfnisse, Ziele und Aufgaben.

Jeder Mensch entwickelt entsprechend der sechs Dimensionen auch Bedürfnisse. „Je nach Sozialisation, Alter, Zeit und Situation hat der Mensch unterschiedliche Bedürfnisse im Bereich dieser Dimensionen“ (Schilling 2000, 259). Aufgabe des Pädagogen in der sozialen Arbeit sei es, die Bedürfnisse anhand von verbalen und nonverbalen Äußerungen wahrzunehmen, sie zu interpretieren und zu verstehen (Schilling 2000, 260). Dadurch erhalte bedürfnisorientierte Arbeit „ein anthropologisches Fundament“ (Schilling 2000, 261).

Weiters lassen sich auch aus den sechs Dimensionen allgemeine Zielvorstellungen ableiten. Ziel ist die Gestaltung des Lebens, wozu jede Dimension beiträgt. Eine Unterentwicklung oder Störung einer Dimension beeinträchtigt das Dasein des Menschen. „Deshalb muss es Ziel jeder Pädagogik sein, den Menschen ganzheitlich zu fördern“ (Schilling 2000, 261).

Schilling (2000, 261) formuliert sechs Richtziele, abgeleitet aus den sechs Dimensionen:

- biologisch-leibliche Dimension: Daseins-Erhaltung
- emotional-affektive Dimension: Daseins-Erfüllung
- kognitiv-rationale Dimension: Daseins-Erhellung
- psycho-motorische Dimension: Daseins-Bewältigung
- sozial-motorische Dimension: Daseins-Mitverantwortung
- kulturell-ethische Dimension: Daseins-Mitbestimmung

Schilling (2000, 261) verweist darauf, dass die Ziele positiv formuliert sind und es Aufgabe des Pädagogen sei, dem Menschen bei der Verwirklichung dieser Ziele zu helfen.

4.5 Die Relevanz des anthropologischen Orientierungsmodells für die Sonder- und Heilpädagogik

Die vorgestellten sechs Dimensionen sollen nach Schilling als Hilfskonstrukt dienen, um sein eigenes Menschenbild zu konstruieren. In dieser Arbeit sollen die sechs Dimensionen dazu verwendet werden, um Menschenbilder aus historischen heilpädagogischen Elternratgebern herauszuarbeiten.

Nach Schilling stehen die sechs Dimensionen in Wechselwirkung zueinander. Er konstatiert, dass sich zum Beispiel eine Fehlentwicklung in der emotional-affektiven Dimension negativ auf die anderen Dimensionen auswirke. Die Fehlentwicklung in der emotional-affektiven Dimension kann eine psycho-somatische Erkrankung auf der biologisch-leiblichen Dimension hervorrufen und auf der rational-kognitiven Dimension zu Denkblockaden führen. Weitere Folgen sind Handlungsunfähigkeit (psycho-motorische Dimension), Kontaktstörungen (sozial-kommunikative-Dimension) und sittlich-moralische Probleme (kulturelle Dimension). (Schilling 2000, 250)

Aus der Darstellung des anthropologischen Orientierungsmodells lässt sich folgende theoretische Vorannahme für die Untersuchung ableiten:

Die heilpädagogischen Elternratgeber sowie auch die Ratgeber für Erzieher in Anstalten beziehen sich auf blinde, taube und geistig behinderte Kinder. Es ist daher anzunehmen, dass z. B. zum Beispiel ein blindes Kind, welches in der biologisch-leiblichen Dimension eine Fehlentwicklung hat, auch Beeinträchtigungen in den anderen Dimensionen haben wird.

Das anthropologische Orientierungsmodell von Schilling bietet für Erzieher eine Anleitung, ein Menschenbild zu konstruieren. In dieser Arbeit soll es dazu dienen, um Menschenbilder aus den Erziehungsratgebern zu erheben. Anhand dieses Orientierungsmodells werden in der folgenden Untersuchung die Kategorien zur Erhebung der Daten abgeleitet.

5. Disziplinäre Anbindung

Im Anschluss an die bereits dargestellten Themenfelder „Elternratgeber“ und „Menschenbilder“ soll in diesem Kapitel erläutert werden, warum populärpädagogische Schriften in Form von Eltern- bzw. Erziehungsratgebern für die Bildungswissenschaften relevant sind und sie dieser Arbeit als Forschungsgegenstand dienen. Weiters wird die pädagogische und heilpädagogische Relevanz von Menschenbildern erläutert. Zuletzt wird die historische Einbettung der Elternratgeber sowie der Menschenbilder dargestellt.

5.1 Relevanz der Elternratgeber als Forschungsgegenstand

Themenspezifische Elternratgeber sollen den Eltern konkretes Wissen vermitteln. Ratgeber können durch Information und Aufklärung zur Bildung der Eltern bezüglich der erschwerten Anforderungen und Alltagsbedingungen beitragen. Sie sind Quellen, aus denen Eltern ihr Erziehungswissen ziehen können (Papastefanou 2004, 113).

Da die Anleitungen zu erzieherischem Handeln in Ratgebern häufig von Laien/Eltern/Lehrern verfasst werden, ist es für die Bildungswissenschaft relevant zu wissen, wie den Eltern und Erziehern durch Ratgeber Erziehung näher gebracht wurde und welche Grundmeinungen über das Wesen des behinderten Kindes vermittelt wurden. „Wie wichtig die Aufhellung dieses Bereiches ist, wird deutlich, wenn man sich überlegt, dass es wohl weniger wissenschaftliche als vielmehr populärpädagogische Schriften waren, die von Eltern/Laien gelesen wurden und deren praktisches Handeln – und damit diesen Bereich der Erziehungspraxis – beeinflussten“ (Schmid 2008a, o.S).

Oelkers (1995, VIIIff), Höffer-Mehlmer (2003, 7f) sowie Hefft (1978, 10) verweisen auf ein „Theorie-Praxis-Verhältnis“ in der Bildungswissenschaft und schließen in weiterer Folge mit ihren Analysen der Ratgeberliteratur daran an. In den Ratgebern geht es um die Vermittlung von erzieherischem Alltagshandeln und um die Ausgestaltung der Praxis, wovon auch die pädagogische Theoriebildung beeinflusst werden kann.

Berg (1991, 711) jedoch konstatiert, dass Erziehungsratgeber die pädagogische Praxis beeinflussen und sogar steuern, denn „*sie (Erziehungsratgeber MK) sind für pädagogisches Alltagshandeln maßgeblicher als klassische Bildungstheorien*“ (Berg 1991, 711. H.i.O.). Höffer-Mehlmer indes meint, dass die Auswirkungen der Ratgeberliteratur auf das erzieherische Handeln nicht überprüft werden können, jedoch stellen die Werke „wichtige Quellen dar, um Aufschluss über Regeln, Ziele und Vorstellungen des Erziehens in Vergangenheit und Gegenwart zu erhalten“ (Höffer-Mehlmer 2003, 7). Daher soll nun durch

eine Analyse der historischen Ratgeberliteratur herausgefunden werden, wie eine praktische Erziehung eines behinderten Kindes womöglich aussah.

5.2 Relevanz der Menschenbilder in historischen Erziehungsratgebern

Wie bereits erwähnt, sollen Eltern durch Ratgeber zu pädagogischem Handeln angeleitet werden. Ratgeber vermitteln Regeln, Ziele und Vorstellungen für den pädagogischen Alltag. Nach Meinberg (1988, 4) könne man anhand von Erziehungszielen und Erziehungsmaßnahmen das implizite Menschenbild erhellen, denn im Erziehungsprozess werden verschiedenartige Ziele durch den Erzieher angestrebt. Mit Menschenbild ist die Vorstellung/das Bild gemeint, das jemand vom Wesen eines Menschen hat. Menschenbilder bieten demnach Orientierung für das tägliche Handeln. Auch Haeberlin (2003, 11) verweist darauf, dass der heilpädagogischen Wissenschaft und Praxis Menschenbilder zugrunde liegen. Heilpädagogische Alltagsmeinungen und wissenschaftliche Erkenntnisse über Behinderung enthalten eine anthropologische Komponente. Dadurch werden Beziehungen zum Menschen und im Speziellen zum behinderten Kind maßgeblich beeinflusst. (Haeberlin 2003, 13) Diese „Grundmeinungen im Sinne von Menschenbildern sind für die Bewältigung des pädagogischen und heilpädagogischen Alltags notwendig. Normierende und typologisierende Menschenbilder haben eine Entlastungsfunktion für spontanes Handeln. Menschen wären erziehungsunfähig, wenn das spontane und unmittelbare Verhalten im Erziehungsalltag nicht durch den Filter von ‚Menschenbildern‘ vorsortiert und ohne Reflexion abrufbar wäre“ (Haeberlin 1996, 60). Aufgabe der heilpädagogischen Anthropologie sowie der pädagogischen Anthropologie ist es, den Erziehungsprozess zu berücksichtigen. Wie bereits im Kapitel 2.5 dargestellt, versteht Haeberlin Erziehung als „Hilfe bei der Entwicklung von einem *Ist*-Zustand zu einem *Soll*-Zustand“ (Haeberlin 2003, 17). Daraus ist abzuleiten, dass die Ratgeberautoren ein spezifisches Bild vom behinderten Kind hatten, welches sie den Eltern in der Ratgeberliteratur vermittelten, um die Eltern darauf aufbauend zum erzieherischen Handeln anleiten. Anhand des anthropologischen Orientierungsmodells nach Johannes Schilling sollen die vermittelten Menschenbilder erhoben werden.

Scheuerl (1982, 16) verweist auf einen historischen Kontext des Menschenbildes, nämlich darauf, dass „den Erziehungsvorstellungen der Zeiten und Völker, der Bewegungen und Schulen oder einzelner Pädagogen“ Menschenbilder zugrunde liegen. „Diese Leitvorstellungen können in Texten ausformuliert niedergelegt sein oder auch unausgesprochen, aus Symptomen ablesbar und rekonstruierbar im Hintergrund einer Pädagogik stehen. In jedem Falle bedürfen sie einer Interpretation“ (Scheuerl 1982, 16). Es ist

folglich anzunehmen, dass sich die Grundmeinungen und Menschenbilder behinderter Kinder im Laufe der Zeit verändert haben und weiterhin einem ständigen Wandel unterliegen.

Historische Elternratgeber, in denen es letztendlich um Erziehung und Hilfestellungen zur Erziehung geht, bieten somit einen optimalen Forschungsgegenstand, um behindertenspezifische Menschenbilder zu analysieren. „Die Eltern behinderter Kinder standen lange Zeit allein. Wie ihnen geholfen worden ist und wer ihnen half, ist eine wichtige Teilfrage der Geschichte der Heilpädagogik“ (Möckel 2007, 24). Und weiters habe „[d]ie Heilpädagogik (...) nicht nur den Kindern geholfen, sondern mit der Zeit auch die Vorstellung von Behinderung revolutionär verändert“ (Möckel 2007, 25).

Daher lässt sich für das Thema „Elternratgeber für Eltern behinderter Kinder“ folgende bildungswissenschaftliche Relevanz ausmachen: Ein differenzierter Blick aus der Gegenwart auf den Inhalt historischer Elternratgeber für Eltern behinderter Kinder soll Erkenntnis bringen, welche behindertenspezifischen Menschenbilder in der Ratgeberliteratur leitend waren. Weiters wird erhoben, inwiefern sich die Menschenbilder in der Ratgeberliteratur für Eltern von denjenigen Menschenbildern in der Ratgeberliteratur für Erzieher unterscheiden. Dadurch lässt sich ein heilpädagogischer Beitrag für die Bildungswissenschaft ableiten, indem Bilder von behinderten Kindern im Elternhaus und in einer Anstalt von 1838 bis 1913 aufgezeigt werden.

6. Zur Untersuchung von Menschenbildern in historischen heilpädagogischen Eltern- und Erziehungsratgebern

Der Erforschung von heilpädagogischen Ratgebern wurde bisher keine Aufmerksamkeit geschenkt. Weiters finden sich in der heilpädagogischen Geschichtsliteratur nur wenige Hinweise auf die Erziehung behinderter Kinder im Elternhaus. Da Ratgeber zur Erziehung behinderter Kinder ausfindig gemacht werden konnten, ist anzunehmen, dass man sich auch der Erziehung im Elternhaus zuwandte. Durch diese Untersuchung soll herausgefunden werden, welche Meinungen über das behinderte Kind den Eltern vermittelt wurden. In diesem Kapitel werden die Forschungsfrage sowie das forschungsmethodische Vorgehen für diese Arbeit vorgestellt.

6.1 Forschungsfrage und Zielsetzung

In dieser Arbeit wird folgender Forschungsfrage nachgegangen:

„Welche Menschenbilder wurden in historischen deutschsprachigen Elternratgebern für Eltern behinderter Kinder von 1838 bis 1913 vermittelt und inwiefern unterscheidet sich das Menschenbild in den Ratgebern für Eltern vom Menschenbild in den Ratgebern für Erzieher in heilpädagogischen Institutionen und Anstalten?“

Anhand dieser Fragestellung soll herausgefunden werden, welche Menschenbilder von behinderten Kindern von 1838 bis 1913 vermittelt wurden. Die Autoren der Elternratgeber vermitteln neben Erziehungswissen und Ratschlägen eine spezifische Sichtweise auf den zu Erziehenden. Sie vermitteln den Eltern ein bestimmtes Menschenbild des behinderten Kindes. Durch eine weitere Analyse, nämlich der Ratgeber für Erzieher, soll eine Vergleichsmöglichkeit geschaffen werden, inwiefern sich das Menschenbild des behinderten Kindes im Kontext einer Bildungseinrichtung bzw. Anstalt im Gegensatz zum Menschenbild des behinderten Kindes im Elternhaus unterscheidet.

Daraus lassen sich folgende Subfragen zur Beantwortung der Fragestellung ableiten:

- Inwiefern wurden behinderten Kindern Bildsamkeit, Erziehungsfähigkeit und Erziehungsbedürftigkeit zugesprochen?
- Welche Erziehungsziele sollen im Elternhaus und welche in einer Anstalt erreicht werden?

- Welche Unterschiede wurden zwischen der häuslichen Erziehung und der institutionellen Erziehung gemacht?

6.2 Theoretische Vorannahmen zur Untersuchung

Diese Untersuchung wird theoriegeleitet durchgeführt, das heißt, vor der Untersuchung sind die Themenfelder „Ratgeber“, „Menschenbilder“, „das behinderte Kind in der bürgerlichen Gesellschaft“ und „das anthropologische Orientierungsmodell“ dargestellt worden. Daraus ergaben sich folgende theoretische Thesen:

These 1:

Menschen mit Behinderung sind von Natur aus in ihrem Ist-Zustand beeinträchtigt. Sie haben eine besondere Ausgangslage, die im Erziehungsprozess berücksichtigt werden soll. Durch Erziehung wird das Kind zu einem Soll-Zustand gebracht. Der Soll-Zustand orientiert sich nach Schilling an den kulturspezifischen Zielen. Inwieweit sind die kulturspezifischen Ziele in der Ratgeberliteratur für behinderte Kinder zu erreichen? Oder werden die Ziele dem Kind angepasst?

These 2:

Die Kinder werden in Anstalten als bildungsfähig angesehen, jedoch beschränkt man sich im Elternhaus auf die Erziehungsbedürftigkeit des Kindes.

These 3:

Die heilpädagogischen Elternratgeber sowie auch die Ratgeber für Erzieher in Anstalten beziehen sich auf blinde, taube und geistig behinderte Kinder. Es ist daher anzunehmen, dass zum Beispiel ein blindes Kind, welches in der biologisch-leiblichen Dimension eine Fehlentwicklung hat, auch Beeinträchtigungen in den anderen Dimensionen haben wird.

6.3 Vorstellung des Forschungsgegenstandes: Die Ratgeberliteratur

In dieser Arbeit sind Elternratgeber sowie Ratgeber, die sich an Erzieher in heilpädagogischen Institutionen wenden, der zu beforschende Gegenstand. Im Folgenden wird dargestellt, nach welchen Kriterien die Ratgeber ausgewählt und welche Ratgeber ausgehoben wurden, sowie nach welchen Kriterien die Ratgeber bearbeitet werden.

6.3.1 Kriterien zur Auswahl der Ratgeberliteratur

Die zu beforschenden Elternratgeber sind Bücher, die nach folgenden Kriterien ausgewählt werden:

- Der Ratgeber ist in Buchform erschienen.
- Der Autor des Ratgebers muss darauf hinweisen, dass es sich um Literatur für Eltern handelt bzw. um Literatur für Erzieher, die in heilpädagogischen Institutionen tätig sind. Oder es muss im Ratgeber erkennbar sein, dass der Autor zum Thema der häuslichen Erziehung schreibt.
- Es muss im Titel oder Vorwort erkennbar sein, dass heilpädagogische Themen behandelt werden.
- Der Ratgeber ist in deutscher Sprache erschienen.
- Der Ratgeber wurde zwischen 1800 und 1914¹⁰ veröffentlicht.

6.3.2 Vorstellung der erhobenen Ratgeber dieser Arbeit

Die untersuchten Ratgeber sind zwischen 1838 und 1913 erschienen und werden im Folgenden in chronologischer Reihenfolge (beginnend mit dem frühesten erschienenen Ratgeber) untersucht. Es konnten 16 Ratgeber ausfindig gemacht werden, die den oben genannten Kriterien entsprechen. Die Ratgeber beschäftigen sich mit blinden, tauben und geistesschwachen Kindern. Es konnten fünf Ratgeber zur Erziehung taubstummer Kinder, neun Ratgeber zur Erziehung blinder Kinder und zwei Ratgeber zur Erziehung geistesschwacher Kinder ausgemacht werden.

Ratgeber, die zur Analyse herangezogen werden, sind:

6.3.2.1 Ratgeber zur Erziehung taubstummer Kinder (chronologisch geordnet):

- Moritz Hill (1838): Leitfaden für den Unterricht der Taubstummen.
- J. Ev. Höllrigl (1879): Die Heilung der Taubstummen. Allgemeine Grundsätze zur Erziehung und des Unterrichtes taubstummer Kinder.
- Johann Daniel Heil (1880): Der Taubstumme und seine Bildung, sowie eine kurze Anleitung zur Erziehung und zum Unterricht der Blinden und Blödsinnigen und zur Heilung des Stotterns. Ein Leitfaden für Seminaristen, Volksschullehrer und angehende Speciallehrer der genannten abnormen Kinder.

¹⁰ Zur Erhebung der Ratgeberliteratur wurde der Zeitraum der Veröffentlichung des Ratgebers von 1800 bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges eingegrenzt. Es konnten bei der Recherche für das Diplomarbeitsthema keine heilpädagogischen Ratgeber vor 1800 ausfindig gemacht werden.

- Josef Czerny (1884): Die Pflege und Erziehung nicht vollsinniger Kinder. Taubstumme, Sprachorganstumme (Laller, Stammer, Stotterer), Schwachsinnige. Ein Rathgeber für Eltern, Lehrer und Erzieher.
- Gustav Pipetz (1903): Der Taubstumme. Hilfsbuch für Lehramtszöglinge, Lehrer, Katecheten, sowie Ratgeber für Eltern taubstummer Kinder.

6.3.2.2 Ratgeber zur Erziehung blinder Kinder (chronologisch geordnet):

- Johann Wilhelm Klein (1845): Anleitung blinden Kindern die nöthige Bildung in den Schulen ihres Wohnortes und im Kreise ihrer Familien zu verschaffen.
- Matthias Pablasek (1867): Die Fürsorge für die Blinden von der Wiege bis zum Grabe. Die Erziehung, der Unterricht, die Beschäftigung und Versorgung derselben, vom rationellen, humanen und staatsrechtlichen Standpunkt beleuchtet.
- Friedrich Entlicher (1872): Das blinde Kind im Kreise seiner Familie und in der Schule seines Wohnortes. Eine Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung derselben. Für Lehrer, Lehramtskandidaten, Erzieher, Ältern.
- Johann Daniel Heil (1880): Der Taubstumme und seine Bildung, sowie eine kurze Anleitung zur Erziehung und zum Unterricht der Blinden und Blödsinnigen und zur Heilung des Stotterns. Ein Leitfaden für Seminaristen, Volksschullehrer und angehende Speciallehrer der genannten abnormen Kinder.
- Josef Libansky (1882): Über Erziehung blinder Kinder in den ersten Lebensjahren.
- Josef Czerny (1884): Die Pflege und Erziehung des blinden Kindes. Ein Rathgeber für Eltern, Lehrer und Erzieher. Wiener Neustadt: Druck und Verlag von Xxxx Klinger
- Josef Libansky (1898): Die Blindenfürsorge in Österreich-Ungarn und Deutschland. Für Eltern, Lehrer und Blindenfreunde.
- Alexander Mell, Regierungsrat (1913): Kurze Ratschläge und Winke zur richtigen Erziehung blinder Kinder.
- Anton Josef Rappawi (1913): Die Erziehung des blinden Kindes im Elternhause. Winke und Ratschläge aus der Praxis.

6.3.2.3 Ratgeber zur Erziehung geistig behinderter Kinder (chronologische geordnet):

- Dr. phil. et med. Wilhelm Weygandt (1900): Die Behandlung idiotischer und imbeciller Kinder in ärztlicher und pädagogischer Beziehung.
- Hans Bösbauer, Leopold Miklas, Hans Schiner (1905): Handbuch der Schwachsinnigenfürsorge.

6.3.3 Kriterien nach Papastefanou zur Bearbeitung von Ratgeberliteratur

Papastefanou entwickelte Kriterien zur Analyse von Ratgeberliteratur. Sie (Papastefanou 2004, 114) zieht „als Kriterien zur Beurteilung der Qualität der Ratgeber (...) Aspekte“ heran, „wie sie üblicherweise auch in wissenschaftlichen Inhaltsanalysen zur Anwendung kommen“.

Im ersten Schritt werden die Kriterien von Papastefanou (2004, 114) zur Analyse von Ratgeberliteratur für meine Arbeit modifiziert.

Papastefanou analysiert die Ratgeberliteratur anhand folgender Kriterien:

- 1) Struktur: Ist das Buch sinnvoll aufgebaut, sind die Kapitel klar gegliedert?
- 2) Darstellung: Wie leserfreundlich und anschaulich ist das Buch? Sind Tabellen, Hervorhebungen und Zusammenfassungen vorhanden?
- 3) Fachliche Kompetenz der Autoren: Handelt es sich um professionelle oder Laienautoren und über welches Hintergrundwissen verfügen sie?
- 4) Quellenangaben: Zitiert der Autor psychologische oder pädagogische Fachliteratur oder nur populärwissenschaftliche Quellen?
- 5) Informationsgehalt: Wie ausführlich und sachlich wird über die Besonderheit der Lebensphase Jugendlicher informiert?
- 6) Konkrete Lösungshilfen: Inwieweit erhalten Eltern hilfreiche Anleitungen für ihren Alltag und den Umgang mit Problemen ihrer Kinder?

Im Anschluss macht Papastefanou zusammenfassende Aussagen über die Ratgeber anhand dieser genannten Kriterien.

Für meine Analyse werden diese Kriterien teils übernommen und zum Teil modifiziert.

- Struktur: Wie ist das Buch aufgebaut, sind die Kapitel klar gegliedert?
- Darstellung: Wie leserfreundlich und anschaulich (Anschaulichkeit/besseres Verständnis der Inhalte durch Tabellen, Hervorhebungen und Zusammenfassungen gegeben?) ist das Buch?
- Fachliche Kompetenz der Autoren: Handelt es sich um professionelle oder Laienautoren und über welches Hintergrundwissen (Bildungsgang) verfügen sie? Was weiß man über den Autor? Welchen Anlass oder welche persönliche Motivation gab es zur Entstehung des Ratgebers?
- Quellenangaben: Auf welche Quellen bezieht sich der Autor? (psychologische, pädagogische oder medizinische Fachliteratur oder nur populärwissenschaftliche Quellen?) Worauf stützt er sein Wissen?

- Informationsgehalt: Wie ausführlich und sachlich wird über die Behinderung des Kindes informiert? Was ist das Hauptanliegen des Autors?
- Konkrete Lösungshilfen: Inwieweit erhalten Eltern hilfreiche Anleitungen für ihren Alltag und den Umgang mit ihren Kindern?

Durch zusammenfassende Aussagen werden die formalen und inhaltlichen Aspekte der Ratgeber dargestellt.

6.4 Die qualitative Inhaltsanalyse zur Erhebung von Daten

Für die Bearbeitung der gestellten Forschungsfrage kommt die qualitative Inhaltsanalyse zur Anwendung. „Gegenstand der Inhaltsanalyse sind *alle* Kommunikationsinhalte, sofern sie in irgendeiner Weise manifest, also als Text abgebildet werden können“ (Merten 1995, 16; H.i.O.). Der Forschungsgegenstand dieser Untersuchung sind Erziehungsratgeber in Form von Büchern. Da die Elternratgeber bereits produzierte Texte sind, kommt die Inhaltsanalyse als Erhebungsinstrument zum Einsatz. „Von Inhaltsanalyse als Erhebungsinstrument spricht man (...) dann, wenn sie direkt (primär) auf die Analyse von Texten angewendet wird“ (Merten 1995, 87).

Um Daten und Informationen aus dem Text zu gewinnen, muss man gemäß Merten „selektiv, nach angebbaren Regeln“ (Merten 1995, 92) vorgehen. Dazu wird in Form von Kategorien auf den Text zugegriffen (Merten 1995, 92). Die Kategorien für diese Arbeit werden aus dem theoretischen Rahmen entwickelt (Atteslander 2006, 189). Dazu wurden bereits die für diese Arbeit relevanten Themenkomplexe erläutert, wie zum Beispiel „Ratgeber“ und „behinderte Kinder im 18. und 19. Jahrhundert“, „Menschenbilder“, „pädagogische Anthropologie“ sowie „anthropologisches Orientierungsmodell nach Johannes Schilling“. Aus dieser Darstellung wird im Folgenden der kategoriale Rahmen zur Untersuchung der Menschenbilder abgeleitet.

Nach Merten (1995, 98f) müssen die Kategorien folgenden Merkmalen entsprechen:

- a) „Das Kategorienschema soll theoretisch abgeleitet sein, d.h. es soll mit den Zielen der Untersuchung korrespondieren“ (Merten 1995, 98).

Wie bereits erwähnt, werden die Kategorien aus dem theoretischen Rahmen abgeleitet und an das Analysematerial herangetragen, mit dem Ziel, die Forschungsfrage zu beantworten.

- b) „Das Kategorienschema soll vollständig sein, d.h. es soll die Erfassung aller nur möglichen Inhalte gestatten“ (Merten 1995, 99).

Es sollen alle Inhalte erfasst werden, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind. Es geht nicht darum, den gesamten Inhalt des Textes zu erfassen, sondern es soll in Bezug zur Fragestellung selektiert werden und nur jene Inhalte, die in Bezug zur Fragestellung relevant sind, sollen vollständig erfasst werden (Atteslander 2006, 190).

- c) Die Kategorien sollen wechselseitig exklusiv angelegt sein. (Merten 1995, 99).

Die Kategorien sollen sich gegenseitig ausschließen. Eine Kategorie muss klar definiert sein, damit die Inhalte des Textes eindeutig zugeordnet werden können (Atteslander 2006, 190).

- d) Die Kategorien sollen voneinander unabhängig sein (Merten 1995, 99).

Eine Kategorie darf nicht von einer anderen Kategorie abhängig sein. Es muss jede Kategorie eigenständig behandelt werden können. (Atteslander 2006, 190)

- e) Die Kategorien sollen einem einheitlichen Klassifikationsprinzip genügen.

Es soll ein einheitliches Klassifikationsschema vorliegen.

- f) Die Kategorien sollen eindeutig definiert sein.

Durch die Anwendung eines Kategorienschemas soll ein kontrolliertes und systematisches Vorgehen gewährleistet werden (Moser 2003, 122).

6.4.1 Kategorienentwicklung, um „Menschenbilder“ in historischen heilpädagogischen Ratgebern zu erheben

„Thema der pädagogischen Anthropologie ist der Mensch als erziehbares und erziehungsbedürftiges Wesen – *homo educandus et educabilis*“ (Flitner 1963, 94). Haeblerlin (2003, 17) verweist darauf, dass die heilpädagogische Anthropologie wie die pädagogische Anthropologie „in ihren Fragestellungen die Besonderheit des Erziehungsprozesses zu berücksichtigen [hat]. Erziehung umfasst die Hilfestellungen, durch welche sich ein Mensch von einem unfertigen Zustand zu einem von Erziehungsverantwortlichen als aufgegeben empfundenen Zustand fortentwickeln soll. Zusammenfassend ist daher festzuhalten: Erziehung ist Hilfe bei der Entwicklung von einem *Ist-Zustand* zu einem *Soll-Zustand*“.

- 1) Erziehbares Wesen – Wohin soll das Kind erzogen werden? Frage nach dem Erziehungsziel (Soll-Zustand)
- 2) Erziehungsbedürftiges Wesen – Wo steht das Kind vor der Erziehung? Was ist die Ausgangslage? Von welchem Zustand aus soll es erzogen werden? (Ist-Zustand)

Weiters wird das anthropologische Orientierungsmodell nach Schilling herangezogen, um den Menschen, der in der Ratgeberliteratur beschrieben wird, in all seinen Dimensionen zu erfassen.

Da es sich bei der Ratgeberliteratur um Literatur für Eltern und Erzieher handelt, wird das Kategorienschema dem jeweiligen Kontext, in dem sich das Kind befindet, also im Elternhaus oder in der Anstalt/Schule, angepasst.

Daraus lassen sich folgende Kategorien ableiten (deduktive Kategorienbildung):

Kategorien zur Erhebung von Menschenbildern in Elternratgebern

- Elternhaus
- biologisch-leibliche Dimension: Körper/Leib (Ist- und Soll-Zustand)
- emotional-affektive Dimension: Gefühle (Ist- und Soll-Zustand)
- kognitiv-rationale Dimension: Verstand (Ist- und Soll-Zustand)
- psychomotorische Dimension: Handlung (Ist- und Soll-Zustand)
- sozial-kommunikative Dimension: Sozietät (Ist- und Soll-Zustand)
- kulturell-ethische Dimension: Kultur (Ist- und Soll-Zustand)

Kategorien zur Erhebung von Menschenbildern in Ratgebern für Pädagogen und Erzieher

- Anstalt/Schule
- biologisch-leibliche Dimension: Körper/Leib (Ist- und Soll-Zustand)
- emotional-affektive Dimension: Gefühle (Ist- und Soll-Zustand)
- kognitiv-rationale Dimension: Verstand (Ist- und Soll-Zustand)
- psychomotorische Dimension: Handlung (Ist- und Soll-Zustand)
- sozial-kommunikative Dimension: Sozietät (Ist- und Soll-Zustand)
- kulturell-ethische Dimension: Kultur (Ist- und Soll-Zustand)

In einer ersten Testphase wird das Kategorienschema erprobt. Es soll auf Vollständigkeit, Widerspruchsfreiheit, Eindeutigkeit und Handhabbarkeit hin überprüft werden. Bei Bedarf wird das Kategorienschema modifiziert und einem erneuten Testlauf unterzogen. (Merten 1995, 325) Nach dem ersten Testdurchlauf hat sich gezeigt, dass der kulturell-ethischen Dimension alle Erziehungsziele zugeordnet werden konnten und diese sich mit den anderen Kategorien überschneiden. Daher war es notwendig die Kategorie zu modifizieren, indem die Inhalte der kulturell-ethischen Dimension auf „Religion“ reduziert wurden.

Im nächsten Schritt werden die Daten codiert. Dazu wird jeder Ratgeber einzeln analysiert, indem die einzelnen Kategorien an das Material herangetragen werden (Flick 2006, 279). Im Verlauf der Analyse können die Kategorien erneut modifiziert werden. Das Bearbeiten der Texte mit den gleichen Kategorien soll eine Vergleichsmöglichkeit schaffen.

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass sich fast alle Ratgeber an Eltern und Lehrer bzw. Erzieher wenden, daher wird das komplette Kategorienschema an jeden einzelnen Ratgeber herangetragen.

Nachdem die einzelnen Textpassagen der Ratgeber den einzelnen Kategorien zugeordnet wurden, erfolgt eine Verarbeitung der Daten nach Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse. Zu diesem Zweck werden Inhalte reduziert, ähnliche Aussagen der Autoren zusammengefasst und ausschmückende Textteile weggelassen. Dadurch sollen zentrale Tendenzen der einzelnen Kategorien herausgearbeitet und deren Spannweite erfasst werden. Dazu werden die einzelnen Kategorien miteinander verglichen und in Beziehung zueinander gesetzt. (Moser 2003, 126f)

Die Ergebnisse, nämlich die Gemeinsamkeiten und Unterschiede, werden mit den theoretischen Vorannahmen diskutiert und dargestellt. (Flick 2003, 273)

6.4.2 Das Kategorienschema für die Erhebung von Menschenbildern

Ratgeber an die Eltern:

1. Kategorie: Elternhaus

Kategorie	Definition der Kategorie	Kodierregel	Ankerbeispiel
Elternhaus	Der Autor äußert sich allgemein über die Erziehung im Elternhaus.	Alle allgemeinen Aussagen über die Erziehung im Elternhaus.	„ <u>Sehr häufig werden die Taubstummen im elterlichen Hause sowohl körperlich, als auch geistig verwahrlost</u> , und es muss viel der kostbaren Zeit in den Taubstummenanstalten dazu verwendet werden, bis das Kind für den eigentlichen Unterricht fähig erscheint.“ (Czerny 1884, 17)

2. Kategorie: Biologisch-leibliche Dimension

Kategorie	Definition der Kategorie	Kodierregel	Ankerbeispiel
Körper/Leib (biologisch-leibliche Dimension) Ist-Zustand	Der Autor schreibt darüber, wie er den Körper/Leib des behinderten Kindes wahrnimmt, definiert und bewertet, bevor	Alle Aussagen des Autors zum Naturzustand des Leibes/Körpers des behinderten Kindes.	„Das kleine Kind kann sich in den ersten Tagen und Wochen des Lebens nicht äußern, seine Sinnesthätigkeiten, besonders die höheren

	Erziehung zum Einsatz kommt. (Ist-Zustand/Naturzustand des Leibes/Körpers des behinderten Kindes)		Sinne, Gesicht und Gehör, sind noch nicht entwickelt und tätig.“ (Cerny 1884, 1)
Körper/Leib (biologisch-leibliche Dimension) Soll- Zustand	Der Autor gibt im Ratgeber Auskunft darüber, welche Erziehungsziele („Wohin soll das Kind erzogen werden? Was soll aus dem behinderten Kind werden?“) von den Eltern behinderter Kinder in Bezug auf Körper/Leib angestrebt werden sollen, wie z. B. Leiberfahrung, Bewegung, Wahrnehmung.	Alle erwünschten Erziehungsziele des Autors zur Dimension Körper/Leib.	„Der Blinde darf sich nicht gewöhnen krumm zu sitzen, zu stehen oder zu gehen oder eine Schulter über die andere zu heben, mit den Gliedmaßen zu wackeln, den Kopf zwischen beiden Schultern einzuziehen, den Mund offen zu halten etc.“ (Libansky 1882, 37)

3. Kategorie: Emotional-affektive Dimension: Gefühl

Kategorie	Definition der Kategorie	Kodierregel	Ankerbeispiel
Gefühl (emotional-affektive Dimension) Ist-Zustand	Der Autor schreibt darüber, wie er die Seele/die Gefühle des behinderten Kindes wahrnimmt, definiert und bewertet, bevor Erziehung zum Einsatz kommt. (Ist-Zustand der Seele/der Gefühle des behinderten Kindes)	Alle Aussagen des Autors zum Naturzustand der Gefühle des behinderten Kindes.	<u>„Die Taubstummen sind nicht von Natur aus böser, rachsüchtiger, leidenschaftlicher als die Hörenden</u> , aber sie werden es durch eine vernachlässigte, verkehrte Erziehung.“ (Höllrigl 1879, 9)
Gefühl (emotional-affektive Dimension) Soll-Zustand	Der Autor gibt im Ratgeber Auskunft darüber, welche Erziehungsziele („Wohin soll das Kind erzogen werden? Was soll aus dem behinderten Kind werden?“) von den Eltern behinderter Kinder in Bezug auf die Seele/Gefühle angestrebt werden sollen.	Alle erwünschten Erziehungsziele des Autors zur Dimension Gefühl.	„Das Gemüt des blinden Kindes soll ein gutes, ein ruhiges sein und namentlich die Mutter hat die Möglichkeit, durch ihren Einfluss auf das Kind ausgleichend und beruhigend zu wirken, wenn störende Dinge vorkommen.“ (Mell 1913, 32).

4. Kategorie: rational-kognitive Dimension: Verstand

Kategorie	Definition der Kategorie	Kodierregel	Ankerbeispiel
Verstand/Vernunft (kognitiv-rationale Dimension) Ist-Zustand	Der Autor schreibt darüber, wie er den Verstand/den Geist des behinderten Kindes wahrnimmt, definiert und bewertet, bevor Erziehung zum Einsatz kommt. (Ist-Zustand des Verstandes/des Geistes)	Alle Aussagen des Autors zum Naturzustand des Geistes/Verstandes des behinderten Kindes.	„Der Taubstumme ist von Natur aus zumeist mit denselben Anlagen ausgerüstet wie der Hörende; allein die Entwicklung derselben erfolgt langsamer und die Höhe der geistigen Ausbildung bleibt hinter

	des behinderten Kindes)		jener der Vollsinnigen zurück.“ (Pipetz 1903, 10f)
Verstand/Vernunft (kognitiv-rationale Dimension) Soll-Zustand	Der Autor gibt im Ratgeber Auskunft darüber, welche Erziehungsziele („Wohin soll das Kind erzogen werden? Was soll aus dem behinderten Kind werden?“) von den Eltern behinderter Kinder in Bezug auf den Verstand/Geist angestrebt werden sollen.	Alle erwünschten Erziehungsziele des Autors zur Dimension Verstand/Geist.	„Lasset es schauen die Dinge der Außenwelt und bereichern den Kreis seiner Vorstellungen! Gebet dem taubstummen Kinde seinem Verstande entsprechende Bilderbücher und Spiele in die Hand!“ (Pipetz 1903, 26)

5. Kategorie: psychomotorische Dimension: Handlung

Kategorie	Definition der Kategorie	Kodierregel	Ankerbeispiel
Handlung (psychomotorische Dimension) Ist-Zustand	Der Autor schreibt darüber, wie er die Handlungen des behinderten Kindes wahrnimmt, definiert und bewertet, bevor Erziehung zum Einsatz kommt.	Alle Aussagen des Autors über die Handlungen des Kindes vor der Erziehung.	„Auch der Taubstumme fühlt in sich den Drang, sein Denken, Fühlen und Wollen den Mitmenschen gegenüber zum Ausdruck zu bringen.“ (Pipetz 1903, 12)
Handlung (psychomotorische Dimension) Soll-Zustand	Der Autor gibt im Ratgeber Auskunft darüber, welche Erziehungsziele („Wohin soll das Kind erzogen werden? Was soll aus dem behinderten Kind werden?“) von den Eltern in Bezug auf die Handlungen ihres behinderten Kindes angestrebt werden sollen.	Alle erwünschten Erziehungsziele des Autors zur Dimension Handlung.	„Man bestimme dem Kinde einmal für immer einen Platz, wo es seine Kleider abends in einer bestimmten Reihenfolge niederlegt und morgens beim Aufstehen ohne besonderer Hilfe finden kann.“ (Libansky 1882, 32)

6. Kategorie: sozial-kommunikative Dimension

Kategorie	Definition der Kategorie	Kodierregel	Ankerbeispiel
Sozietät (sozial-kommunikative Dimension) Ist-Zustand	Der Autor schreibt darüber, wie er das behinderte Kind in seinem sozialen Umfeld wahrnimmt, definiert und bewertet, und wie das soziale Umfeld auf das behinderte Kind reagiert, bevor Erziehung zum Einsatz kommt.	Alle Aussagen des Autors über das behinderte Kind in Bezug zu seinem sozialen Umfeld, bevor Erziehung zum Einsatz kommt.	„Ohne Erziehung und Unterricht heranwachsend, wird er in dem Grade seiner natürlichen stärkeren oder schwächeren Anlage eine mehr oder weniger quälende Geisel seiner Mitmenschen werden.“ (Höllrigl 1879, 8)
Sozietät (sozial-kommunikative Dimension) Soll-Zustand	Der Autor gibt im Ratgeber Auskunft darüber, welche Erziehungsziele („Wohin soll das Kind erzogen werden? Was soll aus	Alle erwünschten Erziehungsziele des Autors zur Dimension Sozietät.	„Man gewöhne das Kind schon von Jugend auf an angemessene gesellige Formen. Es soll sich Bekannten und Freunden gegenüber anständig

	dem behinderten Kind werden?“) von den Eltern in Bezug auf das soziale Umfeld ihres behinderter Kindes angestrebt werden sollen, wie z. B. Integration, bürgerliche Brauchbarkeit.		benehmen, es soll freundliche Gesinnung denjenigen zeigen, die sich ihm freundlich nähern; ...“ (Mell 1913, 33)
--	--	--	---

7. Kategorie: kulturell-ethische Dimension: Religion

Kategorie	Definition der Kategorie	Kodierregel	Ankerbeispiel
Religion (kulturell-ethische Dimension) Ist-Zustand	Der Autor schreibt darüber, wie er das behinderte Kind aus religiöser Sicht wahrnimmt, definiert und bewertet, bevor Erziehung zum Einsatz kommt.	Alle Aussagen des Autors über das behinderte Kind in Bezug auf Religion, bevor Erziehung zum Einsatz kommt.	„ <i>Das kleine, blinde Kind hat ja noch vier andere Sinneswerkzeuge; ganz besonders sind es sein Ohr und seine Tastwerkzeuge, welche es ermöglichen, auch ihm die Welt zu erschließen und das schlummernde religiös-sittliche Gefühl in ihm zu erwecken.</i> “ (Libansky 1882, 17)
Religion (kulturell-ethische Dimension) Soll-Zustand	Der Autor gibt im Ratgeber Auskunft darüber, welche Erziehungsziele („Wohin soll das Kind erzogen werden? Was soll aus dem behinderten Kind werden?“) von den Eltern behinderter Kinder in Bezug zur Religion angestrebt werden sollen.	Alle erwünschten Erziehungsziele des Autors zum Thema Religion.	„Auch das religiöse Gefühl des taubstummen Kindes können die Eltern schon pflegen. Wenn sie mit ihren Hausgenossen beten, sollen sie darauf sehen, dass auch das taubstumme Kind die Hände falte, auf das Kreuz schaue, und auferbaulich sich gebe.“ (Höllrigl 1879, 27)

Erziehung in einer Anstalt

8. Anstalt/Schule/Institut

Kategorie	Definition der Kategorie	Kodierregel	Ankerbeispiel
Anstalt/Institut	Der Autor äußert sich allgemein über Erziehung und Bildung in einer Anstalt.	Alle allgemeinen Aussagen über Erziehung und Bildung des behinderten Kindes in einer Anstalt.	„Mit dem Eintritt des Kindes in die Taubstummenschule gehen die Pflichten der Erziehung aus der Hand der Eltern in die der Taubstummenlehrer über.“ (Höllrigl 1879, 29)

9. Kategorie: biologisch-leibliche Dimension: Körper/Leib

Kategorie	Definition der Kategorie	Kodierregel	Ankerbeispiel
Körper/Leib (biologisch-leibliche Dimension) Ist-Zustand	Der Autor schreibt darüber, wie er den Körper/Leib des behinderten Kindes wahrnimmt, definiert und bewertet, bevor Erziehung und Bildung zum Einsatz kommen. (Ist-Zustand/Naturzustand des Leibes/Körpers des behinderten Kindes)	Alle Aussagen des Autors zum Naturzustand des Leibes/Körpers des behinderten Kindes.	„Das allgemeine körperliche Gefühl, welches die Grundlage aller übrigen Sinne ausmacht, ist den meisten Blinden, auch solchen, die gar keine Bildung genossen haben, in hohem Grade eigen.“ (Libansky 1898, 55)
Körper/Leib (biologisch-leibliche Dimension) Soll-Zustand	Der Autor gibt im Ratgeber Auskunft darüber, welche Erziehungsziele/Bildungsziele („Wohin soll das Kind erzogen werden? Was soll aus dem behinderten Kind werden?“) vom Institutionserzieher/Lehrer in Bezug auf den Körper/Leib des behinderten Kindes angestrebt werden sollen, wie z. B. Leiberfahrung, Bewegung, Wahrnehmung.	Alle erwünschten Erziehungs- und Bildungsziele in der Institution zum Thema Körper/Leib.	„Wie die Volksschule, so hat auch die Taubstummenschule Alles fern zu halten, was dem leiblichen Gedeihen ihrer Zöglinge schaden könnte, und Alles in Anwendung zu bringen, was dasselbe zu fördern geeignet ist, (...).“ (Heil 1880, 79)

10. Kategorie: emotional-affektive Dimension

Kategorie	Definition der Kategorie	Kodierregel	Ankerbeispiel
Gefühl/Seele (emotional-affektive Dimension) Ist-Zustand	Der Autor schreibt darüber, wie er die Seele/die Gefühle des behinderten Kindes wahrnimmt, definiert und bewertet, bevor Erziehung und Bildung zum Einsatz kommen. (Ist-Zustand der Gefühle des behinderten Kindes)	Alle Aussagen des Autors zum Naturzustand der Seele/Gefühle des behinderten Kindes.	„Die pathologischen Charaktereigentümlichkeiten, vor allem das theatralische und reizbare Wesen, spotten häufig jeder Pädagogik.“ (Weygandt 1900, 60)
Gefühle (emotional-affektive Dimension) Soll-Zustand	Der Autor gibt im Ratgeber Auskunft darüber, welche Erziehungsziele/Bildungsziele („Wohin soll das Kind erzogen werden? Was soll aus dem behinderten Kind werden?“) vom Institutionserzieher/Lehrer in Bezug auf den Körper/Leib des behinderten Kindes angestrebt werden sollen, wie z. B. Leiberfahrung, Bewegung, Wahrnehmung.	Alle erwünschten Erziehungs- und Bildungsziele in der Institution zum Thema Körper/Leib.	„Sie haben schon längst vergessen, was sie früher zuhause an Vereinsamung, Hilflosigkeit und langer Weile gelitten haben. Sie fühlen sich hier mit ihren Gefährten glücklich und vergessen fast, dass sie ‚der edelsten Himmelsgaben‘ beraubt sind, mit einem Worte: sie fühlen sich hier glücklich und zufrieden.“ (Libansky 1898, 49)

11. Kategorie: kognitiv-rationale Dimension: Verstand/Vernunft

Kategorie	Definition der Kategorie	Kodierregel	Ankerbeispiel
Verstand/Geist (kognitiv-rationale Dimension)	Der Autor schreibt darüber, wie er den Verstand/den Geist des behinderten Kindes	Alle Aussagen des Autors zum Naturzustand des	„Damit sich der Lehrer manche nutzlose Arbeit erspare, möchten wir

Ist-Zustand	wahrnimmt, definiert und bewertet, bevor Erziehung und Bildung zum Einsatz kommen. (Ist-Zustand des Verstandes/des Geistes des behinderten Kindes)	Geistes/Verstandes des behinderten Kindes.	gleich eingangs raten, nur bildungsfähige taubstumme Kinder in die Volksschule aufzunehmen.“ (Pipetz 1903, 34)
Verstand/Geist (kognitiv-rationale Dimension) Soll-Zustand	Der Autor gibt im Ratgeber Auskunft darüber, welche Erziehungsziele/Bildungsziele („Wohin soll das Kind erzogen werden? Was soll aus dem behinderten Kind werden?“) vom Institutionserzieher/Lehrer in Hinsicht auf den Verstand/Geist des behinderten Kindes angestrebt werden sollen.	Alle erwünschten Erziehungs- und Bildungsziele in der Institution zum Thema Verstand/Vernunft.	„Der Anschauungsunterricht wird den Geist des Taubstummen mächtig anregen, besonders, wenn der Lehrer recht intensiv und extensiv veranschaulicht, was ja auch für die Vollsinnigen von Vorteil ist.“ (Pipetz 1903, 36)

12. Kategorie: psycho-motorische Dimension: Handlung

Kategorie	Definition der Kategorie	Kodierregel	Ankerbeispiel
Handlung (psycho-motorische Dimension) Ist-Zustand	Der Autor schreibt darüber, wie er die Handlungen des behinderten Kindes wahrnimmt, definiert und bewertet, bevor Erziehung und Bildung zum Einsatz kommen.	Alle Aussagen des Autors über die Handlungen des Kindes vor Erziehung und Bildung.	„Schon früh ist darauf hingewiesen worden, wie wichtig es für das blinde Kind sei, dasselbe schon frühzeitig entsprechend zu beschäftigen und es nach und nach an nützliche Geschicklichkeiten zu gewöhnen. Ist die frühzeitige Übung der körperlichen Glieder, insbesondere der Hände versäumt worden, so stellen sich dem gewerblichen Unterrichte der Blinden meistens unüberwindlicher Schwierigkeiten entgegen.“ (/Entlicher 1872, 54)
Handlung (psycho-motorische Dimension) Soll-Zustand	Der Autor gibt im Ratgeber Auskunft darüber, welche Erziehungsziele/Bildungsziele („Wohin soll das Kind erzogen werden? Was soll aus dem behinderten Kind werden?“) vom Institutionserzieher/Lehrer in Bezug auf die Handlungen des behinderten Kindes angestrebt werden sollen.	Alle erwünschten Erziehungs- und Bildungsziele in der Institution zum Thema Handlung.	„Denn hat der Blinde erst die beruhigende und beglückende Einwirkung nützlicher Thätigkeit kennen gelernt, so wurzelt in der Arbeit das Hauptinteresse seines Lebens.“ (Libansky 1898, 53)

13. Kategorie: sozial-kommunikative Dimension

Kategorie	Definition der Kategorie	Kodierregel	Ankerbeispiel
Sozietät (sozial-kommunikative Dimension) Ist-Zustand	Der Autor schreibt darüber, wie er das behinderte Kind in seinem sozialen Umfeld wahrnimmt, definiert und bewertet, und wie das soziale Umfeld auf das behinderte Kind reagiert, bevor Erziehung und Bildung zum Einsatz kommen.	Alle Aussagen des Autors über das behinderte Kind in Bezug zu seinem sozialen Umfeld, bevor Erziehung und Bildung zum Einsatz kommen.	„Da kommen unsere siebenjährigen Kleinen; die Eltern oder Verwandten, welche sie in das Institut gebracht, haben sie nach kurzem Aufenthalte verlassen und zum ersten Male entbehren sie der liebevollen mütterlichen und väterlichen Obhut. Sie treten in ganz andere örtliche, bisher ungewohnte Verhältnisse und sind von ganz fremden Leuten umgeben.“ (Höllrigl 1879, 29)
Sozietät (sozial-kommunikative Dimension) Soll-Zustand	Der Autor gibt im Ratgeber Auskunft darüber, welche Erziehungsziele/Bildungsziele („Wohin soll das Kind erzogen werden? Was soll aus dem behinderten Kind werden?“) vom Institutionserzieher/Lehrer in Bezug auf das soziale Umfeld des behinderten Kindes angestrebt werden sollen, wie z. B. Integration, bürgerliche Brauchbarkeit, Umgang mit gesunden Kindern.	Alle erwünschten Erziehungs- und Bildungsziele in der Institution zum Thema Sozietät.	„Unter Schicksalsgenossen bewegt sich das blinde Kind ganz gerne und man hüte es vor mancher Zurücksetzung und Kränkung, die ihm wohl unter sehenden Altersgenossen nicht erspart bleibt, denn gefühllose, rohe Naturen finden sich überall.“ (Mell 1913, 40)

14. Kategorie: kulturell-ethische Dimension: Religion

Kategorie	Definition der Kategorie	Kodierregel	Ankerbeispiel
Religion (kulturell-ethische Dimension) Ist-Zustand	Der Autor schreibt darüber, wie er das behinderte Kind aus religiöser Sicht wahrnimmt, definiert und bewertet, bevor Erziehung und Bildung zum Einsatz kommen.	Alle Aussagen des Autors über das behinderte Kind in Bezug auf Religion, bevor Erziehung zum Einsatz kommt.	„Bei der ungewöhnlich hohen Bedeutung der Religion für den Menschen wäre es wohl recht traurig, wenn der Taubstumme wie ein Heide aufwüchse, ohne auch nur das Notwendigste über dieselbe zu erfahren.“ (Pipetz 1903, 44)
Religion (kulturell-ethische Dimension) Soll-Zustand	Der Autor gibt im Ratgeber Auskunft darüber, welche Erziehungsziele/Bildungsziele („Wohin soll das Kind erzogen werden? Was soll aus dem behinderten Kind werden?“) vom Institutionserzieher des beh. Kindes in Bezug auf Religion angestrebt werden sollen.	Alle erwünschten Erziehungs- und Bildungsziele in der Institution zum Thema Religion.	„Die Aufgabe des Religions-Unterrichtes ist also: das schlummernde religiöse Gefühl durch die Strahlen der religiösen Erkenntnis zu benützen.“ (Libansky 1882, 64)

6.5 Methodenkritische Anmerkungen

Bevor die Ergebnisse dargestellt werden, sind zu der vorliegenden Untersuchung noch methodenkritische Anmerkungen zu erwähnen.

Nach Atteslander (2006, 184) hat sich die qualitative Inhaltsanalyse „aus der Kritik der quantitativen Ansätze entwickelt, die zwar das Erfordernis der Exaktheit erfüllen, aber vielen Forscherinnen und Forschern als inhaltsleer erscheinen“. Interpretierenden Verfahren werde nach Atteslander (2006, 184) häufig vorgeworfen, dass es ihnen an Objektivität und Repräsentativität mangelt und die Verfahren deshalb als beliebig erscheinen. Daher sind bei der qualitativen Inhaltsanalyse die Kriterien der Gültigkeit und Zuverlässigkeit bedeutsam. Die Erhebung der Daten muss den Kriterien der Gültigkeit und Zuverlässigkeit entsprechen. (Merten 1995, 302) Die Gültigkeit oder Validität wird in interne und externe Gültigkeit unterschieden. Unter der externen Gültigkeit versteht man die „Korrespondenz von Analyseergebnis und sozialer Wirklichkeit“ (Merten 1995, 302). Dabei stellt sich gemäß Atteslander die Frage, ob auch tatsächlich das gemessen wird, was gemessen werden soll (Atteslander 2006, 191). Die interne Validität bezieht sich auf Zuverlässigkeit. Zuverlässigkeit bedeutet, „das Ausmaß an Reproduzierbarkeit von Messergebnissen bei wiederholter Anwendung des gleichen Instruments auf das gleiche Meßobjekt“ (Merten 1995, 302). Es soll dadurch gewährleistet werden, dass ein anderer Forschungsleiter bei der Analyse des gleichen Materials mit dem gleichen Kategoriensystem zu gleichen Ergebnissen kommt (Atteslander 2006, 191).

Eine weitere Kritik zu dieser Untersuchung besteht darin, dass sich das erhobene Menschenbild über einen Zeitraum von 1838 bis 1913 erstreckt. Es ist daher anzunehmen, dass das Menschenbild einem Wandel unterliegt, der jedoch in dieser Arbeit nicht erhoben wird.

Weiters ist anzumerken, dass eine Kategorisierung der Ratgeber vorgenommen wurde, um das Bild vom blinden Kind, das Bild vom taubstummen Kind und jenes vom geistig behinderten Kind zu erheben und zu unterscheiden. Daraus ergab sich eine unterschiedlich hohe Anzahl an Ratgebern zu jeder Beeinträchtigung. Vor allem zum Bild des geistig behinderten Kindes sind nur zwei Ratgeber analysiert worden, welche nach der Erhebung trotzdem ein Bild des geistig behinderten Kindes ergaben. Dadurch konnte eine vergleichende Darstellung der erhobenen Menschenbilder, nämlich vom taubstummen Kind, vom blinden Kind sowie vom geistig behinderten Kind durchgeführt werden.

7. Ergebnisse der Untersuchung

Nachdem die Ratgeber einzeln der Analyse unterzogen und die relevanten Daten herausgearbeitet wurden, sollen nun die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt werden. Im Zuge dessen wird der erste Teil der Forschungsfrage beantwortet. Dabei wird eine Einteilung vorgenommen, nämlich in Ratgeber für Blinde, Taubstumme und geistig Behinderte. Zuerst erfolgt eine kurze Darstellung jedes Ratgebers nach den Kriterien von Papastefanou (2004).

Danach erfolgt eine Darstellung des Bildes vom behinderten Kind im Elternhaus. Dazu werden einleitend die Ergebnisse der Kategorie Elternhaus und darauf folgend das Bild des behinderten Kindes in seinen Dimensionen dargestellt. Nach dieser Vorgehensweise werden die erhobenen Bilder des behinderten Kindes aus den Ratgebern für Erzieher in Anstalten vorgestellt. Zuerst werden die Ratgeber vorgestellt, die sich den taubstummen Kindern widmen, darauf folgen die Ratgeber zur Erziehung blinder Kinder und zuletzt die der geistig behinderten Kinder.

7.1 Ratgeber für Eltern und Erzieher taubstummer Kinder

Insgesamt konnten fünf Ratgeber ausgemacht werden, die sich mit der Erziehung und Unterrichtung taubstummer Kinder beschäftigen und die den Kriterien zur Auswahl der Ratgeberliteratur entsprechen.

Czerny (1884) beschäftigt sich ausschließlich mit der Erziehung im Elternhaus. Hills (1838) „Leitfaden für den Unterricht der Taubstummen“ bezieht sich rein auf die Anstaltserziehung. Höllrigl (1879), Heil (1880) und Pipetz (1903) beschäftigen sich mit der Erziehung im Elternhaus sowie mit der Erziehung und Unterrichtung in einer Anstalt.

7.1.1 Darstellung der Ratgeber nach den Kriterien von Papastefanou (2004)

Moritz Hill (1838): Leitfaden für den Unterricht der Taubstummen.

Moritz Hill war Seminarlehrer in Weißenfels. Er befasste sich mit der Unterrichtung der Taubstummen und wollte mit dem Werk die „Verallgemeinerung des Taubstummen=Unterrichts auch nach allen Kräften fördern“ (Hill 1838, 9). In seinem Werk wendet sich Hill ausschließlich der Unterrichtung der Taubstummen zu. Nach Hill (1838, 9) sollen die Anstalten den Fortschritten angemessen eingerichtet, Vorurteile beseitigt und eine naturgemäße Unterrichtsmethode angewendet werden. Zu Beginn beschreibt Hill das Wesen des Taubstummen, gibt einen Überblick, was für den Taubstummenunterricht schon getan wurde und was noch zu tun sei (Hill 1838, 7) und beschreibt ferner den Zweck des

Taubstummenunterrichts (Hill 1838, 9ff). Er geht auf einzelne Unterrichtsgegenstände genauer ein und gibt konkrete Anweisungen zur Unterrichtung der Taubstummen.

Hill verweist auf verschiedene Autoren, unter anderem auf Weidner (Direktor des Taubstummeninstitutes in Münster), A. D., Daniel, Grafer, Zehlicke, Reich, Jäger und Ricke etc. Er richtet sich an Lehrer und betont die Wichtigkeit des Taubstummenunterrichts.

J. Ev. Höllrigl (1879): Die Heilung der Taubstummen. Allgemeine Grundsätze zur Erziehung und des Unterrichtes taubstummer Kinder.

J. Ev. Höllrigl war Direktor an der bischöflichen Taubstummenanstalt in St. Pölten. Sein Ratgeber solle Eltern und Angehörigen taubstummer Kinder praktische Winke zur Erziehung und vernünftigen Behandlung geben. Weiters solle der Ratgeber als Leitfaden für Theologen und Lehramtskandidaten dienen, um sich für den Unterricht vorzubereiten. Nach Höllrigl soll sein Werk einen „Beitrag zur Verallgemeinerung der Taubstummenbildung“ sein und das Interesse für die Taubstummenbildung fördern. Zudem soll sich die Zahl der Taubstummen, die ohne Bildung und Erziehung aufwachsen, verringern. (Höllrigl 1879, Vorwort)

Nach einleitenden Worten über „Begriff und Unglück der Taubstummheit“ (Höllrigl 1879, 5) beschreibt er im ersten Teil des Buches die „Physische Heilung“ und geht dabei auf die Pflege des Kindes im Elternhaus ein. Im zweiten Teil beschreibt er die „Geistige Heilung“ sowohl im Elternhaus als auch durch die Unterrichtung in einer Anstalt. Im dritten Teil wendet er sich der Geschichte des Taubstummenunterrichtes zu. Höllrigl verschafft den Eltern Informationen und gibt zu einzelnen Themenbereichen konkrete Lösungsvorschläge sowie Anweisungen in Form von Ratschlägen.

Seine Kenntnisse, die er im Ratgeber vermittelt, sind „theils aus dem mündlichen Verkehre, theils aus den Schriften der Taubstummen=Erziehungs= und Unterrichtswesen ergrauten Direktoren: M. Venus, J. Deutsch, J. Brandstätter, W. Kotatko, Ed. Rößler, J. Heil, Fr. Prugger, F. Thiemayer, J. Batter“ (Höllrigl 1879, Vorwort).

Johann Daniel Heil (1880): Der Taubstumme und seine Bildung, sowie eine kurze Anleitung zur Erziehung und zum Unterricht der Blinden und Blödsinnigen und zur Heilung des Stotterns.

Heil war Seminar- und Taubstummenlehrer in Hildburghausen. Der vorliegende Ratgeber ist bereits in der dritten Auflage erschienen. Ziel sei es, die Seminaristen mit dem Wesen der Taubstummenbildung vertraut zu machen und sie auf den Unterricht vorzubereiten. (Heil 1880, Vorwort zur ersten Auflage)

Der Ratgeber gliedert sich in zwei Teile. Der erste Teil hat den Taubstummen selbst zum Gegenstand, auch die Gebärdensprache sowie die Erziehung im elterlichen Hause. Der zweite Teil behandelt die Bildung des Taubstummen, wobei der gesamte Sprach- und Religionsunterricht näher behandelt wird. (Vorwort zur ersten Auflage) Neben der Gehörlosigkeit werden noch andere Ursachen der Stummheit erläutert, da nach Heil (Vorwort 1880, Vorwort erste Auflage, IV) Blödsinnige häufig mit Taubstummen verwechselt würden. Heil weist im Vorwort der zweiten Auflage von 1870 darauf hin, dass die erste Auflage einen „verhältnismäßig schnellen Absatz“ gehabt habe und dass die Anzeigen und Beurteilungen in pädagogischen Zeitschriften eine Überarbeitung vorausgesetzt hätten. Einzelne Abschnitte seien umgearbeitet worden, denn zweckmäßige Zusätze und mannigfache Verbesserungen würden nach Heil den Grad der Brauchbarkeit erhöhen. Weiters wurden einzelne Kapitel im Inhaltsverzeichnis gekennzeichnet, mit denen ein Volksschullehrer vertraut sein müsse, um den Eltern mit Rat und Tat zur Seite zu stehen. Das sei notwendig, um das taubstumme Kind für die Taubstummenanstalt vorzubereiten, was weiters zur Folge habe, dass der Aufenthalt in der Anstalt um ein bis zwei Jahre verkürzt werden und somit die „Wohltat der Bildung einer größeren Anzahl dieser Unglücklichen zugänglich“ (Heil 1880, V) gemacht werden könne (Heil 1880, V).

Die dritte und vorliegende Auflage von 1880 beinhaltet weitere Verbesserungen. Heil merkt hier an, dass der Volksschullehrer den Eltern blinder Kinder so viel wie möglich bei der häuslichen Erziehung zur Hand gehen solle und bei Bedarf deren Ausbildung auch ganz zu übernehmen habe. Daher wurde im Anhang der dritten Auflage ein weiterer Abschnitt „Über die Blinden und ihre Bildung“ hinzugefügt. (Heil 1880, VII) Abschließend findet sich ein umfassendes Literaturverzeichnis.

Heil liefert den Eltern und Erziehern Informationen zur Taubstummheit und gibt konkrete Anweisungen zur Pflege, Erziehung und Unterrichtung des Kindes.

Josef Czerny (1884): Die Pflege und Erziehung nicht vollsinniger Kinder. Taubstumme, Sprachorganstumme (Laller, Stammer, Stotterer), Schwachsinnige.

Josef Czerny war Übungsschullehrer und Lehrer der Methodik des Taubstummenvorunterrichtes am niederösterreichischen Landes-Lehrer-Seminar in Wiener Neustadt. In seinem Ratgeber stützt er sich auf medizinische Literatur von Dr. Ludwig Löwe und pädagogische Literatur von Dr. Heil und Eduard Rößler, sowie auf diverse Flugschriften und statistische Ausweise. Am Ende des Ratgebers verweist er darauf, dass er sein Wissen „theils auf Erfahrung, theils auf Studien“ (Czerny 1884, 25) anlehne.

Czerny beschreibt zuerst die Ursachen und den Zustand der Taubheit, danach widmet er ein Kapitel der Stummheit. Für beide Gebrechen gibt er im nächsten Kapitel Erziehungsempfehlungen unter dem Titel: „Das taubstumme Kind im Elternhause“. Das letzte Kapitel widmet er dem schwachsinnigen Kind, beschreibt die Ursachen des Schwachsinnis und gibt wiederum Erziehungsempfehlungen. Czerny klärt über das Gebrechen der Taubstummheit auf und gibt den Eltern konkrete Ratschläge.

Anlass zur Entstehung des Ratgebers sei nach Czerny die „enorme Zahl der unter uns lebenden Waisen der Natur“ sowie die „unter dem Volke herrschende Unkenntnis der wichtigsten Erziehungsprincipien“ (Czerny 1884, Vorwort) gewesen. Den Eltern fehle die „nöthige Belehrung über das Wesen und über die vernünftige Erziehung solcher unglücklicher Geschöpfe“ (Czerny 1884, Vorwort 2). Er bezeichnet sich selbst aufgrund seiner Tätigkeit als Lehrer dazu berechtigt, dieses Mahnwort an Eltern, Lehrer und Erzieher zu richten (Czerny 1884, Vorwort 2).

Gustav Pipetz (1903): Der Taubstumme. Hilfsbuch für Lehramtszöglinge, Lehrer, Katecheten, sowie Ratgeber für Eltern taubstummer Kinder.

Gustav Pipetz war Lehrer an der Landes-Taubstummenanstalt in Graz. Er richtet sich in seinem Ratgeber an Lehramtszöglinge, Lehrer, Katecheten und an Eltern taubstummer Kinder. In seiner Einleitung beschreibt er den Vorgang des Hörens. Danach gliedert er den Aufbau des Buches in drei Teile:

Im ersten Teil – „Die Taubstummheit“ – beschreibt Pipetz das Wesen der Taubstummheit sowie die Feststellung der Taubheit und klärt über die Grade der Taubheit sowie deren Ursachen auf. Er befasst sich mit der Heilung der Taubheit und mit deren Folgen in Bezug auf Leib, Geist und Gemüt. Weiters geht er auf die Gebärdensprache ein und widmet sich der Erziehung des taubstummen Kindes im Elternhaus. Der zweite Teil – „Der Taubstummenunterricht“ – beginnt mit einem geschichtlichen Überblick über den Taubstummenunterricht. Danach beschreibt Pipetz die Unterrichtsmethoden und widmet sich dem Taubstummen in der Volksschule. Darüber hinaus werden der „Sonderunterricht“ und der „eigentliche Unterricht“ beschrieben.

„Der Taubstumme nach seiner Entlassung aus der Schule“ ist Thema des dritten Teiles. Darin beschreibt Pipetz den Übertritt des Taubstummen von der Schule in das bürgerliche Leben und geht auf dessen Bildung nach der Schule ein. Ferner beschreibt er auch die Rechtsverhältnisse des Taubstummen in Österreich. Im Anhang des Ratgebers findet sich eine

Zusammenstellung der Taubstummenanstalten in Österreich-Ungarn sowie eine Darstellung zur Verteilung der Taubstummen in den einzelnen Ländern. (Pipetz 1903, 1)

Pipetz bezieht sich in der Einleitung auf Helmholtz und macht nur eine weitere Angabe¹¹, auf welche er sein Wissen stützt, verweist aber immer wieder auf weiterführende Literatur zur Unterrichtung der Taubstummen.

Der Anlass zur Entstehung des Ratgebers bleibt bei Pipetz ungeklärt. Er vermittelt jedoch Wissen und Informationen über die Entstehung, die Folgen sowie die Heilung des Gebrechens. Weiters gibt er konkrete Anweisungen und Ratschläge zur Pflege, Erziehung und Unterrichtung taubstummer Kinder.

7.1.2 Das Bild des taubstummen Kindes im Elternhaus

In erster Linie seien gemäß Czerny die Eltern dazu berufen, taubstumme Kinder durch zweckmäßige Pflege des Körpers und des Geistes zu erziehen und zu bilden (Czerny 1884, Vorwort). Erst durch Unterricht und Erziehung würden, so wie normale Kinder auch, taubstumme Kinder zu Menschen, allerdings müssten Besonderheiten bei Unterricht und Erziehung berücksichtigt werden (Höllrigl 1879, 9). Ein Versäumnis der Erziehung vergrößere das Unglück des taubstummen Kindes (Höllrigl 1879, 8).

Das taubstumme Kind werde im Elternhaus häufig körperlich und geistig verwahrlost (Heil 1880, 63; Czerny 1884, 17) oder derart „verzogen“, sodass eine weitere Ausbildung erschwert oder gar unmöglich gemacht werde (Czerny 1884, Vorwort). Den Eltern fehle es an Einsicht, an nötigem Wissen (Heil 1880, 63) sowie an Zeit, sich ihrer Kinder anzunehmen (Heil 1880, 64). Manche Eltern schlössen das taubstumme Kind zu Hause ein, um es vor Gefahren zu schützen. Das Kind verkümmere leiblich und geistig und würde dadurch in der Erscheinung einem Blödsinnigen immer ähnlicher. (Heil 1880, 64) Andere Eltern ließen ihr Kind herumtreiben, was das Kind zwar körperlich stärke und es ihm ermögliche, viele Sachkenntnisse zu erwerben, jedoch sei es vielen sittlichen Verirrungen und Fehlern ausgesetzt (Heil 1880, 64). Wieder andere Eltern würden ihre Kinder verzärteln, wodurch sie zu Selbstüberschätzung, Eigensinn, Ungehorsam oder trotzigem Verhalten neigten. Hingegen führe unvernünftige Härte und Zurücksetzung gegenüber den Geschwistern zu Neid und Missmut. (Heil 1880, 64)

Aufklärung der Eltern über vernünftige Behandlungsweisen der taubstummen Kinder ermögliche eine bessere Ausbildung der körperlichen und geistigen Anlagen (Heil 1880, 64).

¹¹ Pipetz bezieht sich auf Dr. Jul. Meyers „Authentische Mittheilungen über Kasper Hauser“ und meint, dass der Fall Kasper Hauser nicht zur Genüge geklärt sei.

Nach Czerny (1884, 8) liegt das körperliche und geistige Gedeihen des gehörlosen Kindes in der Hand der Eltern, insbesondere in jener der Mutter.

7.1.2.1 Das Bild des taubstummen Kindes als leibliches Wesen im Elternhaus

Das Kind werde entweder taub geboren oder es erwerbe später das Gebrechen. (Höllrigl 1879, 10; Czerny 1884, 3; Pipetz 1903, 7) Ungünstige soziale und hygienische Verhältnisse, eine ausschweifende Lebensweise der Eltern, Angst und Schrecken während der Schwangerschaft, Heirat unter Blutsverwandten oder Krankheiten der Eltern könnten zu angeborener Taubheit führen (Höllrigl 1879, 11; Pipetz 1903, 7). Nach der Geburt könne Taubheit durch ungünstige soziale und hygienische Verhältnisse – wie mangelnde Ernährung, schlechtes Trinkwasser oder feuchte Wohnungen –, sowie durch starke Schalleinwirkung auf das Ohr, äußerliche Einwirkungen wie starker Schlag, Stoß oder Fall auf den Kopf, Blitzschlag oder heftiger Schreck erworben werden. Weiters könne durch mangelnde Pflege bei Kinderkrankheiten sowie durch Erkrankungen des Gehirns Taubheit entstehen. (Höllrigl 1897, 11; Pipetz 1903, 8). Grund für die verschiedenen Ursachen der erworbenen Taubheit seien Armut, das Fehlen von nötigem Verständnis und Mangel an Zeit für das Kind seitens der Eltern (Pipetz 1903, 8), sowie fehlende Sorgfalt bei der Erhaltung der Gesundheit (Höllrigl 1879, 12; Czerny 1884, 8). Wird das Kind trotz aller Vorsichtsmaßnahmen taub geboren oder erwirbt es die Taubheit, so hätten sich die Eltern keine Vorwürfe zu machen (Höllrigl 1879, 15).

Taubstummen fehlt nach Höllrigl (1879, 5) das Gehör. Sie seien zwar von Natur aus mit Sprechorganen ausgestattet, könnten in Folge des defekten Gehörorgans jedoch nicht sprechen (Höllrigl 1879, 5). Nach Heil (1880, 29) und Czerny (1884, 16) können ebenso Fehler an den Sprachwerkzeugen vorkommen.

Die Taubheit wirke sich ungünstig auf die körperliche Entwicklung des Kindes aus. Neben Ohrenfluss, Verengung der Rachenhöhle und verdickter Zunge (Pipetz 1903, 9) würden Brust und Lunge nicht ausgebildet und durch die starke Beanspruchung des Auges würden häufig Augenentzündungen auftreten (Pipetz 1903, 10). Das taube Kind neige zu Kurzatmigkeit, Lungenleiden und die Sprechwerkzeuge seien un gelenkig und steif (Pipetz 1903, 10). Ein schwerfälliger, schleppender Gang (Heil 1880, 29; Pipetz 1903, 9), Schwindel, Zuckungen der Glieder, Mattigkeit des Körpers (Heil 1880, 29; Czerny 1884, 15f) und üble Angewohnheiten wie schlürfen, schmatzen und schnaufen seien weitere Folgen der Taubheit (Heil 1880, 29; Pipetz 1903, 10). Darüber hinaus sei das Kind vielen Gefahren ausgesetzt, da es sein Gehör nicht warnen könne (Pipetz 1903, 10). Gehörlose würden ferner zu starker Esslust neigen und hätten starke, runde Gesichter (Heil 188, 29; Czerny 1884, 16).

Nach Pipetz (1903, 10) habe die Taubheit aber auch positive Folgen für das Kind. Der Augensinn werde geschärft und das Muskelgefühl in den Sprechorganen sei hoch entwickelt. Das Schmerzempfinden sei beim tauben Kind herabgesetzt, damit es die Mitleidsbekundungen aus seiner Umgebung nicht wahrnehme (Pipetz 1903, 10).

Der Gehörmangel solle so früh wie möglich festgestellt werden, um eine Heilung sowie eine zweckmäßige Erziehung zu ermöglichen (Höllrigl 1879, 14; Czerny 1884, 10). Bei der Geburt des Kindes und in den ersten Lebenswochen sei eine Beeinträchtigung des Gehörs noch nicht oder nur sehr schwer zu erkennen, da das Kleinkind noch keine Sinnestätigkeit zeige (Höllrigl 1879, 14; Czerny 1884, 1). Sobald aber die Eltern eine Beeinträchtigung wahrnehmen, sollen sie einen Ohrenarzt aufsuchen und niemals versuchen, das Gebrechen selbst zu beheben (Pipetz 1903, 9). Allerdings sei eine Heilung nach Höllrigl (1879, 15) und Czerny (1884, 10) nur in seltenen Fällen möglich und nach Pipetz (1903, 8) fast ausgeschlossen. Angeborene Taubheit sei von Natur aus nicht heilbar (Höllrigl 1879, 15). Daher werden die Eltern angehalten, Taubheit zu verhüten (Höllrigl 1879, 17f).

Die körperliche Behandlung und Erziehung des taubstummen Kindes dürfe nicht von der eines vollsinnigen Kindes abweichen (Czerny 1884, 18). Die Eltern sollen bei der Pflege und Erziehung des taubstummen Kindes alles vermeiden, was der Gesundheit schade und alles fördern, was der Gesundheit zu Gute komme (Heil 1880, 65; Czerny 1884, 18). Für eine gute körperliche Entwicklung sollen dem Kind angemessene Nahrung (Höllrigl 1879, 18; Czerny 1884, 18) und gutes Trinkwasser verabreicht werden (Heil 1880, 65; Czerny 1884, 18), aber niemals berauschende Getränke (Heil 1880, 65; Czerny 1884, 18). Weiters benötige das gehörlose Kind frische und reine Luft zum Atmen und Bewegung im Freien (Höllrigl 1879, 19; Heil 1880, 65; Czerny 1884, 18; Pipetz 1903, 25). Die Kleidung solle der Jahreszeit angemessen sein und dürfe den Körper in seiner Bewegung und Atmung sowie dessen blutbildende Apparate nicht beengen (Heil 1880, 65; Czerny 1884, 18). Für Ruhe und zweckmäßige Bewegung sowie für ausreichenden Schlaf sei zu sorgen (Höllrigl 1879, 20; Heil 1880, 65; Czerny 1884, 19).

Die Sinne des Kindes seien allgemein zu stärken (Czerny 1884, 25). Beim tauben Kind vertrete das Auge das Gehör. Daher sollen die Eltern für die Gesundheit, Übung und Schärfung des Auges sorgen und es vor schädlichen Einflüssen wie Zugluft, Verletzungen oder zu grellem, flackerndem oder schwachem Licht bewahren (Heil 1880, 66; Czerny 1884, 19; Pipetz 1903, 25). Bei einer Erkrankung des Auges sei rechtzeitig ein Arzt herbeizuziehen (Heil 1880, 66).

Das Kind sei frühzeitig an den Gebrauch seiner Glieder und Kräfte zu gewöhnen (Heil 1880, 67; Pipetz 1903, 26), und es sei streng auf die körperliche Haltung zu achten (Heil 1880, 68). Sobald das Kind körperlich gekräftigt sei, solle es leichtere häusliche Beschäftigungen sowie Arbeiten im Garten oder auf dem Feld übernehmen (Höllrigl 1879, 20; Heil 1880, 67).

Reinhaltung des ganzen Körpers sei wichtig für die Gesundheit des Kindes (Höllrigl 1879, 20). Das Kind solle daher lernen, sich selbst zu pflegen (Höllrigl 1879, 20). Es sei an Reinlichkeit und Ordnung zu gewöhnen (Höllrigl 1879, 27). Üble Angewohnheiten seien zu vermeiden. Eltern hätten die Aufgabe, ihre Kinder davor zu bewahren oder sie zu beseitigen. (Höllrigl 1879, 21; Heil 1880, 67; Pipetz 1903, 26)

7.1.2.2 Das Bild des taubstummen Kindes als Gefühlswesen im Elternhaus

Das taubstumme Kind müsse durch seine Beeinträchtigung viele Entbehrungen in Bezug auf sein Gefühlsleben hinnehmen. Es könne Mutter- und Vaterliebe, die in Worten ausgedrückt werde, nicht vernehmen, habe keinen Anteil an Freude und Unterhaltungen und sei daher zur Einsamkeit verurteilt. (Heil 1880, 76)

Es gibt zwei Sichtweisen, die das taubstumme Kind von seinem Gemüt her beschreiben. Zum einen sei das taubstumme Kind von Natur aus nicht böser, rachsüchtiger oder leidenschaftlicher als hörende Kinder (Höllrigl 1879, 9; Heil 1880, 37), es könnte es aber durch falsche oder vernachlässigte Erziehung werden (Höllrigl 1879, 9). Pipetz (1903, 11) und Czerny (1884, 16) hingegen meinen, dass das taubstumme Kind den Hörenden in seiner Herzensbildung nachstehe. Es sei von Natur aus gefühllos, roh, grausam und schadenfroh (Pipetz 1903, 11). Dennoch trüge es sein trauriges Los mit Geduld und Zufriedenheit, weil es die Mitleidsbekundungen aus seiner Umgebung nicht hören könne (Pipetz 1903, 12). Nach Heil (1880, 76) habe das taubstumme Kind kein trübes Gemüt, da es geistig zu tief stehe, um die Größe des Unglücks zu erfassen. Es bliebe auch vor wörtlichen Ausbrüchen der Rohheit und Gemeinheit sowie vor Fluchen, Schwüren, Heuchelei und Verstellung bewahrt. Widersprüche in Wort und Handlung höre es nicht und es verfiere daher weniger in Zweifel. (Heil 1880, 38)

Mangelnde und falsche Erziehung hätten Auswirkungen auf das Gefühlsleben des taubstummen Kindes. Manche Eltern eines gehörlosen Kindes sorgten sich wenig um das Kind. Es sei dadurch verwildert, unartig und schwer an ein sittliches Leben zu gewöhnen. (Höllrigl 1879, 25) Andere taubstumme Kinder würden oft vollsinnigen Kindern gegenüber zurückgesetzt, sie müssten dadurch eine „tiefe Missstimmung im Herzen hinnehmen“ (Höllrigl 1879, 26) und es entstehe Missgunst und Neid gegenüber den Geschwistern (Höllrigl

1879, 26; Heil 1880, 70; Czerny 1884, 18). Es solle deshalb vor Misshandlung und Neckereien durch seine Mitmenschen geschützt werden (Höllrigl 1879, 27; Heil 1880, 70; Pipetz 1903, 28), damit nicht Zorn, Raufsucht (Pipetz 1903, 28), Bitterkeit und Bosheit (Heil 1880, 70) im Kind erwachen. Andere Kinder würden häufig bevorzugt (Höllrigl 1879, 26; Czerny 1884, 17). Grund dafür sei, dass das Unglück des Gebrechens oft Mitleid und übergroße Liebe seitens der Eltern hervorriefe. Das Kind werde dadurch herrschsüchtig, ungehorsam, trotzig und eigensinnig. (Höllrigl 1879, 26)

Das Kind solle mit Liebe und Freundlichkeit zu Gehorsam erzogen werden (Höllrigl 1879, 26; Czerny 1884, 21; Pipetz 1903, 28). Wenn es sich wehre, sei mit Ernst und Strenge vorzugehen (Höllrigl 1879, 26). Die Eltern sollen dem gehörlosen Kind ein gutes moralisches Vorbild sein (Höllrigl 1879, 27; Heil 1880, 70; Pipetz 1903, 28). Sie sollen das taube Kind teilnehmend und liebevoll behandeln, damit es sein Verhalten auch danach ausrichte (Heil 1880, 70).

7.1.2.3 Das Bild des taubstummen Kindes als geistiges Wesen im Elternhaus

Das taubstumme Kind sei geistig arm (Czerny 1884, 16) und der Verstand sei unterentwickelt (Höllrigl 1879, 6), weil es die Sprache seiner Umgebung nicht verstehe. Es könne die Sprachkenntnisse sowie ein Sprachverständnis nicht erwerben und sich daher auch nicht mitteilen. Das Kind sei geistig isoliert. (Czerny 1884, 16) Durch Unterrichtung der Wortsprache und durch den Erwerb von nötigen Kenntnissen sowie Fertigkeiten werde das taubstumme Kind aus seiner geistigen Isoliertheit befreit (Heil 1880, 77).

Nach Pipetz (1903, 10) ist das gehörlose Kind mit denselben geistigen Anlagen ausgestattet wie das hörende Kind. Die geistige Entwicklung schreite jedoch beim tauben Kind langsamer und tiefer voran als bei Hörenden (Heil 1880, 31; Pipetz 1903, 10) und hänge von den geistigen Anlagen des Kindes ab. Auch die äußeren Verhältnisse würden Einfluss auf die geistige Entwicklung nehmen. (Heil 1880, 32) Ein taubes Kind, das nur zu Hause verweilt, sei in seinen Gedanken sowie in seiner Sprache arm. Je weiter das Kind seine Umgebung erschließe, umso weiter würden sich sein Geist und seine Sprache entwickeln. (Pipetz 1903, 23)

Nach Heil entwickelt sich der Geist auch ohne Wortsprache (Heil 1880, 31). Auch menschliches Denken sei ohne Wortsprache möglich (Heil 1880, 33) und das Kind könne in allgemeinen Vorstellungen denken (Heil 1880, 34). Es müsse lediglich Vorstellungen entbehren, die man durch das Gehör erwerbe (Heil 1880, 35). Durch Gebärdensprache bringe das taubstumme Kind seine geistigen Vorstellungen sowie sein Erleben zum Ausdruck (Heil

1880, 40). Ein ungebildeter Taubstummer sei nach Pipetz (1903, 11) unklar in seinen Vorstellungen und arm an Gedanken.

Mit der Ausbildung der geistigen Kräfte soll früh begonnen werden (Höllrigl 1879, 22). Durch sinnliche Wahrnehmung würden die geistigen Kräfte geweckt (Heil 1880, 68; Czerny 1884, 20) und durch sinnliche Anschauung entstünden Vorstellungen und Begriffe (Höllrigl 1879, 23). Gehör und Sehsinn seien die Hauptwege, um Vorstellungen zu erwerben. Da dem taubstummen Kind das Gehör fehle, solle für die geistige Bildung der Gesichtssinn fleißig gebraucht werden. (Höllrigl 1879, 23) Daher sei es die Aufgabe der Eltern, ihr Kind möglichst oft auszuführen und mit vielen Dingen und Erscheinungen bekannt zu machen (Höllrigl 1879, 23; Heil 1880, 68; Czerny 1884, 20; Pipetz 1903, 26), wodurch sich der Geist und die Gebärdensprache bilden würden (Heil 1880, 68; Czerny 1884, 20). Neben dem Sehsinn würden Geruch, Geschmack und Gefühl Begriffe niederer und begrenzter Art erzeugen.

Das taubstumme Kind solle vor gedankenlosem Dahinbrüten bewahrt werden (Heil 1880, 68; Czerny 1884, 20; Pipetz 1903, 27). Durch gemeinsames Spiel mit hörenden Kindern oder durch das Verrichten von Arbeiten bliebe es davor bewahrt, und es würde zum Denken angeregt (Pipetz 1903, 27). Das Kind solle zudem möglichst früh in einfachen Tätigkeiten unterrichtet werden. Es würde dadurch vielfache Kenntnisse erwerben und in seiner geistigen Entwicklung vorwärtskommen (Heil 1880, 68).

7.1.2.4 Das Bild des taubstummen Kindes als handelndes Wesen im Elternhaus

Das taubstumme Kind solle zu angemessener Beschäftigung angeleitet werden und diese übernehmen. Eine angemessene Beschäftigung mache den Körper gewandt, bewahre das Kind vor Fehlern und rege den Geist an. (Höllrigl 1879, 20) Das Kind solle Tätigkeiten innerhalb des Hauses sowie auch draußen im Garten und auf dem Feld übernehmen (Höllrigl 1879, 20; Czerny 1884, 19). Es solle mit Lust und Liebe an Arbeiten gewöhnt werden (Heil 1880, 70). Das Kind werde dadurch vom bettelnden Umherlaufen ferngehalten und man beuge gegen sittliche Verirrungen und Arbeitsscheu vor (Heil 1880, 70; Czerny 1884, 21). Weiters sollen Erwachsene als gutes Beispiel vorgehen, denn das Kind orientiere sich an deren Handlungen (Höllrigl 1879, 27; Czerny 1884, 21).

Der Taubstumme werde als aufmerksamer und fleißiger Arbeiter gesehen. Er werde aufgrund seiner Beeinträchtigung weder durch Gespräche unter Mitarbeitern noch durch das Leben auf der Straße abgelenkt. (Heil 1880, 29; Pipetz 1903, 12)

Der Erwerb der Gebärdensprache ermögliche es dem Taubstummen, seine Gefühle, Gedanken sowie seinen Willen seinem Umfeld mitzuteilen (Pipetz 1903, 12). Lerne der Taubstumme zu sprechen, so solle die Gebärde in den Hintergrund treten (Pipetz 1903, 12). Mit zunehmendem Alter werde die Gebärdensprache reicher an Gebärden und diese würden sich zunehmend präzisieren. Ein intelligenter Taubstummer drücke sich genauer aus als ein schwachtalentierter oder gar idiotischer. (Pipetz 1903, 22)

7.1.2.5 Das Bild des taubstummen Kindes als soziales Wesen im Elternhaus

Die meisten Taubstummen seien Kinder aus ärmlichen Verhältnissen (Höllrigl 1879, 13; Heil 1880, 63). Die schlechten Lebensumstände – wie ungesunde Wohnungen, die Lebensweise der Armen, schlechte Nahrung und mangelnde Sorgfalt zur Erhaltung der Gesundheit – seien für das Gebrechen verantwortlich (Heil 1880, 63).

Der Taubstumme bleibe vom Verkehr der Mitmenschen ausgeschlossen, da er deren Sprache nicht vernehmen und sich auch mit dieser nicht mitteilen könne (Höllrigl 1879, 6; Czerny 1884, 16). Er solle aber seinem traurigen Zustand nicht überlassen werden (Heil 1880, 70). Eltern, die ihr Kind nicht ständig beaufsichtigen können, sollen ihr Kind daher einer wohlgesinnten Familie anvertrauen. Das Kind solle nicht eingesperrt, aber auch vor dem unbewachten Umherlaufen bewahrt werden. (Czerny 1885, 19f) Das taubstumme Kind solle zudem am Spiel mit anderen Kindern teilnehmen (Heil 188, 67). Es lerne dadurch, sich zu fügen, es werde verträglich und es würde Fähigkeiten zur Verständigung mit anderen erwerben. (Heil 1880, 67) Die Eltern sollen dem taubstummen Kind eine freundliche und schonende Behandlung verschaffen (Heil 1880, 70).

Weiters sei es die Pflicht der Menschlichkeit und auch die Fähigkeit des Taubstummen an sich, dass er zur bürgerlichen Brauchbarkeit herangezogen werde (Heil 1880, 77). Die Bestimmung des Menschen, nämlich ein brauchbares Glied der menschlichen Gesellschaft zu werden, sei nach Czerny (1884, Vorwort) nur unter gesunden körperlichen und geistigen Verhältnissen möglich. Das taube Kind aber könne durch sein Gebrechen kein brauchbares Glied der Gesellschaft werden, daher werde es sogar zu einer „Last, die das allgemeine Gedeihen des Menschengeschlechtes und das Streben nach idealen Zielen der Volkserziehung hemmt“ (Czerny 1884, Vorwort). Der Taubstumme werde ohne Erziehung und Unterricht eine quälende Geisel für seine Mitmenschen (Höllrigl 1879, 8). Durch zweckmäßigen Unterricht und Erziehung sei es den Eltern jedoch möglich, aus ihrem Kind ein nützliches und brauchbares Glied der menschlichen Gesellschaft zu machen (Höllrigl 1879, 7; Czerny 1884, 20), das seinen Lebensunterhalt selbst verdienen kann (Höllrigl 1879, 7).

7.1.2.6. Das religiöse Bild des taubstummen Kindes im Elternhaus

Das Gebrechen der Taubstummheit sei eine Schickung Gottes, mit der sich die Eltern nur schwer vertraut machen könnten (Höllrigl 1879, 15). Es sei eine Prüfung Gottes, die mit Geduld und Liebe zu ertragen sei (Höllrigl 1879, 15).

Das taubstumme Kind solle zu einem religiösen Wesen erzogen werden. Allerdings sei die Weckung des religiösen Gefühls beim taubstummen Kind schwierig (Pipetz 1903, 29). Dennoch könnten die Eltern das religiöse Gefühl bei ihren taubstummen Kindern pflegen (Höllrigl 1879, 27) und ihnen die allernötigsten Kenntnisse der Religion beibringen (Pipetz 1903, 29). Sie sollen mit den Hausgenossen gemeinsam beten, die Hände falten und das Kreuz anschauen. Auch wenn das gehörlose Kind dabei nichts verstünde, so wecke der Anblick der betenden Familie eine religiöse Ahnung im taubstummen Kind. (Höllrigl 1879, 27f; Heil 1880, 73) Das religiöse Gefühl werde durch den religiösen Sinn seiner Umgebung geweckt (Heil 1880, 73). Das taubstumme Kind könne durch Nachahmung von Gebeten am Gottesdienst teilnehmen (Höllrigl 1879, 8; Czerny 1884, 22), jedoch bleibe dem taubstummen Kind die Religion als Quelle des Trostes versiegt (Höllrigl 1879, 8).

7.1.3 Das Bild des taubstummen Kindes in einer Anstalt

Das taubstumme Kind komme sehr häufig verwahrlost aus dem Elternhaus in die Taubstummenanstalt (Czerny 1884, 17). Es müsse viel kostbare Zeit aufgebracht werden, um das Kind unterrichtsfähig zu machen (Czerny 1884, 17).

Das Kind solle im schulfähigen Alter die Ortsschule besuchen, um dort auf den eigentlichen Unterricht in der Taubstummenanstalt vorbereitet zu werden (Heil 1880, 217; Czerny 1884, 22). Höllrigl (1879, 28) hingegen meint, dass das taubstumme Kind in körperlicher und geistiger Hinsicht den Hörenden nachstehe und setzt daher einen Schuleintritt erst nach dem vollendeten siebenten Lebensjahr fest. Auch Hill (1838, 10) verweist darauf, dass der Schuleintritt bis zum achten Lebensjahr hinausgeschoben werden könne. Nach Höllrigl (1879, 47) sei eine Unterrichtung des taubstummen Kindes in der Volksschule nicht durchführbar, aber er ist ebenfalls der Meinung, dass das taubstumme Kind durch den Besuch der Volksschule auf den Anstaltsbesuch vorbereitet werde. Um dieses Ziel möglichst schnell zu erreichen, müssen Ortsschule und Elternhaus zusammenarbeiten, um das Kind unterrichtsfähig zu machen (Heil 1880, 217; Czerny 1884, 22). Pipetz (1903, 34) indes rät, dass nur bildungsfähige Taubstumme in die Volksschule aufgenommen werden sollen, damit sich der Lehrer nutzlose Arbeit erspare.

Mit dem Eintritt in die Taubstummenanstalt gingen die elterlichen Erziehungspflichten in die Hand des Taubstummenlehrers über (Höllrigl 1879, 29). Die Aufnahme sei bis zum 12. Lebensjahr gestattet (Höllrigl 1879, 28). Zum ersten Mal entbehre das Kind die liebevolle Obhut der Eltern und sei ungewohnten Verhältnissen ausgesetzt (Höllrigl 1879, 29). Nach Höllrigl (1879, 30) gleiche das neu eintretende Kind einer unbeschriebenen Tafel. Die erzieherische Behandlung des taubstummen Kindes hänge von seiner Individualität ab (Höllrigl 1879, 29). Heil (1880, 79) hingegen konstatiert, dass die leibliche, sittliche, religiöse und geistige Behandlung der taubstummen Kinder in den Anstalten nach denselben Erziehungsgrundsätzen erfolgen solle wie bei den hörenden Kindern auch.

Das Kind solle durch die Anstaltserziehung mit Schulkenntnissen und Fertigkeiten ausgestattet sowie mit Geistes- und Herzensbildung ausgerüstet werden (Heil 1880, 79). Der Taubstummenunterricht solle das Kind religiös bilden und bürgerlich brauchbar machen (Hill 1838, 9). Neben der Geistesbildung solle das taubstumme Kind eine Berufsausbildung erhalten, vor allem, wenn es aus armen Verhältnissen komme (Hill 1838, 10).

Die Schuldauer hänge von der persönlichen Begabung und dem Fleiß des einzelnen Zöglings ab (Heil 1880, 95).

7.1.3.1 Das Bild des taubstummen Kindes als leibliches Wesen in einer Anstalt

Aufgabe der Taubstummenschule sei es, alles zu unternehmen, was das leibliche Wohlergehen des Kindes fördere, und alles zu verhindern, was dem Zögling in leiblicher Hinsicht schaden könnte (Heil 1880, 79). Die Schulbänke und Tische sollen eine angemessene Höhe haben, um der Haltung des Kindes nicht zu schaden (Heil 1880, 79). Kranke Kinder sollen erst wieder in die Schule kommen, wenn sie gesund sind und Kinder mit nasser Kleidung sollen nach Hause geschickt werden (Heil 1880, 79). Die Anzahl der Schulstunden dürfe nicht zu hoch sein und für Erholung zwischendurch solle gesorgt werden (Heil 1880, 80).

Bevor mit dem eigentlichen Schulunterricht begonnen werden könne, müssen die Sinne und das Auffassungsvermögen geübt werden (Höllrigl 1879, 31). Nach Hill (1838, 5) sind die übrigen Sinne beim taubstummen Kind besser ausgebildet als bei Vollsinnigen, da sie durch häufigere Anwendung mehr geübt werden.

Der Taubstumme besitze zum Sprechen alle notwendigen Werkzeuge, meist seien sie aber ungeübt (Hill 1838, 4; Höllrigl 1879, 36). Für die Aufnahme in die Taubstummenanstalt bilde totale Taubheit kein Hindernis, auch Vokalhörende und Schallhörende würden aufgenommen.

Es zeige sich lediglich bei gleicher geistiger Begabung der Unterschied, dass Vokalhörende die Wortsprache schneller erlernen würden. (Pipetz 1903, 6)

7.1.3.2 Das Bild des taubstummen Kindes als Gefühlswesen in einer Anstalt

Taubstumme Kinder kämen häufig sittlich verwahrlost in die Anstalt. Sie seien ungehorsam, eigensinnig, trotzig, anmaßend, hochmütig und unzufrieden. (Czerny 1884, 21) Nach Hill (1838, 6) sind Zorn, Neid, Eigensinn und Rachsucht nicht unmittelbare Folgen der Taubheit, sondern Folgen mangelhafter und falscher Erziehung.

Die erste Aufgabe des Lehrers sei es, das Vertrauen des Kindes zu gewinnen (Höllrigl 1879, 29; Pipetz 1903, 34). Der Lehrer solle mit Liebe und Nachsicht dem Schüler entgegenkommen und den Unterricht so angenehm wie möglich gestalten (Pipetz 1903, 34).

Das Gemüt des Taubstummen sei schwer zu bilden, denn es werde durch die menschliche Stimme geprägt und der Taubstumme müsse jede Gehörwahrnehmung entbehren. Jedoch sei es möglich, Eindrücke und Empfindungen durch die anderen Sinne wahrzunehmen. (Heil 1880, 85) Weiters würden sich Frohsinn und Gleichmut günstig auf die Gemütsverfassung des Kindes auswirken. Alles, was dem Körper des Kindes gut tut, würde förderlich auf dessen Gemüt wirken. Schädliche Einflüsse seien vom Kind fernzuhalten, jedoch könne ihm nicht jede Unannehmlichkeit erspart bleiben, da dem Kind ansonsten der Gleichmut verloren ginge. Die taubstummen Kinder sollen lernen, Leid zu ertragen und zur Teilnahme an fremdem Leid fähig werden. (Heil 1880, 85) Der kindliche Frohsinn solle geweckt und erhalten werden. Ungünstige Eigenschaften wie tyrannisches, mürrisches und pedantisches Verhalten sollen aus seinem Wesen vertrieben werden. (Heil 1880, 86)

7.1.3.3 Das Bild des taubstummen Kindes als geistiges Wesen in einer Anstalt

Die Bildung des taubstummen Kindes beginne nicht erst mit dem Eintritt in die Schule, sondern sie werde fortgesetzt (Heil 1880, 79). Dennoch sei beim Schuleintritt das Wissen des taubstummen Kindes sehr gering (Heil 1880, 87). Nach Hill (1838, 11) bringe das Kind viele Vorstellungen und Sachkenntnisse bereits mit, allerdings müsse der Lehrer diese Vorstellungen neu wecken und Sprachzeichen daran anknüpfen (Hill 1838, 11).

Die geistige Bildung des Kindes würde sich aus den verschiedenen Unterrichtsfächern ergeben (Heil 1880, 86). Durch den Unterricht sollen die Geisteskräfte naturgemäß und harmonisch entwickelt werden (Heil 1880, 88). Auf den Entwicklungsgang des kindlichen Geistes solle Rücksicht genommen werden (Heil 1880, 89). Der Taubstumme müsse die Wissensinhalte durch das Auge aufnehmen (Höllrigl 1879, 34). Hill (1838, 9) meint, dass der

Taubstumme sein Wissen durch Anschauung erwerbe und dass ihm die übrigen Sinne zu Sachkenntnissen verhelfen würden.

Das Kind könne in der Taubstummenanstalt die Wortsprache durch einen fachkundigen Lehrer erlernen (Czerny 1884, 3). Es lerne durch passenden Unterricht vom Mund abzulesen und Geschriebenes zu lesen (Czerny 1884, 3). Je besser dem Taubstummen das Ablesen gelinge, umso mehr Vorstellungen, Begriffe und Kenntnisse könne er sich aneignen (Höllrigl 1879, 35).

7.1.3.4 Das Bild des taubstummen Kindes als handelndes Wesen in einer Anstalt

Das taubstumme Kind solle in der Anstalt an ein nützliches und tätiges Leben gewöhnt werden (Heil 1880, 86). Das Kind solle mit Geschicklichkeiten ausgerüstet werden, die das bürgerliche Leben nötig mache (Hill 1838, 9). Jeder Taubstumme solle Fertigkeiten für einen Lebensberuf erwerben (Höllrigl 1879, 54). Die Mädchen sollen in Handarbeiten und die Jungen in Handfertigkeiten unterrichtet werden (Pipetz 1903, 37).

Die Gebärdensprache befähige den Taubstummen zum Gedankenaustausch mit anderen Menschen (Hill 1838, 6) und sei das Verständigungsmittel zwischen Schüler und Lehrer (Höllrigl 1879, 31).

7.1.3.5 Das Bild des taubstummen Kindes als soziales Wesen in einer Anstalt

Der Ort der Unterbringung des taubstummen Kindes habe unterschiedliche Auswirkungen auf die sozial-kommunikative Dimension des Kindes. Allerdings lassen sich nicht viele Aussagen der Autoren über die Sozietät des taubstummen Kindes in einer Anstalt ausmachen.

Wird das taubstumme Kind in einer Ortsschule untergebracht, so solle der Lehrer dafür sorgen, dass das taubstumme Kind von seinen Mitschülern nicht geneckt oder verspottet werde (Pipetz 1903, 34). Er solle die Schüler anhalten, mit dem taubstummen Kind verträglich zu sein, es zu unterstützen und vor Gefahren zu warnen (Pipetz 1903, 34). Werde ein taubstummes Kind in der Ortsschule unterrichtet, so habe es den Vorteil, dass es nicht aus seiner natürlichen Umgebung gerissen werde, wodurch es besser auf seine bürgerliche Stellung vorbereitet werden könne (Hill 1838, 49). Durch den gemeinsamen Unterricht sei das taubstumme Kind an die Sprache der Mitschüler gewöhnt und würde mit dieser aufwachsen. Es werde deshalb im späteren Leben mit Mitmenschen verkehren können. (Hill 1838, 49) Taubstumme Kinder, die in einer Anstalt untergebracht werden, würden erkennen, dass auch andere Kinder dieses Gebrechen haben. Sie würden daher ruhiger und lernen, sich zu fügen. (Höllrigl 1879, 30)

7.1.3.6 Das religiöse Bild des taubstummen Kindes in einer Anstalt

In der Anstalt werde die religiöse Bildung des taubstummen Kindes durch den Lehrer als Vorbild gefördert (Heil 1880, 86). Nach Höllrigl (1879, 46) sollen dem taubstummen Kind durch Religion übersinnliche Wahrheiten aufgeschlossen werden, wodurch das Kind zum höchsten Ziel der Taubstummenbildung gelange. Weiters solle die Religion das taubstumme Kind als Lehrerin in seinen Sitten und Handlungen begleiten (Höllrigl 1879, 47).

Das Kind solle das Kreuzzeichen und die Gebetshaltung erlernen, es solle an Schulmessen und Prozessionen teilnehmen und in die allernotwendigsten Kenntnisse der Religion eingeführt werden (Pipetz 1903, 36). Religiöse Kenntnisse könnten nur im Einzelunterricht vermittelt werden. Diese würden sich tief in sein Herz einschließen und ihm treu bleiben. Das taubstumme Kind könne nicht in Unglauben verfallen, weil es die gottlosen Reden der Mitmenschen nicht hören könne. (Pipetz 1903, 44) Wenn das Herz des Kindes mit Ehrfurcht, Liebe und Vertrauen gegen seinen himmlischen Vater erwärmt sei, so drücke es diese durch Gebete, fromme Vorsätze und Nächstenliebe aus (Hill 1838, 36).

7.2 Ratgeber für Eltern und Erzieher blinder Kinder

Neun Ratgeber konnten für die Erziehung blinder Kinder ausgemacht werden. Czerny (1884) und Rappawi (1913) gehen ausschließlich auf die Erziehung im Elternhaus ein. Alle anderen Autoren nehmen zur Erziehung im Elternhaus sowie in der Anstalt Stellung. Weiters beschreibt Klein die Verhütung der Blindheit, auf die Ursachen, deren Behandlung und Folgen geht er nicht ein. Rappawi vermittelt keine Informationen zu Entstehung, Behandlung und Folgen. Er widmet sich rein der Erziehung des blinden Kindes. Alle anderen Autoren beschreiben Ursachen, Behandlungsweisen und Folgen der Blindheit und widmen sich anschließend dem Thema der Erziehung.

7.2.1 Darstellung der Ratgeber nach den Kriterien von Papastefanou (2004)

Johann Wilhelm Klein (1845): Anleitung blinden Kindern die nöthige Bildung in den Schulen ihres Wohnortes und im Kreise ihrer Familien zu verschaffen.

Johann Wilhelm Klein war Direktor des k.k.-Blindenerziehungsinstitutes in Wien. Er stützt sein vermitteltes Wissen im Ratgeber auf seine fast 40-jährige „Erfahrung und Kenntnis der besondern Eigenschaften der Blinden“ (Klein 1845, 4). Klein beschreibt, wie man Blindheit verhüten kann, gibt Anleitung, um die erste körperliche Entwicklung zu fördern und geht auf die übrigen Sinne „zum möglichen Ersatz des fehlenden Gesichts“ (Klein 1845, 9) ein. Er

beschreibt die Arbeiten der Blinden, belehrt die Eltern und widmet sich dem Unterricht der Blinden. Dazu diskutiert er die Anstaltserziehung und die Unterrichtung in der Ortsschule.

Nach Klein (1845, 3) haben alle Blinden, wie alle anderen Menschen auch, Anspruch auf Bildung. Da die Blindenanstalten nicht die Kapazitäten hätten, alle Blinden aufzunehmen, fordert Klein Beschäftigung und Erziehung in den Familien und Unterrichtung der blinden Kinder in den Schulen ihres Wohnortes (Klein 1845, 4). Dadurch sei es möglich, „allen Blinden einen ihren Verhältnissen angemessenen Grad von Bildung zu verschaffen“ (Klein 1845, 4).

Anlass für die Entstehung des Ratgebers sei nach Klein der wohlthätige Zweck, dass allen Blinden Bildung verschafft werde und weiters solle „ohne größeren Aufwand von Mühe und Kosten“ (Klein 1845, 4) deren Schicksal erleichtert werden.

Matthias Pablasek (1867): Die Fürsorge für die Blinden von der Wiege bis zum Grabe. Die Erziehung, der Unterricht, die Beschäftigung und Versorgung derselben, vom rationellen, humanen und staatsrechtlichen Standpunkt beleuchtet.

Matthias Pablasek war Direktor des k.k.-Blindenerziehungsinstitutes in Wien, Direktor der Oberrealschule zu Pressburg, Ausschussmitglied des Vereins für Naturkunde sowie Korrespondent der k.k. geologischen Reichsanstalt. Pablasek widmete sein Werk Johann Wilhelm Klein „zur dankbaren Erinnerung an sein segenvolles Wirken für die Blinden“ (Pablasek 1867).

Pablasek bietet ein umfassendes Werk der Blindenfürsorge. Er macht statistische Angaben zur Zahl der Blinden auf allen Kontinenten, weist die Anzahl der unterrichteten und nicht-unterrichteten Blinden aus, beschreibt die Pflicht und die Art der Fürsorge für die Blinden, und geht auf die Erziehung im Elternhaus sowie die Unterrichtung der Blinden ein.

Durch den Ratgeber möchte Pablasek die Fürsorge für Blinde auf eine möglichst große Zahl ausdehnen. Der Blinde solle als Mensch und als Bürger zu seiner Geltung kommen und kein unnützes Glied der Gesellschaft mehr sein, das auf Barmherzigkeit angewiesen sei. In seinem Ratgeber erörtert er die Fürsorge der Blinden im „Kindes-, Jugend-, Mannes- und Greisenalter“. (Pablasek 1867, IV) Pablasek gibt am Ende seines Werkes ein Literatur- sowie ein Inhaltverzeichnis an und verweist auf Druckschriften für Blinde.

Friedrich Entlicher (1872): Das blinde Kind im Kreise seiner Familie und in der Schule seines Wohnortes. Eine Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung derselben.

Friedrich Entlicher war Hauptlehrer im k.k.-Blindenerziehungsinstitut in Wien. Sein Ratgeber richtet sich an Lehrer, Lehramtskandidaten, Erzieher und Eltern. Entlicher (1872, Vorwort) fühle sich gedrängt, einerseits Eltern und Erziehern blinder Kinder eine Anleitung zu geben, da seiner Erfahrung nach die Fehler der ersten Erziehung zu Hindernissen bei späteren Bildungsversuchen würden. Andererseits solle der Ratgeber ein Leitfaden für die Kandidaten des Volksschullehramtes sein, da sie durch ein „Gesetz vom 14. Mai 1869 verpflichtet wurden, sich die Methode des Blindenunterrichts eigen zu machen“ (Entlicher 1872, Vorwort). Entlicher befasst sich im ersten Teil mit Vorurteilen gegenüber den Blinden, geht auf die Erziehung im Elternhaus und in der Ortsschule ein, widmet sich den Ursachen der Blindheit und dem daraus resultierenden Verhalten und beschreibt ferner die körperliche Erziehung und Förderung. Im zweiten Teil geht es um die Geistesbildung der Blinden, wobei er sich auf den Blindenunterricht bezieht. Im dritten Abschnitt behandelt er die gewerbliche Bildung des Blinden und beschreibt im vierten Abschnitt nochmals allgemeine Regeln zur Behandlung blinder Kinder. Zuletzt geht er auf die Aufnahmebedingungen des k.k.-Blindenerziehungsinstituts in Wien ein und verweist auf Literatur für Blinde. Er stützt sich in seinem Ratgeber auf Autoren wie Klein, Georgi, Knie, Pablasek und Moldenhawer und merkt an, dass die Werke der genannten Autoren an mehreren Stellen in den Ratgeber einfließen würden, da er „den unglücklichen Blinden das Beste“ (Entlicher 1872, IV) bieten wolle.

Johann Daniel Heil (1880): Der Taubstumme und seine Bildung, sowie eine kurze Anleitung zur Erziehung und zum Unterricht der Blinden und Blödsinnigen und zur Heilung des Stotterns.

Wie bereits erwähnt (siehe Ratgeber der Taubstummen), war Heil Seminar- und Taubstummenlehrer in Hildburghausen. Der vorliegende Ratgeber beinhaltet in der dritten Auflage einen Zusatz, wobei es um die Bildung der Blinden geht. Der Volksschullehrer solle dadurch auch Kenntnisse über die Bildung der Blinden erlangen und die Eltern bei der häuslichen Erziehung ihrer blinden Kinder unterstützen. Weiters solle der Lehrer die Blinden auf den Eintritt in eine Blindenanstalt vorbereiten.

Josef Libansky (1882): Über Erziehung blinder Kinder in den ersten Lebensjahren.

Josef Libansky war Lehrer an der niederösterreichischen Landesblindenschule in Purkersdorf. Er richtet seinen Ratgeber an „Eltern, welche das Unglück traf, ein blindes Kind zu haben“,

an Menschenfreunde sowie an die „Rathgeber des Volkes: Lehrer, Geistliche, Lehrerinnen und Kindergärtnerinnen, Bezirksärzte und Gemeindevorsteher“ (Libansky 1882, 3f). Sie alle sollen mit den Besonderheiten der Pflege und Erziehung der blinden Kinder vertraut werden, womit er eine Verbesserung des traurigen Loses der blinden Kinder erreichen möchte (Libansky 1882, 4).

Die Schriften von J. W. Klein und Dr. Georgi sowie Werke bewährter Pädagogen aus neuester Zeit und seine eigene jahrelange Erfahrung an drei verschiedenen Blindeninstituten sind die Quellen, aus denen er sein Wissen für den Ratgeber zieht (Libansky 1882, 4). Libansky beschreibt die Ursachen der Blindheit. Er widmet sich zuerst allgemein der Erziehung der Blinden, geht auf das erste Lebensjahr ein und gibt Anleitungen zum Gehen lernen, zum Gebrauch der Hände, schreibt über Spiele, über Ankleiden und Essen, auch darüber, wie man üble Angewohnheiten verhütet und die restlichen Sinne fördere. Danach geht er auf das geistige Leben blinder Kinder in den ersten Lebensjahren ein und widmet sich dem Schulbesuch. Zum Abschluss gibt Libansky Informationen zur Aufnahme in eine Blindenanstalt.

Josef Czerny (1884): Die Pflege und Erziehung des blinden Kindes. Ein Rathgeber für Eltern, Lehrer und Erzieher.

Josef Czerny war Übungsschullehrer und Lehrer der Methodik des Taubstummenunterrichtes. Czernys Ratgeber „Die Pflege und Erziehung nicht vollsinniger Kinder. Taubstumme, Sprachorganstumme (Laller, Stammer, Stotterer), Schwachsinnige. Ein Rathgeber für Eltern, Lehrer und Erzieher“ wurde, wie er selbst schreibt, günstig aufgenommen. Ein „Kinderfreund“ habe ihn aufgemuntert, auch einen Ratgeber über die Erziehung blinder Kinder zu schreiben. Eine zweckmäßige Erziehung und Pflege des Blinden sei „[d]ie wichtigste Stütze für sein Fortkommen in der Welt“ (Czerny 1884, Vorwort) und solle von Geburt an angestrebt werden. Zur „Vervollkommnung des armen Menschenkindes“ (Czerny 1884, Vorwort) müssen Eltern, Lehrer und Erzieher zusammenarbeiten und für diese schwierige Aufgabe würden sie Kenntnisse über den zu Erziehenden benötigen. Czerny selbst verschafft sich die nötigen Kenntnisse zum Verfassen des Ratgebers aus einschlägiger Literatur und richtet diese an Eltern, Lehrer und Erzieher. (Czerny 1884, Vorwort)

Zu Beginn schreibt Czerny über das blinde Kind. Dabei geht er näher auf das Gebrechen ein. Im Anschluss beschreibt er die Augenpflege, bevor er sich der Augenentzündung der Neugeborenen zuwendet. Zum Abschluss widmet er sich der Erziehung des blinden Kindes im Elternhaus.

Josef Libansky (1898): Die Blindenfürsorge in Österreich-Ungarn und Deutschland. Für Eltern, Lehrer und Blindenfreunde.

Libanskys zweiter Ratgeber erschien 1898. Damals blickte er bereits auf eine 25-jährige Erfahrung als Blindenlehrer zurück und betonte, dass er zwar die meiste Zeit in der Schulstube verbringe, sich jedoch in seiner Freizeit der literarischen Arbeit widme, um auf dem Gebiet der Blindenbildung Beiträge zu leisten. (Libansky 1898, V) Es solle dadurch die Anzahl der Erblindungen verringert werden und jedes Kind solle eine Ausbildung in einer Blindenanstalt bekommen. Weiters sollen Anstalten für Späterblindete und für körperlich sowie geistig schwache Zöglinge, die keine Existenz gründen könnten, gegründet werden, die Arbeitssituation der Blinden, die aus der Unterrichtsanstalt entlassen wurden, solle verbessert werden und zuletzt sollen Blinde, die aufgrund ihres Alters nicht mehr arbeiten könnten, versorgt werden. (Libansky 1898, VII) Libansky erläutert zuerst die Ursachen der Blindheit, danach den Einfluss der Erblindung auf Körper, Geist und Gemüt, widmet sich schließlich der Erziehung im Elternhaus und geht alsdann auf das blinde Kind in der Volksschule und weiters in den Blindenanstalten ein. Zuletzt beschreibt er noch die Fürsorge der Blinden nach der Entlassung aus der Anstalt.

Alexander Mell (1913): Kurze Ratschläge und Winke zur richtigen Erziehung blinder Kinder.

Mell war Direktor des k.k.-Blindenerziehungsinstitutes in Wien. Er widmet sich den Ursachen der Blindheit, der geistigen, körperlichen und moralischen Erziehung, berichtet von der Blindenanstalt und beschreibt die Berufsbildung der Blinden. Mell (1913, 6) betont, dass es nicht immer in der Hand des Menschen liege, das Unglück der Blindheit zu verhüten. Sei dennoch ein Kind betroffen, so solle man das Unglück mildern. Die Erziehung beginne schon im Elternhaus, „weil jede versäumte Minute als unersetzbar zu betrachten ist“ (Mell 1913, 6). Mell bezieht sich auf sein eigenes Werk „Erziehung blinder Kinder“ und gibt keine weiteren Quellen an.

Anton Josef Rappawi (1913): Die Erziehung des blinden Kindes im Elternhause. Winke und Ratschläge aus der Praxis.

Anton Josef Rappawi war Lehrer an der mährischen Landesblindenerziehungsanstalt in Brünn. Rappawi richtet seinen Ratgeber in erster Linie an Mütter, jedoch unterstehe das Kind auch den Erziehungseinflüssen des Vaters, der Geschwister sowie der Verwandten. Daher sollen auch diese oft Einblick in das Büchlein nehmen. Er schreibt, dass er knappe, aber klare Ratschläge gebe, welche beherzt aufgenommen werden sollen. Die Erzieher des Kindes

begingen häufig Fehler bei der Erziehung, es werde oft verzärtelt, verwöhnt oder ratlos vernachlässigt. So sei es schließlich die Aufgaben des Lehrers der Ortsschule, die Behandlung des blinden Kindes in die richtigen Bahnen zu leiten. Daher sollen die Erziehung im Elternhaus und in der Ortsschule Hand in Hand gehen. (Rappawi, 1913, Vorwort)

Rappawi gibt eine Anleitung zur Behandlung des blinden Kindes nach der Geburt, in den ersten Lebensjahren, zur Förderung der Sinne sowie zur nützlichen Betätigung im Haus. Er widmet sich kurz der Weckung der geistigen Fähigkeiten, der Abgewöhnung übler Angewohnheiten und beschreibt den Verkehr mit den Altersgenossen. Im letzten Kapitel geht er auf die Erziehung zur Selbständigkeit ein. Rappawi gibt keine Quellen an und bezieht sich auch nicht auf andere Autoren. Er bittet den Leser, „Wünsche und Erfahrungen, die sich im Laufe der Zeit einstellen sollten, dem Verfasser bekanntzugeben, damit er beurteilen kann, inwiefern später einmal eine Ergänzung oder ein besonderer Ausbau der hier niedergelegten Gedanken erwünscht und notwendig wären“ (Rappawi 1913, Vorwort).

7.2.2 Das Bild des blinden Kindes im Elternhaus

Die ersten natürlichen Erziehungsstätten des blinden Kindes seien das Elternhaus und die Ortsschule (Entlicher 1872, 3; Hill 1880, 269). Die Erziehung im Elternhaus sei zum Wohle des Kindes und bestimme auch sein weiteres Fortkommen in der Welt (Czerny 1884, 19; Mell 1913, 6). Die Eltern dürfen das blinde Kind „nicht für das größte Unglück auf der Welt oder gar für eine Strafe des Himmels betrachten und es hinsichtlich seiner geistigen Entwicklung ganz sich selbst und dem Herrgott überlassen. Im Gegenteil!“ (Libansky 1882, 17) Es sei die Pflicht der Eltern, wenn sie das Unglück ihres Kindes vermindern wollen, deren Lebenszeit zu erhellen (Czerny 1884, 19; Mell 1913, 6). Sie müssen darauf achten, dass Körper und Geist des blinden Kindes gedeihen und es müsse ohne Furcht an seine Umgebung gewöhnt werden. Beschäftigung und Erheiterung seien dem Kind ein Bedürfnis und daher solle dafür gesorgt werden. (Libansky 1898, 40; Mell 1913, 16f) Die Eltern sollen das Kind mit Kenntnissen und Fertigkeiten ausstatten. Mell betrachtet dies als Vermögen, welches die Eltern dem Kind geben, und welches dem Kind nicht mehr genommen werden könne (Mell 1913, 16/17).

Die beste Pflege für das blinde Kind sei die Pflege durch die Mutter im Elternhaus (Klein 1845, 28). Vater und Mutter seien die ersten Lehrer des blinden Kindes, sie würden ihm die Muttersprache lehren, es dadurch dem Leben zuführen und es in den geistigen Wechselverkehr mit seinen Mitmenschen bringen (Entlicher 1872, 9). Auch Hill (1880, 270) meint, dass sich neben den Eltern auch die Geschwister viel mit dem blinden Kind beschäftigen sollen, da es dadurch die Sprache erlerne.

Das blinde Kind solle im Elternhaus gleich einem sehenden Kind behandelt werden (Libansky 1898, 32). Die Eltern sollen das blinde Kind überhaupt als ein vollsinniges betrachten und nicht auf das Gebrechen Rücksicht nehmen, so blieben sie vor Fehlern in der Erziehung bewahrt (Libansky 1898, 34).

Der Vorteil der Erziehung im Elternhaus sei, dass das Kind weder über seinen Stand noch über seine Lage hinausgebildet werde. Es bleibe im Familienkreis und werde seinen Verhältnissen nicht entfremdet. (Entlicher 1872, 3) Komme das Kind in eine Anstalt, so werde es aus seiner natürlichen Umgebung gerissen. Es bekomme dort zwar eine bessere Pflege sowie eine gute geistige Bildung, jedoch werde das Kind bei seiner Rückkehr ins elterliche Haus unglücklich, weil es diese Erfahrungen wieder entbehren müsse. (Entlicher 1872, 3f)

Libansky meint, dass die Erziehung im Elternhaus entweder von Vorteil oder von Nachteil sei. Manche Eltern würden sich schon von der Wiege an um das blinde Kind kümmern. Sie pflegten es und beschäftigten sich mit dem Kind und sorgten für dessen geistige Entwicklung, kämen also ihrer elterlichen Pflicht nach. (Libansky 1898, 28) Andere Mütter zeigten hingegen Unverstand, Gleichgültigkeit und Mangel an Aufmerksamkeit, was später zur Folge habe, dass Blindenlehrer die entstandenen Fehler der vernachlässigten Erziehung beseitigen müssten (Libansky 1898, 28). Oft sei auch Armut ein Grund für Vernachlässigung. Eltern müssten ihrem Erwerb nachgehen und hätten keine Zeit, sich um das blinde Kind zu kümmern. (Libansky 1898, 30f) Mell (1913, 34) betont, dass dem Kind im Elternhaus der niederen Schichten nicht die angemessene Fürsorge zukomme. Es könne weder in körperlicher noch in geistiger Beziehung gedeihen und sei vielen Gefahren ausgesetzt. Kinder aus vermögenden Verhältnissen fielen der Verzärtelung zum Opfer, was ebenso deren Zukunft schädige. Andererseits weist Mell darauf hin, dass durch eine gute Erziehung, die im Kindesalter beginnt, das Kind vor seinem Unglück und vor seiner Unfähigkeit gerettet werden und somit zu einem brauchbaren Menschen werde könne. Es sei folglich trotz seines Unglücks nicht für die Welt verloren. (Mell 1913, 16)

Nach Mell (1913, 17) soll das Ziel der elterlichen Erziehung sein, das Kind einer Anstalt zu übergeben. Schon im Elternhaus werde der Grundstein für die Berufsbildung gelegt (Mell 1913, 18).

7.2.2.1 Das Bild des blinden Kindes als leibliches Wesen im Elternhaus

Gemäß Libansky gibt es verschiedene Ursachen, die zu Blindheit führen können (Libansky 1898, 11; Mell 1913, 3ff) und die Blindheit selbst lasse sich in verschiedene Grade einteilen

(Mell 1913, 3ff). Entweder sei Blindheit angeboren oder später erworben oder herbeigeführt (Czerny 1884, 5; Entlicher 1872, 4; Libansky 1898, 11; Mell 1913, 9). Bei angeborener Blindheit könne die Ursache ein Fehler in den Augennerven oder der Netzhaut sein, oder eine Folge eines Gehirnleidens, dem organische Missbildungen zugrunde liegen können. Ursachen für erworbene Blindheit seien äußere Verletzungen, Krankheiten, Augenkrankheiten wie Star, Flecken auf der Hornhaut, Augenschwindsucht und Augenentzündungen. (Heil 1880, 267/268) Es sei selten, dass ein Kind mit verwachsenen Augen geboren werde oder dass die Sehorgane fehlten (Klein 1845, 5; Entlicher 1872, 4). Die meisten Blindgeborenen haben hätten eine Entzündung oder einen krankhaften Zustand der Augen, was häufig übersehen werde. Hebammen sollen daher beim Auftreten eines Fehlers oder einer Erkrankung dazu angehalten werden, sofort Hilfe eines Arztes zu holen. (Klein 1845, 5)

Besonders in den ersten Lebenstagen würden gefährliche Augenentzündungen auftreten. Eltern sollen daher nichts bei der Pflege bei Augenentzündung versäumen. (Klein 1845, 5; Entlicher 1872, 4; Heil 1880, 268; Czerny 1884, 10) Bei Erkennen der Blindheit oder Augenkrankheit beim Neugeborenen solle sofort ein Arzt gerufen werden (Klein 1845, 6; Entlicher 1872, 4; Rappawi 1913, 8). Die Eltern sollen sich streng und bedingungslos an die Anordnungen des Arztes halten (Rappawi 1913, 9). Es komme häufig vor, dass Eltern Hausmittel ohne Kenntnis anwenden (Entlicher 1872, 5; Libansky 1882, 12f) und dadurch „dem Arzt in seine Wissenschaft pfuschen“ (Libansky 1882, 12f).

Weitere Ursachen für die Erblindung seien zu grelles Licht nach der Geburt, was eine Augenentzündung begünstigen könne (Czerny 1884, 11) oder Fahrlässigkeit der Eltern, wie zum Beispiel eine Taufe im Winter, da die Augen des Kindes einem Zusammenwirken von Staub, Rauch, Zugluft, Kälte und Tabakrauch ausgesetzt wären, wenn sich die Taufpaten mit dem Kind in einer Gastwirtschaft einfänden (Entlicher 1872, 4; Libansky 1898, 19). Verschiedene Kinderkrankheiten (Entlicher 1872, 4; Libansky 1882, 16; Czerny 1884, 18;), Entzündungen im Inneren des Körpers wie Herz- und Nierenentzündungen, schlecht zirkulierendes Blut (Czerny 1884, 6), Kopfgicht und Genickkrampf (Czerny 1884, 18) würden die Entstehung von Blindheit ebenfalls begünstigen. Auch eine direkte Verletzung des Auges könne zu Blindheit führen (Libansky 1882, 17). Neben den ungünstigen Einflüssen aus der Umwelt, die zur Entstehung der Blindheit führen können, habe auch der soziale Status Auswirkungen auf die körperliche Dimension des Kindes. So werden Armut (Libansky 1898, Vorwort), meist in niederen Schichten Verwahrlosung der Kinder (Libansky 1882, 11; Libansky 1898, 22) und unachtsame sowie nachlässige Eltern (Libansky 1898, 22f) als häufigste Ursachen genannt, die zu Blindheit führen.

Durch das Gebrechen der Blindheit sei die körperliche Entwicklung des Kindes beeinträchtigt. Es könne eine Veränderung der Physiognomie, der Körperhaltung sowie in den Gebärden wahrgenommen werden (Libansky 1898, 25). Allgemein seien blinde Kinder oft körperlich weit zurück. Körperliche Untätigkeit durch Einschränkung der Bewegungsfreiheit sei eine Folge der Blindheit (Mell 1913, 14). Das Kind sei in seinen Bewegungen unbeholfen, sitze meistens und sei sehr bequem. Die Hände würden nicht geübt und blieben kraftlos (Mell 1913, 8). Grund für die Untätigkeit seien der Mangel an Beschäftigung und Anregung (Mell 1913, 15), aber auch übermäßige Angst der Eltern, dass das Kind bei freier Bewegung Schaden anrichten könnte oder sich dabei selbst verletze (Klein 1845, 7; Mell 1913, 15). Kinder, die auf dem Land aufwachsen, würden sich freier und selbständiger bewegen, sie seien kräftig und geschickt. Stadtkinder hingegen seien oft in Räumen mit schlechter Luft eingeschlossen und daher unfähig, ihre körperlichen und geistigen Kräfte zu entwickeln. (Mell 1913, 15)

Nach Mell (1913, 10) kommt es zu einer „Verrückung der gesamten Sinnesthätigkeit“ durch die Blindheit. Bei richtiger Behandlung würden sich auch die anderen Sinne entwickeln, welche zwar das Auge nicht ersetzen, aber die Mängel ausgleichen könnten (Mell 1913, 12). Heil (1880, 268) hingegen meint, dass die Sinne, mit Ausnahme des Gesichtssinns, normal gebildet seien. Der Gehörsinn sei nach Mell (1913, 11) der Hauptsinn des Blinden und der Tastsinn sei zu wenig ausgebildet, weil die Übung fehle (Mell 1913, 12). Nach Rappawi (1913, 11) ist der Tastsinn ein äußerst wichtiger Sinn für den Blinden, da er durch das Betasten erkennen solle, was ein Sehender durch das Auge wahrnimmt. Geruch und Geschmack seien bei Blinden weniger entwickelt (Entlicher 1872, 4).

Durch den Mangel des Gesichtssinnes entwickle das blinde Kind üble Angewohnheiten (Heil 1880, 269; Rappawi 1913, 19). Eine üble Angewohnheit der Blinden sei etwa das Augenbohren (Pablasek 1867, 29; Libansky 1882, 36; Rappawi 1913, 19). Sie erzeugten dadurch einen Lichtreiz, nachdem eine Sucht entstände, was in Fachkreisen „Lichthunger“ genannt werde (Rappawi 1913, 20). Der Anblick eines in die Augen bohrenden Blinden sei hässlich, widerwärtig und abstoßend (Rappawi 1913, 19). Weitere üble Angewohnheiten würden sich im körperlichen Benehmen äußern. Der „Trieb zur Thätigkeit“ (Libansky 1882, 36) veranlasse den Körper zur Bewegung. Dies äußere sich durch eine mechanische Bewegung des Körpers. Die Kinder würden sich im Kreis drehen und mit dem ganzen Körper wackeln (Rappawi 1913, 20; Libansky 1882, 36; Mell 1913, 14) oder aber sie würden ihr Gesicht auf widerliche Weise verzerren (Libansky 1882, 36). Alle üblen Angewohnheiten würden die äußere Erscheinung und Haltung des Blinden verunstalten, wodurch er

widerwärtig erscheine. Üble Angewohnheiten sollen deshalb verhütet (Entlicher 1872, 62) oder rechtzeitig abgeschafft werden (Libansky 1898, 36; Mell 1913, 25). Rappawi (1913, 20) und Libansky (1882, 37) empfehlen eine Strafanwendung bei der Abgewöhnung übler Angewohnheiten.

Die genannten Folgen der Blindheit könnten durch angemessene Erziehung gemildert oder vermieden werden (Mell 1913, 8). Bei organischen Fehlern sei nichts zu tun, aber trotzdem solle man alles versuchen, um das Übel zu verbessern (Mell 1913, 5).

Daher solle schon bei der Geburt mit der leiblichen Pflege des blinden Kindes begonnen werden. Eine angemessene körperliche Pflege sei nämlich Voraussetzung für die spätere geistige Entwicklung (Libansky 1882, 18; Libansky 1898, 35). Die erste Fürsorge beginne bei der Geburt. Im Raum, wo das Kind geboren wird, solle kein grelles Licht sein (Czerny 1884, 10). Die Hebamme solle nach der Geburt die Augen reinigen, wie es die Dienstordnung vorschreibe und in den ersten Wochen solle das Auge täglich untersucht werden (Libansky 1898, 17).

Neben der körperlichen Pflege sollen auch die übrigen gesunden Sinne des blinden Kindes gefördert und gepflegt werden, um das Auge zu ersetzen (Libansky 1882, 17; Czerny 1884, 19; Mell 1913, 22). Die übrigen Sinne sollen dem blinden Kind „zum wahren Lichte der Bildung verhelfen“ (Czerny 1884, 19) und das „schlummernde religiös-sittliche Gefühl in ihm wecken“ (Libansky 1882, 17).

Das Gehör sei der erste Sinn, der beim Kind rege werde. Das Kind lerne Menschen an der Stimme zu erkennen und könne durch das Gehör Entfernungen abschätzen. (Klein 1845, 9f) Durch das Gehör werde dem blinden Kind der Weg gebahnt, sich mit der menschlichen Gesellschaft zu verständigen und in deren Welt zu verkehren (Libansky 1882, 21f). Das Kind solle über Klänge und Geräusche in seiner Umgebung aufmerksam gemacht und belehrt werden (Libansky 1882, 43). Weiters rege das Gehör das Kind zum Tun an, es bewege sich auf Geräusche zu (Entlicher 1872, 19). Dem Säugling sollen verschiedene Gegenstände, die das Gehör anregen, in die Hand gegeben werden. Auf diese Weise würden Übungen für das Gehör und den Tastsinn miteinander verbunden. (Rappawi 1913, 11)

Der Tastsinn solle wie das Gehör frühzeitig gefördert werden (Heil 1880, 272), da der Tastsinn beim Blinden das Auge vertrete. Das Kind könne vieles nur durch das Betasten erkennen, was andere mit den Augen sehen können. (Klein 1845, 11; Czerny 1884, 23; Libansky 1898, 6) Daher müsse das Kind dazu angeleitet werden, die Hände zu gebrauchen und diese zu üben (Klein 1845, 11). Durch das Betasten von verschiedenen Objekten erwerbe das Kind Kenntnisse und lerne zu unterscheiden (Klein 1845, 13; Entlicher 1872, 20). Die

Hände seien das Hauptorgan des Tastsinns und daher vor Verletzungen zu schützen (Mell 1913, 23).

Der Tastsinn gehöre zum Sinn des Gefühls. Weiters gehöre zum Sinn des Gefühls das allgemeine Gefühl (Klein 1845, 10; Libansky 1882, 45). Das allgemeine Gefühl werde durch den ganzen Körper vermittelt, es zeige Hitze- und Kälteempfindlichkeit an (Klein 1845, 10).

Neben Gehör und Tastsinn sollen auch der Geruchsinn und der Geschmacksinn gefördert werden (Entlicher 1872, 21; Rappawi 1913, 13). Dazu würden sich im Elternhaus viele Gelegenheiten anbieten (Libansky 1882, 47). Beim Essen und Trinken solle das Kind auf den Geschmack und den Geruch sowie auf deren Unterschiede aufmerksam gemacht werden (Cerny 1884, 24; Rappawi 1913, 12f), wozu das Kind Lust- und Unlustgefühle entwickle (Rappawi 1913, 12f).

Neben der Sinnesförderung solle das Kind auch in seinen Bewegungen gefördert werden. Stillsitzen und Nichtstun sollen nicht geduldet werden (Rappawi 1913, 21). Die körperliche Entwicklung sei zu begünstigen und zu fördern. Körperliche Kräfte sollen sich mehren, damit das Kind stark werde, dann nämlich würden sich auch die Seelenkräfte regen (Mell 1913, 18). Wenn das Kind die nötige Kraft zum Gehen erreicht habe, solle es nicht mehr getragen werden (Entlicher 1872, 10; Heil 1880, 70; Libansky 1882, 22; Czerny 1884, 20; Rappawi 1913, 10). Die Eltern sollen sich vor falschem Mitleid hüten, denn das führe dazu, dass das Kind zu lange getragen werde (Entlicher 1872, 61). Das blinde Kind sei bei der physischen Erziehung gleich dem sehenden Kind zu behandeln (Klein 1845, 6; Mell 1913, 19). Jedoch weist Klein (1845, 7) darauf hin, dass das blinde Kind, sobald es gehen lernt, Gefahr läuft, sich zu verletzen und es daher einer Anleitung bedarf.

Durch das Gehen erlange das Kind weitere Kräfte, es werde stark, gesünder, kräftiger und gewandter (Heil 1880, 10). Es lerne seine Umgebung kennen, zuerst die Wohnstube, die Küche, das ganze Haus und dann die weitere Umgebung wie Hof, Garten, Dorf oder Stadt, Felder und dergleichen (Entlicher 1872, 11; Heil 1880, 270; Libansky 1882, 23; Czerny 1884, 21; Rappawi 1913, 10; Mell 1913, 10). Je weiter das Kind seine Umgebung erschließen würde, umso mehr würden sich seine Kräfte bilden, es würde unternehmungslustig (Mell 1913, 20) und sein Ortssinn würde sich bilden (Heil 1880, 270; Libansky 1882, 22; Czerny 1884, 21). Den Eltern werde daher nahegelegt, ihr Kind so oft wie möglich auszuführen und selbständig zu machen (Czerny 1884, 22). Das Kind solle lernen, sich frei zu bewegen (Mell 1913, 19), es solle nie alleine zu lange still sitzen, es solle sich selbständig in Haus und Hof bewegen und alles betasten können (Libansky 1898, 32). Weiters solle es den richtigen Gebrauch der Hände lernen, wodurch es sein zukünftiges Leben verbessern und arbeiten

lernen könne (Czerny 1884, 22). Da dem Kind der Gesichtssinn fehle, könne es nicht beobachten und nachahmen. Das Kind bedürfe daher der Anleitung für den geschickten Gebrauch seiner Hände, für seine Bewegungen und Manieren (Klein 1845, 9; Entlicher 1872, 12; Mell 1913, 7; Rappawi 1913, 19). Bei Bedarf sei das Kind in seiner Haltung, Bewegung und allem, was nachteilig für das Kind sei, zu korrigieren (Czerny 1884, 22). Das blinde Kind solle durch seine Körperhaltung, Kleidung und Manieren einen günstigen Eindruck machen (Rappawi 1913, 18). Es falle ohnehin auf, daher sei alles zu vermeiden, was noch mehr Aufmerksamkeit auf das Kind lenken würde (Libansky 1898, 25; Mell 1913, 21). Unsauberes sowie unordentliches Erscheinen seien eine Last für die Angehörigen (Libansky 1882, 33), das Kind sei daher an Reinlichkeit zu gewöhnen (Pablasek 1867, 29; Entlicher 1872, Libansky 1822, 33; 62; Mell 1913, 21).

Das blinde Kind benötige zum körperlichen Gedeihen ausreichend regelmäßige und nahrhafte Kost (Rappawi 1913, 9; Mell 1913, 22). Eine Folge von mangelhafter Ernährung sei, dass Körper und Geist träge würden (Libansky 1882, 39). „Geistige Getränke“ seien zu vermeiden oder nur im geringen Maße zu verabreichen, denn deren Genuss könne böse Folgen für die geistige Entwicklung haben (Czerny 1884, 16). Neben ausreichender Nahrung brauche das Kind viel frische Luft zum Gedeihen (Heil 1880, 270; Czerny 1884, 12; Libansky 1882, 30; Libansky 1898, 19).

7.2.2.2 Das Bild des blinden Kindes als Gefühlswesen im Elterhaus

Libansky (1898, 2) verweist darauf, dass das blinde Kind als trübsinniges, verschlossenes Wesen gesehen werde, das in sich gekehrt und halbtot sei. Die falsche Beurteilung seines Zustandes rufe in seinem Gemüt trübe Stimmungen hervor (Libansky 1898, 26). Czerny (1884, 18) meint, dass der größte Schmerz des blinden Kindes sei, dass es immer als ein außergewöhnlicher Mensch behandelt werde. Die Eltern haben Mitleid mit dem Kind, was sie dazu veranlasse, das Kind zu verzärteln, wodurch es noch unglücklicher werde (Entlicher 1872, 10; Pablasek 1867, 29; Libansky 1882, 22). Auch nach Czerny (1884, 19) ist das blinde Kind unglücklich und nach Entlicher (1872, 8) empfindet es eine unbestimmte Leere. Nach Mell (1913, 13) wiederum ist das blinde Kind von Natur aus sehr vorsichtig, misstrauisch, schüchtern und zurückhaltend, es weiche jedoch die Zurückhaltung, wenn das Kind Vertrauen gefasst habe und folglich entstehe innige Liebe und Zuneigung. Libansky (1882, 20) hingegen konstatiert, dass das Kind nicht wisse, was es entbehre und daher froh und glücklich in dieser Unwissenheit sei.

Nach Mell (1913, 11) könne sich das Gefühlsleben des blinden Kindes nicht so entwickeln wie beim Sehenden. Das Selbstbewusstsein müsse geweckt werden. Es solle Vertrauen in sich und seine Fähigkeiten entwickeln, damit es moralisch gekräftigt werden könne (Mell 1913, 11). In den ersten Lebensjahren solle freundlich mit dem Kind gesprochen werden. Durch das Ohr empfinde es die Liebe der Mutter. (Heil 1880, 270; Libansky 1882, 19, Mell 1913, 26) Werde mit dem Kind viel gesprochen, so könne es die zärtliche Fürsorge erkennen (Libansky 1898, 33). Die Mutter habe einen beruhigenden Einfluss auf das Kind und könne bei Störungen ausgleichend wirken (Mell 1913, 32). Der sanfte Umgang mit dem Kind bewirke ein anschmiegsames und vertrauensvolles Gemüt (Mell 1913, 32). Heiterkeit und Fröhlichkeit in der Gegenwart des Kindes würden es glücklich machen (Libansky 1898, 35).

In der Gegenwart des Kindes solle dessen Zustand nicht beklagt werden, es werde dadurch gekränkt und unglücklich (Klein 1845, 43; Entlicher 1872, 63; Libansky 1992, 31; Libansky 1898, 33). Die Eltern sollen das Kind aufheitern und zu fröhlicher Tätigkeit anregen (Libansky 1898, 33). Weiters sollen die Eltern das Kind mit seinem Schicksal aussöhnen (Libansky 1882, 31; Libansky 1898, 27).

7.2.2.3 Das Bild des blinden Kindes als geistiges Wesen im Elternhaus

Eltern blinder Kinder hätten das Vorurteil, dass blinde Kinder nichts lernen können und würden deshalb jede Unterweisung versäumen (Klein 1845, 8). Das blinde Kind werde als geistiges Wesen als unmündig angesehen und man verspreche sich wenig oder gar nichts von seiner geistigen Bildung (Czerny 1884, 18). Nach Entlicher (1872, 1) werden Blinde als Wunder angesehen, wenn sie durch günstige Verhältnisse zu Bildung gelangten. Jedoch sei der Blinde durch den Verlust des Augenlichtes nicht von Erkenntnis abgeschnitten, sein Geist verlange nach Nahrung und sei bildungsfähig (Czerny 1884, 19). Er sei ein Vernunftwesen und habe Anspruch auf Bildung (Klein 1845, Einleitung).

Das Kind sei von Natur aus körperlich mit einem Gehirn, einem Nerven-, Muskel- und Knochensystem ausgestattet, jedoch komme es ohne Gedanken, Gefühl, Verstand oder Gewissen zur Welt (Libansky 1882, 50). Nach Heil (1880, 268) ist das blinde Kind mit denselben geistigen Anlagen ausgestattet wie ein sehendes Kind, jedoch würden sich die geistigen Anlagen beim blinden Kind langsamer entwickeln. Der Blinde habe keine Vorstellung von Farben, Bewegungen und Raumverhältnissen, sein Wissen sei lückenhaft (Heil 1880, 269). Selbst ein gutes Gedächtnis sei beim Blinden nicht angeboren, es müsse schon früh geübt werden (Libansky 1882, 55). Der Blinde habe die Fähigkeit zur inneren

Anschauung (Libansky 1882, 51), er besitze Phantasie (Libansky 1882, 56; Mell 1913, 11), Lerneifer, Ausdauer und Schaffensfreudigkeit (Mell 1913, 13).

Um die geistigen Kräfte des Kindes zu entfalten, müsse sich zuerst die Sinnestätigkeit des Kindes entwickeln (Libansky 1882, 51). Durch Übung der Sinne würde der Geist geweckt und entwickelt (Pablasek 1867, 29). Die Sinnesübungen dienten hierbei nicht nur zur Schärfung und Aufnahmefähigkeit der Sinne, sondern jede Erkenntnis durch den betreffenden Sinn würde durch den Verstand bewertet (Pablasek 1867, 29; Mell 1913, 29; Rappawi 1913, 12). Der Blinde solle Vergleiche ziehen, Schlüsse bilden und zu Urteilen gelangen (Entlicher 1872, 22f; Libansky 1882, 54; Mell 1913, 29).

Mit dem blinden Kind solle von Geburt an viel gesprochen werden. Den Anfang der Gedächtnisübungen bilde die Sprache. (Entlicher 1872, 62; Libansky 1882, 55; Czerny 1884, 24) Kurze Reime, Verse und Gedichte sollen Herz und Verstand bilden (Heil 1880, 273; Libansky 1882, 55). Später solle das Kind zum Rätsel raten, zum Zählen, zum Nacherzählen von Geschichten sowie zum Kopfrechnen angeleitet werden (Pablasek 1867, 29; Entlicher 1872, 63; Libansky 1882, 53; Mell 1913, 30). Neben dem Gehör, das durch Sprache und Geräusche die geistige Tätigkeit wecke, bilde auch der Tastsinn den Geist (Klein 1845, 12f; Libansky 1898, 6). Dazu solle man dem Kind Gegenstände zum Betasten in die Hand geben. Das Kind bilde sich durch das Betasten eines Gegenstandes eine Vorstellung darüber, was durch die Sprache zum Ausdruck gebracht werde (Libansky 1882, 21; Libansky 1898, 35; Mell 1913, 29). Es solle mit dem Kind auch alles besprochen werden, was es betastet. Dadurch würden seine Anschauungen erweitert und es würde Dinge zu trennen und zu vergleichen lernen. (Czerny 1884, 24) Das Kind könne nur das kennenlernen, was es auch betasten könne (Libansky 1898, 35). Seine Umgebung biete die meisten Lehrmittel (Mell 1913, 28). Durch viel Bewegung lerne das Kind seine Umgebung kennen und erweitere damit seine Verstandeskräfte (Mell 1913, 28). Dazu sollen alle Fragen, die das Kind beim Umhergehen habe, beantwortet werden (Libansky 1882, 53).

7.2.2.4 Das Bild des blinden Kindes als handelndes Wesen im Elternhaus

Der traurige Irrtum der Eltern des blinden Kindes sei, dass das Kind nichts selbst machen könne (Pablasek 1867, 21; Entlicher 1872, 13). Daher werde es gewaschen und gekämmt und jede Arbeit werde ihm abgenommen. Dadurch gerate das Kind in einen Zustand der Unfähigkeit und Ohnmacht. (Entlicher 1872, 13) Rappawi (1913, 22) meint, dass das blinde Kind nach dem Begriff der Sehenden nie zu einer vollkommenen Selbständigkeit gelange, das

Kind jedoch ziemlich selbständig sei, da es sich auch in den Räumen des Elternhauses alleine zurechtfinde, solange alles auf dem rechten Platz liege.

Nachdem das Kind für den geschickten Gebrauch seiner Hände vorbereitet wurde, solle es zur Selbständigkeit vorbereitet werden (Klein 1845, 14; Entlicher 1872, 25). Selbständigkeit sei das Ziel in der Blindenerziehung, es solle dadurch Selbstvertrauen und praktische Lebensführung erreichen (Rappawi 1913, 23). Das blinde Kind solle ebenso wie das sehende Kind kleine Handfertigkeiten erlernen (Pablasek 1867, 28f; Entlicher 1872, 61). Es solle sich frühzeitig im Haus nützlich machen (Klein 1845, 21f; Entlicher 1872, 63; Libansky 1898, 33; Rappawi 1913, 17). Das Kind werde sich freuen, wenn es gestellte Aufgaben richtig lösen könne (Czerny 1884, 21), zudem verhindere das frühzeitige Gewöhnen an Tätigkeiten ein träges Hinbrüten (Klein 1845, 43).

Nachdem dem blinden Kind der Trieb zur Nachahmung fehle, müsse es zur Verrichtung von Tätigkeiten angeleitet werden (Klein 1845, 20; Libansky 1882, 26), was Zeit, Mühe und Geduld seitens der Eltern erfordere (Entlicher 1872, 61; Czerny 1882, 23).

7.2.2.5 Das Bild des blinden Kindes als soziales Wesen im Elternhaus

Nach Libansky (1898, 1) wurden Blinde in früheren Jahrhunderten weder richtig beurteilt noch behandelt, sie wurden von der Gesellschaft ausgestoßen oder als lästige Familienmitglieder angesehen. Oft soll es auch vorgekommen sein, dass sie an verschiedenen Orten auf Jahrmärkten vorgeführt wurden (Libansky 1898, 25). Nach Czerny (1884, 18) seien noch immer viele Menschen der Meinung, dass ein blindes Kind nicht fähig sei, „in die menschliche Gesellschaft als selbständiges, wirksames Glied eingereiht zu werden“. Sie würden deshalb häufig beschimpft oder als nutzlose Geschöpfe hingestellt werden, oder sollten gar nicht erst auf der Welt sein (Mell 1913, 17). Jene blinden Kinder, die in roher Gesellschaft aufwachsen, würden grob behandelt und verstoßen. Sie seien bedauernswert. (Libansky 1898, 26)

Blinde, die mit sehenden Altersgenossen und in der Gemeinschaft leben, sollten nicht ausgeschlossen werden (Rappawi 1913, 21). Das blinde Kind solle so erzogen werden, dass es sich mit und unter Sehenden bewegen könne (Entlicher 1872, 61; Mell 1913, 18f). Es solle daher gleich dem sehenden Kind erzogen und behandelt werden, dadurch werde ihm der Umgang mit Sehenden erleichtert (Klein 1845, 43; Entlicher 1872, 61; Mell 1913, 18f). Die Eltern sollten dem Kind gestatten, so viel wie möglich mit Sehenden zu verkehren und mit ihnen zu spielen (Libansky 1882, 30; Libansky 1898, 32; Mell 1913, 20; Rappawi 1913, 21). Das Spiel würde zur sittlichen Bildung beitragen. Das blinde Kind solle lernen, sich freiwillig

unterzuordnen und sich den Regeln des Spiels zu fügen. (Entlicher 1872, 18) Die Spielgenossen sollten jedoch nicht gegen Anstand und Sitte verstoßen (Entlicher 1872, 18; Mell 1913, 20). Das blinde Kind solle sich anständig benehmen, freundliche Gesinnung zeigen und bitten und danken lernen (Mell 1913, 33). Es solle dazu angeregt werden, ein nützliches Glied der Gesellschaft zu sein (Entlicher 1872, 63).

7.2.2.6. Das religiöse Bild des blinden Kindes im Elternhaus

Wird ein blindes Kind in eine Familie geboren, so sei dies Gottes Wille (Rappawi 1913, 7). Die Mutter solle vor allem das unvermeidbare Unglück mit einem mutigen Gedanken ertragen, es wäre „die Vorsehung, der unerforschliche Ratschluss Gottes“ (Rappawi 1913, 7). In der Gegenwart des Kindes sei es auch gottlos, danach zu fragen, warum „Gott so unnütze Geschöpfe erschaffe und erhalte“ (Libansky 1882, 20). Vielmehr solle man sich vom göttlichen Trost leiten lassen, dass es viele Menschen mit dem gleichen Unglück gebe und auch diese zu wohlerzogenen Mitbürgern werden können (Rappawi 1913, 7).

Das blinde Kind könne das irdische Licht nicht sehen, „aber das überirdische, an der göttlichen Wahrheit entzündete Licht“ solle seinen Lebensweg erhellen. Es solle das Kind mit seinem Schicksal versöhnen und ihm Zufriedenheit sowie Heiterkeit geben. (Libansky 1898, 7)

Das religiöse Gefühl solle frühzeitig im Kind geweckt werden (Pablasek 1867, 30; Libansky 1898, 34). Die Mutter solle durch Gebete und fromme Sprüche dem Kind „die göttliche Vorsehung“ (Mell 1913, 32) verinnerlichen. Eltern und Geschwister sollten ihm als Vorbild „Gottesliebe, Gottvertrauen, Hingebung in seine Fügungen, Lebensmuth und Hoffnung auf eine lichte Zukunft“ (Pablasek 1867, 30) vermitteln. Neben Gottesliebe sollen auch Nächstenliebe sowie Liebe zu Tieren und Pflanzen im Kind geweckt werden (Rappawi 1913, 18). Das blinde Kind solle in schweren Zeiten Halt in der Religion finden (Mell 1913, 32).

7.2.3 Das Bild des blinden Kindes in einer Anstalt

Jeder Menschenfreund würde sich wünschen, dass alle blinden Kinder eine ihrem Zustand angemessene Bildung erhielten, und nach der Bildungszeit für sie gesorgt und ihnen das Fortkommen in der Welt erleichtert werde (Klein 1845, 26). Dem Kind komme im Elternhaus meist nicht die angemessene Fürsorge zu und die Erziehung sei nicht einwandfrei (Mell 1913, 34). Das Kind werde oftmals in einem Zustand der körperlichen und moralischen Verwahrlosung in die Anstalt gebracht (Libansky 1882, 5; Libansky 1882, 59; Libansky 1898, 55), meist auch ohne Vorkenntnisse und so sei es unbeholfen (Libansky 1989, 28). Fehler bei

der Erziehung in den ersten Lebensjahren des blinden Kindes seien der Grund, warum spätere Bildungsversuche scheitern würden (Libansky 1882, 5).

Das Kind solle daher möglichst bald in eine Umgebung kommen, die „sein Wesen ganz versteht“ und es geistig und körperlich erstarken lässt (Mell 1913, 34). Dieser Anforderung würden Blindenvorschulen, Blinden-Kindergärten oder Asyle für Blinde gerecht. Generell sei Institutserziehung häufig die einzige Möglichkeit für eine fruchtbringende Entwicklung. (Mell 1913, 34) In der Anstalt seien alle Mittel vorhanden, um das Kind geistig und körperlich zu bilden. Weiters werde das Kind durch die Unterbringung in einer Anstalt „den ungünstigen Familienverhältnissen entzogen“ (Mell 1913, 35). Die blinden Kinder würden in einer Anstalt aufblühen, sie würden kräftig und sich gesittet und manierlich benehmen (Mell 1913, 36).

Bis zum sechsten oder siebenten Lebensjahr sollten Kinder in einer Blindenvorschule oder in einem Kindergarten untergebracht werden (Libansky 1882, 59). Der Kindergarten sei ein Vergnügen für das blinde Kind und es erhalte ferner eine angemessene Beschäftigung (Libansky 1882, 27).

Für das blinde Kind trete wie bei sehenden Kindern mit dem schulfähigen Alter auch die Schulpflicht ein (Mell 1913, 36). Klein (1845, 16) setzt den Schuleintritt mit fünf oder sechs Jahren fest, Entlicher (1872, 65) mit sieben Jahren. Klein (1845, 28) fordert, dass der Blindenunterricht in die Ortsschule verlegt werden solle. Das Kind bliebe damit in seiner natürlichen Umgebung und unter Aufsicht der Eltern. Individuelle Anlagen, Neigungen und Fähigkeiten sowie die zukünftige Lage des Kindes könnten dadurch berücksichtigt werden. (Klein 1845, 35) Neben Klein sprechen sich auch Pablasek (1867, 86), Entlicher (1872, 65) und Heil (1880, 274) für einen Besuch in der Ortsschule aus. Libansky (1898, 41) sieht den Besuch in der Volksschule als Notbehelf, denn der Lehrer könne nicht ausreichend Aufmerksamkeit für den blinden Zögling aufbringen. Auch Mell (1913, 38) meint, dass ein blindes Kind in der Volksschule oft als störend angesehen werde. Die Unterrichtung des blinden Kindes erfordere einen geschickten Lehrer, der sich um das Kind annehme. Das blinde Kind könne zwar in der Volksschule unterrichtet werden, jedoch könne die Volksschule nicht das gleiche wie eine Bildungsanstalt für Blinde leisten, nämlich all das zu lehren, was das Kind für seine Zukunft brauche, „um ein nützliches Mitglied der Gesellschaft zu werden“ (Mell 1913, 37). Pablasek (1867, 147) verweist darauf, dass es die Aufgabe der Blindenschulen sei, den Blinden bürgerlich brauchbar zu machen.

Nach Czerny (1884, 24) sei geistige und körperliche Vorbildung notwendig, damit das Kind die Ortsschule besuchen könne. Diese Vorbildung sei aber auch für die Unterbringung in

einer Anstalt notwendig, damit das blinde Kind zu einem Menschen gemacht werde, der sich als Arbeiter und Künstler seine Existenz erhalten könne (Czerny 1884, 24).

Nach Libansky (1882, 59; 1898, 40) soll das schulpflichtige Kind in einer Anstalt untergebracht werden. Entlicher (1872, 65) und Heil (1880, 274) sprechen sich dafür aus, das blinde Kind erst mit zehn oder zwölf Jahren einer Anstalt zu übergeben. Das Kind solle durch die Erziehung in einer Anstalt so selbständig werden, wie es seine geistigen und körperlichen Kräfte erlauben (Mell 1913, 37).

7.2.3.1 Das Bild des blinden Kindes als leibliches Wesen in einer Anstalt

Das blinde Kind komme häufig in einem verwahrlosten Zustand in die Anstalt, Vorschule oder Ortsschule. Manche Kinder hätten schwache Hände und seien nicht fähig, einfache häusliche Verrichtungen oder technische Arbeiten durchzuführen. (Entlicher 1872, 13) Versäumnisse in der physischen Erziehung sollten daher nachgeholt und ergänzt werden (Pablasek 1867, 96).

In der Blindenschule werde die Hand gekräftigt und der Tastsinn geübt. Der Blinde solle durch den Gebrauch seiner Hände sehend gemacht werden. (Libansky 1898, 7) Blinde hätten ein gutes allgemeines körperliches Gefühl, „welches die Grundlage aller übrigen Sinne ausmacht“ (Libansky 1898, 55), gute Ohren und ein gutes Gedächtnis (Libansky 1898, 41) und sollten daher in allen Gegenständen mitmachen, die mündlich vorgetragen werden (Libansky 1898, 41).

Das Kind solle angeleitet werden und lernen, sich frei zu bewegen (Libansky 1898, 68). Weiters liege ein besonderes Augenmerk auf Leibesübungen in Erziehungsanstalten, denn das Kind solle in körperlicher wie auch in geistiger Beziehung nicht abstoßend wirken (Libansky 1898, 69). Die physischen Bedürfnisse, wie das Wachstum des Kindes, die Zunahme von Kräften sowie ein ganzheitliches Erstarken sollten gefördert werden (Mell 1913, 40). Aber auch für Erholung nach der Arbeit, Bewegung nach Ruhephasen, frische Luft und Erheiterung solle in den Anstalten gesorgt werden (Pablasek 1867, 287).

In der Ortsschule sollen im Turnunterricht die körperlichen Kräfte des Kindes gestärkt werden. Der Lehrer solle dabei das blinde Kind berücksichtigen und die Übungen dem blinden Kind anpassen. (Entlicher 1872, 50)

7.2.3.2 Das Bild des blinden Kindes als Gefühlswesen in einer Anstalt

Das Kind fühle sich in der Anstalt glücklich und zufrieden (Libansky 1898, 49). Das Kind zeige sich als offenes, munteres Wesen, das keinen Kummer habe. Es habe die Vereinsamung

und Hilflosigkeit, unter der es im Elterhaus gelitten habe, bereits vergessen. (Libansky 1898, 49) Der Schulbesuch werde dem Kind die größte Freude bereiten, weil es das Bedürfnis, etwas zu lernen, mehr fühle als die sehenden Kinder und es werde der Langeweile entzogen (Entlicher 1872, 34). Pablasek (1867, 153) beschreibt allgemeine Bildung als „Quelle des irdischen Glücks für den Blinden“. Musik erfreue das blinde Kind am meisten. Durch Musik könne es seine tiefsten Gefühle wie Freude, Schmerz, Liebe, Furcht, Verzweiflung und dergleichen ausdrücken. (Libansky 1898, 74)

7.2.3.3 Das Bild des blinden Kindes als geistiges Wesen in einer Anstalt

Manche blinden Kinder seien beim Eintritt in eine Anstalt nicht nur körperlich vernachlässigt, sondern auch geistig verarmt (Libansky 1882, 59; Libansky 1898, 55). Das Kind würde in einer Anstalt vielfache Anregungen für seine geistige Entwicklung erhalten (Mell 1913, 40).

Das Gedächtnis des Blinden sei keine angeborene Fähigkeit, sondern müsse „nach bestimmten pädagogischen Regeln“ entwickelt werden (Libansky 1898, 63f). In den Blindenanstalten solle das Gedächtnis des blinden Kindes gepflegt und gestärkt werden (Libansky 1898, 64), und durch die Übung und Entwicklung der geistigen Anlagen solle das Kind bürgerlich brauchbar werden (Pablasek 1867, 147; Entlicher 1872, 31).

Das Gedächtnis des blinden Kindes müsse frühzeitig angeregt werden, weshalb es Beschäftigung brauche. Dabei solle man vom Leichterem zum Schweren fortschreiten und Sprünge vermeiden (Entlicher 1872, 37). Das Kind solle sich durch Tasten Kenntnisse verschaffen und damit seinen Begriffskreis erweitern. Es solle die Eigenschaften und das Gegenteil des Gegenstandes benennen, auch solle es Verschiedenheit und Ähnlichkeit erkennen (Entlicher 1872, 32). Dadurch werde das Kind zum Selbstdenken, Selbstprüfen und Urteilen angeregt (Entlicher 1872, 33).

Das blinde Kind habe ein treues Gedächtnis, auf welches es sich verlassen müsse. Blinde könnten keine Hilfsmittel zum Merken verwenden, sie könnten nicht alles aufschreiben und in keinem Buch nachschlagen. (Entlicher 1872, 36) Nach Libansky (1898, 63) sei das Gedächtnis des blinden Kindes deshalb außerordentlich belastbar.

Sein gutes Gedächtnis, seine Fassungskraft und Lernbegierde würden dem blinden Kind die Teilnahme am Unterricht in der Ortsschule ermöglichen (Klein 1845, 16). Das blinde Kind könne an allen vorgetragenen Gegenständen teilnehmen (Klein 1845, 17; Heil 1880, 282). Der Vorteil bei der Unterrichtung der blinden Kinder sei, dass sie weniger Ablenkung und Zerstreuung als die sehenden Kinder hätten (Entlicher 1872, 31). Blinde Kinder aus niederen

Schichten, die keine geistige Vorbildung haben, könnten höchstens Handfertigkeiten erwerben (Libansky 1898, 67).

7.2.3.4 Das Bild des blinden Kindes als handelndes Wesen in einer Anstalt

Durch Bildung werde der Impuls zur Tätigkeit rege. Der Blinde erkenne, dass er nicht mehr auf die Almosen der anderen angewiesen ist und sich selbst sein Brot verdienen kann. Er könne frei und selbständig leben und ein nützliches Glied der Gesellschaft werden. (Entlicher 1872, 153)

Als tätiges Glied der bürgerlichen Gesellschaft bedürfe er einer besonderen Fachbildung, die ihn in Stand setzt, sich zu ernähren oder nach Möglichkeit dazu beizutragen (Entlicher 1872, 154). Das blinde Kind sei zur Selbsttätigkeit vorzubereiten (Klein 1845, 14). Daher solle das blinde Kind in Handfertigkeiten geschickt gemacht werden (Klein 1845, 20f; Entlicher 1872, 31; Heil 1880, 277; Libansky 1898, 57), es solle körperliche Verrichtungen vollziehen und nützliche und einträgliche Geschäfte betreiben (Entlicher 1872, 31), sowie sich in der Welt möglichst nützlich erweisen (Heil 1880, 277). Nach Entlicher (1872, 59) ist Arbeit „die Würze des Lebens“. Das Kind werde dem Bettelstab entrissen und mit seinem Schicksal ausgesöhnt (Entlicher 1872, 59).

Blinde seien in der Ausübung ihres Berufes geduldig, sie hätten Ausdauer und Überwindungskraft, um ihr Ziel zu erreichen (Libansky 1898, 72). An dem Ort, wo der Blinde arbeite, müsse stets strenge Ordnung herrschen (Klein 1845, 19; Entlicher 1872, 58).

7.2.3.5 Das Bild des blinden Kindes als soziales Wesen in einer Anstalt

In Blindenanstalten bewege sich das blinde Kind gerne unter Schicksalsgenossen, so blieben ihm Kränkungen und Zurücksetzungen erspart (Mell 1913, 4). Es sei, als würde ein Band der Zusammengehörigkeit große und kleine Kinder, die das gleiche Unglück teilen, umschlingen (Libansky 1899, 54). Alle Kinder, ob aus reichen oder armen Familien, bekämen die gleiche Verpflegung und Kostigung, sie würden an einem Tisch sitzen, wie eine große Familie, sich den Schlafsaal teilen und die gleiche Kleidung tragen (Libansky 1898, 51). Die älteren Kinder, die schon länger in der Anstalt sind, sollten die kleinen und noch unbeholfenen Kinder unterstützen (Libansky 1898, 51).

Die Blindenanstalt solle zudem den Kontakt zum Elternhaus pflegen (Mell 1913, 41). Eltern und Verwandten müsse der Zutritt in das Blindeninstitut stets offen sein (Klein 1845, 40). So kämen Angehörige am Sonntag zu Besuch, und im Laufe des Jahres dürften die Kinder ihre Angehörigen besuchen. Dadurch blieben sie mit der Außenwelt in Verbindung und der Bezug

zum praktischen Leben bliebe erhalten (Libansky 1898, 52). Der Blinde solle allerdings auch alle Möglichkeiten erhalten, um mit Sehenden in Kontakt zu treten (Libansky 1898, 52; Mell 1913, 40). Beim Schulbesuch in der Ortsschule werde sich das blinde Kind mit anderen Kindern befreunden (Entlicher 1872, 34). Sie spielten mit sehenden und hörenden Kindern und lernten mit und von ihnen (Pablasek 1867, 95). In der Ortsschule sollten sich sehende Kinder liebevoll dem blinden Kind zuwenden und Neckereien und Spott seien zu unterlassen (Entlicher 1872, 34; Heil 1880, 282; Libansky 1898, 41). Ein braves, verlässliches Kind aus der Nachbarschaft solle sich um das blinde Kind annehmen, es solle das blinde Kind in die Schule und nach Hause begleiten und ihm in der ersten Zeit behilflich sein (Libansky 1898, 41).

7.2.3.6 Das religiöse Bild des blinden Kindes in einer Anstalt

Der Religionsunterricht solle beim blinden Kind frühzeitig beginnen. Sein Herz solle erwärmt werden und die Religion solle ihn begleiten und stützen (Entlicher 1872, 35; Libansky 1882, 64). Der Zustand der Blindheit könne viel Religiosität und Sittlichkeit erzeugen. Leid, Mitleid und ein Gefühl der Hilfsbedürftigkeit sollten lehren, „sich der Hilfe würdig zu machen“ (Entlicher 1872, 35).

Ein guter Religionsunterricht sei ein Balsam auf den Wunden des Blinden (Entlicher 1872, 36). Das blinde Kind solle den Inhalt des Katechismus, der heiligen Schrift sowie der Kirchenlieder auswendig lernen (Entlicher 1872, 36). Es solle die Kirche besuchen und religiöse Zeremonien sollten dem Kind beschrieben werden (Klein 1845, 17), denn der Blinde müsse die sichtbare Welt des Schöpfers entbehren, daher solle er diese durch zweckmäßige Belehrung kennen lernen (Entlicher 1872, 35).

7.3 Ratgeber für Eltern und Erzieher geistig behinderter Kinder

Für diese Arbeit konnten nur zwei Ratgeber ausgemacht werden, die sich mit der Erziehung und Bildung geistig behinderter Kinder beschäftigen. Weygandt sowie Bösbauer, Miklas und Schiner sprechen sich gegen die Familienerziehung aus und wenden sich daher auch nicht in einem eigenen Kapitel der häuslichen Erziehung zu. Daher werden die sechs Dimensionen zusammengefasst dargestellt und einzelne Aspekte, die explizit zum Elternhaus und zur Anstalt erwähnt werden, werden gesondert dargestellt.

7.3.1 Darstellung der Ratgeber nach den Kriterien von Papastefanou (2004)

Dr. phil. et med. Wilhelm Weygandt (1900): Die Behandlung idiotischer und imbeciller Kinder in ärztlicher und pädagogischer Beziehung.

Weygandt war Privatdozent an der Universität Würzburg und Spezialarzt für Nervenkrankheiten und Psychiatrie. Durch sein Buch wolle er dem Pädagogen die ärztliche Seite der Behandlung idiotischer und imbeciller Kinder verständlich machen und zugleich kritisch darstellen. Ebenso wolle er dem Arzt die pädagogische Behandlungsweise erläutern. Der Leser des Buches, welches nach Weygandt nicht beabsichtigt, die beiden Standpunkte feindlich gegenüberzustellen, solle einen Einblick in das gemeinsame Arbeitsfeld bekommen. Weiters möchte Weygandt den Eltern eine Orientierung über das Schicksal ihres Kindes bieten. (Weygandt 1900, Vorwort) Aus seinem Literaturverzeichnis lässt sich schließen, dass er vorwiegend medizinische Quellen verwendet hat, sowie pädagogische Literatur von Kalischer, Köhler und Löper. Ferner bezieht er sich auf Spezialzeitschriften und Anstaltsberichte.

Weygandt beschreibt zuerst die Psychopathologie der Idiotie und Imbecillität, danach geht er auf die Vorbeugung sowie auf die körperliche und psychologische Behandlung ein. Einen weiteren Abschnitt widmet er dem Anstaltswesen. Zuletzt schreibt er noch über die Prognose des angeborenen Schwachsinn.

Hans Bösbauer, Leopold Miklas, Hans Schiner (1905): Handbuch der Schwachsinnigenfürsorge.

Nach Bösbauer, Miklas und Schiner ist der derzeitige Stand der Fachliteratur zum Thema Schwachsinn unübersichtlich und die Fortschritte werden nicht berücksichtigt. Daher solle das Handbuch der Schwachsinnigenfürsorge „als ein verlässlicher Ratgeber in allen einschlägigen Fragen dienen und Eltern und Lehrern namentlich praktische Winke für die Erziehung schwachsinniger Kinder“ (Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 3) bieten. Darüber hinaus könnten Vertreter der öffentlichen und privaten Wohltätigkeit, Schulbehörden, Verwaltungsorgane, Ärzte und Gerichtspersonen Wissen und Anhaltspunkte über die Fürsorge und Schutzmaßnahmen Schwachsinniger erfahren (Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 3).

Ausgehend von der Ursache des Schwachsinn, den psychischen und körperlichen Symptomen des Schwachsinn sowie einer Einteilung und Namensgebung der Arten des Schwachsinn beschäftigen sich die Autoren mit der Bildung und Erziehung der Schwachsinnigen. Sie informieren über die Notwendigkeit der Erziehung und deren Ziele

sowie über Erziehungsformen, wobei auch die Familienerziehung eine Rolle spielt. Weiters wird auf die Behandlung der Schwachsinnigen eingegangen und auf Unterrichtsgegenstände. Ein Kapitel wird der Beschäftigung und Erholung gewidmet, sowie der Persönlichkeit des Erziehers. Die Autoren nehmen sich zudem der Fürsorge der entlassenen Zöglinge einer Anstalt an. Zuletzt geben sie einen geschichtlichen und einen statistischen Überblick zur Situation der Schwachsinnigen in Österreich, Deutschland und der Schweiz.

Die Autoren führen ein umfassendes Literaturverzeichnis an, sie beziehen sich auf medizinische, psychologische und pädagogische Literatur, unter anderem auch auf Weygandt (1900).

7.3.2 Das Bild des geistig behinderten Kindes im Elternhaus

Familienerziehung ist nach Bösbauer, Miklas und Schiner (1905, 46) die idealste Form der Erziehung gesunder Kinder, eignet sich jedoch nicht für die Erziehung geistig abnormer Kinder. Auch Weygandt (1900, 80) meint, dass man es nicht auf familiäre Erziehungsversuche ankommen lassen sollte. Die Eltern sollten das Kind, sobald sie erste Zeichen von Schwachsinn erkennen, möglichst bald in Behandlung geben (Weygandt 1900, 80).

Weygandt meint dennoch, dass Erziehung und Unterricht auch ohne Trennung von der Familie vorgenommen werden könnten, jedoch sei dies sehr kostspielig, da ein eigener Erzieher über einen längeren Zeitraum notwendig sei (Weygandt 1900, 62). Weiters werde die Erziehung durch Nachsichtigkeit der Eltern negativ beeinflusst und für die Geschwister sei der Verkehr mit dem schwachsinnigen Kind ungünstig. Daher würden sich Eltern sehr häufig für eine Pflege und Ausbildung in einer Anstalt entscheiden. (Weygandt 1900, 63) Trotzdem sei nach Bösbauer (1905, 48) die Entscheidung für eine Anstalt von Sorge begleitet. Die Sorge der Eltern zur Anstaltserziehung sei durchaus begründet, denn die Anstalt könne, trotz der vielen Vorteile, Elternliebe nicht ersetzen (Bösbauer 1905, 48).

Zur Erziehung im Elternhaus meinen Bösbauer, Miklas und Schiner, dass die Eltern mit erzieherischem Takt ausgestattet seien, aber ihr Verständnis reiche nicht zur Erziehung schwachsinniger Kinder. Das pädagogische Ungeschick der Eltern, das Fehlen von heilpädagogischen Grundsätzen und erzieherischen Eigenschaften, sowie der Mangel an Zeit zur häuslichen Erziehung könnten den angeborenen Zustand verschlechtern und sogar soweit führen, dass die Schwachsinnigen sich selbst überlassen wären und ohne Pflege vor allem in den ärmsten Schichten „ein kaum mehr menschenwürdiges Dasein“ (Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 47) führten. Das schwachsinnige Kind werde häufig zum Sündenbock für die

normalen Kinder, oftmals herrsche „rohe Strenge und brutale Züchtigung“ (Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 47). Hingegen werde das schwachsinnige Kind in gut situierten Familien häufig mit falscher Liebe und zu großer Ängstlichkeit erzogen. Bösbauer, Miklas und Schiner sprechen von „Affenliebe“, welche den Charakter verderbe (Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 47f).

7.3.3 Das Bild des geistig behinderten Kindes in einer Anstalt

Kinder, die in eine Anstalt kämen, würden nach Bösbauer, Miklas und Schiner (1905, 71) oft die Bezeichnung „menschwürdig“ nicht verdienen. Manche würden im Elternhaus zu sehr verwöhnt und bei geringem Anlass in ein mörderisches Geschrei ausbrechen. Andere seien sehr schüchtern und befangen, weil sie im Elternhaus unter Brutalität gelitten hätten. (Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 71)

Für Idioten, Imbezille und alle Schwachsinnigen, die bei der häuslichen Erziehung vernachlässigt wurden oder bei denen diese einen negativen Einfluss auf sie hatte, müsste eine geschlossene Anstalt vorhanden sein (Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 49). Durch fachkundige Aufsicht könnten Charakterfehler beseitigt oder gemildert werden und die Zöglinge entgingen körperlichen und sittlichen Gefahren (Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 48). Hilfsschulen und Externate würden sich für Schwachsinnige leichteren Grades empfehlen. Weygandt verweist darauf, dass einige Anstalten bildungsunfähige Kinder nicht aufnehmen würden. Andere Anstalten würden sich auf die Pflege der Zöglinge beschränken, wenn alle Bildungsversuche scheitern würden. Nach Weygandt sollten die Anstalten einen familiären Charakter haben, was jedoch sehr kostspielig sei. (Weygandt 1900, 81)

Erziehungsgrundsätze, die bei normalen Kindern angewendet werden, müssten auch bei der Erziehung geistig abnormer Kinder in Anstalten berücksichtigt werden. Die körperlichen und seelischen Eigenheiten würden nach psychischer Erziehung und körperlicher Pflege unter ständiger Wechselwirkung verlangen. Das erfordere eine rege Zusammenarbeit von Arzt und Pädagogen. (Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 58)

Bevor das Kind dem eigentlichen Unterricht zugeführt werde, müsse es unterrichtsfähig gemacht werden. Seine Willensbildung müsse beeinflusst werden und es müsse lernen, dem Lehrer zu folgen und sich unterzuordnen. (Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 71)

7.3.4 Das Bild des geistig behinderten Kindes als leibliches Wesen

Bösbauer, Miklas und Schiner (1905, 15) gehen wie Weygandt (1900, 7f) davon aus, dass der Schwachsinn entweder angeboren sei oder später erworben werde. Ursachen für den

angeborenen Schwachsinn könnten erbliche Belastung und organische Minderwertigkeit, Alkoholismus der Eltern sowie verschiedene Erkrankungen wie Tuberkulose, Syphilis und andere fieberhafte Erkrankungen der Mutter während der Schwangerschaft sein (Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 6; Weygandt 1900, 7f). Kinderkrankheiten, fieberhafte Erkrankungen, Hirnentzündungen sowie Krämpfe im Kindesalter könnten unter anderem die Ursachen für erworbenen Schwachsinn sein (Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 6; Weygandt 1900, 8). Die Grenze zwischen angeborenem und erworbenem Schwachsinn sei schwer zu ziehen, da bei beiden eine Störung der Entwicklung des Gehirns vorliege (Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 4). Meist wirkten mehrere Ursachen zur Entstehung des Schwachsinns zusammen (Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 15).

Beim schwachsinnigen Kind seien die Sinne häufig normal entwickelt, jedoch könne bei der schwersten Form des Schwachsinn die Sinnestätigkeit „in den elementarsten Funktionen gestört sein“ (Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 20). Bei Weygandt (1900, 13) sind die bildungsunfähigen Idioten überhaupt in den elementarsten Funktionen gestört, so „daß sie entschieden hinter jungen Tieren zurückstehen“. Auch die natürlichen Triebe seien unterentwickelt. So finde man nach Bösbauer, Miklas und Schiner (1905, 24) beim untersten Grad des Schwachsinn keinen Trieb zur Selbsterhaltung und der Nahrungstrieb sei ebenso unterentwickelt. Der Hunger bringe den bildungsunfähigen Idioten in Unruhe und wecke ihn aus seinem Stumpsinn. Andere wiederum würden erstaunlich lange fasten oder gar verhungern, wenn man sich nicht um deren Nahrung kümmern würde. (Weygandt 1900, 13f) Weiters sei der Bewegungstrieb herabgesetzt, manche würden weder stehen noch gehen lernen (Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 24). Weygandt spricht von einem Erfolg, wenn sie sitzen lernen. Manche würden ständige Unruhe und Bewegungsdrang zeigen, wobei sie keine zweckmäßigen Bewegungen ausführen könnten. (Weygandt 1900, 14). Bildungsunfähige Idioten würden idiotische Zwangsbewegungen, auch Tics genannt (Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 24; Weygandt 1900, 14), entwickeln. Bildungsfähigen Idioten könnten nach Weygandt (1900, 16f) Bewegungen üben und Beschäftigungen erlernen sowie durchführen. Weygandt unterscheidet die bildungsfähigen Idioten in anergische und erethische Idioten. Der anergische Idiot neigt dieser Unterscheidung nach zum Dahinbrüten, während sich der Körper des erethischen immer in einer gewissen Unruhe und in Bewegung befindet. Erethische Idioten haben nach Weygandt einen starken Nachahmungsdrang und neigen zur Brandstiftung sowie zu geschlechtlichen Übergriffen. (Weygandt 1900, 17f)

Bösbauer, Miklas und Schiner (1905, 29) meinen, dass ein Laie schon an der Schädelbildung des schwachsinnigen Kindes erkenne, dass der Geist keine normale Entwicklung nehmen

könne. Demnach erscheine der Schwachsinnige mit einer abnormen Schädelform, entweder sei der Schädel zu groß oder zu klein, habe eine fliehende Stirn, mongoloide Gesichtszüge, vorstehendes Unter- oder Oberkiefer, dicke Lippen und neige zum Schielen. Weiters habe das schwachsinnige Kind Verdickungen an den Rippen, das Brustbein stehe nach vor und einzelne Glieder können gelähmt sein. (Weygandt 1900, 29ff)

Weygandts Behandlungsansätze beginnen bereits bei der Vorbeugung, um den Schwachsinn überhaupt zu verhüten. Demnach sollen eine Heirat unter Blutsverwandten und Geisteskranken sowie Alkoholkonsum vermieden und weiters bei belasteten Familien eine entsprechende Überwachung der Schwangerschaft vorgenommen werden. (Weygandt 1900, 26f) Beim Neugeborenen sollen hygienische Maßnahmen und zweckmäßige Ernährung sowie Pflege, dem Alter und der Größe des Kindes angemessen, zur Gesundheit beitragen (Weygandt 1900, 29, 34). Zur Behandlung der Ursache der Idiotie verweist Weygandt (1900, 30) auf die Möglichkeit einer operativen Behandlung, indem man versuche, dem Gehirn freien Raum zu verschaffen. Bei der körperlichen Behandlung, die genauso wichtig wie die erziehliche sei, habe der Arzt das erste Wort zu sprechen, jedoch könne eher der Erzieher eine Besserung bewirken, als der Arzt eine Heilung (Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 63). In den Anstalten gebe es auch orthopädische Behandlungen, Massagen, Gymnastik und eine Behandlung durch Elektrizität (Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 64). Es müsse bei der Erziehung für eine Ausgewogenheit zwischen Beschäftigung und Erholung gesorgt werden. Die Beschäftigung müsse den körperlichen Kräften des Kindes angemessen sein und dürfe der Gesundheit nicht schaden. (Bösbauer 1905, 78f) Der Körper des Kindes bedürfe, so wie der Geist, der Erholung. Je unterentwickelter der Körper sei, umso mehr Lernpausen benötige er. Eine passende Erholung sei nach Bösbauer, Miklas und Schiner das Spiel, das jedoch überwacht werden müsse, da es sonst „zum Tummelplatz ihrer Perversitäten“ (Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 81) werden könne. Weiters eignen sich zur Erholung Spaziergänge, Wanderungen und Schulfeste (Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 82).

Das idiotische Kind solle zur Reinlichkeit erzogen werden. Der Schlaf solle seinen Bedürfnissen angemessen sein und mit dem Arzt besprochen werden. Sehr viel erziehliche Geschicklichkeit und Geduld werde im „vergeblichen Kampf gegen Onanie“ (Weygandt 1900, 35) sowie bei der Beseitigung von Würmern verlangt (Weygandt 1900, 35).

Die Entwicklung der Sinnestätigkeit solle beim idiotischen und imbecillen Kind gefördert, gereizt und stimuliert werden (Weygandt 1900, 44–48). Die Weckung der Sinne sei eine Grundlage der Schwachsinnigerziehung (Weygandt 1900, 52). Auf dieser Grundlage baue die geistige Bildung auf, vor allem, wenn erkannt wurde, welcher Sinn die Aufmerksamkeit

des Kindes erregte. Wenn der bestentwickelte Sinn des Kindes gefunden und geübt wurde, könnten die anderen Sinne durch bestimmte Reize mitgeübt werden. (Weygandt 1900, 43)

Bösbauer, Miklas, Schiner (1905, 62) verweisen darauf, dass bei der Erziehung körperliche Züchtigungen nicht ganz zu entbehren seien, diese jedoch nicht auf den Kopf einwirken dürften. Weygandt (1900, 59) hingegen rät von körperlicher Züchtigung ab und empfiehlt dem Lehrer, der zu dieser Maßnahme greifen würde, die Beschäftigung mit dem idiotischen Kind aufzugeben.

7.3.5 Das Bild des geistig behinderten Kindes als Gefühlswesen

Bildungsunfähige Idioten, also Idioten der niedersten Stufe, könnten nur durch wenige Gefühle aus ihrem Stumpsinn geweckt werden (Weygandt 1900, 13). Bösbauer, Miklas und Schiner vertreten die Meinung, dass auf der untersten Stufe des Schwachsinn, bei den Idioten, kein Gefühlsleben vorhanden sei. Sie empfänden weder Lust- noch Unlustgefühle. Bei schwer idiotischen Kindern würden Affekte der Trauer und Freude fehlen, sie könnten weder lachen noch weinen. Wut- und Zornäußerungen seien jedoch vorhanden. (Bösbauer, Miklas, Schiner 1900, 23) Weiters seien Gefühle der Anhänglichkeit beim Pfleger zu erkennen, welche sich allerdings eher nach der Wohltat richten würden, als nach der Person (Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 22).

Bei der mittleren Stufe der Schwachsinnigen seien Gefühle wenig entwickelt. Es würden sich zwar Gefühle zeigen, aber es fehle der „ethische Ton“ (Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 23). Weygandt (1900, 60) weist darauf hin, dass das Wesen der mittleren Form der Schwachsinnigen liebenswert und anschiemig sei, jedoch erinnere es an das „artige Wesen eines Hündchens“.

Den bildungsfähigen Idioten fehlten Gefühlsregungen der komplizierten Art wie Dankbarkeit, Trauer und dergleichen (Weygandt 1900, 16). Anergische Idioten seien gleichgültig, aber in gemüthlicher Stimmung, sie empfänden Freude, wenn sie ihren Erzieher wieder erkennen würden (Weygandt 1900, 17). Bei erethischen Idioten schwanke die Stimmung häufig (Weygandt 1900, 18).

Bei der Familienerziehung, vor allem bei gut situierten Familien, würden oft falsche Liebe und zu große Ängstlichkeit eintreten. „Die sog. Affenliebe verdirbt dann am Charakter noch alles, was zu verderben ist“ (Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 47). Eltern seien nicht mit dem Verständnis ausgestattet, was „das Wesen und die Entwicklung des Seelenlebens schwachsinniger Kinder beansprucht“ (Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 47f). In einer Anstalt

könnten die durch eine falsche Behandlung entstandenen Charakterfehler wieder beseitigt oder zumindest gemildert werden (Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 48). Die Kinder ließen sich gerne von Lust und Heiterkeit anstecken, daher sei nach Bösbauer, Miklas und Schiner (1905, 49) nichts leichter, „als Frohsinn und Arbeitseifer in die Klasse zu tragen“. Weygandt (1900, 59) hingegen meint, dass Gemütsbewegungen wie Furcht und Lust bei normalen Kindern als Erziehungsmittel sehr wirksam seien, jedoch diese Gemütsbewegungen beim geistesschwachen Kind nicht sehr tief gehen würden. Beim Idioten seien Zärtlichkeit und Vertrauen wirksam, beim Imbecillen wirke Einschüchterung. (Weygandt 1900, 59)

Stimmungsschwankungen und pathologische Charaktereigentümlichkeiten sind nach Weygandt (1900, 60) schwer zu beeinflussen. Zeige ein schwachsinniges Kind Affektvergehen wie Jähzorn, empfehlen Bösbauer, Miklas und Schiner (1905, 62) eine mehrstündige Bettruhe unter Aufsicht.

7.3.6 Das Bild des geistig behinderten Kindes als geistiges Wesen

Während sich bei einem normalen Kind schon im Alter von zwei Jahren Aufmerksamkeit und eine Reihe von Verständnis zeigen würden, zeige sich das bei dem schwachsinnigen Kind erst mit vier oder fünf Jahren (Weygandt 1900, 42).

Bildungsunfähige Idioten hätten einen sehr geringen Vorstellungsschatz. Dieser beziehe sich meist auf Essen und Sättigung. Bei Idioten der untersten Stufe würden Vorstellungen ganz fehlen, es könne auch nicht von einem Gedächtnis gesprochen werden. (Weygandt 1900, 14; Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 21) Bei tiefstehenden Schwachsinnigen blieben durch die gewonnenen Sinneseindrücke Erinnerungsbilder haften, welche aber nicht in gegenseitige Beziehung treten könnten und ebenso sei die Wiedergabe der Eindrücke und Erinnerungen mühselig und schwerfällig (Bösbauer, Miklas und Schiner 1900, 21). Bildungsunfähige Idioten würden zudem keinen spontanen Denkkakt sowie keine Urteils- und Schlussbildung besitzen und sie seien nicht fähig, Sprache zu erlernen (Weygandt 1900, 14).

Bei den bildungsfähigen Idioten unterscheidet Weygandt zwischen einer anergetischen und einer erethischen Form. Anergetische Idioten folgen demgemäß nur langsam mit ihren Gedanken. An Vorstellungen, die sie mühsam erwerben, klebten sie fest und ihre Äußerungen seien einförmig. (Weygandt 1900, 17) Schwachsinnige mittleren und leichten Grades hätten das Vermögen, Vorstellungen zu verändern. Es finde sich in einigen Fällen eine gesteigerte Phantasietätigkeit. (Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 22)

Bei der erethischen Form kann nach Weygandt die Aufmerksamkeit leichter geweckt werden, jedoch neigen die Kinder zur Ablenkung und schweifen gerne ab (Weygandt 1900, 18;

Bösbauer, Miklas und Schiner 1900, 22). Weiters könne durch gestörte geistige Tätigkeit auch die Sprache beeinträchtigt sein (Bösbauer, Miklas, Schiner 1900, 27).

Bösbauer, Miklas und Schiner weisen darauf hin, dass geistesschwache Kinder als nicht bildungsfähig eingestuft wurden und ihnen sogar die Existenzberechtigung abgesprochen wurde. Noch immer gebe es Ärzte und Staatsmänner, die geistesschwache Kinder als nicht bildungsfähig ansehen würden. So fordern Bösbauer, Miklas und Schiner (1905, 45) einfache „Pflege und humane Dressur“. Bösbauer, Miklas und Schiner (1905, 45) vertreten die Meinung, dass bei tiefstehenden Schwachsinnigen oft nur „liebvolle Pflege möglich“ sei, „und bei moraldefekten Schwachsinnigen (Imbezillen) muß die humane Dressur leider häufig in den Vordergrund treten, aber die Schwachsinnigen als solche können in der Wohltat einer Erziehung und eines Unterrichtes im ausgedehnten Maße teilhaftig werden“ (Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 45).

Je geringer die geistigen Kräfte seien, „desto gewissenhafter muss die Erziehung darüber wachen, dass in diesem beschränkten Kreise alle vorhandenen Angelegenheiten zu einer wirksamen Entwicklung gelangen und keine der schlummernden Fähigkeit brach liegen bleibt“ (Bösbauer, Miklas, Schiner 1900, 46).

Die Entwicklung der Aufmerksamkeit des Kindes solle möglichst früh begonnen werden. Das Kind solle von einem ausgebildeten Erzieher behandelt werden, der Einfluss der Eltern mit ihrer Nachgiebigkeit wirke sich ungünstig auf die Entwicklung des Kindes aus. Eine Entfernung von den Eltern hingegen wirke sich günstig aus, aber um das Kind nicht ganz vom Elternhaus zu trennen, solle es in der Nähe mit dem Erzieher zusammenwohnen. (Weygandt 1900, 42) Bösbauer, Miklas und Schiner (1905, 50) wiederum meinen, dass das idiotische Kind sowie auch jene, die bildungsfähig sind, einer Erziehung durch einen Erzieher in einer Anstalt bedürfen.

Idiotische Kinder auf der niedersten Stufe der geistigen Entwicklung würden die höchsten Ansprüche an das Geschick stellen, und vor allem an die Geduld des Erziehers (Weygandt 1900, 43).

Es gestalte sich äußerst schwierig, die Aufmerksamkeit zu wecken und den Gebrauch der Sinneskräfte erzieherisch anzuleiten (Weygandt 1900, 80; Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 20). Weygandt begründet dies damit, dass die meisten Anstalten Kinder erst ab dem fünften Lebensjahr aufnehmen würden und somit Zeit verlorenginge, wodurch sich der Zustand des idiotischen Kindes verschlechtere (Weygandt 1900, 80). In der Anstalt solle das Gedächtnis geübt und Sprachkenntnisse sollen entwickelt werden. Weiters sollen den Kindern Kenntnisse vermittelt werden. (Weygandt 1900, 49ff)

7.3.7 Das Bild des geistig behinderten Kindes als handelndes Wesen

Schwachsinnige und schwachbefähigte Kinder könnten im Gegensatz zu idiotischen und imbezillen Kindern praktisches Handeln lernen und Verantwortung für ihr Tun übernehmen (Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 60). Daher sollten dem schwachsinnigen Kind Fertigkeiten beigebracht werden, welche sich im Leben praktisch verwerten lassen. Darüber hinaus solle der Versuch unternommen werden, einen Beruf zu lehren. (Weygandt 1900, 61) Auch nach Bösbauer, Miklas und Schiner (1905, 46) soll die Arbeits- und Erwerbsfähigkeit in der Anstalt angebahnt werden. Die geistesschwachen Zöglinge seien an „Fleiß, Ordnung, Reinlichkeit und Ausdauer zu gewöhnen“ (Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 46). Im Handfertigkeitsunterricht sollten neben lebenspraktischen Fertigkeiten wie Ankleiden, Kämmen, Waschen, dem Umgang mit Schere, Nadel und dergleichen auch Haushaltsfertigkeiten und Werkunterricht vermittelt werden (Weygandt 1900, 61).

7.3.8 Das Bild des geistig behinderten Kindes als soziales Wesen

Das geistesschwache Kind sei zumeist sich selbst überlassen. Manche würden in Irrenhäuser gebracht oder man übergebe sie einem Armen- oder Krankenhaus zur Versorgung. Nach Bösbauer, Miklas und Schiner (1905, 44) sind geistesschwache Kinder ein „unnützer Ballast“ und „wenn es geht, schafft man sich diese armen Dinger vom Hals“ (Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 44). Durch das Versäumnis der Erziehung würden manche dem Verbrechen in die Arme getrieben. Sie würden zu Landstreichern, Dieben, Einbrechern oder zu Raub- und Lustmördern. Durch entsprechende Erziehung hätten sie nützliche Mitglieder der menschlichen Gesellschaft werden können. (Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 43ff) Daraus ergibt sich für Bösbauer, Miklas und Schiner (1905, 45) die Notwendigkeit der Erziehung, denn Erziehung solle den Schwachsinnigen so weit wie möglich für die Gesellschaft vorbereiten und ihn vor falscher Entwicklung sowie vor einem falschen Lebensweg bewahren (Bösbauer, Miklas und Schiner 1905, 46).

Viele Kinder würden in den Familien „zum Schrecken der Nachbarn“ ein elendiges Dasein führen (Bösbauer, Miklas und Schiner 1905, 43). Sie würden häufig zum Sündenbock für ihre normalen Geschwister (Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 47). Daher solle das schwachsinnige Kind unter Gleichbefähigten herangezogen werden. Es sollte nicht den Demütigungen und Zurücksetzungen der geistig Überlegenen ausgesetzt sein. (Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 48) Es solle in einer Anstalt unter gleichartigen Naturen untergebracht werden, denn diese Gemeinschaft wirke gemütsbildend und geistig anregend. Das geisteschwache Kind könne im Unterricht am wenigsten seine Mitschüler entbehren. (Bösbauer, Miklas, Schiner 1905, 49)

7.3.9 Das religiöse Bild des geistig behinderten Kindes

Bei Weygandt lassen sich keine Aussagen zur religiösen Bildung und Erziehung des geistig behinderten Kindes ausmachen. Bösbauer, Miklas und Schiner (1905, 46) verweisen lediglich darauf, dass die sittlich-religiöse Bildung das Hauptziel in der Erziehung Schwachsinniger und Schwachbefähigter sein solle.

8. Vergleichende Darstellung der Ergebnisse: Das Bild vom behinderten Kind in der Ratgeberliteratur

In diesem Kapitel wird der zweite Teil der Forschungsfrage beantwortet, nämlich: „Welche Menschenbilder wurden in historischen deutschsprachigen Elternratgebern vermittelt und inwiefern unterscheidet sich das Menschenbild in den Ratgebern für Eltern vom Menschenbild in den Ratgebern für Erzieher in heilpädagogischen Institutionen und Anstalten?“ Dazu werden die einzelnen Dimensionen des behinderten Kindes im Elternhaus sowie des behinderten Kindes in der Anstalt, die im vorigen Kapitel beschrieben wurden, einander gegenübergestellt und miteinander verglichen, wodurch das Bild vom behinderten Kind in der Ratgeberliteratur dargestellt wird.

8.1 Das Bild des taubstummen Kindes in der Ratgeberliteratur

Das taubstumme Kind bedürfe von Geburt an der Pflege und der Erziehung. Es sei folglich erziehungs- und pflegebedürftig. In erster Linie seien die Eltern dafür verantwortlich. Sie würden Einfluss auf seine geistige und körperliche Entwicklung nehmen.

In der Ratgeberliteratur wird davon berichtet, dass das Kind im Elternhaus häufig vernachlässigt werde, da es den Eltern an Zeit fehle und an Erziehungswissen mangle. Als Folge dessen sei das Kind häufig geistig und körperlich verwahrlost. Mangelndes und falsches Erziehungswissen der Eltern führe dazu, dass sie das taubstumme Kind wegsperren würden, um es zu schützen oder das Kind werde sich selbst überlassen, weshalb es häufig in der Umgebung umhertreibe. Andere Kinder würden verzärtelt und somit in ihrer Entwicklung gehemmt. Die Entwicklung des taubstummen Kindes liege also in der Hand der Eltern. Die Eltern bedürften daher der Aufklärung, um die Anlagen des Kindes geistig und körperlich zu fördern.

Das taubstumme Kind trete mit sieben, spätestens acht Jahren in die Taubstummenanstalt ein. Es komme häufig in einem verwahrlosten Zustand aus dem Elternhaus in die Anstalt. Das Kind müsse erst unterrichtsfähig gemacht werden. Bildungsfähige Taubstumme, welche eine Volksschule bereits besucht haben, seien auf den Unterricht vorbereitet.

Mit dem Eintritt in die Anstalt gingen die Erziehungspflichten der Eltern in die Hand des Taubstummenlehrers über. Das Kind sei nun ungewohnten Verhältnissen ausgesetzt. Die erzieherische Behandlung in der Anstalt hänge von der Individualität des Kindes ab, dennoch solle die leibliche, sittliche, religiöse und geistige Behandlung gleich jener der Hörenden sein.

Das Kind solle in der Anstalt mit Schulkenntnissen und Geistes- sowie Herzensbildung ausgerüstet werden. Der Unterricht solle das taubstumme Kind religiös bilden und bürgerlich brauchbar machen. Vor allem sollen Kinder, die aus ärmlichen Verhältnissen kommen, eine Berufsausbildung erhalten. Die Schuldauer hänge von der persönlichen Begabung und dem Fleiß des taubstummen Kindes ab.

8.1.1 Vergleich der körperlich-leiblichen Dimension des taubstummen Kindes im Elternhaus und in einer Anstalt

Betrachtet man das taubstumme Kind in Bezug auf seine leibliche Dimension, so muss vorweg gesagt werden, dass sich das taubstumme Kind im Elternhaus in einem anderen körperlichen Entwicklungsstadium befindet als zu diesem Zeitpunkt in der Anstalt. In den Ratgebern für Eltern wird das Kind als pflegebedürftig beschrieben und es sei die Aufgabe der Eltern, diesem Bedürfnis nachzukommen. Mangelnde Sorgfalt und fehlende Zeit seitens der Eltern würden dazu führen, dass das Gebrechen der Blindheit entstehen könne und dass das Kind verwahrlose. Davon wird in den Ratgebern für die Erzieher in den Anstalten ebenfalls berichtet.

Die Taubheit habe ungünstige Auswirkungen auf die körperliche Entwicklung des Kindes, daher werden Eltern und Erzieher angehalten, das Kind in seiner körperlichen Entwicklung zu fördern. Vor allem sollen die Mängel, die das Kind durch das Gebrechen der Taubheit hinnehmen müsse, durch die übrigen Sinne ausgeglichen werden. Sowohl in der Anstalt als auch im Elternhaus solle mit der frühzeitigen Weckung und Förderung der Sinne begonnen werden. Weiters solle das Kind im Elternhaus und in der Anstalt körperlich gestärkt werden.

Im Elternhaus solle das taubstumme Kind in Bezug auf die körperliche Entwicklung die gleiche Behandlung bekommen wie vollsinnige Kinder. Es solle körperlich gekräftigt werden, eine gute Haltung des Körpers entwickeln und es sei an den Gebrauch seiner Glieder zu gewöhnen. Es solle lernen, sich selbst zu pflegen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das taubstumme Kind in körperlicher und leiblicher Hinsicht erziehungsbedürftig und pflegebedürftig sei, sowohl im Elternhaus als auch in der Anstalt, wobei das Hauptaugenmerk der Pflege im Elternhaus liege. Die Eltern und die Erzieher in den Anstalten sollten alles unternehmen, um die Gesundheit des Kindes zu erhalten und den Körper zu kräftigen. Im Elternhaus solle das Kind lernen, seinen Körper zu gebrauchen und diesen zu pflegen. In der Anstalt und im Elternhaus sollten die übrigen Sinne gestärkt werden und vor allem das Auge solle die Entbehrung des Gehörs ausgleichen.

8.1.2 Vergleich der emotional-affektiven Dimension des taubstummen Kindes im Elternhaus und in einer Anstalt

Bei einer Gegenüberstellung der emotional-affektiven Dimension lässt sich erkennen, dass das taubstumme Kind entweder schon von Natur aus roh, grausam und schadenfroh ins Elternhaus geboren werde oder es durch mangelnde und nachlässige Erziehung im Elternhaus böse, rachsüchtig, leidenschaftlich, trotzig, neidisch, eigensinnig oder sogar verwildert und unartig werde. Auch beim Eintritt in die Anstalt beschreiben die Autoren diese Gefühlszustände beim taubstummen Kind.

Das taubstumme Kind müsse im Elternhaus viele Entbehrungen in Bezug auf sein Gemüt hinnehmen. Es könne die in Worten ausgedrückte elterliche Liebe nicht vernehmen und an der Freude an Unterhaltungen nicht teilnehmen. Das Kind sei im Elternhaus einsam. Im Elternhaus solle das Kind freundlich und liebevoll behandelt werden, mit der Absicht, dass das Kind sein eigenes Verhalten danach ausrichte. In der Anstalt setze man auf Lust und Heiterkeit im Umgang mit dem Kind. Der kindliche Frohsinn solle geweckt werden und unterhalten bleiben.

8.1.3 Vergleich der kognitiv-rationalen Dimension des taubstummen Kindes im Elternhaus und in einer Anstalt

Prüft man die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der kognitiv-rationalen Dimension des taubstummen Kindes im Elternhaus und in einer Anstalt, so lässt sich daraus erkennen, dass das taubstumme Kind im Elternhaus geistig arm und geistig isoliert sei. Das Kind sei zwar mit den gleichen Anlagen ausgestattet wie ein hörendes Kind, jedoch schreite seine Entwicklung langsamer voran. Daraus ließe sich schließen, dass der Geist des taubstummen Kindes entwicklungsfähig sei. Die Eltern könnten maßgeblich Einfluss auf die Entwicklung des Geistes nehmen, indem sie dem Kind die Möglichkeit geben würden, die Umgebung zu erschließen. Dadurch würde das Kind Kenntnisse erwerben, sein Geist und die Sprache würden sich entwickeln und in weiterer Folge würde das Kind von seiner geistigen Isolation befreit werden.

Diese Sichtweise, dass das Kind bereits im Elternhaus eine geistige Entwicklung durchmache, spiegelt sich auch in den Ratgebern für Erzieher wider. Nach den Autoren der Ratgeber tritt das Kind mit Vorstellungen und Sachkenntnissen in die Anstalt ein, jedoch sei sein Wissen sehr gering. In der Anstalt werde daher nicht erst mit der Bildung des Kindes begonnen, sondern diese werde fortgesetzt. Das Kind solle befähigt werden, die Wortsprache zu erlernen

und vom Mund abzulesen. Je besser dem Kind das Ablesen gelinge, umso mehr Vorstellungen, Begriffe und Kenntnisse eigne es sich an.

Somit lässt sich feststellen, dass das taubstumme Kind bildungsfähig sei – im Elternhaus und in der Anstalt.

8.1.4 Vergleich der psycho-motorischen Dimension des taubstummen Kindes im Elternhaus und in einer Anstalt

Eine Zusammenschau der handelnden Dimensionen lässt erkennen, dass das taubstumme Kind bereits im Elternhaus zu einem handelnden Selbst erzogen werden solle. Es solle mit Lust und Liebe an Arbeit gewöhnt werden und angemessene Beschäftigung erhalten, wodurch es vor einem Umherlaufen und Betteln bewahrt werde. Auch solle es sich im Haushalt nützlich machen. Es könne Fertigkeiten erlernen und Tätigkeiten ausführen. In der Anstalt sollten diese Tätigkeiten zielgerichtet ausgebildet werden. Es sei die Absicht, dass das Kind mit Geschicklichkeiten für das bürgerliche Leben ausgerüstet werde und einen Lebensberuf erwerben könne.

Das Kind solle im Elternhaus und in der Anstalt Sprachfertigkeiten erwerben und diese als Verständigungsmittel einsetzen. Es werde dem Kind dadurch ermöglicht, Gedanken, Gefühle und seinen Willen nach außen hin mitzuteilen.

8.1.5 Vergleich der sozialen Dimension des taubstummen Kindes im Elternhaus und in einer Anstalt

Vergleicht man die Ansichten des taubstummen Kindes in Bezug auf die soziale Dimension, so wird erkennbar, dass das taubstumme Kind meist aus ärmlichen Verhältnissen komme. Im Elternhaus bliebe es oftmals vom Verkehr mit seinen Mitmenschen ausgeschlossen, weil es deren Sprache nicht vernehmen könne. Weiters sei das taubstumme Kind auf Erziehung angewiesen, um ein brauchbares Glied der menschlichen Gesellschaft zu werden. Das Kind solle im Elternhaus auch die Möglichkeit bekommen, mit anderen Kindern zu spielen, um dadurch sozial verträglich zu werden. Die Ortsschule habe den Vorteil für das taubstumme Kind, dass es durch den Umgang mit hörenden Kindern an deren Sprache gewöhnt werde und im späteren Leben mit ihnen verkehren könne. Es bliebe in seiner natürlichen Umgebung und werde dadurch besser auf seine spätere bürgerliche Stellung vorbereitet. In der Anstalt hingegen merke das taubstumme Kind, dass auch noch andere Menschen dieses Gebrechen haben. Es sei also unter Gleichgesinnten untergebracht, wodurch es ruhiger werde und lerne, sich seinem Schicksal zu fügen.

8.1.6 Vergleich der religiösen Dimension des taubstummen Kindes im Elternhaus und in einer Anstalt

Ein Vergleich der religiösen Dimension lässt erkennen, dass das taubstumme Kind sowohl im Elternhaus als auch in der Anstalt zu einem religiösen Wesen erzogen werden solle. Im Elternhaus sei es Aufgabe der Eltern, dem Kind die nötigsten Kenntnisse der Religion beizubringen. Es solle beten und die Hände falten lernen und am Gottesdienst teilnehmen. Die Weckung des religiösen Gefühls sei im Elternhaus jedoch sehr schwierig und somit bleibe die Religion dem Kind als Trost versagt. In der Anstalt werde der religiöse Sinn des Kindes durch den Lehrer als Vorbild sowie im Einzelunterricht geweckt. Es solle genauso wie im Elternhaus die Gebetshaltung, das Kreuzzeichen und dergleichen erlernen, allerdings sollten dem Kind auch übersinnliche Wahrheiten der Religion aufgeschlossen werden. Das Kind solle Religion in seinen Sitten und Handlungen, in frommen Vorsätzen und in Nächstenliebe ausdrücken.

8.2 Das Bild vom blinden Kind in der Ratgeberliteratur

Das Elternhaus sei die natürliche Erziehungsstätte des blinden Kindes. Es sei auch zum Wohle des blinden Kindes, wenn es im Elternhaus erzogen werde. Die Eltern seien für das blinde Kind verantwortlich und sie dürften es nicht seinem Schicksal überlassen. Es sei ferner die Pflicht der Eltern, das Unglück der Blindheit zu vermindern und das Kind mit Kenntnissen und Fertigkeiten auszustatten. Vater und Mutter seien die ersten Lehrer des Kindes, sie würden es in den geistigen Wechselverkehr mit den Menschen bringen. Das blinde Kind solle viel mit den etwaigen Geschwistern beisammen sein und die gleiche Behandlung wie seine sehenden Geschwister erfahren.

Der Vorteil der Erziehung im Elternhaus sei, dass das blinde Kind nicht über seinen Stand hinaus gebildet werde. Es bleibe im Familienkreis und werde seinen Verhältnissen nicht entfremdet. Komme das Kind hingegen in eine Anstalt, wo es bessere Erziehung und Pflege erhalte, so werde es bei der Rückkehr ins Elternhaus unglücklich sein.

Manche Eltern würden sich schon von Geburt an um das blinde Kind kümmern und kämen ihrer elterlichen Pflicht nach. Andere Mütter wiederum zeigten Unverstand und Gleichgültigkeit und vernachlässigten ihr Kind. Vor allem Kinder aus niederen Schichten bekämen nicht die angemessene Fürsorge und würden vernachlässigt. Das blinde Kind könne durch gute Erziehung, die frühzeitig beginnt, zu einem brauchbaren Menschen werden.

Im schulfähigen Alter, also zwischen dem fünften und dem siebenten Lebensjahr, trete das blinde Kind in die Anstalt oder in eine Ortsschule ein. Es komme häufig in einem Zustand der körperlichen und moralischen Verwahrlosung, ohne Kenntnisse und unbeholfen in die Anstalt. Eine geistige Vorbildung sei jedoch für die Aufnahme in einer Volksschule oder Anstalt notwendig. Die Fehler in der Erziehung in den ersten Lebensjahren würden die Bildungsversuche des blinden Kindes häufig scheitern lassen. Das blinde Kind könne ebenso in einer Ortsschule oder Volksschule unterrichtet werden. Allerdings könne die Volksschule nicht dasselbe wie eine Anstalt leisten.

Die Erzieher der Anstalt verstünden das Wesen des Kindes und sorgten für körperliche und geistige Bildung. Es seien in der Anstalt alle Mittel zur körperlichen und geistigen Bildung vorhanden. Daher sei eine Institutserziehung die einzige Möglichkeit für eine fruchtbringende Entwicklung.

Die Kinder würden in der Anstalt aufblühen. Das Kind werde zu einem nützlichen Glied der Gesellschaft gebildet und es solle durch die Anstaltserziehung selbständig werden.

8.2.1 Vergleich der körperlich-leiblichen Dimension des blinden Kindes im Elternhaus und in einer Anstalt

Ein Vergleich der biologisch-leiblichen Dimension des blinden Kindes lässt erkennen, dass das blinde Kind im Elternhaus auf die Pflege der Eltern angewiesen sei. Es liege auch in der Hand der Eltern, einen Erwerb der Blindheit in den ersten Lebenstagen zu verhüten. Da sich das Gebrechen der Blindheit auf die körperliche Entwicklung des Kindes auswirke, sei es die Aufgabe der Eltern, durch angemessene Erziehung die Folgen zu mildern. Durch die Übung der übrigen Sinne sowie eine Kräftigung und Stärkung des Körpers solle die körperliche Entwicklung im Elternhaus begünstigt werden. Da das blinde Kind durch üble Angewohnheiten hässlich, abstoßend und widerwärtig in seiner Erscheinung und Haltung wirke, sollten die Eltern alles vermeiden, was Aufmerksamkeit auf das blinde Kind lenke. Ziel der körperlichen Entwicklung im Elternhaus sei, dass sich das Kind frei zu bewegen lerne.

Jedoch kämen blinde Kinder häufig verwahrlost in die Anstalt. In der Institution würden die Versäumnisse in der physischen Erziehung nachgeholt und ergänzt. Das Kind solle, wie im Elternhaus, körperlich gekräftigt werden. Es solle lernen, sich frei zu bewegen und in seiner körperlichen Erscheinung nicht abstoßend zu wirken. Vor allem im Turnunterricht würden die körperlichen Kräfte ausgebildet und gefördert.

In der Anstalt werde insbesondere der Tastsinn ausgebildet und geübt. Neben dem Unterricht brauche das blinde Kind Ruhe und Erholung im richtigen Verhältnis. Nach körperlicher Anstrengung solle für Ruhe gesorgt werden.

8.2.2 Vergleich der emotional-affektiven Dimension des blinden Kindes im Elternhaus und in einer Anstalt

Die emotional-affektive Dimension beschreibt, dass das blinde Kind im elterlichen Haus häufig als ein trübsinniges, verschlossenes, halbtotes Wesen angesehen werde. Die falsche Beurteilung rufe eine trübe Stimmung im Gemüt des Blinden hervor. Hingegen aber sei das Kind von Natur aus sehr vorsichtig, misstrauisch, schüchtern und zurückhaltend. Es wisse nicht, was es entbehrt und sei glücklich in seiner Welt. Nachdem sich das Gefühlsleben bei Blinden nicht so entwickle wie bei Sehenden, sei es zuerst die Aufgabe der Eltern, das Selbstbewusstsein zu wecken, auch müsse das Kind angeleitet werden, Vertrauen in sich und seine Fähigkeiten zu erlangen. Ferner solle es moralisch gekräftigt werden. Durch eine freundliche Ansprache in den ersten Lebensjahren erkenne das blinde Kind die zärtliche Fürsorge und es entwickle ein anschmiegsames und vertrauensvolles Gemüt. Vor allem die Mutter habe Einfluss auf das Gemüt des blinden Kindes. Die Eltern sollten ihr Kind zu fröhlicher Tätigkeit anregen und es aufheitern. Es solle im Elternhaus mit seinem Schicksal ausgesöhnt werden.

Das blinde Kind werde in der Anstalt als glücklich und zufrieden beschrieben. Es zeige ein munteres und offenes Wesen, habe keinen Kummer und ordne sich unter. Der Schulbesuch bereite ihm große Freude, denn Bildung sei eine Quelle des Glücks für das blinde Kind.

Darüber hinaus wird beschrieben, dass das blinde Kind in der Anstalt die Vereinsamung und Hilflosigkeit im elterlichen Haus vergessen würde. In den Ratgebern für die Eltern wird dem Kind jedoch kein Gefühl der Einsamkeit und Hilflosigkeit im Elternhaus zugeschrieben.

8.2.3 Vergleich der kognitiv-rationalen Dimension des blinden Kindes im Elternhaus und in einer Anstalt

Durch die Darstellung der kognitiv-rationalen Dimension lässt sich erkennen, dass die Autoren der Ratgeber meinen, dass die Eltern das blinde Kind häufig als bildungsunfähig ansehen würden. Sie vermitteln jedoch das Bild, dass das blinde Kind durch die Entbehrung des Augensinns nicht von Erkenntnis abgeschnitten sei. Der Geist des blinden Kindes sei daher bildungsfähig, das Kind sei ein Vernunftwesen und habe Anspruch auf Bildung. Es seien beim blinden Kind alle körperlichen Anlagen zur geistigen Bildung vorhanden, jedoch

entwickle sich der Geist beim blinden Kind langsamer als beim sehenden. Das blinde Kind habe die Fähigkeit zur inneren Anschauung, besitze Phantasie, Lerneifer, Schaffensfreudigkeit und Ausdauer. Durch eine entwickelte Sinnestätigkeit könnten die geistigen Kräfte entfaltet werden.

Die Eltern sollten viel mit dem Kind sprechen, denn durch die Sprache entwickle sich das Gedächtnis. Neben Gehör und Sprache werde der Geist auch durch den Tastsinn gebildet. Durch das Betasten würden die Anschauungen des Kindes erweitert, es würde zu unterscheiden und zu vergleichen sowie Unterschiede und besondere Eigenschaften von Gegenständen erkennen lernen.

Da viele Eltern das blinde Kind als bildungsunfähig ansehen würden, sei das Kind beim Eintritt in die Anstalt geistig verarmt. In der Anstalt bekomme es vielfache Anregungen für die geistige Entwicklung und das Gedächtnis werde nach bestimmten pädagogischen Regeln entwickelt. Es solle gepflegt, gestärkt und frühzeitig mit ihm geübt werden. Durch die Entwicklung und Übung der geistigen Anlagen solle das Kind bürgerlich brauchbar werden. Es wird somit das Bild vermittelt, dass das blinde Kind sowohl im Elternhaus als auch in der Anstalt als bildungsfähig angesehen werde.

8.2.4 Vergleich der psycho-motorischen Dimension des blinden Kindes im Elternhaus und in einer Anstalt

Betrachtet man das blinde Kind unter dem Aspekt seiner Handlungsfähigkeit, so lässt sich das Bild ausmachen, dass die Eltern ihr blindes Kind nicht als handlungsfähig ansehen würden. Die Autoren schreiben jedoch dem Kind eine Handlungsfähigkeit und Selbständigkeit zu. Voraussetzung dafür sei, dass das Kind für den geschickten Gebrauch seiner Hände vorbereitet werde, um es darauf folgend zur Selbständigkeit anzuleiten und in Handfertigkeiten zu unterrichten. Im Elternhaus sei Selbständigkeit das Ziel der Blindenerziehung. Das Kind solle praktische Lebensführung erlangen und sich im Haushalt nützlich machen.

Auch in der Anstalt werde das Kind zur Selbständigkeit vorbereitet. Das Kind solle erkennen, dass es nicht auf andere angewiesen sei und selbständig leben könne. Ziel sei es, dass das blinde Kind in einer Anstalt einen Beruf für sein Leben erwerbe und für die Gesellschaft nützlich werde.

8.2.5 Vergleich der sozial-kommunikativen Dimension des blinden Kindes im Elternhaus und in einer Anstalt

Durch eine Betrachtung der sozial-kommunikativen Dimension des blinden Kindes lässt sich erkennen, dass in der Ratgeberliteratur darauf verwiesen wird, dass in früheren Jahrhunderten Blinde weder richtig beurteilt noch behandelt worden seien. Sie seien von der Gesellschaft ausgestoßen und als lästige Familienmitglieder angesehen worden. Viele Menschen seien noch immer der Meinung, dass Blinde nicht in die menschliche Gesellschaft als selbständiges, wirksames Glied eingereiht werden könnten. Sie würden als nutzlose Geschöpfe hingestellt und sollten gar nicht erst auf der Welt sein.

Die Autoren vermitteln jedoch, dass das blinde Kind nicht vom Verkehr mit Altersgenossen ausgeschlossen werden, sondern in Gemeinschaft leben solle. Es solle soviel Kontakt als möglich zu Gleichaltrigen haben. Das blinde Kind solle mit Gleichaltrigen spielen und gleich wie sehende Kinder behandelt werden. Es solle lernen, sich in der Welt der Sehenden zu bewegen. Es solle freundliche Gesinnung zeigen, sich anständig benehmen, bitten und danken lernen.

Während in der Ratgeberliteratur für Eltern darauf hingewiesen wird, dass sich das Kind unter gleichaltrigen sehenden Kindern bewegen solle, beschreiben die Autoren in der Ratgeberliteratur für Erzieher, dass sich das blinde Kind gerne unter Schicksalsgenossen bewege. Es entstehe in einer Anstalt ein Gefühl der Zusammengehörigkeit und die älteren Kinder würden den jüngeren helfen. Es wird zudem darauf hingewiesen, dass das blinde Kind in einer Anstalt den Kontakt zum Elternhaus pflegen und der Zutritt in die Blindenanstalt für Familie und Verwandte stets offen sein solle. Durch den Kontakt zur Außenwelt bleibe der Bezug zum praktischen Leben erhalten.

8.2.6 Vergleich der religiösen Dimension des blinden Kindes im Elternhaus und in einer Anstalt

Innerhalb der religiösen Dimension wird das Bild vermittelt, dass das Gebrechen der Blindheit Gottes Wille sei. Die Mutter solle die Vorsehung Gottes mit Mut ertragen. In der Gegenwart des Kindes sei es gottlos, zu fragen, warum Gott derartig unnütze Geschöpfe erschaffe und erhalte. Göttlicher Trost solle Eltern und blinde Kinder leiten und ihnen aufzeigen, dass es noch mehr Menschen mit diesem Unglück gibt und dass auch diese zu wohlherzogenen Bürgern werden konnten und können.

Das blinde Kind könne trotz seiner Blindheit das überirdische Licht, das an der göttlichen Wahrheit entzündet werde, erfahren. Daher solle das religiöse Gefühl frühzeitig im Elternhaus

geweckt werden. Die Mutter solle dem Kind die göttliche Vorsehung verinnerlichen und Eltern und Geschwister sollten ein religiöses Vorbild für das blinde Kind sein. Gottesliebe und Nächstenliebe sollten im Kind geweckt werden und es solle Gottvertrauen und Hingebung in seine Fügungen lernen. Es solle lernen, die Hände zu falten, Gebete zu sprechen und am Gottesdienst teilzunehmen. Das blinde Kind solle in schweren Zeiten in der Religion Halt und Trost finden.

In der Anstalt solle das blinde Kind ebenfalls schon früh in religiösen Kenntnissen unterrichtet werden. Durch Religion solle das Herz des Blinden erwärmt werden. Religion solle ihn begleiten und stützen. Das blinde Kind solle die Kirche besuchen und am religiösen Geschehen teilnehmen.

Das blinde Kind solle sowohl im Elternhaus als auch in der Anstalt zu einem religiösen Wesen erzogen werden.

8.3 Das Bild des geistig behinderten Kindes in der Ratgeberliteratur

Das geistig behinderte Kind solle nicht im Elternhaus erzogen werden. Familienerziehung eigne sich nur bei gesunden Kindern, nicht bei geistig behinderten, weshalb man es nicht auf Versuche in der Familienerziehung ankommen lassen solle. Daher solle das geistig behinderte Kind sobald wie möglich von den Eltern in eine Behandlung übergeben werden. Es sei zwar eine Erziehung und Unterrichtung möglich, ohne das Kind von der Familie zu trennen, jedoch müsse ein eigener Erzieher dafür angestellt werden, was sehr kostspielig sei.

Außerdem beeinflusse die Nachsichtigkeit der Eltern die Erziehung ungünstig. Auch für Geschwisterkinder sei der Umgang mit dem geistig behinderten Kind ungünstig. Daher würden sich die Eltern sehr häufig für eine Anstaltserziehung des geistig behinderten Kindes entscheiden. Die Anstalt könne dem Kind allerdings die Elternliebe nicht ersetzen.

Das Verständnis der Eltern reiche nicht zur Erziehung schwachsinniger Kinder aus. Es mangle ihnen an Zeit und es fehle an heilpädagogischem Wissen, was den Zustand des Kindes verschlechtern würde. In armen Familien führten geistig behinderte Kinder kein menschenwürdiges Dasein, wovon auch die Autoren der Ratgeber berichten, wenn das geistig behinderte Kind in die Anstalt komme. Kinder, die bereits im Elternhaus vernachlässigt wurden, sollten in einer geschlossenen Anstalt untergebracht werden und entgingen damit körperlichen und sittlichen Gefahren. In der Anstalt würden Charakterfehler beseitigt und gemildert.

In der Anstalt müssten die Erziehungsgrundsätze, die für normale Kinder gelten, auch bei der Erziehung geistig behinderter Kinder berücksichtigt werden. Bei der psychischen Erziehung sowie der körperlichen Pflege sollten Arzt und Pädagoge zusammenarbeiten und die Individualität des Kindes solle bei der Erziehung berücksichtigt werden. Vor der Unterrichtung müsse das Kind unterrichtsfähig gemacht werden. Eine Erziehung zur Selbständigkeit würde lediglich auf schwachsinnige und schwachbefähigte Kinder zutreffen. Einige Anstalten würden bildungsunfähige Idioten nicht aufnehmen, andere Anstalten würden sich nur auf die Pflege von Zöglingen beziehen.

8.3.1 Zusammenfassung der körperlich-leiblichen Dimension des geistig behinderten Kindes

Betrachtet man das geistig behinderte Kind in seiner biologisch-leiblichen Dimension, so lässt sich erkennen, dass es schon in seiner äußerlichen Erscheinung als beeinträchtigt erkennbar sei. Es zeige eine abnorme Schädelbildung, mongolide Gesichtszüge und einzelne Glieder könnten gelähmt sein. Die Sinne des schwachsinnigen Kindes seien zumeist normal entwickelt, wobei die Sinnestätigkeit bei der schwersten Form des Schwachsinn gestört sei. Weiters seien die natürlichen Triebe wie Selbsterhaltungstrieb, Nahrungstrieb und Bewegungstrieb herabgesetzt.

Die Behandlung des Schwachsinn beginne bei der Vorbeugung und solle daher beim Kind verhütet werden. Der Arzt habe bei der körperlichen Behandlung das erste Wort zu sprechen, jedoch könne eher der Erzieher eine Besserung bewirken, als der Arzt eine Heilung.

Die Weckung der Sinne sei die Grundlage der Schwachsinnigerziehung. Weiters sollten körperliche Kräfte entwickelt werden. Während Weygandt von körperlicher Züchtigung abrät, ist nach Bösbauer, Miklas, Schiner körperliche Züchtigung nicht ganz zu entbehren.

8.3.2 Zusammenfassung der emotional-affektiven Dimension des geistig behinderten Kindes

In der Darstellung der emotional-affektiven Dimension wird von den Autoren eine Einteilung in Schweregrade der Behinderung gemacht. Je nachdem, auf welcher Stufe sich das geistig behinderte Kind befinde, entwickle sich dementsprechend sein Gemüt.

Geistig behinderte Kinder, die als bildungsunfähig eingestuft werden, könnten nur durch wenige Gefühle aus dem Stumpsinn geweckt werden. Es sei kein Gefühlsleben vorhanden. Affekte der Trauer und Freude fehlten, sie empfänden keine Lust- und Unlustgefühle und könnten weder lachen noch weinen. Jedoch seien bei bildungsunfähigen Schwachsinnigen Wut- und Zornäußerungen vorhanden. Bei der mittleren Stufe der Schwachsinnigen seien Gefühle wenig entwickelt. Ihr Wesen sei liebenswert und anschiemig. Bei

Schwachsinnigen der leichteren Stufe, den Bildungsfähigen, fehlten Gefühlsregungen der komplizierten Art, wie Dankbarkeit und Trauer. Anergetische Idioten seien gleichgültig und in gemüthlicher Stimmung. Erethische Idioten neigten zu Stimmungsschwankungen.

Schwachsinnige Kinder ließen sich gerne von Lust und Heiterkeit anstecken, allerdings seien Stimmungsschwankungen und pathologische Charaktereigentümlichkeiten schwer zu beeinflussen.

8.3.3 Zusammenfassung der kognitiv-rationalen Dimension des geistig behinderten Kindes

In der Darstellung der kognitiv-rationalen Dimension würden Geistesschwache noch häufig – auch von Ärzten – als bildungsunfähig angesehen. Die Autoren teilen die Bildungsfähigkeit nach dem Grad der geistigen Behinderung ein.

Bildungsunfähige hätten demnach einen geringen Vorstellungsschatz und Idioten der untersten Stufe fehlten Vorstellungen ganz. Es könne nicht von einem Gedächtnis gesprochen werden. Erinnerungsbilder blieben zwar haften, sie könnten jedoch nicht in Beziehung gesetzt werden und eine Wiedergabe sei mühselig. Sie würden keinen spontanen Denkkakt sowie keine Urteils- und Schlussbildung besitzen und Sprache werde nicht erlernt. Sie stellten die höchsten Ansprüche an das Geschick des Erziehers. Bei tiefstehenden Schwachsinnigen sei nur liebevolle Pflege möglich, bei Imbezillen humane Dressur.

Bildungsfähige Idioten wie anergetische Idioten würden nur langsam ihren Gedanken folgen und an mühsam erworbenen Vorstellungen festhalten. Ihre Äußerungen seien einfältig.

Bei erethischen Idioten könne die Aufmerksamkeit leicht geweckt werden, sie würden jedoch gerne abschweifen und könnten in ihrer Sprache beeinträchtigt sein.

Je geringer die geistigen Kräfte, desto gewissenhafter müsse Erziehung sein, damit keine Fähigkeiten brach liegen blieben. Mit der Entwicklung der Aufmerksamkeit müsse somit früh begonnen werden, wozu sich eine Entfernung zu den Eltern günstig auswirke.

In der Anstalt sollten das Gedächtnis geübt, Sprachkenntnisse entwickelt und Kenntnisse vermittelt werden.

8.3.4 Zusammenfassung der psycho-motorischen Dimension des geistig behinderten Kindes

Durch die Darstellung der psycho-motorischen Dimension lässt sich erkennen, dass geistig behinderte Kinder praktisches Handeln lernen und Verantwortung für ihr Tun übernehmen können.

Dem schwachsinnigen Kind sollten Fertigkeiten für das praktische Leben beigebracht werden und in Anstalten solle die Arbeits- sowie Erwerbsfähigkeit angebahnt werden. Es solle

zumindest der Versuch unternommen werden, das geistig behinderte Kind zu einem Beruf auszubilden.

8.3.5 Zusammenfassung der sozial-kommunikativen Dimension des geistig behinderten Kindes

In der Darstellung der sozialen Dimension wird erkennbar, dass geistig behinderte Kinder zumeist sich selbst überlassen seien oder aber sie würden Irrenhäusern, Armen- oder Krankenanstalten übergeben. Sie würden als Ballast für die Gesellschaft gelten, weshalb man sich „diese armen Dinger“ vom Hals schaffen solle. Die Autoren versuchen ein Bild zu vermitteln, in dem geistig behinderte Kinder durch entsprechende Erziehung zu nützlichen Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft werden könnten. Daher solle das geistig behinderte Kind so weit wie möglich für die Gesellschaft vorbereitet werden und vor falscher Entwicklung bewahrt bleiben.

8.3.6 Zusammenfassung der religiösen Dimension des geistig behinderten Kindes

Die Autoren widmen sich keiner religiösen Erziehung des geistig behinderten Kindes. Es wird lediglich erwähnt, dass die sittlich-religiöse Bildung das Hauptziel in der Erziehung Schwachsinniger und Schwachbefähigter sein solle.

9. Diskussion der Ergebnisse und Rückbindung an die Theorie

In der vorliegenden Arbeit wurde der Forschungsfrage nachgegangen: *„Welche Menschenbilder wurden in historischen deutschsprachigen Elternratgebern für Eltern behinderter Kinder von 1838 bis 1913 vermittelt und inwiefern unterscheidet sich das Menschenbild in den Ratgebern für Eltern vom Menschenbild in den Ratgebern für Erzieher in heilpädagogischen Institutionen und Anstalten?“* Im Folgenden werden die wichtigsten Aspekte und Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zusammengefasst und mit dem theoretischen Rahmen der Arbeit diskutiert. Weiters werden anhand der Forschungsergebnisse die theoretischen Vorannahmen behandelt.

9.1 Zusammenfassung und Diskussion der Untersuchungsergebnisse

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden 16 heilpädagogische Ratgeber von 1838 bis 1913 einer Analyse unterzogen. Ziel war es, das Menschenbild zu ermitteln, welches die Autoren den Eltern und Erziehern vom behinderten Kind vermittelten. Die Ratgeber der damaligen Zeit beschreiben die Ursachen zur Entstehung der Behinderung sowie die Folgen und Behandlung derselben. Die meisten Ratgeber beschäftigen sich mit der Erziehung im Elternhaus sowie mit der Unterbringung in einer Anstalt. Die Ratgeber können nach Hefft (1988, 69f) als „Aufklärer“ und „Ratgeber“ eingestuft werden. Sie bieten nicht nur Ratschläge für besondere erzieherische Situationen, sondern die Autoren klären auf und vermitteln den Eltern Informationen.

Die Annahme von Berg (1991, 714), dass vorwiegend Ärzte zur körperlichen Entwicklung etwas schreiben würden, während sich hingegen Pädagogen und Theologen der intellektuellen, sittlichen und moralischen Erziehung sowie Entwicklung annehmen würden, wobei sich Theologen ebenso mit der religiösen Erziehung beschäftigen würden, lässt sich nicht bestätigen. Die analysierten Ratgeber wurden überwiegend von Lehrern verfasst. Sie widmen sich der körperlichen Erziehung sowie Entwicklung und gehen auf das Gefühlsleben sowie die geistige Entwicklung und Erziehung der Kinder ein. Sie befassen sich mit der Erziehung zur Handlungsfähigkeit, mit der Erziehung zur Sozialisation, auch widmen sie sich der religiösen Bildung. Es kann daher gesagt werden, dass sich die Autoren einer ganzheitlichen Erziehung zuwenden, da sie alle sechs Dimensionen nach Schilling in ihren Erziehungsanweisungen berücksichtigen.

Aus dem Vergleich der erhobenen Menschenbilder lässt sich erkennen, dass Kinder im Elternhaus andere Anforderungen an die Erziehung stellten als Kinder in der Anstalt. Behinderte Kinder im Elternhaus seien erziehungs- und pflegebedürftig. Sie seien im Elternhaus in einem anderen Entwicklungsstadium als in der Anstalt. Taubstumme und blinde Kinder sollten daher im Elternhaus gepflegt, erzogen und in ihrer Entwicklung gefördert werden. Jedoch fehle es den Eltern häufig an Zeit und Erziehungswissen, um dieser Aufgabe nachzukommen, was zur Folge habe, dass die Kinder meistens verwahrlost würden. Durch entsprechende Erziehung, die in den Ratgebern vermittelt wird, könnten die Anlagen des Kindes entwickelt und gefördert werden. Taubstumme und blinde Kinder sollten bürgerlich brauchbar werden. Hingegen werde bei geistig behinderten Kindern von der Familienerziehung abgeraten.

In den Anstalten solle die Erziehung aus dem Elternhaus fortgesetzt und ergänzt, beim geistig behinderten Kind ersetzt werden. Taubstumme und blinde Kinder würden als bildungsfähig angesehen, bei geistig behinderten hinge die Bildungsfähigkeit vom Grad ihrer Beeinträchtigung ab. Meist müssten die Kinder jedoch, die zum Teil verwahrlost aus dem Elternhaus gekommen seien, unterrichtsfähig gemacht werden. In den Anstalten sollten die Kinder mit Kenntnissen, Fertigkeiten und praktischen Lebensfertigkeiten ausgestattet werden, um ein brauchbares Glied der Gesellschaft zu werden und um ihren Lebensunterhalt selbst zu verdienen.

Wie bereits erwähnt, waren in der Literatur sehr wenige Hinweise darauf zu finden, unter welchen Bedingungen behinderte Kinder im Elternhaus gelebt haben. Möckel (2007, 30) verweist darauf, dass sich Eltern ihrer taubstummen Kinder geschämt haben sollen und sie diese daher bloß mit Nahrung und Unterhalt versorgt hätten. Dieses Bild, dass sich die Eltern für ihr Kind schämten, lässt sich durch die Analyse der Ratgeberliteratur weder bestätigen noch widerlegen. Weiters schreibt Möckel (2007, 33), dass taubstumme Kinder als böse, wilde Tiere angesehen wurden, was nicht deren Naturzustand war, sondern das Ergebnis mangelnder und falscher Erziehung. Die Autoren der Ratgeber beschreiben das taubstumme Kind zudem als roh, grausam, unartig, schadenfroh, böse und sogar als verwildert, was auf mangelnde Erziehung und Vernachlässigung zurückzuführen sei.

Auch die Annahme, dass blinde Kinder bildungsunfähig seien (Möckel 2007, 44), bestätigt sich in der Ratgeberliteratur. Allerdings muss man hinzufügen, dass die Autoren darauf hinweisen, dass das die Meinung der Eltern sei. Die Autoren vermitteln hingegen ein Bild, in

dem das blinde Kind im Elternhaus, in einer Anstalt und sogar in der Schule des Wohnortes unterrichtet werden könne.

Zur Situation der geistig behinderten Kinder vor der Errichtung von Anstalten meint Möckel (2007, 95), dass diese häufig in Viehställen gefunden und ihrem Schicksal überlassen worden seien. Allerdings habe es auch Familien gegeben, die bemüht waren, den Stand des Kindes nach der Einteilung „weltläufig“, „revierig“ und „unrevierig“ zu verbessern, woraus sich eine Zuwendung zum Kind erkennen lässt. In der Ratgeberliteratur hingegen wird generell von Familienerziehung abgeraten.

9.2 Diskussion der theoretischen Vorannahmen

1. Theoretische Vorannahme zu Menschenbildern in Erziehungsratgebern

Menschen mit Behinderung sind von Natur aus in ihrem Ist-Zustand beeinträchtigt. Sie haben eine besondere Ausgangslage, die im Erziehungsprozess berücksichtigt werden soll. Durch Erziehung wird das Kind zu einem Soll-Zustand gebracht. Der Soll-Zustand orientiert sich nach Schilling an den kulturspezifischen Zielen. Inwieweit sind die kulturspezifischen Ziele in der Ratgeberliteratur für behinderte Kinder zu erreichen? Oder werden die Ziele dem Kind angepasst?

Durch die Analyse der Ratgeber lässt sich erkennen, dass taubstumme, blinde und geistig behinderte Kinder zur bürgerlichen Brauchbarkeit gebildet werden sollten. Vor allem in einer Anstalt solle bürgerliche Brauchbarkeit durch den Erwerb eines Berufes erreicht werden. In den Ratgebern für Eltern solle das Kind nützliche Tätigkeiten im Haushalt verrichten. Nach Möckel (2007, 59) hatten behinderte Kinder, die sich nützlich machten, einen Platz in der Gesellschaft. Schon in der Zeit der Aufklärung habe man zum Ziel gehabt, das Kind in die Gesellschaft einzugliedern, da Nützlichkeit einen besonderen Stellenwert für die Gesellschaft innegehabt haben soll. Der dritte Stand habe sich durch Nützlichkeit „selbstbewusst gegen Adel und hohe Geistlichkeit“ durchsetzen können. Infolgedessen hätten behinderte Kinder, die sich nützlich machten, zur Gesellschaft gehört. Sie gehörten somit „zum aufstrebenden dritten Stand mit Bürgerrechten und Bürgerpflichten“ (Möckel 2007, 59). Möckel merkt weiters an, dass das Erziehungsziel des brauchbaren Bürgers, der für die Gesellschaft nützlich war, eine Grenze darstellte, über welche die Heilserziehung nicht hinausging (Möckel 2007, 59). Durch die Analyse der Ratgeber lässt sich erkennen, dass das Bild vermittelt wurde, dass

in den Anstalten alles unternommen werde, um behinderte Kinder zu bilden, auszubilden und letztendlich bürgerlich brauchbar zu machen.

2. Theoretische Vorannahme zu der Idee der Bildungsfähigkeit im 18. Jahrhundert

Die Kinder werden in Anstalten als bildungsfähig angesehen, jedoch beschränkt man sich im Elternhaus auf die Erziehungsbedürftigkeit des Kindes.

Durch die Analyse der Ratgeber lässt sich erkennen, dass blinden und taubstummen Kindern bereits im Elternhaus Bildungsfähigkeit zugesprochen wurde. Ausgehend jedoch von dem Bild, dass blinde und taubstumme Kinder von den Eltern im Elternhaus als bildungsunfähig angesehen würden, versuchen die Autoren über die Möglichkeiten der Bildung und Entwicklung der geistigen Anlagen der blinden und taubstummen Kinder aufzuklären. Die vorwiegende erzieherische Tätigkeit im Elternhaus liege dennoch bei der Pflege des Kindes, da ein gesunder Körper Voraussetzung für die weitere Entwicklung und somit auch für die geistige Entwicklung sei.

Das geistig behinderte Kind werde zum Teil auch von Ärzten als bildungsunfähig angesehen. Nachdem sich die Familienerziehung bei geistig behinderten Kindern nicht eigne, sei auch die Bildungsfähigkeit des geistig behinderten Kindes im Elternhaus auszuschließen. In den Anstalten würden bildungsfähige Kinder unterrichtet, bildungsunfähige würden zum Teil von einigen Anstalten nicht aufgenommen oder die erzieherischen Maßnahmen würden sich rein auf die Pflege des Kindes beschränken.

3. Theoretische Vorannahme zum anthropologischen Orientierungsmodell nach Johannes Schilling

Die heilpädagogischen Elternratgeber sowie auch die Ratgeber für Erzieher in Anstalten beziehen sich auf blinde, taube und geistig behinderte Kinder. Es ist daher anzunehmen, dass zum Beispiel ein blindes Kind, welches in der biologisch-leiblichen Dimension eine Fehlentwicklung hat, auch Beeinträchtigungen in den anderen Dimensionen haben wird.

Schilling (2000, 259) betont, dass der Mensch in seiner Entwicklung, „[j]e nach Sozialisation, Alter, Zeit und Situation“ unterschiedliche Bedürfnisse hat, die sich in den Dimensionen auswirken. In den Ratgebern für Eltern ist das Kind in einem anderen Entwicklungsprozess als in den Ratgebern für Erzieher. In den Elternratgebern geht es daher vorwiegend um Pflege

und Ausbildung der körperlichen Fähigkeiten, in der Anstalt geht es um die Förderung und Erhaltung der körperlichen Funktionen sowie um die Ausbildung von Fertigkeiten.

In der Darstellung der biologisch-leiblichen Ebene lässt sich erkennen, dass das Gebrechen der Taubheit, der Blindheit und der geistigen Behinderung in der biologisch-leiblichen Dimension verortet ist. Das Gebrechen hat in weiterer Folge Einfluss auf die körperliche Entwicklung des Kindes. Somit wirkt sich das Defizit des Kindes auch auf der biologisch-leiblichen Dimension maßgeblich aus.

Das erziehungs- und pflegebedürftige Kind sei in seiner Entwicklung von den Eltern abhängig. Die Lebensweise der Eltern sowie die Umwelteinflüsse, welche die Eltern umgeben, könnten bereits vor der Geburt zur Entstehung der Taubheit führen. Durch das Versäumnis der Pflege in der ersten Lebensphase würden die Eltern maßgeblich Einfluss auf die Gesundheit des Kindes nehmen und dies könne zu Behinderung führen. Hier lässt sich ein Bezug zur sozial-kommunikativen Dimension ausmachen, denn nach Schilling (2000, 200) ist der Mensch erziehungsfähig und erziehungsbedürftig. Der Mensch ist nach Schilling (2000, 200) ein Mängelwesen, eine physiologische Frühgeburt, instinktarm und bedarf daher der Erziehung und Zuwendung anderer Menschen. Ein Ausbleiben der Erziehung sei eine Gefährdung für das Kind (Schilling 2000, 201), was in der Ratgeberliteratur zur Verwahrlosung führt.

Weiters lassen sich die von Schilling formulierten Ziele zur Förderung der biologisch-leiblichen Dimension in der Ratgeberliteratur wieder finden. Die übrigen Sinne sollten geübt, ausgebildet und gefördert werden, um das Gebrechen der Taubheit und Blindheit zu ersetzen (Schilling 2000, 262). Weiters wird in der Ratgeberliteratur in Bezug auf den Leib Ruhe, Erholung, aber auch Aktivität gefordert (Schilling 2000, 263). Zuletzt solle das Kind in seinen Bewegungen gefördert werden. Durch den Erwerb von Bewegung erlerne es Fertigkeiten, die es mit seiner Umwelt in Form von Handlung (psycho-motorische Dimension) in Kontakt treten ließe. So werde es befähigt, Tätigkeiten durchzuführen und Leistungen zu erbringen. (Schilling 2000, 263)

Durch die Analyse der Ratgeberliteratur lässt sich ferner erkennen, dass die Beeinträchtigung in der biologisch-leiblichen Dimension Auswirkungen auf alle anderen Dimensionen hat. Die einzelnen Dimensionen stehen in Wechselwirkung zueinander (Schilling 2000, 249). Voraussetzung für die Entwicklung der einzelnen Dimensionen sei, dass Körper und Leib gekräftigt und entwickelt würden, um eine Erziehung und Förderung der anderen Dimensionen zu ermöglichen. Somit lässt sich Schillings (2000, 252) Annahme, dass der Körper die Basis bilde, bestätigen.

Die Behinderung, welche in der biologisch-leiblichen Dimension verortet wird, hat Auswirkungen auf das Gemüt des Kindes. So müsse zum Beispiel das taubstumme Kind durch das Gebrechen Entbehrungen hinnehmen, denn es könne Mutter- und Vaterliebe sowie Freude in seiner Umgebung nicht hören. Weiters lässt sich durch die emotional-affektive Dimension erkennen, dass falsche und mangelnde Erziehung das Gemüt des behinderten Kindes negativ beeinflussten, indem das Kind roh, verwildert, trotzig, eigensinnig und dergleichen werde. Durch angemessene, liebevolle und freundliche Erziehung sowie durch moralische Vorbildwirkung der Eltern solle das Kind positive Gemütseigenschaften entwickeln. (Schilling 2000, 265f)

Durch die Darstellung der kognitiv-rationalen Dimension lässt sich erkennen, dass das taubstumme Kind geistig arm und geistig isoliert sei und das blinde Kind als bildungsunfähig angesehen werde. Das geistig behinderte Kind werde je nach dem Schweregrad der Behinderung als bildungsunfähig oder bildungsfähig eingestuft. Beim blinden und taubstummen Kind schreite die geistige Entwicklung nur langsam voran, jedoch könnten die Eltern Einfluss auf die geistige Entwicklung des Kindes nehmen. Grund dafür sei, dass taubstumme Kinder Sprachkenntnisse und Sprachfähigkeiten entbehrten und blinde Kinder den Sehsinn, was eine Folge des Gebrechens in der biologisch-leiblichen Dimension sei.

Voraussetzung für die Weckung des Geistes sei eine Ausbildung und Übung der übrigen Sinne in der biologisch-leiblichen Dimension. Der Verstand könne (Schilling 2000, 266) bei behinderten Kindern im Elterhaus gefördert werden, indem die übrigen Sinne zum Erwerb von Kenntnissen eingesetzt würden.

Durch die Darstellung der psycho-motorischen Dimension lässt sich sagen, dass behinderte Kinder in der Ratgeberliteratur zu handlungsfähigen Wesen werden können. Sie sollten Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernen, um Tätigkeiten ausführen zu können. Voraussetzung dafür sei, dass die einzelnen Glieder in der biologisch-leiblichen Dimension geübt und gekräftigt würden. (Schilling 2000, 194) Weiters solle das taubstumme Kind durch den Erwerb der Gebärdensprache befähigt werden, seine inneren Vorstellungen und sein inneres Erleben nach außen hin mitzuteilen. Schilling (2000, 249) bezeichnet dies als Schnittstelle zwischen Innen und Außen.

Durch die Darstellung der sozial-kommunikativen Dimension lässt sich erkennen, dass behinderte Kinder auf den Verkehr mit ihren Mitmenschen angewiesen seien. Sie sollten ihrem Zustand nicht überlassen bleiben. Hier lässt sich erneut ein Vergleich zu Schilling

ausmachen, der darauf verweist, dass der Mensch eine physiologische Frühgeburt, ein Mängelwesen sei und der Zuwendung seiner Mitmenschen bedürfe (Schilling 2000, 200). Nachdem das Kind zum Menschen nur durch andere Menschen werden könne, nämlich durch Erziehung, bedürfe es der sozialen Unterstützung in allen Dimensionen.

Durch die Teilnahme am Spiel werde das Kind verträglich, erwerbe Kontaktfähigkeit und Gruppenkenntnisse und erlerne den Umgang mit Regeln (Schilling 2000, 268).

In der kulturell-ethischen Dimension, bei der das Augenmerk in der Analyse auf die religiöse Erziehung des behinderten Kindes gelegt wurde, lässt sich erkennen, dass taubstumme und blinde Kinder im Elternhaus sowie in der Anstalt mit religiösen Kenntnissen ausgestattet werden sollen. Das Kind solle religiöse Gebräuche erlernen, zur Nächstenliebe erzogen werden und Trost in der Religion finden. Letztendlich sollten dem Kind übersinnliche Wahrheiten aufgeschlossen und es solle mit seinem Schicksal ausgesöhnt werden.

9.3 Relevanz der Ergebnisse für die wissenschaftliche Heilpädagogik

In der vorliegenden Arbeit zu „Menschenbilder in historischen heilpädagogischen Ratgebern für Eltern und Erzieher“ wurde versucht, an bildungswissenschaftliche Debatten anzuschließen (vgl. Kapitel 5). Einerseits wurden heilpädagogische Eltern- und Erziehungsratgeber beforstet, andererseits wurden Menschenbilder von behinderten Kindern im Zeitraum von 1838 bis 1913 erhoben. In diesem Kapitel nun wird die Relevanz der Ergebnisse dargestellt, nämlich dahingehend, welchen Nutzen die wissenschaftliche Heilpädagogik aus diesen Ergebnissen ziehen kann.

Erziehungsratgeber und Elternratgeber sind für die Bildungswissenschaft wichtige Quellen, um Aufschluss über Regeln, Ziele sowie die Erziehungsvorstellungen der Vergangenheit und Gegenwart (Höffer-Mehlmer 2003, 7) zu erhalten. Nach Papastefanou vermitteln Ratgeber Erziehungswissen zu bestimmten Themen und tragen durch Information und Aufklärung zur Bildung der Eltern bei (Papastefanou 2004, 113). Schmid (2008a, o.S.) geht davon aus, dass populärpädagogische Schriften in Form von Ratgebern von den Eltern vielmehr zur Information und Aufklärung über die Erziehung herangezogen wurden als wissenschaftliche Schriften. Berg (1991, 711) merkt an, dass Ratgeber die Erziehungspraxis nicht nur beeinflussen, sondern sogar steuern. Insofern wird den Ratgebern ein besonderer Stellenwert aus bildungswissenschaftlicher Sicht zugeschrieben.

Schmid (2008b, 9) weist darauf hin, dass historische Ratgeber als Forschungsgegenstand insofern relevant sind, da sie eine Verbundenheit mit der jeweiligen Zeit und Epoche aufweisen. Durch Analysen historischer Ratgeber könnten damals vorherrschende Familienbilder und Erziehungsvorstellungen eruiert werden (Schmid 2008b, 9). In dieser Arbeit wurden historische heilpädagogische Erziehungsratgeber herangezogen, um anhand von darin vermittelten Erziehungsvorstellungen Menschenbilder zu rekonstruieren. Menschenbilder sind nach Haeblerlin (1996, 60) Grundmeinungen über das Wesen des Menschen. Sie leiten den Erzieher zum pädagogischen Handeln an (Haeblerlin 1996, 60) und bieten Orientierung für tägliches Handeln (Meinberg 1988, 4). Das Menschenbild sei anhand des Erziehungsprozesses, der von einem Ist-Zustand zu einem Soll-Zustand führe, zu erhellen (Meinberg 1988, 4; Haeblerlin 2003, 17). An dieser Stelle lässt sich der Bezug zwischen Menschenbild und Ratgeberliteratur ausmachen, da den Erziehungsvorstellungen der Autoren, in denen das Kind von einem Ist-Zustand zu einem Soll-Zustand gebracht werden soll, bestimmte Menschenbilder zu Grunde liegen. Diese Menschenbilder können Auswirkungen auf die Eltern und Erzieher des Kindes haben sowie deren Einstellungen und Handlungen dem Kind gegenüber beeinflussen. Daher wurden in dieser Arbeit Menschenbilder erhoben, um herauszufinden, welche Meinungen die Autoren über das behinderte Kind hatten und in weiterer Folge den Eltern und Erziehern vermittelten.

Die Forschungsergebnisse, nämlich die Bilder vom tauben, blinden und geistig behinderten Kind, welche die Autoren in den Ratgebern den Eltern und Erziehern vermittelten, lassen sich als ein durchaus positives Bild vom behinderten Kind beschreiben, sofern dem behinderten Kind Erziehung zukomme. Es ist anzunehmen, dass durch das vermittelte positive Bild vom behinderten Kind ein Erziehungsoptimismus in den Eltern hervorgerufen wurde und diese sich infolgedessen der Erziehung ihres behinderten Kindes zuwandten. Wie sich jedoch die Erziehungsratschläge und das darin vermittelte Menschenbild auf die Erziehung tatsächlich auswirkten, lässt sich, wie bereits erwähnt, nicht nachvollziehen.

Ein weiterer relevanter Aspekt der Ergebnisse für die wissenschaftliche Heilpädagogik ist, dass sich die Autoren der Ratgeber einer ganzheitlichen Erziehung zuwenden. Sie beschreiben das Kind in all seinen Dimensionen, wobei im Elternhaus das Augenmerk auf der körperlich/leiblichen Dimension liegt. Daher gehe es im Elternhaus vorwiegend um die Pflege des Kindes, um die Entwicklung der körperlichen Anlagen sowie um die Ausbildung der körperlichen Fähigkeiten. Dennoch widmen sich die Autoren auch dem Gefühlsleben des Kindes, der geistigen Bildung, seiner Handlungsfähigkeit, den sozialen Kompetenzen und der

religiösen Erziehung. In den Ratgebern für Erzieher in Anstalten wird ebenfalls ein positives Bild vom Kind und eine Erziehung in allen Dimensionen vermittelt. Es scheint, als gäbe es in der Anstalt kein Versagen seitens der Erzieher. Misslingt Erziehung in einer Anstalt dennoch, so werde das Kind dafür verantwortlich gemacht, indem es als bildungsunfähig beschrieben wird oder man berufe sich auf das Elternhaus, welches das Kind schon im Vorfeld verzogen und verdorben habe. Im Elternhaus hingegen würden die Fehler in der Entwicklung sowie der Erziehung des Kindes den Eltern zugeschrieben.

Wie bereit in Kapitel 5 erwähnt, verweist Möckel (2007, 24) darauf, dass Eltern behinderter Kinder lange Zeit keine Unterstützung bekommen haben und es eine „wichtige Teilfrage der Geschichte der Heilpädagogik“ sei, herauszufinden, „wer ihnen half“ und „wie ihnen geholfen worden ist“. Allerdings lassen sich anhand der Recherchen für diese Arbeit nur wenige Hinweise in der Geschichte der Heilpädagogik zur Elternarbeit und Elternbildung sowie zur Erziehung behinderter Kinder im Elternhaus ausfindig machen. Durch diese Arbeit lässt sich daher folgender Beitrag für die wissenschaftliche Heilpädagogik leisten: Es konnte aufgezeigt werden, dass tatsächlich Ratgeber für Eltern behinderter Kind verfasst wurden und ihnen somit ein Unterstützungsangebot, Information und Aufklärung zuteil wurde. Einige, im Verhältnis zu dem langen Zeitraum allerdings wenige Autoren nahmen sich der Erziehung im Elternhaus an. Es waren vorwiegend Lehrer, die mit der Unterrichtung behinderter Kinder vertraut waren und sich – vielleicht auch infolgedessen – der Erziehung im Elternhaus annahmen. Es könnte daraus die Annahme entstehen, dass die Lehrer in den Anstalten und Instituten sowie in diesem Fall auch die Autoren der Ratgeber darauf aufmerksam wurden, dass behinderte Kinder den Anstalten häufig in einem verwahrlosten und schlechten Zustand übergeben wurden, was auf eine mangelnde oder fehlende Erziehung im Elternhaus zurückzuführen sei. Weiters lässt sich erkennen, dass auch die Autoren der Ratgeber von dem Bild ausgehen, dass das Kind im Elternhaus häufig vernachlässigt werde. Dennoch vermitteln sie den Eltern ein positives Bild vom blinden und taubstummen Kind, nämlich, dass es im Elternhaus erzogen werden könne und dass es der Erziehung und Pflege bedürfe. Es solle in seiner Entwicklung von den Eltern gefördert und bereits im Elternhaus mit Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgestattet werden, um es später bürgerlich brauchbar zu machen. Den Eltern geistig behinderter Kinder wird hingegen von der Familienerziehung abgeraten. Das Bild vom geistig behinderten Kind wird nicht als negatives Bild vermittelt, sondern es sei die Unfähigkeit der Eltern, ein geistig behindertes Kind zu erziehen. Daher solle auch die elterliche Erziehung durch Anstaltserziehung ersetzt werden.

Zusammenfassend lässt sich daher folgende Relevanz für die wissenschaftliche Heilpädagogik ableiten: Es konnte durch diese Diplomarbeit belegt werden, dass man sich bereits zwischen 1838 und 1913 den Eltern und der Erziehung behinderter Kinder im Elternhaus annahm. Durch die Analyse der Ratgeber wurde aufgezeigt, dass den Eltern und Erziehern ein durchaus positives Bild von behinderten Kindern vermittelt wurde. Nachdem sich die Geschichte der Sonder- und Heilpädagogik, unter anderem durch Solarova (1983), Möckel (2007) und Ellger-Rüttgardt (2008), den Anstaltsgründungen und der Unterrichtung sowie Bildung behinderter Kinder in Anstalten und Institutionen widmete, konnte ein Beitrag zur Erziehung *vor* der Unterbringung in einer Anstalt geleistet werden. Da nicht nur der Erziehung behinderter Kinder im Elternhaus, sondern auch dem Elternhaus als Lebenswelt des Kindes bisher wenig Aufmerksamkeit in der heilpädagogischen Forschung geschenkt wurde, könnten weitere Forschungen daran anknüpfen, was im Forschungsausblick näher erläutert wird.

9.4 Forschungsausblick

In dieser Arbeit wurde der Frage nachgegangen, welche Menschenbilder in heilpädagogischen Erziehungsratgebern vermittelt wurden. Es wurde durch diese Untersuchung aufgezeigt, welche Annahmen und Grundmeinungen über behinderte Kinder den Eltern und Erziehern von den Autoren vermittelt wurden. Diese Annahmen und Grundmeinungen lassen erkennen, wie das behinderte Kind von 1838 bis 1913 gesehen wurde und wie eine Erziehung des behinderten Kindes damals hätte aussehen können. Es lässt sich jedoch nicht nachvollziehen, wie die Erziehung zu dieser Zeit tatsächlich ausgesehen hat und welche Auswirkungen sie auf das vermittelte Bild von behinderten Kindern hatte. In weiteren Forschungsvorhaben könnte man daher Fallbeschreibungen aus dieser Zeit heranziehen und diese auf Menschenbilder hin untersuchen. Es steht die Annahme dahinter, dass in den Beispielen eine Lebenswirklichkeit von behinderten Kindern beschrieben wird.

Weitere Untersuchungen könnten zur Erziehung behinderter Kinder im Elternhaus vorgenommen werden, da in der heilpädagogischen Geschichtsforschung nur sehr wenige Informationen über die Erziehung behinderter Kinder im Elternhaus vorhanden sind.

Ein dritter Ansatz für weitere Forschungen wäre, die Zeitbegrenzung auszuweiten. Dazu könnte man Ratgeber aus der Zeit des Ersten Weltkrieges, aus der Zwischenkriegszeit und, falls vorhanden, Ratgeber aus der Zeit des Zweiten Weltkrieges erheben und diese einer weiteren Analyse in Bezug auf Menschenbilder unterziehen.

Literatur:

- Atteslander, P. (2006). Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co
- Bäuerle, W. (1971). Theorie der Elterbildung. Weinheim- Basel: Beltz Verlag
- Berg, C. (1991). „Rat geben“. Ein Dilemma pädagogischer Praxis und Wirkungsgeschichte. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Jahrgang., Nr. 5
- Beham, M. (1997). Elternbildung – Hilfe zur Selbsthilfe: Ergebnisse einer Pilotstudie. Hrsg: Österreichisches Institut für Familienforschung. Working Paper, Nummer 5 -1997; Download unter: <http://eltern-bildung.at/eb/download/elternbildung.pdf> [31.03.2007]
- Bleidick, U. (1999). Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH
- Brezinka, W. (1995). Erziehungsziele Erziehungsmittel Erziehungserfolg. München; Basel: E. Reinhardt. 3.Auflage
- Eitle, W. (2003). Basiswissen Heilpädagogik. Troisdorf: Bildungsverlag EINS, 1. Auflage
- Ellger-Rüttgardt, S. (2008). Geschichte der Sonderpädagogik. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG
- Ellger-Rüttgardt, S. (1997). Geschichte der sonderpädagogischen Institutionen. In: Harnery, K.; Krüger, H.H. (Hrsg.) (1997). Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit. Opladen: Leske und Budrich
- Flick, U. (2006). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. 4. Auflage
- Flick, U.; Kardorff, E; Steinke, I. (Hrsg.) (2007). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. 5. Auflage
- Friedrich, M.-H. (2003). Kinder ins Leben begleiten. Vorbeugen statt Therapie. Wien: öbv&hpt VerlagsgmbH & Co. KG. 1. Auflage
- Flitner, A. (1963). Die Pädagogische Anthropologie inmitten der Wissenschaften vom Menschen. In: Wulf, C.; Zirfas, J. (Hrsg.)(1994). Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. Donauwörth: Ludwig Auer GmbH. 1. Auflage.
- Frisch, I. (2007). Dämon – Opfer – Ware. Das Menschenbild in der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen im gesellschaftlichen und historischen Kontext. Berlin: LIT Verlag
- Fuchs, M. (1997). „Wie sollen wir unsere Kinder erziehen?“: bürgerliche Kindererziehung im Spiegel der populärpädagogischen Erziehungsratgeber des 19. Jahrhunderts. Wien:
- Greving, H.; Ondracek, P. (2005). Handbuch Heilpädagogik. Troisdorf: Bildungsverlag EINS

- Haeberlin, U. (1996). Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik für Benachteiligte und Ausgegrenzte. Bern.Stuttgart.Wien: Verlag Paul Haupt
- Haeberlin, U. (1998). Allgemeine Heilpädagogik. Mit Ergänzungen von Jean-Luc Lambert. Bern. Stuttgart. Wien: Verlag Paul Haupt. 6. Auflage
- Haeberlin, U. (2003). Das Menschenbild für die Heilpädagogik. Bern. Stuttgart. Wien: Verlag Paul Haupt. 5.Auflage
- Hefft, G. (1978). Elternbücher: eine pädagogische Analyse. München: R. Piper & Co. Verlag
- Höffer-Mehlmer, M. (2003). Elternratgeber. Zur Geschichte eines Genres. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Kienle, X.; Karch, D. (). Frühe Eltern-Kind-Interaktion und Prävention von Verhaltensstörungen. Download [06.03.2007] unter:
<http://www.kize.de/5-downloads/publikation08.pdf>
- Klein, F.; Kausen, R.; Meinertz, F. (1999) Heilpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 10. Auflage
- Lassahn, R. (1983) Pädagogische Anthropologie. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Lenz, W. (1989). Emanzipatorische Erwachsenenbildung. Bildung für Arbeit und Demokratie. München: Profil Verlag
- Löwe, A. (1983). Gehörlosenpädagogik. In: Solarová, S. (1983). Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer GmbH
- Mattner, D. (2000). Behinderte Menschen in der Gesellschaft. Zwischen Ausgrenzung und Integration. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH
- Marotzki, W. (2006). Erziehung. In: Krüger, H.; Gruner, C. (Hrsg.)(2006). Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. 2. Auflage. S. 146-152
- Meinberg, E. (1988). Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Merten, K. (1995). Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH. 2. Auflage
- Meyer, H. (1983). Geistigbehindertenpädagogik. In: Solarová, S. (1983). Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer GmbH
- Minsel, R. (1994). Elternbildung und Elternarbeit. In: Tippelt, R. (Hrsg.). Handbuch der Erwachsenen- und Weiterbildung. Opladen: Leske und Budrich.

- Möckel, A. (1988/2007). Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta. 2.Auflage
- Moser, H. (2003): Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Verlag: Pestalozzianum
- Oelkers, J. (1995). Pädagogische Ratgeber. Erziehungswissen in populären Medien. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg GmbH & Co. 1. Auflage
- Papastefanou, C. (2004). Rat und Tratsch für eine ungeliebte Zeit: Pubertäts-Ratgeber unter der Lupe – Ergebnisse einer inhaltlichen Analyse. In: Report Psychologie Nr. 29, 2/2004. Download [06.03.2007] unter:
www.psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/364/pdf/report_psychologie_02-2004_2.pdf
- Rath, W. (1983). Blindenpädagogik. In: Solarová, S. (1983). Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer GmbH
- Renz, R. (1971). Prinzipien wissenschaftlicher Quellenanalyse und ihre Verwertbarkeit im Geschichtsunterricht. In: GWU 22, 536-551
- Reichardt, A.K.; Kubli, E. (Hrsg.)(1999). Menschenbilder. Bern; Wien: Peter Lang AG, Europäischer Verlag der Wissenschaften
- Scheuerl, H. (1982). Pädagogische Anthropologie. Eine historische Einführung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer GmbH
- Schilling, J. (2000). Anthropologie. Menschenbilder in der Sozialen Arbeit. Neuwied; Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag GmbH Neuwied
- Schilling, J. (2008). Didaktik/Methodik Sozialer Arbeit. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, Verlag. 5. Auflage
- Schmid, M. (2008a). Erziehungsratgeber in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts – eine vergleichende Analyse. Kontinuität und Diskontinuität im Mutterbild sowie der (früh-)kindlichen Pflege und Erziehung in ausgewählten Erziehungsratgebern der Weimarer Republik und der NS-Zeit. Berlin Download [05.04.2008] unter: http://www.weissensee-verlag.de/autoren/schmid_123.htm (Vorankündigung)
- Schmid, M. (2008b). Erziehungsratgeber in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts – eine vergleichende Analyse. Kontinuität und Diskontinuität im Mutterbild sowie der (früh-) kindlichen Pflege und Erziehung in ausgewählten Erziehungsratgebern der Weimarer Republik und der NS-Zeit. Berlin: Weißensee Verlag
- Seifert, B. (1996). Elternratgeber zu Drogenproblemen. Wissensverwendung – Deutungsmuster – Ratschläge und Problemerkahrungen betroffener Mütter. Paffenweiler: Centaurus Verl. Ges.

- Siegenthaler, H. (1983). Anthropologische Grundlagen zur Erziehung geistig Schwerstbehinderter. Bern; Stuttgart: Haupt
- Speck, O. (2003). System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München: Ernst Reinhardt Verlag. 5. Auflage
- Speck, O. (2005). Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. München: Ernst Reinhardt Verlag, 10. Auflage
- Stechow von, E. (2004). Erziehung zur Normalität. Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 1. Auflage
- Wulf, C. (1994). Einführung in die pädagogische Anthropologie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Wulf, C; Zirfas J. (Hrsg.)(1994). Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. Donauwörth: Ludwig Auer GmbH. 1. Auflage
- Zirfas, J. (2004). Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer GmbH

Ratgeber zur Erziehung taubstummer Kinder

- Czerny, J. (1884): Die Pflege und Erziehung nicht vollsinniger Kinder. Taubstumme, Sprachorganstumme (Laller, Stammler, Stotterer) Schwachsinnige. Ein Rathgeber für Eltern, Lehrer und Erzieher bearbeitet von Josef Czerny, Übungsschullehrer und Lehrer der Methodik des Taubstummenvorunterrichtes am n.Ö. Landes=Lehrer=Seminar in Wiener=Neustadt. Druck und Verlag von X Klinger (Neunkirchnerstraße 17, Sparcassagebäude) Wiener Neustadt 1884.
- Heil, J. D. (1880): Der Taubstumme und seine Bildung, sowie eine kurze Anleitung zur Erziehung und zum Unterricht der Blinden und Blödsinnigen und zur Heilung des Stotterns. Ein Leitfaden für Seminaristen, Volksschullehrer und angehende Speciallehrer der genannten abnormen Kinder. 3 Auflage Hildburghausen 1880, Verlag: F.W. Gadow & Sohn
- Hill, M. (1838): Leitfaden für den Unterricht der Taubstummen. Essen: Verlag: G.D. Bädecker
- Höllrigl, J. Ev. (1879): Die Heilung der Taubstummen. Allgemeine Grundsätze zur Erziehung und des Unterrichtes taubstummer Kinder. St. Pölten: Druck von Gutmannsthal und Vökl. Verlag des Verfassers.

Pipetz, G. (1903): Der Taubstumme. Hilfsbuch für Lehramtszöglinge, Lehrer, Katecheten, sowie Ratgeber für Eltern taubstummer Kinder. Wien: kaiserlich-königlicher Schulbücherverlag

Ratgeber zur Erziehung blinder Kinder

Czerny, J. (1884). Die Pflege und Erziehung des blinden Kindes. Ein Rathgeber für Eltern, Lehrer und Erzieher. (1884) Wiener Neustadt: Druck und Verlag von A. Klinger

Entlicher, F. (1872). Das blinde Kind im Kreise seiner Familie und in der Schule seines Wohnortes. Eine Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung derselben. Für Lehrer, Lehramtskandidaten, Erzieher, Ältern. Wien: Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn

Heil, J. D. (1880). Der Taubstumme und seine Bildung, sowie eine kurze Anleitung zur Erziehung und zum Unterricht der Blinden und Blödsinnigen und zur Heilung des Stotterns. Ein Leitfadens für Seminaristen, Volksschullehrer und angehende Speciallehrer der genannten abnormen Kinder. Hildburghausen: Verlag F.W. Gadow & Sohn. 3. Auflage

Klein, J. W. (1845). Anleitung blinden Kindern die nöthige Bildung in den Schulen ihres Wohnortes und im Kreise ihrer Familien zu verschaffen. Wien:

Libansky, J. (1882). Über Erziehung blinder Kinder in den ersten Lebensjahren. (1882) Wien: Verlag von Carl Graeser

Libansky, J. (1898). Die Blindenfürsorge in Österreich-Ungarn und Deutschland. Für Eltern, Lehrer und Blindenfreunde. (1898) Wien: Verlag von A. Pichlers Witwe & Sohn

Mell, A. (1913). Kurze Ratschläge und Winke zur richtigen Erziehung blinder Kinder. Wien: Kaiserlich-königlicher Schulbücher-Verlag

Pablasek, M. (1867). Die Fürsorge für die Blinden von der Wiege bis zum Grabe. Die Erziehung, der Unterricht, die Beschäftigung und Versorgung derselben, vom rationellen, humanen und staatsrechtlichen Standpunkt beleuchtet. Wien: Verlag: k.k. Schulbücherverlag

Rappawi, A. J. (1913). Die Erziehung des blinden Kindes im Elternhause. Winke und Ratschläge aus der Praxis. Brünn: Druck von W. Burkarts Buchdruckerei in Brünn. Verlag des Verfassers.

Ratgeber zur Erziehung geistig behinderter Kinder

Hans Bösbauer, H.; Miklas, L.; Schiner, H. (1905). Handbuch der Schwachsinnigenfürsorge.

Wien: Verlag von Karl Graeser

Weygandt, W. (1900). Die Behandlung idiotischer und imbeciller Kinder in ärztlicher und pädagogischer Beziehung. Würzburg: Stuber's Verlag

Zusammenfassung

In der vorliegenden Diplomarbeit wurde der Frage nachgegangen, welche Menschenbilder in historischen heilpädagogischen Ratgebern den Eltern und Erziehern vermittelt wurden und inwiefern sich diese Menschenbilder voneinander unterschieden.

Zur Analyse wurden 16 Ratgeber ausgewählt, in denen sich die Autoren an Eltern und/oder Erzieher wenden. Die Ratgeber wurden anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Merten untersucht. Vorausgehend wurden für die Untersuchung theoretische Aspekte geklärt, um eine theoriegeleitete Analyse durchführen zu können.

Anhand des theoretischen Rahmens der Arbeit und des anthropologischen Orientierungsmodells nach Johannes Schilling wurde ein Kategorienschema entwickelt, um Menschenbilder aus den Ratgebern zu erheben. Die Auswertung ergab, dass sich die vermittelten Menschenbilder insofern voneinander unterscheiden, da sich das behinderte Kind im Elternhaus in einem anderen Entwicklungsstadium befindet als in der Anstalt. Den Eltern wurde ein Bild von einem pflege- und erziehungsbedürftigen Kind vermittelt, den Erziehern in den Anstalten jedoch ein Bild von einem Kind, das bildungsfähig sei und bürgerlich brauchbar werden solle.

Abstract

The following dissertation examined the question: Which views of humanity (*Menschenbilder*) were imparted to parents and educators by historical curative advisers and to what extent did these views of humanity differ from one another?

The authors selected 16 advisers for analysis in which the authors address parents and/or educators. These advisers were subjected to a qualitative content analysis using Merten for the undertaking. The preliminary step of the dissertation was to clarify theoretical aspects, to thus be able to carry out a theory-based analysis.

Founded on the theoretical framework of the work and anthropological orientation model of Johannes Schilling, a category scheme was developed to extract views of humanity out of the advisers. The evaluation of results showed differing imparted views of humanity to the extent that the handicapped child living in the home of its parents is in a different stage of development from that in the institution. The view imparted to the parents was a child in need of care and education. The educators in the institution were imparted a view of a child that is capable of being educated and should become a useful member of society.

LEBENS LAUF

Persönliche Daten

Name: Michaela Karner
E-Mail: michikarner@hotmail.com

Geburtsdatum: 23.11.1977
Geburtsort: Eisenstadt
Staatsbürgerschaft: Österreich

Bildung und Ausbildungen

1984 – 1988 Volksschule Podersdorf am See
1988 – 1992 röm. kath. Hauptschule für Mädchen in Neusiedl am See
1992 – 1997 Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik Hofzeile 17,
1190 Wien
1997 Matura (Diplom zur Kindergartenpädagogin)
1998 Studium der Bildungswissenschaften
(Schwerpunkt Sozialpädagogik und Heil- und
Integrativwissenschaft) Universität Wien
2009 Ausbildung „Krisenintervention“

Fortbildungen Krisenintervention

10.2009 Aufschulung zur ÖBB Lokführer Betreuung in der
Krisenintervention
10.2010 Kriseninterventionstage in Innsbruck
(Thema: Kinder und Jugendliche)
03.2011 Gewalt gegen Frauen und ihre Auswirkungen
05.2011 Umgang mit traumatischen Ereignissen bei Kinder und
Jugendlichen
06.2011 Der Tatort in der Krisenintervention
05.2011 Vortrag: Bestattungswesen

Fortbildungen an der Pädagogischen Hochschule Burgenland

05.2011	Dialogische Elternarbeit
10.2011	„Wenn alles anders wird“ – Trauerarbeit im Kindergarten
05.2012	Der Kindergarten im Netzwerk von Helfersystemen
05.2012	Fachtagung: Kindeswohl – Kinderschutz – ExpertInnen beziehen Position

Berufstätigkeit

1996 - 1996	Niederösterreichisches Kinderrettungswerk
1998 - 1999	Kindergarten „Europahaus des Kindes“
1999 - 2001	Kindergarten „Europahaus des Kindes“ Sommerbetreuung
2002 - 2010	Rezeptionistin, Hotel Seewirt Karner
2009 - 2010	Tutorin an der Universität Wien (Wintersemester)
2010 - 2012	Lehrtätigkeit an der LFS Neusiedl am See Unterrichtsfach „Kommunikation, Teamfähigkeit und Konfliktmanagement in Pflegeberufen“
seit 10.2010	Kindergartenpädagogin im Kindergarten der Marktgemeinde Podersdorf am See

Ehrenamtliche Mitarbeit

seit 08.2009	KI-B Kriseninterventionsmitarbeiterin beim Roten Kreuz, Bezirksstelle Neusiedl am See
--------------	--