Masterarbeit

Titel der Masterarbeit

Wer nicht hören will, muss fühlen

Der gewaltsame Umgang mit geistig behinderten Personen im 19. Jahrhundert

verfasst von

Esther MICHAEL, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von: Ass. Prof. Mag. Dr. Johannes Gstach

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Esther Michael, versichere hiermit, dass ich die vorliegende Masterarbeit eigenständig verfasst, nur die im Literatur- und Quellenverzeichnis angeführten Quellen und Hilfsmittel verwendet, wörtlich oder sinngemäß übernommene Stellen aus Quellen in der Arbeit gekennzeichnet und mich sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient, dass ich diese Masterarbeit bisher weder im In- noch Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe und dass dieses Exemplar mit der beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Wien, 2015

_____

Esther MICHAEL, BA

Vorwort und Danksagung

Schon während meiner gesamten Schul- und Studienzeit hegte ich großes Interesse an geschichtlichen Themen. Die Neugierde an der geschichtlichen Auseinandersetzung mit *heilpädagogischen* Themen wurde bereits zu Beginn des Masterstudiums durch ein einführendes Seminar unter der Leitung von meinem Betreuer, Ass. Prof. Mag. Dr. Johannes Gstach, geweckt. Seine Euphorie der Auseinandersetzung historischen Themen gegenüber war wahrlich ansteckend, weshalb ich weitere historisch orientierte Seminare bei ihm besuchte. Nach einem arbeitsintensiven und bewegenden Seminar über die Heilpädagogik in der Zeit des Nationalsozialismus beschloss ich, mich im Rahmen der Masterarbeit mit einem historischen heilpädagogischen Themenfeld auseinanderzusetzen, was sich hervorragend mit meinem Wunsch, von Herrn Gstach betreut zu werden, vereinbaren ließ.

Der größte Dank gilt deshalb Ass. Prof. Mag. Dr. Johannes Gstach, der mich von Beginn an tatkräftig unterstützte, mir in schwierigen Phasen des Arbeitsprozesses hilfreich zur Seite stand und in welchem ich dank seiner herzlichen und menschlichen Art einen großartigen Betreuer, Mentor und gleichsam ein Vorbild für historisches Arbeiten gefunden habe. Nicht zuletzt sein umfangreiches Wissen und seine Gewissenhaftigkeit und Genauigkeit verpflichten mich zu großem Dank, denn diese und zahlreiche weitere Fähigkeiten ermöglichten es, eine qualitativ hochwertige Arbeit zu verfassen.
Ein ebenso großer Dank gebührt meiner Familie und meinen Freunden, die mir den nötigen Rückhalt boten. Meinen Eltern, ohne deren Unterstützung ich nie so weit gekommen wäre, die immer für mich da waren und deren Stolz ich täglich zu spüren bekomme. Meiner Schwester und gleichzeitig besten Freundin, die zeitgleich ihre Magisterarbeit verfasste und wir uns somit gegenseitig stärken und aufmuntern konnten. Ebenso meinem Bruder, der es schaffte, über zahlreiche Landesgrenzen unterstützend für mich da zu sein. Meinen engsten Studienkolleginnen, die aufgrund stundenlanger Treffen und Korrekturen meine Arbeit zumindest genauso gut kennen wie ich selbst.

Zuletzt danke ich meinem Freund und meiner Liebe Lukas, der mich immer wieder auf den Boden zurück holte und mir mit seiner unendlichen Ruhe und seinem grenzenlosen Verständnis unterstützend zur Seite stand, der nie an mir zweifelte und der mir das Gefühl gab, sämtliche Schwierigkeiten überwinden zu können.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung 1

1. Forschungslage 7

1.1 Aktueller Forschungsstand 7

1.2 Pädagogische Relevanz der Forschungsfrage 10

2. Die Heilpädagogik des 19. Jahrhunderts 13

2.1 Begriffsbestimmungen 13

2.1.1 Heilpädagogik 13

2.1.2 Formen geistiger Behinderung 14

2.2 Die Anfänge heilpädagogischer Tätigkeit im ausgehenden 18. und 19. Jahrhundert 16

2.3 Historische Entwicklungsstränge der heilpädagogischen Bemühungen 19

2.3.1 Die medizinisch-psychiatrische Strömung 20

2.3.2 Die heil- und hilfsschulpädagogische Strömung 20

2.3.3 Die religiös motivierte Richtung 21

2.4 Die Anstaltsgründungen ab 1840 22

2.5 Die Heilpädagogik im ausklingenden 19. Jahrhundert 26

2.6 Die Entstehung der Hilfsschule 28

2.7 Zusammenfassender Überblick 30

3. Das Phänomen *Gewalt* 32

3.1 Begriffsdefinition 32

3.1.1 Gewalt 33

3.1.2 Aggression 35

3.2 Begünstigende Faktoren für Gewalt 37

3.3 Gewaltausübung hinsichtlich Opfer- und Täterschaft 38

3.3.1 Opfer und Täter von gewalttätigen Handlungen 38

3.3.2 Direkte bzw. interpersonale Gewalt 39

3.3.3 Indirekte bzw. strukturelle Gewalt 40

3.4 Formen von Gewalt 41

3.4.1 Physische Gewalt 41

3.4.2 Physische Vernachlässigung 42

3.4.3 Psychische Gewalt 43

3.4.4 Psychische Vernachlässigung 44

3.4.5 Gewalt in Sprache 44

3.4.6 Gewalt in Körpersprache 45
3.4.7 Sexualisierte Gewalt 45
3.4.8 Gewalt gegen sich selbst 47
3.5 Folgen von Gewalt **47**
3.6 Legitimation von Gewalt im erzieherischen Kontext **49**
3.7 Gewalt und Behinderung **52**
3.8 Erziehung und Gewalt im 19. Jahrhundert **54**

4. Das Forschungsdesign der qualitativen Inhaltsanalyse **60**
4.1. Die Qualitative Inhaltsanalyse **60**
4.2 Vorstellung und Bestimmung des Analysematerials **61**
4.3 Zur Fragestellung der Analyse **66**
4.4 Ablauf der Analyse **67**

5. Ergebnisse der Untersuchung **79**
5.1 Ergebnisse der Analysegruppe *Gewalttätige Aspekte im gesellschaftlichen Kontext* **79**
5.2 Ergebnisse der Analysegruppe *Gewaltsame Aspekte im alltäglichen Umgang von Angehörigen des heilpädagogischen Tätigkeitsfeldes* **83**
5.3 Ergebnisse der Analysegruppe *Gewaltmaßnahmen als Strafe von Angehörigen des heilpädagogischen Tätigkeitsfeldes* **89**
5.4 Ergebnisse der Analysegruppe *Autoaggressionen* **96**
5.5. Ergebnisse der Analysegruppe *Gewalt ausübende Personen* **97**
5.6 Ergebnisse der Analysegruppe *Einschränkungen bzw. Ablehnung von Gewalt* **99**
5.7 Ergebnisse der Analysegruppe *Reaktionen der betroffenen Personen auf gewaltsame Maßnahmen* **101**

6. Interpretation der Ergebnisse und Rückbindung an die Theorie **102**

7. Schluss **108**
7.1 Methodenkritik **108**
7.2 Resümee und Ausblick **111**

Literatur **115**

Quellenmaterial **125**

Zusammenfassung und Abstract **131**

Lebenslauf **133**

Einleitung

Menschen mit Behinderung sind seit jeher ein Teil der Gesellschaft. Schon aus Zeiten der Prähistorie und der Antike finden sich Zeugnisse über das Vorkommen von Menschen mit Behinderung. Damit einher geht die Auseinandersetzung mit Behinderung als Bestandteil der Gesellschaft und Kultur (Greving 2005, 11). Auffallend ist, dass diese Auseinandersetzung im Laufe der Geschichte eine sehr vielfältige war: Einerseits standen immer wieder Ablehnung, Ausgrenzung, Benachteiligung, Vertreibung und Verwahrung im Vordergrund, andererseits zeigten sich auch – im Verlauf der Menschheitsgeschichte kontinuierlich steigend – helfende Dimensionen im Sinne von Akzeptanz, Unterstützung, Versorgung und Heilung (Greving 2005, 11). Demnach finden sich Zeugnisse heilpädagogischer Tätigkeiten in den vergangenen Jahrhunderten. Im Vergleich dazu ist das Fach „als eigenständige *Wissenschaft* vergleichsweise jung" (Liedke 2013, 28; H.i.O.), denn der Beginn der wissenschaftlich-theoretischen Auseinandersetzung mit behinderten Menschen wird erst mit der Veröffentlichung des zweibändigen Werkes *Die Heilpädagogik* von Georgens und Deinhardt 1861 und 1863 datiert (Liedke 2013, 28).

Menschen mit geistiger Behinderung wurden bis zur Entdeckung ihrer Erziehungs- und Bildungsfähigkeit als seelenlos betrachtet und ihnen deshalb ihre Menschlichkeit abgesprochen. So beschrieb beispielsweise Immanuel Kant (1724-1804) den Blödsinn als „gänzliche Gemütsschwäche, die entweder selbst nicht zum thierischen Gebrauch oder Lebenskraft (wie bei den Cretinen des Walliserlandes) oder auch nur bloß zur mechanischen Nachahmung äußerer durch Thiere möglicher Handlungen (Sägen, Graben) zureicht" und kann, so Kant weiter, „nicht sowohl Seelenkrankheit, als vielmehr Seelenlosigkeit betitelt werden" (Kant zit. n. Saegert 1845, 5).

Ellger-Rüttgardt (2008, 26) zufolge änderte sich Ende des 18. Jahrhunderts diese Denkweise und es wurden seitens namhafter Pädagogen [1] Überlegungen zur Bildungsfähigkeit von geistig behinderten Kindern aufgeworfen. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) zum Beispiel nahm sich 1777 auf dem Neuhof der Erziehung verwaister, verwahrloster und behinderter Kinder an. In Frankreich hingegen bemühte sich der Psychiater Jean Itard (1774-1838) um die Erziehung eines wilden und verwahrlosten Kindes (Ellger-Rüttgardt 2008, 26).

[1] Wenn in dieser Arbeit von Pädagogen, Ärzten, Psychiatern usw. gesprochen wird, ohne dabei zu gendern, so liegt dies daran, dass im Forschungsstand keine Hinweise darauf gefunden wurden, dass auch Pädagoginnen, Ärztinnen oder Psychiaterinnen im heilpädagogischen Kontext tätig waren. Auch die zugänglichen Quellentexte wurden mit Ausnahme dreier Texte ausschließlich von Männern verfasst.

Die ersten theoretischen Ideen sowie vereinzelte praktische Versuche und gleichzeitig Beweise für die Bildbarkeit geistig behinderter Kinder (Ellger-Rüttgardt 2008, 30) waren vermutlich auch Gründe, weshalb es in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu Gründungen von Anstalten kam, in welchen geistig behinderte Kinder betreut, behandelt und erzogen wurden. Vor der Entstehung dieser Institutionen waren, so Meyer (1983, 93), geistig behinderte Menschen[2] auf die Fürsorge und Hilfe ihrer Familien angewiesen, oder sie wurden in öffentlichen Arbeitshäusern oder Gefängnissen untergebracht. Im ausgehenden 18. Jahrhundert und beginnenden 19. Jahrhundert führten die gesellschaftspolitischen und wirtschaftlichen Veränderungen zur „Auflösung bäuerlicher Wirtschaftsverhältnisse und großfamiliärer Lebensformen" (Liedke 2013, 22), weshalb die häusliche Versorgung geistig behinderter Kinder und Erwachsener erschwert respektive unmöglich wurde.

Die Entstehung der unterschiedlichsten Anstalten für kretinöse, blödsinnige, schwachsinnige und idiotische Kinder basierte auf drei zentralen Entwicklungslinien: der religiösen, der heil- und hilfsschulpädagogischen sowie der medizinisch-psychiatrischen Entwicklungslinie (Droste 1999, 17; Bradl 1991, 217; Lindmeier/Lindmeier 2002, 248). Von theologischer Perspektive her fehlte geistig behinderten Menschen die Beziehung zu Gott, was mittels heilpädagogischer Arbeit geändert werden sollte (Meyer 1973, 70). Neben den christlichen Erziehungszielen – vorrangig die Vorbereitung auf die Erstkommunion und Firmung bzw. Konfirmation – wurde auch Wert auf die Befähigung zu einfachen landwirtschaftlichen Arbeiten gelegt (Droste 1999, 18). Unterschieden wird bei Lindmeier und Lindmeier (2002, 250f.) zusätzlich zwischen der kirchlich-diakonischen Bewegung mit Vertretern der evangelischen Kirche und der kirchlich-caritativen Strömung der katholischen Kirche. Die zweite Entwicklungslinie – die heil- und hilfsschulpädagogische Strömung – entstand aus der Taubstummenpädagogik, denn in den Anstalten für taube und stumme Kinder entdeckten die dort ansässigen Pädagogen Kinder, „bei denen die auftretenden Erziehungs- und Bildungsschwierigkeiten nicht auf die Gehörlosigkeit, sondern auf die Beeinträchtigung der Intelligenz zurückzuführen

[2] Der Begriff *Geistige Behinderung* ist kein historischer, sondern kam erst in den 1960er Jahren auf. Deshalb werden die sprachlichen Begrifflichkeiten dem in dieser Arbeit hervorgehobenen Zeitraums – dem 19 Jahrhundert – angepasst und mitunter nicht nur von geistiger Behinderung, sondern auch von Idiotie, Blödsinn, Schwachsinn und/oder Kretinismus gesprochen. Zu betonen ist jedoch, dass diese Bezeichnungen in der damaligen Zeit keineswegs abwertend verwendet wurden, sondern sie galten als Fachtermini, die sich auch noch über das 19. Jahrhundert hinaus in wissenschaftlichen Publikationen finden.

waren“ (Lindmeier/Lindmeier 2002, 249). Ebenso in diese Entwicklungslinie fällt die erste theoretische Auseinandersetzung mit der Heilpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. Georgens (1823-1886) und Deinhardt (1821-1880), welche 1861 in ihrem umfassenden Werk *Die Heilpädagogik – Unter besonderer Berücksichtigung der Idiotie und Idiotenanstalten* den Begriff der Heilpädagogik etablierten, führten gemeinsam eine Anstalt für idiotische Kinder in Baden bei Wien. Zentral für die Vertreter dieser Strömung war die Erkenntnis, dass medizinische Behandlungsversuche weniger fruchtbar waren als erzieherische, weshalb sie den Fokus „auf die Besserung durch erzieherische Hilfen, Beschäftigung und Pflege setzten“ (Droste 1999, 20). Im Vergleich zu den Einrichtungen der religiös-karitativen Entwicklungslinie standen weniger moralisierende Erziehungsziele als vielmehr systematische (heil)pädagogische Ansätze im Vordergrund (Droste 1999, 20). Die medizinisch-psychiatrische Entwicklungslinie entstand aus dem Interesse und der Erforschung von Ärzten und Psychiatern an dem endemischen Kretinismus der Alpenländer (Lindmeier/Lindmeier 2002, 249). Zur systematischen Erforschung, Kontrolle und Ätiologie des Kretinismus – und später auch des Blödsinns – wurden von Ärzten wie Guggenbühl (1816-1863), Kern (1814-1868) oder Rösch (1807-1866) eigene Anstalten eröffnet (Lindmeier/Lindmeier 2002, 249). Aus Sicht von Droste (1999, 31) führte neben diesen speziellen Anstalten auch die psychiatrische Krankheitslehre des 19. Jahrhunderts, in welcher Schwach- und Blödsinn zu den Geisteskrankheiten gezählt wurde, dazu, dass „die dort [in Irrenhäusern; Anm. E.M.] untergebrachten Schwach- und Blödsinnigen die gleiche ‚psychiatrische Behandlung’ erfuhren wie die Geisteskranken, nämlich in der Regel eine disziplinierende, pflegerisch-verwahrende, *lebenslange* Betreuung“ (Droste 1999, 31, H.i.O.).

Die Entwicklung der (institutionellen) Versorgung von geistig behinderten Kindern macht deutlich, dass bis zum Boom der Anstaltsgründungen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts geistig behinderten Kindern und deren Erziehung kaum pädagogische Aufmerksamkeit geschenkt wurde (Fornefeld 2013, 32). Somit steckte die institutionelle Versorgung besagten Klientels quasi in den Kinderschuhen, die Erziehung war ein Versuchen und Erproben und es konnte (kaum) auf bisherige Erfahrungsberichte zurückgegriffen werden. Aufgrund dieser Tatsachen kann die Annahme aufgestellt werden, dass es hinsichtlich erzieherischer Belange in den damaligen heilpädagogischen Anstalten eine Vielzahl von Aspekten gäbe, deren Erforschung für das Fach möglicherweise interessante Ergebnisse liefern könnte. Einen dieser Aspekte stellt der

gewaltsame Umgang mit geistig behinderten Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen dar. In den einleitenden Worten wurde bereits darauf hingewiesen, dass über Jahrzehnte und Jahrhunderte hinweg Menschen mit Behinderung teilweise mit unmenschlichen Lebensbedingungen konfrontiert waren. Basierend auf dieser geschichtlichen Auseinandersetzung stellt sich die Frage, ob sich Aspekte von Gewalt gegenüber Menschen mit Behinderung bzw. im Umgang mit denselben in den Anstalten des 19. Jahrhunderts wiederfinden und vor allem, ob und wie sich diese in den Erziehungsmaßnahmen widerspiegeln.

Bei der Durchsicht des Forschungsstandes der letzten 30 Jahre hinsichtlich der Geschichte der Heilpädagogik fällt auf, dass zwar eine Vielzahl von AutorInnen (u.a. Häßler 2005, Störmer 2006, Möckel 2007, Ellger-Rüttgardt 2008, Gstach 2015) um eine historische Aufarbeitung des Faches bemüht war, jedoch eine gezielte Beschäftigung mit den Erziehungsmaßnahmen sowohl aus theoretischen Überlegungen als auch aus praktischen Erfahrungen des 19. Jahrhunderts zu fehlen scheint. Hinsichtlich der eben aufgeworfenen Frage, ob die Erziehungsmittel (auch) in Richtung Gewalt tendierten, konnten in der Literatur nur vereinzelt Hinweise darauf gefunden werden (Schröder 1983, Fandrey 1990, Bradl 1991, Dörner 1995, Müller 2001, Gstach 2015), wobei hier vorwiegend der gewaltsame Umgang in psychiatrischen Einrichtungen als in heilpädagogischen Anstalten betont wurde.

Angesichts dieser Überlegungen und der entdeckten Forschungslücke in der pädagogischen Fachliteratur widmet sich diese Arbeit der historischen Aufarbeitung gewaltsamer Erziehungsaspekte im 19. Jahrhundert. Im Fokus steht folgende leitende Forschungsfrage:

Inwieweit beinhaltete der erzieherische Umgang mit geistig behinderten Menschen im 19. Jahrhundert von Angehörigen der unterschiedlichsten Professionen von heilpädagogischer Tätigkeit Aspekte der Gewalt?

Die Arbeit widmet sich folglich der Fokussierung des erzieherischen Umgangs unterschiedlicher Professionen mit geistig behinderten Menschen, wobei das Augenmerk auf das Phänomen der Gewalt gelegt wird. In der Fragestellung wird der Begriff der Gewalt bewusst weit gehalten, da es zahlreiche Facetten von Gewalt gibt, die nicht unbedingt auf den ersten Blick sichtbar sein müssen. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass

im 19. Jahrhundert andere Erziehungsideale vorherrschend und auch die Geisteswissenschaften von anderen Paradigmen geprägt waren als heute. Dies soll während der gesamten Arbeit berücksichtigt werden.
Aus der zentralen Fragestellung ergeben sich gleichsam einige Subfragen, welche für eine umfassende Beantwortung ebenfalls beachtet werden müssen:

- Wie kam es zum Interesse unterschiedlicher Professionen an geistig behinderten Kindern und in welchem räumlichen und institutionellen Rahmen fand die Beschäftigung statt?
- Welche von der Norm abweichenden Erscheinungsformen entsprächen der heutigen Bezeichnung *Geistige Behinderung*?
- Was versteht man im pädagogischen Kontext unter Gewalt?

Ebenso aus der leitenden Forschungsfrage sich ableitende interessante Folgefragen wären, ob sich in der Behandlung geistig behinderter Kinder Unterschiede bezüglich der jeweiligen Professionen feststellen lassen, sowie ob sich etwaige gewaltsame Erziehungsmaßnahmen durch das gesamte 19. Jahrhundert erstreckten, oder ob diese im Laufe der Zeit nachließen oder gar zunahmen.

Um der Beantwortung der genannten zentralen Fragestellung Rechnung zu tragen**,** bedarf es einer umfassenden und intensiven Literaturrecherche, sowohl hinsichtlich des aktuellen Forschungsstandes als auch hinsichtlich des historischen Quellenmaterials.
Die recherchierten und gesammelten Quellentexte sollen mithilfe der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet werden. Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist „die systematische Bearbeitung von Material“ (Mayring 1995, 209). Das Vorgehen bei dieser Methode ist systematisch und streng regelgeleitet. Ein zentrales Element in der Inhaltsanalyse ist die Technik der theoriengeleiteten Kategorienbildung, welche es erlaubt, größere Textmengen zu bearbeiten (Mayring/Brunner 2013, 327). Anhand der Quellenkritik, ein weiteres zentrales Verfahren für diese Arbeit, ist es möglich, „Quellen als empirische Basis wissenschaftlicher Analyse transparent und die Ergebnisse überprüfbar zu machen“ (Glaser 2013, 371). Im Zuge der Quellenkritik sollen die historischen Materialen auf Autorenschaft, Echtheit, Entstehungszeit und Provenienz – soweit als möglich – geprüft werden, „um somit den Erkenntniswert eines historischen Zeugnisses zu bestimmen und die Quelle selbst für die Leserschaft, die das Original nicht kennt, transparent zu machen“ (Glaser 2013, 369).

Zunächst wird auf die pädagogische Relevanz der Fragestellung sowie auf den aktuellen Forschungsstand hingewiesen. Daran anschließend folgt eine Begriffsbestimmung des Terminus *Heilpädagogik,* ebenso sollen die Begriffe Kretinismus, Idiotismus, Blödsinn und Schwachsinn als damalige Bezeichnungen für unterschiedliche Ausprägungen der geistigen Behinderung erläutert werden. Anschließend gilt es, einen Überblick über die historische Entwicklung der Heilpädagogik als wissenschaftliches sowie praxisbezogenes Fach im 19. Jahrhundert darzulegen, um eine adäquate Einbettung der Forschungsfrage in die historischen Zusammenhänge zu gewährleisten. Nach dieser historischen Auseinandersetzung steht die Beschäftigung mit dem Phänomen *Gewalt* im Zentrum. Neben einer begrifflichen Definition des Phänomens und dessen unterschiedlichen Erscheinungsformen soll auch der Stellenwert der Gewalt in der Pädagogik des 19. Jahrhunderts diskutiert werden, um die heilpädagogische Tätigkeit dieses Jahrhunderts in einen allgemein pädagogischen Rahmen einbetten zu können.

Im Anschluss an den theoretischen Teil der Arbeit wird sich der empirische Abschnitt der Auswertung des historischen Quellenmaterials widmen. Zunächst jedoch wird die dafür herangezogene Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring präsentiert, ebenso die zentralen Elemente der für die Auswertung zu berücksichtigenden Quellenkritik. Daran anschließend wird die Analyse des Materials nachgezeichnet, um darauffolgend in einem letzten wesentlichen Schritt die Ergebnisse ebendieser Analyse zu präsentieren.

In einem Resümee soll abschließend festgehalten werden, welche zentralen Erkenntnisse für die Beantwortung der leitenden Fragestellung zusammengetragen wurden und welche Ergebnisse anhand der qualitativen Inhaltsanalyse geliefert werden können. Zugleich sollen den methodischen Grenzen sowie offenen Fragen, Problemstellungen und ausblickenden Aspekten Raum gegeben werden.

1. Forschungslage

1.1 Aktueller Forschungsstand

Bei der ersten Durchsicht des Forschungsstandes wird deutlich, dass sich im Vergleich zur allgemeinen Pädagogik wenige AutorInnen mit der historischen Darstellung der Erziehung und Bildung geistig behinderter Menschen befasst haben. Bleidick vermutet den Grund hierfür unter anderem in der dürftigen Quellenlage hinsichtlich historischer heilpädagogischer Texte (Bleidick 1999, 9).

Die erste Sammlung von historischen Quellentexten wurde bereits 1904 von Gerhardt veröffentlicht, wobei dieses Werk längst vergriffen ist (Lindmeier/Lindmeier 2002, 13). Erst in den letzten Jahren erschienen erneut Sammlungen von Originaltexten zur Geschichte der Heilpädagogik. Möckel, Adam und Adam veröffentlichten 1997 und 1999 ein zweibändiges Werk mit Quellentexten zur Erziehung von Kindern mit geistiger Behinderung sowohl des 19. als auch des 20. Jahrhunderts. Im ersten Band zum 19. Jahrhundert finden sich unter anderem Textauszüge über Anstaltsgründungen, über Anthropologie und Heilpädagogik sowie einige Anstaltsordnungen. Zwei Jahre später publizierte Ulrich Bleidick Studientexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts. Die Auswahl der Texte reicht von der Antike und dem Mittelalter über pädagogische Klassiker der Neuzeit wie Rousseau oder Kant bis hin zu heilpädagogischen Pionieren des 19. Jahrhunderts wie etwa Georgens und Deinhardt oder Saegert (1809-1879). Neben Texten aus dem Nationalsozialismus beinhaltet der Sammelband darüber hinaus Schriften von Hanselmann, Bopp und Moor, welche in der Fachliteratur als bedeutsame Heilpädagogen des 20. Jahrhunderts bezeichnet werden. Im Jahre 2002 ergänzten Lindmeier und Lindmeier die Quellensammlungen um ein umfangreiches Werk ihrerseits, in welchem sie die Auswahl der Texte in Auseinandersetzung mit den Sammelwerken von Möckel et al. und Bleidick getroffen haben (Lindmeier/Lindmeier 2002, 12).

Die aktuellsten Werke zur Geschichte der Heilpädagogik stellen die Monographien von Ellger-Rüttgardt (2008) und Möckel (2007) dar. Biewer (2009, 12) bezeichnet diese zwei umfangreichen Werke als „Versuch, die Geschichte des Fachgebietes unter Aufarbeitung von Triebkräften der Entwicklung in Kombination mit einer fachrichtungsübergreifenden Systematisierung von Phänomenen darzustellen“. Eine ebenso umfangreiche

Monographie über die historische Auseinandersetzung mit der Entstehungsgeschichte der Heilpädagogik stellt die erst kürzlich publizierte Habilitationsschrift von Gstach (2015) dar, welche sich zum einen als eine ideengeschichtliche Ergänzung zu bereits bestehenden historiographischen Arbeiten versteht, zum anderen gleichzeitig zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit historischen Quellenmaterial anregen möchte, um eine gesicherte und gewissenhafte Aufarbeitung der historischen Entwicklung garantieren zu können. Auch im Werk von Fornefeld (2013) und Biewer (2009) findet man eine mehr oder weniger umfangreiche Darstellung der geschichtlichen Entwicklung der Heilpädagogik. Neben diesen Monographien gelten auch die Buchbeiträge und Aufsätze von Speck (1979), Schröder (1983), Meyer (1983) und Störmer (2006) als wesentliche Mitwirkung zur Aufarbeitung der heilpädagogischen Geschichte, auch wenn die Publikation mancher Texte schon einige Jahre zurückliegt. Mit der Geschichte der Heilpädagogik im Zusammenhang mit Psychiatrie haben sich unter anderem Bradl (1987, 1991), Fandrey (1990), Droste (1999) und Häßler (2005) auseinandergesetzt. Das von Bradl 1991 veröffentlichte Werk würdigen Lindmeier/Lindmeier (2002, 15; H.i.O.), wenn sie schreiben: „Bradl (1991) hat mit einem Buch über die Anfänge der Anstaltsfürsorge für Menschen mit geistiger Behinderung eine materialreiche Studie über die ehemalige >Rheinprovinz< vorgelegt, die sich insbesondere mit dem Verhältnis zwischen Psychiatrie und Geistigbehindertenpädagogik ideologiekritisch auseinandersetzt.“
Neben bereits genannten Werken finden sich im Forschungsstand auch einige Publikationen, welche sich mit dem Leben und Werk einzelner Persönlichkeiten beschäftigen: über Trüper (Trüper/Trüper 1978), Georgens (Selbmann 1982), Katenkamp (Traupe 1985) oder Sengelmann (Schümann 2000). Ebenso Erwähnung finden sollen die medizinhistorischen Monographien und Artikel, so zum Beispiel jene von Meyer (1973), Strasilla (1974) und Geiger (1977).

Diese doch umfangreiche Darstellung des Forschungsstandes soll verdeutlichen, dass es seit den 1970er Jahren unterschiedlichste Arten der Beschäftigung mit der Geschichte der Heilpädagogik gegeben hat und all diese Veröffentlichungen einen wesentlichen Beitrag zu einer umfassenden Aufarbeitung der Geschichte leisten. Auffallend ist jedoch, dass die Beschäftigung mit den damaligen Erziehungsmethoden per se zu fehlen scheint. Diese findet sich – wenn überhaupt – in eher minimalistisch gehaltenem Ausmaß in bereits genannten Werken. Folglich gilt Ähnliches für gewaltsame Erziehungsaspekte des 19. Jahrhunderts. Lediglich vereinzelt konnte in den gesichteten Werken Hinweise zu

gewaltsamen Erziehungsmaßnahmen und Behandlungen von geistig behinderten Kindern und Erwachsenen gefunden werden.

In verhältnismäßig umfangreicher Weise berichtet Schröder 1983 in einem Beitrag im Sammelband von Nikolaus Hartmann von der gewaltsamen Behandlung von geistig behinderten Menschen in der Psychiatrie und bezieht sich unter anderem auf Quellentexte von Reil (1803) oder Schneider (1824). „Unbegrenzt", so hält Schröder (1983, 40) fest, „scheinen Erfindergeist und Einfallsreichtum zu sein, wenn es um die Entwicklung und Anwendung von therapeutischen Hilfsmitteln und Verfahren zur Einschüchterung oder Stimulierung Geistigbehinderter und Geisteskranker ging." Schröder legt in seiner Darstellung den Fokus vor allem auf physikalische Behandlungen wie diverse fixierende Verfahren, bestimmte Formen von Bädern und technische Gerätschaften und bezieht sich bei dieser Ausführung vor allem auf Reil (1803) und Schneider (1824). Auch im Werk von Fandrey (1990) finden sich Passagen über gewaltsame Methoden in Anstalten für geistig behinderte Menschen. Neben den Erziehungsmitteln in psychiatrischen Anstalten (Fandrey 1990, 120f.) berichtet der Autor von Erziehungsmethoden in Großanstalten für Idioten, welche unter anderem vom Wachpersonal angewandt wurden und verweist dabei auf eine Textstelle aus dem dreibändigen Werk von Sengelmann (1821-1899):

> „Wenn bei der Fütterung kleine Pfleglinge durch Hineingreifen in die Schüsseln stören, wenn andere durch Mißbrauch der Hände sich schaden (z.B. durch Schlagen gegen den Kopf), wenn noch andere die Hände fortwährend zu Munde führen oder alles in den Mund stecken, wenn Onanisten zur nächtlichen Zeit Hände und Beine mißbrauchen, so wird man es nicht verhindern können, daß Wärter und Wärterinnen sich durch Binden, durch Anlegen von Handriemen, Handschuhen und Zwangsjacken sich Hilfe schaffen." (Sengelmann 1885b, 150)

Des Weiteren berichten Bradl (1991, 224) und Dörner (1995, 223f.) von gewaltsamen Erziehungsmaßnahmen unter Rückbezug auf Reil (1803), wobei beide Autoren dieser Anführung nur wenige Sätze widmen. Müller (2001, 66) vermerkt seine Darstellungen zur Hydrotherapie[3] lediglich in einer Fußnote.

Ein aktuelles Werk, in welchem die Erziehungsmethoden mit ihren gewaltsamen Aspekten bei geistig behinderten Kindern und Jugendlichen verhältnismäßig viel Platz eingeräumt wird, ist die Habilitationsschrift von Johannes Gstach. Er setzt sich unter anderem intensiv mit den Behandlungsmethoden kretinöser und blödsinniger Kinder auseinander. Hinsichtlich der medizinischen Behandlung des Blödsinns nennt er sowohl

[3] Mit Hydrotherapie ist der Einsatz von Wasser in flüssiger, fester oder gasförmiger Form im Rahmen von Prophylaxe, Behandlung und Rehabilitation bei unterschiedlichen Krankheiten gemeint (siehe hierzu das Werk *Hydrotherapie, Elektrotherapie, Massage* von Cordes et al. (1989, 60))

psychische als auch moralische Methoden, wobei bei einigen von diesen Methoden gewaltsame Aspekte zum Vorschein kommen:

> „Zu den ‚psychisch-moralischen Methoden' gehörten auch die ‚Bezähmungs- und Zwangsmittel', die bei Ungehorsam, Raserei, aufsässigem Verhalten und Größenwahn in dosierter Weise eingesetzt werden sollten. Die Zwangsmittel reichten dabei von Nahrungsentzug, Zwangsjacke, Festschnallen am Bett bis zum sog. Autenriethschen Zimmer, das allerdings kritisiert wurde, da es nur dazu diene, um den Willen zu brechen. Auch beim (Erwachsenen)Blödsinn wurden Zwangsmittel befürwortet, allerdings sollte man normalerweise nur damit drohen und sie nur im äußersten Fall einsetzen." (Gstach 2015, 269f.)

Auch die Methoden der (heil-)pädagogischen Behandlung an den damaligen Kretinen- und Idiotenanstalten weisen gewaltsame Momente auf. So war neben der Gewöhnung und der liebevollen Behandlung die Strafe ein oft eingesetztes Erziehungsmittel. Während die medizinischen Heilpädagogen eher für einen sparsamen Einsatz solcher Methoden plädierten, waren es vorwiegend Theologen wie Helferich, die in der körperlichen Züchtigung eine unverzichtbare Erziehungsmaßnahme sahen (Gstach 2015, 300). Auch bei Sengelmann stellt Gstach die Forderung nach der Vereinigung sowohl der schulischen als auch der familiären Strafpraxis in den heilpädagogischen Anstalten fest (Gstach 2015, 328). Auch wenn sich das umfassende Werk von Gstach nicht durchwegs nur mit den Erziehungsmethoden und speziell mit gewaltsamen Aspekten beschäftigt, so geben die in dieser Monographie gesammelten Hinweise durchaus Anlass, tiefergehende Forschungen hinsichtlich dieser spezifischen Thematik durchzuführen.

1.2 Pädagogische Relevanz der Forschungsfrage

Der Auseinandersetzung mit gewaltsamen Erziehungsaspekten des 19. Jahrhunderts im heilpädagogischen Feld wird demnach in der aktuellen Literatur – mit Ausnahme von Gstach (2015) – kaum Raum gegeben. Dies erscheint verwunderlich, wurde doch in den einleitenden Worten angeführt, dass das 19. Jahrhundert quasi die Geburtsstunde der institutionellen Erziehungsversuche geistig behinderter Kinder war und sowohl die theoretischen Überlegungen als auch die praktischen Erfahrungen in den Anstalten in mehreren historischen Quellen niedergeschrieben wurden.

Dass die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Heilpädagogik notwendig und unumgänglich ist, darüber zeigt sich in der Fachliteratur Einigkeit. Fornefeld (2013, 28) hält bezüglich der Auseinandersetzung mit der Geschichte der Heilpädagogik folgendes fest:

> „Um die Zuwendung zu Menschen mit geistiger Behinderung, die Konzepte und Methoden ihrer Erziehung in ihrem Gewordensein besser verstehen zu können, ist es sinnvoll, auf das Leben und die Betreuung dieser Menschen vor unserer Zeit zurückzuschauen. Frühere Einstellungen und Sichtweisen, die Art ihrer sozialen Akzeptanz bleiben bis heute prägend für das Verständnis von geistiger Behinderung. Die Auffassung von Behinderung bestimmt letztlich die Maßnahmen, d.h. die Weise der Behandlung, der Betreuung oder der Erziehung. Erfahrungen früherer Generationen im Umgang mit behinderten Menschen zeigen also heute noch ihre Wirkung und sind für die Standortbestimmung der aktuellen Geistigbehindertenpädagogik von informativem Wert."

Die Geschichte des Faches ist Fornefeld nach zu urteilen also keineswegs irrelevant, sondern ganz im Gegenteil bedarf es für das Verständnis heutiger Ansätze und Betrachtungsweisen das Wissen über die Erfahrungen und Methoden aus vergangenen Jahren. Auch Ellger-Rüttgardt (1985, 100) sieht die Auseinandersetzung mit der Historie der Geistigbehindertenpädagogik als Notwendigkeit für das Verständnis von aktuellen Anliegen:

> „Ausgehend von der Prämisse, daß Erziehungswissenschaft eine Handlungswissenschaft, also praxisbezogen ist und daß ihr Ziel auf die Veränderung der Erziehungspraxis gerichtet ist, wird die Funktion der Erziehungsgeschichte in einer kritischen Analys (sic!) vergangener Phänomene unter dem Blickwinkel aktueller Fragen gesehen, wodurch Möglichkeiten der Veränderung angebahnt werden."

Die Notwendigkeit der geschichtlichen Auseinandersetzung mit dem erzieherischen Umgang bei geistig behinderten Kindern lässt sich bezogen auf Ellger-Rüttgardt demnach dahingehend argumentieren, dass in den letzten Jahren und Jahrzehnten die Frage um die Erziehung und Unterrichtung geistig behinderter Kinder – vor allem unter dem Aspekt der Integration bzw. Inklusion – in heilpädagogischen Fachkreisen rege diskutiert wurde und wird. Durch die Beschäftigung mit der Geschichte ist es demnach möglich, „gegenwärtige Phänomene besser zu verstehen, und sie [die Beschäftigung; Anm. E.M.] eröffnet Perspektiven für gesellschaftliches Handeln" (Ellger-Rüttgardt 2008, 14).

Lindmeier und Lindmeier (2002, 10) verweisen in diesem Zusammenhang auf die Gefahr, die Geschichte dahingehend fehl zu deuten, dass die unmenschliche Behandlung kontinuierlich abgenommen hat und in heutiger Zeit somit nicht mehr existent ist: „Bei einer gründlicheren Beschäftigung mit der Geschichte der Geistigbehindertenpädagogik lässt sich nämlich erkennen, dass Errungenschaften wieder verloren gehen können." In ähnlicher Weise argumentiert auch Bleidick (1999, 15), wenn er schreibt: „Wir sollten aus der Erfahrung der Vergangenheit die Gefahren kennen, die das Lebens- und Bildungsrecht behinderter Menschen bedrohen. Wir müssen auf der anderen Seite gegenwärtig sein, dass Errungenschaften von Erziehung, Bildung und Existenzsicherung

nicht ein für allemal erreicht sind, sondern unter veränderten zeitlichen Vorzeichen immer wieder neu gesichert sein wollen.“ Die Aufarbeitung geschichtlicher Aspekte der Heilpädagogik dient demnach auch dazu, sich die Ereignisse der Vergangenheit zu vergegenwärtigen und sich bewusst zu machen, dass Vergangenes nicht zwangsläufig abgeschlossen sein muss und sich Ereignisse und Einstellungen – ob positiv oder negativ – auch wiederholen können.

2. Die Heilpädagogik des 19. Jahrhunderts

Dieses Kapitel hat zweierlei Funktionen: Zunächst sollen zunächst zentrale Begrifflichkeiten definiert werden, auf welchen diese Arbeit aufbaut – der Begriff *Heilpädagogik* sowie die im 19. Jahrhundert für unterschiedliche Erscheinungen von geistigen Auffälligkeiten *Kretinismus, Blödsinn, Idiotie* sowie *Schwachsinn.* Daran anschließend wird die Entstehung und Entwicklung professioneller heilpädagogischer Tätigkeitsbereiche im 19. Jahrhundert nachgezeichnet. Diese historische Darstellung ist für die Einbettung der Quellentexte in einen geschichtlichen Kontext essenziell – so lässt sich nicht nur die Auswahl der Texte, sondern auch deren Entstehungszusammenhang besser nachvollziehen. Überdies erscheinen Teile der Analyse und Interpretation nur dann stimmig und nachvollziehbar, wenn zunächst der entstehungsgeschichtliche Hintergrund des Quellenmaterials im Sinne eines historischen Abrisses der Entstehung der fachlich-institutionellen Beschäftigung mit geistig beeinträchtigten Menschen zureichend dargestellt wurde.

2.1 Begriffsbestimmungen

Bevor inhaltlich auf die Heilpädagogik des 19. Jahrhunderts eingegangen wird, erscheint es unerlässlich, zunächst einige zentrale Begrifflichkeiten dieses Abschnitts zu definieren, nämlich den Terminus *Heilpädagogik* sowie die im 19. Jahrhundert für das Phänomen der geistigen Behinderung verwendeten Fachtermini *Kretinismus, Blödsinn, Idiotie* sowie *Schwachsinn*.

2.1.1 Heilpädagogik

> „Unter Heilpädagogik wird der Theorie- und Praxisbereich verstanden, der sich auf die Erziehung, Unterrichtung und Therapie von Menschen bezieht, die wegen individueller und sozialer Lern- und Entwicklungshindernisse einer besonderen Unterstützung und Hilfe bedürfen, um ein menschenwürdiges Leben führen zu können.“ (Speck 2006, 92)

Mit dieser Definition setzt Speck die Bedeutung des Terminus *Heilpädagogik* fest. Er bezeichnet somit ein theoretisches sowie praktisches Fach, in welchem Menschen mit spezifischen, individuellen Hemmnissen von außen besondere Unterstützung benötigen.

Der Begriff selbst ist ein pädagogischer und stammt aus der Feder von J. D. Georgens und H. M. Deinhardt aus dem Jahre 1861. Mit dem zweibändigen Lehrbuch *Die*

Heilpädagogik wurde der Begriff disziplinär verortet. Der Terminus Heilpädagogik implizierte Opp zufolge die Forderung nach Interdisziplinarität: „Er [der Begriff; Anm. E.M.] deutete zunächst auf die theologischen (seelisches Heil), medizinischen (körperliches Heil) und sozialpädagogischen Wurzeln (Kindeswohl) heilpädagogischen Wirkens und fordert die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Professionen." (Opp 2013, 170) Das Wort *Heil* leitet sich etymologisch aus dem Germanischen ab und meint *ganz* im Sinne von gesund oder vollständig. Gstach (2015, 51) verweist darauf, dass der Begriff *Heilung* unterschiedliche Bedeutung besitze, nämlich „heilende Erziehung i.S. des pädagogischen Heilens von Fehlern, medizinische Heilung im Sinne einer völligen Wiederherstellung, Heilserziehung im theologischen Sinne der Errettung des Seelenheils" (Gstach 2015, 51). Durch diese Vielschichtigkeit der Begriffsdeutung konnte sich die medizinische Bedeutung von *heilen* innerhalb der Heilpädagogik etablieren, wobei die sich daraus entwickelte Richtung als Mediko-Pädagogik bezeichnet wird (Gstach 2015, 51). Speck (2006,92) zufolge hat sich also trotz der pädagogischen Herkunft der Begriff vor allem in der medizinischen Auslegung durchgesetzt, was „eine Dominanz des ärztlichen Heilens und einer Medizinierung der Pädagogik nach sich zog". Im 19. Jahrhundert wurde Heilung auch als Ziel der heilpädagogischen Behandlung gesetzt, wobei von den jeweiligen Autoren nicht immer dasselbe darunter verstanden wurde – die Bandbreite an Bedeutungen reichte von Heilung der Vorläufererkrankungen über vollständige Wiederherstellung bis zur relativen Heilung von einzelnen lokalen Störungen, was in der Medizin als *Heilung mit Defekt* bezeichnet wurde (Gstach 2015, 204f.). Trotz seines pädagogischen Ursprungs war der Begriff lange im mediko-pädagogischen Bereich sowie in einer religiös orientierten Heilserziehung dominant. Heute, so Speck (2006, 92f.), sind diese unterschiedlichen Schwerpunkte des Begriffs wohl überwunden, dennoch konnte sich der Begriff *Heilpädagogik* als Oberbegriff nicht vollständig durchsetzen. In Österreich und der Schweiz hat sich Speck (2006 ,93) zufolge dieser Begriff etabliert, in Deutschland dagegen entschied man sich in den 1960er Jahren für den Begriff *Sonderpädagogik*.

2.1.2 Formen geistiger Behinderung

Der Versuch, die im 19. Jahrhundert verwendeten Fachtermini *Kretinismus, Idiotie, Schwachsinn* und *Blödsinn* einheitlich zu definieren, erweist sich als äußerst schwierig respektive nahezu unmöglich, da die Einteilung der Krankheitsbilder in die jeweilige begriffliche Kategorie in den historischen Quellentexten teilweise stark voneinander

abweichen. Bradl (1987, 129) bestätigt diesen Eindruck, wenn er festhält, dass „weder eine durchgehende Abgrenzung zwischen Geisteskrankheit (psychischer Krankheit) und Schwachsinn“, noch „die Begriffe ›Schwachsinn‹, ›Blödsinn‹, ›Idiotie‹, ›Imbezillität‹ usw. eindeutig verwendet“ werden (Bradl 1987, 129; H.i.O.). Gstach (2015, 172f.) schließt sich dieser Auffassung an und betont die uneinheitliche Verwendung der Fachtermini von den Autoren des 19. Jahrhunderts: „War der Kretinismus für die einen ein Teil des Idiotismus, war der Idiotismus für andere ein Teil des Kretinismus – und wieder für andere handelte es sich um völlig unterschiedliche Phänomene.“ Anstelle einer separaten Definition der Begriffe erscheint es demnach sinnvoller einen Versuch anzustellen, in aller Kürze die unterschiedlichen Phänomene zu beschreiben, ohne sich dabei ausschließlich an einer Definition eines Autors aus dem 19. Jahrhundert zu orientieren.

Hennicke definiert im *Handlexikon Geistige Behinderung* den Kretinismus als eine „angeborene Entwicklungsstörung, die durch einen Schildrüsenhormonmangel bzw. durch eine Schilddrüsenunterfunktion hervorgerufen werden“ (Hennicke 2013, 210). Darüber hinaus hält er hinsichtlich des Aufkommens des Kretinismus im 19. Jahrhundert fest: „Der ›Kretinismus‹ wurde zum typischen Bild des geistig Behinderten: Minderwuchs, Skelettveränderungen, Schwerhörigkeit bis Taub(stumm)heit, klobige herausstehende Zunge, flache Nase, kurze Finger, Antriebsschwäche und mehr oder weniger stark ausgeprägte Intelligenzminderung.“ (Hennicke 2013, 210; H.i.O.) Neben körperlichen Auffälligkeiten wiesen Kretinen also auch Beeinträchtigungen der Sinne und kognitive Defizite auf.

Hinsichtlich der Verwendung des Begriffes Idiotie betont Geiger (1977, 8; H.i.O.), dass diese Bezeichnung im 19. Jahrhundert für „geistig Zurückgebliebene, Schwachbefähigte, Minderbegabte, Schwachsinnige, Beschränkte“ gelte und man heute „ganz allgemein vom ‚geistig behinderten Kind’ sprechen“ würde. Selbst diese von Geiger vorgenommene Begriffsbeschreibung von Idiotie erweist sich als schwierig, da auch hier weniger der Terminus an sich, sondern dieser anhand von anderen Begrifflichkeiten definiert wird, was etwa eine Abgrenzung von Idiotie und Schwachsinn wiederum unmöglich macht. Gstach (2015) beschäftigt sich in seiner Habilitationsschrift sehr detailliert mit den unterschiedlichen Begrifflichkeiten und deren Verwendung. Er stellt fest, dass die Bezeichnung *Idiotie* bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum nicht existent war, jedoch ein deutsches Wort vorhanden war, „das bis weit ins 19. Jahrhundert hinein als äquivalente Bezeichnung angesehen wurde: der Begriff des

›Blödsinns‹“ (Gstach 2015, 161; H.i.O.). Demzufolge würde Blödsinn und Idiotie zumindest bis ins 19. Jahrhundert hinein das gleiche bedeuten, jedoch im deutschsprachigen Raum lediglich eine andere Bezeichnung benutzt wurde als etwa im französischen Raum.

Die Frage, welche Erscheinungen mit Kretinismus oder Blödsinn und Idiotie bezeichnet wurden, beantwortet Gstach (2015, 172; H.i.O.) folgendermaßen: „Sollte mit ›Kretinismus‹ die primär körperliche und in weiterer Folge seelische Mangelhaftigkeit bezeichnet werden, so war dies bei Blödsinn und Idiotismus umgekehrt: Hier stand die seelische Mangelhaftigkeit im Vordergrund, während die körperliche Auffälligkeit als grundsätzlich gering und unbedeutend angesehen wurde.“ Beim Krankheitsbild des Kretinismus war somit der körperliche Defekt vordergründig und eine geistige Retardierung quasi Begleiterscheinung, bei Blödsinn und Idiotie verhielt es sich genau umgekehrt.

Zuletzt soll nur kurz auf den Terminus *Schwachsinn* hingewiesen werden, welcher Häßler und Häßler (2005, 58) zufolge gleichbedeutend mit Oligophrenie[4] sei und im heutigen Deutschland durch den Begriff *Geistige Behinderung* ersetzt werde.

2.2 Die Anfänge heilpädagogischer Tätigkeit im ausgehenden 18. und 19. Jahrhundert

Prägend für die Entwicklung der Heilpädagogik sowohl als wissenschaftlich fundiertes Fach als auch als praktisches Feld war vor allem die soziale und politische Entwicklung des ausgehenden 18. Jahrhunderts. Bis zur Entstehung der Anstalten hatten diejenigen geistigen behinderten Kinder und Erwachsenen „die ihre Umgebung durch ihr Verhalten nicht zu sehr belasteten, zumindest die Chance, von ihren Familien mit ‚durchgeschleppt' zu werden, wenigstens so lange die Eltern für sie aufkommen konnten“ (Meyer 1983, 93; H.i.O.), viele andere geistig behinderte Personen mussten jedoch in Gefängnissen, Verwahranstalten oder Narrenhäusern untergebracht werden (Meyer 1983, 93). In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts führten die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen dazu, dass sich die bisherigen großfamiliären Wohnformen auflösten und nun auch diejenigen geistig behinderten Kinder und Erwachsene, die bislang bei ihren Familien lebten, nicht mehr von diesen versorgt werden konnten (Liedke 2013, 22). Die

[4] Oligophrenie ist, wie bei Bradl (2013, 261) zu lesen ist, ein Synonymbegriff für Schwachsinn und setzt sich aus den Ausprägungsformen Idiotie, Imbezillität und Debilität zusammen.

Nachfrage nach Unterbringungsplätzen stieg infolge dessen enorm an, zusätzlich war auch der Bedarf aufgrund der Schließung bisheriger Zucht- und Ordenshäuser gestiegen (Droste 1999, 31). Diese und einige weitere Umstände, so Liedke (2013, 23) „haben dazu geführt, dass die Irrenanstalten im Laufe des 19. Jahrhunderts immer größer wurden [und; Anm. E.M.] die Trennung zwischen psychisch kranken Menschen und Menschen mit geistiger Behinderung vielfach aufgegeben wurde". Nicht nur die Frage nach der Unterbringung geistig behinderter und psychisch kranker Menschen, sondern auch die Problematik eines zeitgemäßen Umgangs mit diesen Personen stand als *soziale Frage* im Raum. „Gleichzeitig war das Lebensgefühl der damaligen Epoche gekennzeichnet von einem in der gesamten Bevölkerung verbreiteten Interesse an sozialen Fragen", hält Geiger (1977, 201) fest. Da aufgrund von Problemen und Schwierigkeiten in der Erziehung geistig behinderter Kinder die Notwendigkeit für die Entwicklung neuer Methoden für die Erziehung derselben gegeben war, sieht Geiger (1977, 201) hier den „erziehungswissenschaftlichen Grundstein zu einer Sonderpädagogik für geistige Behinderte gelegt".

Ein weiterer Faktor, der wesentlich zur Gründung von Anstalten für geistig behinderte Menschen beitrug, war das wissenschaftliche Interesse der Ärzte und später auch Pädagogen an dieser Personengruppe sowie die Entdeckung ihrer Bildungsfähigkeit. Droste hält fest:

> „In der Zeit der Aufklärung und Industrialisierung des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts entdeckte die *Medizin* und die aufkommende *Psychiatrie* den Schwachsinn als wissenschaftlichen Forschungsgegenstand. Zunehmend wichen abergläubische und mythische Vorstellungen kausalen und wissenschaftlichen Erkenntnisbemühungen um die Entstehung und Behandlung von Schwachsinnigkeit. (...) Allmählich wuchs die Erkenntnis, daß Schwachsinnige einer strukturierten Erziehung bedurften. Dies schlug sich ab 1810 in den ersten deutschen Idiotenanstaltsgründungen nieder." (Droste 1999, 17; H.i.O.)

Den ersten Versuch, zu beweisen, dass idiotische Kinder erziehbar sind, lieferte der französische Psychiater und Schüler Philipp Pinels (1745-1826) Jean Itard. Dieser beschäftigte sich mit einem in den Wäldern Südfrankreichs gefundenen verwilderten Jungen (Lindmeier/Lindmeier 2002, 23), welcher als Victor, der „Wilde von Aveyron" (Ellger-Rüttgardt 2008, 27) in jene Taubstummenanstalt aufgenommen wurde, in welcher Itard als leitender Arzt angestellt war (Ellger-Rüttgardt 2008, 27). Zu dieser Zeit war generell ein Erziehungspessimismus vorherrschend. Geistig behinderte Menschen wurden aufgrund der ihnen zugeschriebenen Bildungsunfähigkeit von pädagogischer Förderung

ausgeschlossen. Diese Bildungsunfähigkeit wurde einerseits durch den angeblichen Mangel des seelischen Vermögens begründet. Pinel zufolge „fehlten den ‚Stumpfsinnigen' oder ‚Idioten', zu denen auch die ‚Kretinen' gehörten, die Kennzeichen des menschlichen Wesens – Verstand, Wille und Gefühl (Mühl 1991, 127; H.i.O.). Andererseits wurde geistig behinderten Menschen ein anthropologischer Sonderstatus eingeräumt. Ausgehend von der Forschung an Kretinen wurden kretinöse Kinder und Erwachsene nicht auf die Stufe der Menschen, sondern auf die der höheren Säugetiere eingestuft und ihre Entwicklung galt als nicht beeinflussbar, schon gar nicht durch Erziehung (Mühl 1991, 127). Der Erziehungsversuch von Itard ist bemerkenswert, denn er „erregte große öffentliche Aufmerksamkeit, denn man meinte an diesem Kind studieren zu können, wie sich ein Mensch ohne Erziehung entwickelt" (Lindmeier/Lindmeier 2002, 23). Itard versuchte gegen die Überzeugung seines Lehrers Pinel zu beweisen, dass auch ein idiotisches Kind wie Victor durch genügend Zuwendung und von Geduld und Sinnlichkeit geprägte Erziehung auf eine höhere Stufe der Entwicklung zu führen sei (Ellger-Rüttgardt 2008, 28). „Sein Bericht", so hält Ellger-Rüttgardt (2008, 28; H.i.O.) fest, „beeindruckt noch heute durch die Präzision der Beobachtung, den methodischen Erfindungsreichtum sowie eine Haltung, die von der prinzipiellen Bildungsfähigkeit eines jeden Menschen, auch eines offenbar ‚aussichtslosen Falles' ausgeht." Mit der Überzeugung des französischen Psychiaters, auch idiotische Kinder seien bildsam und erziehungsfähig, begann sich ein allgemeines Interesse der Mediziner an geistig behinderten Kindern durchzusetzen. An dieser Stelle soll jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass Itards Schüler Victor vermutlich nicht geistig behindert war (Lindmeier/Lindmeier 2002, 23). Nach zwei Jahren [5] Erziehungsversuchen gab Itard die Arbeit mit Victor auf und betrachtete sie als gescheitert, da Victor nicht die Fortschritte hervorbrachte, die sich Itard erhoffte (Opp 2006, 11). Die von Itard entwickelte physiologische Methode wurde einige Jahre später von einem seiner Mitarbeiter, Edouard Séguin, aufgegriffen und weiterentwickelt (Opp 2006, 30).

Als weitere wichtige Wurzel für eine theoretisch und praktisch fundierte Heilpädagogik als Wissenschaft gilt das aufkommende Interesse der Ärzte an der Erforschung und Untersuchung des endemischen Kretinismus. Mit Ende des 18. Jahrhunderts entstand

[5] In anderen Quellen, z.B. bei Ellger-Rüttgardt (2008, 29), ist von fünf Jahren Erziehungsversuch die Rede. Es scheint, als herrsche in der erziehungswissenschaftlichen Forschung diesbezüglich Uneinigkeit.

somit vor allem eine von Ärzten dominierte Kretinismusforschung, „welche einerseits nach Ursachen der zumeist endemisch auftretenden körperlichen und geistigen ‚Entartungen' sucht, andererseits aber auch mit medizinischen und pädagogischen Einflussnahmen eine Verbesserung des Zustandes kretiner Kinder anstrebt" (Hofer 2004, 893; H.i.O.). Da der endemische Kretinismus vor allem in den Alpenregionen auftrat (Lindmeier/Lindmeier 2002, 22), erscheint es nicht verwunderlich, dass auch die ersten pädagogischen Versuche der Schwach- und Blödsinnigenforschung im alpinen und süddeutschen Raum ihren Ursprung haben (Meyer 1983, 95). Als erste Bemühung um kretinöse Kinder von pädagogischer Seite her lässt sich die Kretinenschule des österreichischen Lehrer Guggenmoos (um 1775-1838) nennen, welche 1816 in Hallein in Salzburg eröffnet wurde (Ellger-Rüttgardt 2008, 88). Neben kretinösen Kindern nahm er auch taubstumme und sprachgestörte Kinder in die Schule auf. Die Anstalt wurde 1829 nach Salzburg übersiedelt, wo sie zunächst auch finanzielle Unterstützung diverser Geldgeber erhielt. 1835 musst die Kretinenschule von Guggenmoos jedoch geschlossen werden, nicht zuletzt wegen andauernden finanziellen Problemen (Meyer 1983, 95).

Obwohl das Interesse an der Erforschung und Erziehung von Idioten, Blödsinnigen, Schwachsinnigen und Kretinen und einzelne Maßnahmen schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts gegeben war und hierzu publiziert wurde, „kann von einer breiteren Wahrnehmung dieser Menschen als eine durch besondere Merkmale zu identifizierende Gruppe durch einzelne Persönlichkeiten oder engagierte Kreise (Mediziner, Pädagogen, religiöse Kreise) erst in der Mitte des 19. Jahrhunderts gesprochen werden" (Bradl 1991, 217).

2.3 Historische Entwicklungsstränge der heilpädagogischen Bemühungen

In der publizierten Literatur bezüglich der historischen Entwicklung der Heilpädagogik nennen unterschiedliche AutorInnen drei bedeutsame Entwicklungsrichtungen: die medizinisch-psychiatrische Linie, die heil- und hilfsschulpädagogische Richtung sowie die religiös motivierte Strömung (Bradl 1987/1991, Droste 1999, Lindmeier/Lindmeier 2002). Lindmeier und Lindmeier differenzieren bei der religiös motivierten Strömung zusätzlich zwischen der kirchlich-diakonischen mit evangelischen Vertretern und der kirchlich-caritativen mit katholischen Vertretern.

2.3.1 Die medizinisch-psychiatrische Strömung

Die medizinisch-psychiatrische Strömung ist der Chronologie nach die erste, welche sich mit der Erforschung und Behandlung geistig behinderter Kinder beschäftigt hat. Zentral für diese Richtung ist die medizinisch orientierte Kretinismusforschung (Bradl 1987, 125). Spielten pädagogische Überlegungen zunächst keine Rolle, so verfolgten die ärztlichen Anstaltsleiter der in der Mitte des 19. Jahrhunderts gegründeten Anstalten wie Guggenbühl, Kern oder Rösch bereits medizinisch-pädagogische Förderungsansätze (Droste 1999, 30). Menschen mit geistiger Behinderung erhielten von den Ärzten und Psychiatern jedoch keine gesonderte Stellung, sondern sie wurden als Schwach- und Blödsinnige zu der Gruppe der Geisteskranken eingeordnet (Droste 1999, 31). Dies führte zum einen dazu, dass es in den Institutionen zu keiner klaren Trennung von geistig behinderten und psychisch kranken Menschen kam, zum anderen wurden die betroffenen Personen unabhängig von ihren Krankheitsbildern mit den gleichen Methoden behandelt und erfuhren „in der Regel eine disziplinierende, pflegerisch-verwahrende, *lebenslange* Betreuung“ (Droste 1999, 31; H.i.O.). Die psychiatrisierten Idioten, so hält Droste (1999, 35) fest, erhielten – anders als in den parallel dazu existierenden Idiotenanstalten – keine gesonderte heilpädagogische Förderung. Er begründet diese *psychiatrische Fehlplatzierung* in den fehlenden oder nicht leistbaren[6] Plätzen in den Idiotenanstalten (Droste 1999, 23).

2.3.2 Die heil- und hilfsschulpädagogische Strömung

Neben dieser Strömung entwickelte sich parallel dazu die heil- und hilfsschulpädagogische Richtung. Sie entstand aus den Taubstummenanstalten heraus, denn „in diesen Anstalten tauchten immer wieder Kinder auf, bei denen die auftretende Erziehungs- und Bildungsbeeinträchtigung nicht auf die Gehörlosigkeit, sondern auf die Beeinträchtigung der Intelligenz zurückzuführen war“ (Lindmeier/Lindmeier 2002, 249). Nach den einzelnen Versuchen der Erziehung zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurden zwischen 1810 und 1840 einige private Idiotenanstalten gegründet (Droste 1999, 20). Geleitet wurden diese unter anderem von ehemaligen Taubstummenpädagogen, so etwa die Anstalt von Kern oder Saegert (Lindmeier/Lindmeier 2002, 249). Gemein ist der heil- und hilfsschulpädagogischen Strömung mit dem medizinisch-psychiatrischen Ansatz,

[6] Da die Anstalten überwiegend von privaten Trägern erhalten wurden, war die Aufnahme und Behandlung in Idiotenanstalten mit hohen Kosten verbunden. Oftmals konnten es sich nur wohlhabende Familien leisten, ihre Angehörigen dort unterzubringen. Für arme Menschen war die Versorgung in Idiotenanstalten schlichtweg unleistbar (Droste 1999, 22).

dass sie eine äußerst optimistische Einschätzung der Heilbarkeit vertraten – in dem gleichsamen Erkennen der Grenzen der medizinischen Heilung und Fokussierung der Heilung im Sinne einer Besserung der aktuellen Situation durch erzieherische Maßnahmen (Lindmeier/Lindmeier 2002, 249; Droste 1999, 20). Der pädagogische Optimismus zeigte sich auch in der Wahl der Anstaltsbezeichnungen: „Heil-, Erziehungs-, Bildungs-, Unterrichts- oder Rettungsanstalten“ (Hauss 1989, 77). Im Zentrum der Bemühungen stand das Ziel, die geistig behinderten Kinder und Jugendlichen im Rahmen ihrer Entwicklungsmöglichkeiten auf ein selbstständiges berufliches Leben vorzubereiten (Droste 1999, 21). Obwohl die Idiotenanstalten ähnlich wie die Taubstummeneinrichtungen die Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen im Sinn hatten, nicht aber eine dauerhafte oder gar lebenslange Unterbringung (Lindmeier/Lindmeier 2002, 249), wuchs jedoch in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen die Erkenntnis, dass „die Mehrzahl von ihnen wahrscheinlich einer lebenslangen Fürsorge bedurfte“ (Droste 1999, 21). Neben all diesen praktischen Bemühungen entstand unter der Feder von Georgens und Deinhardt 1861 bzw. 1863 das Werk *Die Heilpädagogik,* in welchem sie nicht nur für die Eigenständigkeit der Heilpädagogik als Teildisziplin der Pädagogik eintraten (Droste 1999, 22), sondern gleichsam den Begriff *Heilpädagogik* disziplinär verorteten (Opp 2013, 170).

2.3.3 Die religiös motivierte Richtung

Die dritte und letzte Entwicklungslinie war die religiös motivierte. Ausgangspunkt der Gründung caritativer Organisationen, wie etwa Kolpingswerk oder Caritas, war die seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert im Raum stehende soziale Frage der adäquaten Versorgung geistig behinderter Menschen (Droste 1999, 18). Im Laufe des 19. Jahrhunderts wurden religiöse Anstalten für Idioten und Schwachsinnige sowohl seitens der katholischen Kirche – beispielsweise die Anstalt in Ecksberg unter Leitung von Pfarrer Josef Probst (1816-1884) – als auch seitens der evangelischen Kirche, hier beispielhaft Sengelmann mit seinen Alsterdorfer Anstalten als Vertreter dieser Strömung, gegründet (Lindmeier/Lindmeier 2002, 249f.). Die theologisch geleiteten Anstalten verfolgten das Ziel, mithilfe einer christlichen Erziehung die schwachsinnigen und idiotischen Kinder vor Verwahrlosung zu retten sowie sie auf die christliche Kommunion bzw. Konfirmation vorzubereiten (Droste 1999, 18).

2.4 Die Anstaltsgründungen ab 1840

Bis zum Jahre 1840 kam es nur ganz vereinzelt zu kleinen privaten Anstaltsgründungen. Erst ab ca. 1840 beteiligten sich Ärzte, Pädagogen und Theologen am Aufbau neuer privaten Anstaltsgründungen (Droste 1999, 20). An dieser Stelle sollen nun einige der Anstalten genannt werden, welche im Zuge der sogenannten *Zweiten Welle* der Anstaltsgründungen (Lindmeier/Lindmeier 2002, 253) eröffnet wurden, beginnend mit der Kretinenanstalt des Schweizer Arztes Guggenbühl.

Johann Jakob Guggenbühl leistete hinsichtlich der Beschäftigung mit kretiösen Kindern Pionierarbeit. Seine 1841 eröffnete *Heilanstalt für Kretinismus und blödsinnige Kinder, Europas erste Kolonie für Heilung des Kretinismus* kann als Ausgangspunkt der heilpädagogischen Erziehungsanstalten angesehen werden (Müller 2001, 116). Eigenen Berichten zufolge hat ihn die Beobachtungen eines blödsinnigen Kindes, welches ohne Schulunterricht beten gelernt hat, veranlasst, „in seiner Anstalt auf dem Abendberg bei Interlaken von Anfang an nicht nur medizinische, sondern auch pädagogische Hilfen vorzusehen“ (Möckel 2007, 96). In der Einrichtung auf dem Abendberg lebten durchschnittlich 20 Kinder und verblieben dort vier bis sechs Jahre. Die Heilanstalt umfasste eine Schule, eine Erziehungsanstalt mit medizinischer Betreuung, mehrere kleine Werkstätten sowie einen kleinen landwirtschaftlichen Betrieb (Wolfisberger 2003, 197). Guggenbühls Institution erhielt international viel Ansehen und Anerkennung, Interessierte sowohl aus der Schweiz als auch aus dem übrigen Europa kamen, um seine Anstalt und die dort angewandten selbst entwickelten Bildungskonzepte und spezifische Methoden näher kennen zu lernen (Biewer 2009, 17). Mit seinem einzigartigen Konzept und dem zunächst scheinbaren Erfolg ging von Guggenbühl der Anstoß für viele weitere Anstaltsgründungen aus, die sich nicht nur mit dem Kretinismus, sondern auch mit Idioten und Blödsinnigen befassten (Hauss 1989, 79). Allerdings hat sich Guggenbühl mit dem Versprechen, den Kretinismus heilen zu können, „zweifellos zu viel vorgenommen, und er hatte zu viel versprochen, denn auch er konnte wirklich Geistesschwache nicht wieder ‚normal’ machen, was ihm bekanntlich den Vorwurf der Scharlatanerie einbrachte und das Schimpfwort von der ‚Guggenbühlerei’ entstehen ließ“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 93; H.i.O.). Die Anstalt wurde letztendlich nach Guggenbühls Ableben im Jahre 1863 geschlossen (Meyer 1983, 99).

Eine weitere Kretinenanstalt, so hält Meyer (1983, 100) fest, gründete der Mediziner Carl Heinrich Rösch 1847 im deutschen Marienberg. Ähnlich wie Guggenbühl ging Rösch

von einem sehr umfassenden Verständnis von Kretinismus aus. Die Stelle als Direktor in der Kretinenanstalt von Rösch besetzte der Pädagoge Jakob Heinrich Helferich, welcher zuvor bei Guggenbühl tätig war, diese Einrichtung aber aufgrund von Differenzen mit dem medizinischen Personal verließ. Auch bei Rösch blieb Helferich nicht lange, er gründete nach zwei Jahren seine eigene Anstalt (Meyer 1983, 100). Die Anstalt Marienberg beherbergte etwa 40 Zöglinge. Wurden zunächst nur solche Kinder in Mariaberg aufgenommen, „die ‚unterrichtsfähig' schienen, wurde 1860 eine Abteilung für Pflege- und Bewahrfälle eingerichtet" (Meyer 1983, 100; H.i.O.).

Der Taubstummenlehrer Karl Ferdinand Kern wurde 1939 zum Leiter der Eisenacher Taubstummenanstalt befördert und ergänzte diese im Jahre 1842 um ein Institut für die Erziehung und Bildung Geistesschwacher. Er beschloss, seinen Fokus auf die geistesschwachen Kinder zu legen und eröffnete in Leipzig eine eigene Anstalt. Gleichsam nahm er in Leipzig ein Medizinstudium auf (Meyer 1983, 101). Im Vergleich zu Guggenbühl, dessen Anstalt er persönlich besuchte (Meyer 1983, 99), lehnte Kern die Idee einer Heilung des Blödsinns vollkommen ab, und sprach stattdessen von einer Besserung des Zustandes bzw. einer Heranbildung zu gesellschaftlich nützlichen Gliedern (Ellger-Rüttgardt 2008, 98).

Eine weitere Einrichtung, die sich aus der Taubstummenpädagogik heraus entwickelt hat, ist die private *Heil- und Bildungsanstalt für Blödsinnige* von Carl Wilhelm Saegert. Tätig als Direktor in der Berliner Taubstummenanstalt, sah er sich „durch die Folgen des gerade von Pädagogen vielfach ausgesprochenen Urteils ‚nicht bildungsfähig' herausgefordert und zum Handeln gezwungen" (Bradl 1991, 226; H.i.O.). Saegert folgte somit dem damals verbreiteten Bildungsoptimismus, der sich auch im Titel seines Hauptwerkes *Die Heilung des Blödsinns auf intellectuellem Wege* niederschlägt (Ellger-Rüttgardt 2008, 94).

Ein weiterer bedeutsamer Pädagoge der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, welcher bereits Erwähnung gefunden hat, ist der französische Taubstummenpädagoge und Vertraute des Mediziners Itard, Édouard Séguin (1812-1880). Inspiriert von den Arbeiten von Itard und nach enger Zusammenarbeit mit dem französischen Psychiater Esquirol (1772-1840) eröffnete Séguin 1840 seine eigene private Anstalt für geistesschwache Kinder in Paris (Ellger-Rüttgardt 2008, 89). Ihm und seiner herausragenden Arbeit kam jedoch nicht die Ehre zuteil, die ihm zugestanden hätte:

> „So wurde beispielsweise das Werk Eduard Séguins, dessen herausragende internationale Bedeutung und nachhaltige Modernität heute außer Zweifel steht, in

> Deutschland lange Zeit ignoriert, ja sogar einseitig negativ rezipiert (z.B. Kern 1855, Disselhoff 1857, Stötzner 1868). Dies kann zum Teil mit Séguins politischer Haltung, ... seinem Desinteresse an religiöser Erziehung und seiner angeblichen Neigung zur Selbstüberhöhung erklärt werden.“ (Lindmeier/Lindmeier 2002, 305f.)

Ein möglicher weiterer Faktor für die Ignoranz könnte die Tatsache sein, dass Séguin sich weigerte, Medizin zu studieren (Ellger-Rüttgardt 2008, 90). 1850 verließ Séguin „ohne Aussicht auf einen beruflichen Erfolg und im Widerspruch zur herrschenden politischen Restauration“ (Ellger-Rüttgardt 2008, 90) Frankreich und emigrierte in die USA, wo seine Arbeiten bereits bekannt war und er somit schnell Fuß fassen konnte.

Auch Georgens und Deinhardt, welche mit ihrem Werk *Die Heilpädagogik* zu einer wissenschaftlichen Begründung des Faches maßgeblich beitrugen, waren auf praktischer Ebene tätig. Georgens bemühte sich um die Bewilligung für die Errichtung einer Anstalt in Baden bei Wien. Obwohl sonst als streng und pedantisch bekannt, genehmigten die Behörden „dem in Fragen der Idiotenbildung gänzlich unerfahrenen Hauslehrer, der sich in seinem Gesuch – falsche Tatsachen vorspiegelnd – als Doktor der Philosophie ausgibt, nach einem halben Jahr der Beratungen die Errichtung und Führung der Anstalt ohne besondere Auflagen“ (Bradl 1991, 67). Gemeinsam mit Georgens’ Ehefrau Jeanne Marie von Gayette (1817-1895) eröffneten Georgens und Deinhardt schließlich 1856 die *Heil- und Erziehungsanstalt Levana* in Baden bei Wien (Biewer 2009, 20). Sie errichteten ihre Anstalt nicht ausschließlich für Idioten, sondern es wurden von vornherein sowohl gesunde als auch kranke Kinder aufgenommen (Hänsel/Schwager 2004, 70). Dies lag daran, dass Georgens und Deinhardt den Umgang der idiotischen Kinder mit gesunden Kindern als wesentlichen Aspekt des Heilungsprozesses (Gstach 2008, 143) sahen. Anfänglich konnte kein Klientel für heilpädagogische Bemühungen gefunden werden, deshalb wurden einstweilig Kinder von Kur- und Badegästen pädagogisch betreut. Als jedoch im Juni 1856 ein behindertes Mädchen aus adeligem Hause in die Anstalt aufgenommen wurde, mussten aufgrund der plötzlichen hohen Nachfrage neue Räumlichkeiten gefunden werden (Biewer 2009, 20). So zog die Levana im Herbst 1856 von Baden in das Schloss Liesing am Stadtrand von Wien (Bradl 1991, 67). Der Erfolg der Anstalt war aber nicht von Dauer: „Aufgrund wirtschaftlicher Schwierigkeiten musste Schloss Liesing, in dem die Levana untergebracht war, geräumt werden. In bescheidenerem Rahmen konnte die Einrichtung aber noch einige Jahre weiterexistieren, bis sie schließlich im Jahre 1865 nicht mehr finanzierbar war und geschlossen wurde.“ (Biewer 2009, 20)

In den 1840er Jahren, so hält Ellger-Rüttgardt (2008, 96) fest, „war der Boden bereits gut vorbereitet für eine erfolgreiche Erziehung auch geistig behinderter Personen, denn es gab sowohl theoretische Entwürfe als auch überzeugende praktische Beispiele". Trotzdem zeigte der Staat wenig Interesse an einer öffentlichen Verantwortung geistig behinderten Menschen gegenüber und bemühte sich nicht um die Errichtung staatlicher Anstalten[7] (Ellger-Rüttgardt 2008, 97). Der Pastor und Vertreter der Inneren Mission, J. Disselhoff (1827-1896), veröffentliche 1857 mit der Schrift *Die gegenwärtige Lage der Cretinen, Blödsinnigen und Idioten in den christlichen Ländern* (Ellger-Rüttgardt 2008, 97) einen *Not- und Hilferuf für die Verlassensten unter den Elenden* und zählte Kretinen, Blödsinnige und Idioten zu eben diesen Verlassensten (Müller 2001, 100). Disselhoff verwies auf die elende Versorgung geistig behinderter Menschen und erinnerte daran, dass es die Pflicht des Volkes, insbesondere des Staates und der Kirche sei, für diese Personengruppe Sorge zu tragen (Hauss 1989, 28). Vor allem den preußischen Staat prangerte Disselhoff an. Preußen reagierte auf die Schrift von Disselhoff, „allerdings nicht, wie viele erhofft hatten, durch Anerkennung und Übernahme der Aufgabe als staatliche Verpflichtung, sondern durch Delegation an die private Wohltätigkeit, vertreten vor allem durch die beiden christlichen Kirchen in Form von Innerer Mission und Caritas" (Ellger-Rüttgardt 2008, 97). Noch bevor Preußen mit dem betreffenden Erlass im Jahre 1859 reagierte, veröffentlichte der Mediziner und Psychiater H. Damerow (1798-1866) 1858 die Schrift *Zur Kretinen- und Idiotenfrage*, welche er als Entschuldigung an Preußen sowie als Verteidigung der damaligen Staatsfürsorge gegen die scharfe Kritik von Disselhoff verstand (Bradl 1991, 251; Hauss 1989, 29). Damerow befürwortete zwar die Anstaltsbildung für Irre und Geisteskranke, nicht jedoch für Kretinen und Idioten (Hauss 1989, 29), ihnen sprach er nämlich die natürliche menschliche Entwicklung und die Bildungs- und Erziehungsfähigkeit ab (Bradl 1991, 251). Die öffentliche Diskussion um die Erziehung und Versorgung geistig behinderter Kinder und Erwachsenen führte ab den 1850er Jahren zu einer Welle neuer Anstaltsgründungen, wobei diese nach wie vor hauptsächlich von privaten Trägern organisiert wurden (Ellger-Rüttgardt 2008, 97).

Eine bedeutsame Anstalt, welche nach der öffentlichen Debatte gegründet wurde, war jene des Hamburger Pfarrers Heinrich Matthias Sengelmann, welche ab 1865 den Namen *Alsterdorfer Anstalten* trug (Hänsel/Schwager 2004, 153). Bis weit ins 20. Jahrhundert zählten die Alsterdorfer Anstalten – damals für Blödsinnige und Idioten – zu den größten

[7] Eine Ausnahme bildet die im Staat Sachsen eröffnete staatliche Erziehungsanstalt für blödsinnige Kinder im Jahre 1846 (Ellger-Rüttgardt 2008, 97).

Anstaltseinrichtungen (Meyer 1983, 104). Sengelmann gründete bereits 1850 eine Arbeitsschule, welche ab 1863 blödsinnige Kinder aufnahm. In den Folgejahren wuchs die Größe der Anstalt stetig an, weshalb Sengelmann sein Pfarreramt 1867 zurücklegte und sein berufliches Hauptaugenmerk auf die Anstalt legte, von welcher er 1879 Direktor wurde. Bis zur Jahrhundertwende beherbergten die Alsterdorfer Anstalten 750 geistig behinderte Menschen (Meyer 1983, 104). Neben seinen praktischen Tätigkeiten in der Anstalt setzte sich Sengelmann auch theoretisch mit dem Idiotenwesen in seinem 1885 publizierten dreibändigen Werk *Idiotophilus* auseinander. Darüber hinaus gilt er als Mitbegründer der *Konferenz für die Idiotenheilpflege*, welche 1874 erstmalig in Berlin abgehalten wurde (Meyer 1983, 104f.). Er leitete diese Konferenz im dreijährigen Rhythmus bis zum Jahre 1889, in welchem er 78-jährig verstarb (o.A. 2015, 1).

Anhand dieser Beispiele von Anstaltseröffnungen und deren Gründer sollte zum einen exemplarisch dargelegt werden, zu welchem Zeitpunkt und aufgrund welcher Entwicklungen es zu den Gründungen kam. Ebenso konnte mithilfe der ausgewählten Anstalten aufgezeigt werden, welche Professionen sich um 19. Jahrhundert um die Betreuung und Fürsorge geistig behinderter Kinder bemühten, nämlich Mediziner (darunter auch einige Psychiater), Pädagogen (vorwiegend aus dem taubstummenpädagogischen Bereich) sowie Pfarrer und Priester unterschiedlicher Konfessionen.

2.5 Die Heilpädagogik im ausklingenden 19. Jahrhundert

Nach der öffentlichen Debatte um die Zuständigkeit der Fürsorge für geistig behinderte Kinder waren ab ca. 1860 vor allem Pädagogen und Theologen in der Idiotenanstaltsfürsorge vorherrschend (Droste 1999, 24). Die Mediziner zogen sich ab dieser Zeit immer mehr aus der Anstaltsarbeit zurück. Strachota (2002, 273; H.i.O.) vermutet den Grund für den Rückzug in der Erkenntnis, „daß geistige Behinderung über einen unmittelbaren Einfluß auf deren somatischen Gegebenheiten eben doch nicht ‚heilbar' ist". Der Heilungsoptimismus klang bei den Ärzten zusehens ab (Bradl 1991, 252). Erst ab ca. 1890 waren erneut Ärzte wieder im heilpädagogischen Bereich dominant (Droste 1999, 24). Im ausgehenden 19. Jahrhundert entstand ein regelrechter Streit zwischen Pädagogen und Ärzten um die alleinige Vorherrschaft in der Idiotenfürsorge (Droste 1999, 24). Am Höhepunkt dieser Auseinandersetzung „verlangte der ‚Verein

Deutscher Irrenärzte' in seiner ‚Frankfurter Resolution' von 1893, dass alle Anstalten für Geisteskranke, Epileptische und Idioten unter ärztliche Leitung und staatliche Aufsicht zu stellen sind" (Liedke 2013, 23; H.i.O.). Als Argument brachten die beteiligten Ärzte ihre Einschätzung, dass alle Anstalten unter nicht-ärztlicher Leitung den wissenschaftlichen und humanitären Anforderungen nicht gerecht werden würden (Müller 2001, 105). Die preußische Staatsregierung kam der Forderung des Vereins nach (Liedke 2013, 23). In dem Erlass *Über die Aufnahme und Entlassung von Geisteskranken, Idioten und Epileptischen in und aus Privat-Irren-Anstalten, sowie über die Einrichtung, Leitung und Beaufsichtigung solcher Anstalten* aus dem Jahre 1895 wurden die konfessionellen Idiotenanstalten der Medizinbehörde unterstellt „und damit eindeutig in den Bereich der Irrenfürsorge gerückt" (Bradl 1987, 135). Die nicht-medizinischen Leiter von Idiotenanstalten, ergo Theologen und Pädagogen, wehrten sich gegen die Gleichsetzung von Idioten- und Irrenanstalten. Auch eine schriftliche Auseinandersetzung ließ nicht allzu lange auf sich warten. Schwenk äußerte sich in einem Beitrag zur Konferenz für das Idiotenwesen 1899 äußerst kritisch dieser Entwicklung gegenüber (Bradl 1987, 135). Diese Neuorganisation der Zuständigkeit führte zwangsläufig auch zu Veränderungen in den Idiotenanstalten: „Die gesamte Schwachsinnigenfürsorge geriet in den umfassenden Einflussbereich der Psychiatrie. Nicht nur die praktischen Mediziner und Psychiater drängten in die Idiotenanstalten, sondern der Schwachsinn wurde erstmals auch zu einem mehr als nur am Rande wahrgenommenen ‚Krankheitsbild' der Psychiatrie." (Droste 1999, 25; H.i.O.) Gstach (2015, 49) sieht den Grund für die schwindende Definitionsmacht der Heilpädagogik gegen Ende des 19. Jahrhunderts vor allem in einer Eigenverschuldung des Faches, da schlichtweg ein theoretischer Diskurs der eigenen Disziplin ausblieb. Die fehlende Etablierung des Faches Heilpädagogik als wissenschaftliche Disziplin und darüberhinaus der Verlust der Vorherrschaft der praktischen Einrichtungen an die Hilfsschule spielten, so Gstach (2015,49) weiter, den Medizinern und Psychiatern regelrecht in die Hände. Droste fasst diese Entwicklung folgendermaßen zusammen:

> „In der sonderpädagogischen Literatur wird diese Entwicklung durchwegs als ein verhängnisvoller Rückschritt der heilpädagogischen Bewegung bewertet, der zwangsläufig dazu führte, daß die *Pädagogik* nach und nach auf die Anstaltshilfsschulen reduziert wurde und in Theorie und Praxis eine weitgehende Angleichung der Schwachsinnigenanstalten an die *medizinisch-verwahrend* orientierten *psychiatrischen* Heil- und Pflegeanstalten für Geisteskranke erfolgte." (Droste 1999, 25; H.i.O.)

2.6 Die Entstehung der Hilfsschule

Parallel zur Entstehung und Etablierung von Idiotenanstalten kam im 19. Jahrhundert der Gedanke einer speziellen Schule bzw. speziellen Klassen auf. Durch die Einführung der allgemeinen Schulpflicht zeigte sich, dass nicht alle Kinder mit den gleichen Bildungsvoraussetzungen ausgestattet waren (Geiger 1977, 149; Opp 2006, 20). Obwohl durch dieses Gesetz grundsätzlich alle Kinder, d.h. sowohl behinderte als auch nicht-behinderte Kinder, angehalten waren, an einem regelmäßigen Schulunterricht teilzunehmen, wurde diese Gleichstellung in der Praxis nicht durchgehend umgesetzt (Möckel 1988, 207 zit. n. Fornefeld 2013, 36).

Die Forderung nach speziellen Schulen für diejenigen Kinder, die dem Unterricht in der Volksschule nicht folgen konnten, wurde bereit 1863 von Kern formuliert. Ein Jahr darauf veröffentlichte Stötzner (1832-1910) die Schrift *Schulen für schwachbefähigte Kinder*, in welcher er feststellte, dass zwischen der normalen Volksschule und Idiotenanstalten eine Bildungseinrichtung für jene Kinder fehle, welche in beiden Institutionen fehlplatziert sind (Störmer 2006, 17). Stötzner zufolge sollte die Hilfsschule als Nachhilfeschule für schwachsinnige Kinder sein, in welchen sie die Kulturtechniken erlernen würden (Mühl 1991, 131). Obwohl die Idee der Hilfsschule und Sonderklassen also bereits in den 1860er Jahren aufkam, scheiterte deren Umsetzung in der Praxis aufgrund zweier konkurrierender Modelle:

> „Zum einen ging man davon aus, dass die in der Volksschule versagenden Kinder im Rahmen eines ‚Nachhülfeunterrichts' oder aber in ‚Nachhülfeklassen' in der Schule selbst gefördert werden könnten. Dabei ging man soweit, auch in diese Klassen die SchülerInnen einbeziehen zu wollen, die bisher aufgrund fehlender Möglichkeiten zur Unterrichtung in Anstalten untergebracht worden waren. Zum anderen wurde an die Einrichtungen von spezifischen ‚Schwachsinnigenschulen' gedacht, die in allen größeren Städten einzurichten wären. Die Modelle eines derartigen Schultyps lehnten sich sehr stark an die Gliederung der Volksschule an, der jedoch eine auf den Unterricht vorbereitende Vorschule vorgeschaltet wurde." (Störmer 2006, 18; H.i.O.)

Ein nicht unwesentlicher Faktor, der zur Schwierigkeit der Etablierung der Hilfsklassen bzw. -schulen beitrug, war die Unschärfe der verwendeten Begrifflichkeiten für jene Kinder, die als Zielgruppe für solche Einrichtungen galten. Störmer hält fest, dass Stötzner die Begriffe *schwachsinnig* sowie *schwachbefähigt* bedeutungsgleich verwendete. Überhaupt wurden die Begrifflichkeiten *Idiot, Blödsinniger* und *Schwachsinniger* von den Autoren des 19. Jahrhunderts nach ihren persönlichen Vorlieben und Meinungen genutzt, „jeder fasste und verstand letztendlich etwas anderes

darunter“ (Störmer 2006, 18). Diese Unschärfe in den Begrifflichkeiten führte Fornefeld zufolge auch dazu, „dass sowohl Kinder mit Lernbehinderung als auch mit geistiger Behinderung diese Sonderklassen besuchten“ (Fornefeld 2013, 36), wobei dieser Umstand ebenso auf die Hilfsschulen zutrifft.

Ende des 19. Jahrhunderts wurde dann beide der in den 1860er Jahren entstandenen Modelle in der Praxis angewandt. Die Beschulung „durch Angliederung von sog. *Sonderklassen an Volksschulen*“ (Fornefeld 2013, 36; H.i.O.) wurde im späten 19. Jahrhundert umgesetzt. Ebenso wurden ab 1880 *Hilfsschulen* eröffnet. In der Hilfsschule „lernten Kinder, denen man das nicht zugetraut hatte, unter günstigen Bedingungen (kleine Klasse, sorgfältig angepasster Unterricht, begleitende Maßnahmen) wichtige Unterrichtsinhalt der Volksschule“ (Möckel 2006, 89).

Doch nicht nur die unterschiedlichen Modelle der Beschulung schwachsinniger Kinder konkurrierten untereinander, sondern auch zwischen den Idiotenanstalten und der Hilfsschule entbrannte ein hitziger Kampf um die Vormachtstellung. Als sich die Hilfsschulpädagogik allmählich in der Praxis etablierte,

> „vermuteten sie [die Verantwortlichen der Idiotenanstalten; Anm. E.M.] in der Hilfsschulbewegung eine Aufhebung ihrer auch unterrichtlichen Aufgabe. Sie befürchteten, nur noch für die Pflegefälle unter den Idioten zuständig zu sein. Hinzu kam die Überzeugung der Anstaltspädagogen, daß dem Milieu der Anstalt für die Erziehung Schwachsinniger größte Bedeutung zukomme. Deshalb betrachteten sie die Hilfsschule, die von den Kindern nur für wenige Stunden täglich besucht wurde, als aussichtloses Unterfangen“ (Geiger 1977, 151).

Auch Gstach (2015, 281f.) stellt fest, dass die Anstalten aufgrund der aufkommenden Nachhilfeklassen immer mehr unter Druck gerieten, die Notwendigkeit ihres pädagogischen Tuns zu begründen und zu rechtfertigen. Vor allem die in den Idiotenanstalten eingebetteten Pflegeabteilungen wurden von den Hilfsschulpädagogen als Argumentationsbasis genutzt, in Idiotenanstalten seien entweder bereits nur Pflegefälle untergebracht, oder die Anstalten sollten sich darauf beschränken, eben nur pflegebedürftige Kinder aufzunehmen, während die bildungsfähigen in der Hilfsschule adäquat aufgehoben wären (Gstach 2015, 298f.)[8]. Meyer (1983, 105) sieht das immer stärker werdende Hilfsschulwesen als wesentlichen Grund, weshalb die Entwicklung der Blödsinnigenpädagogik Ende des 19. Jahrhunderts zum Stillstand kam. Geiger (1977, 152) und Störmer (2013, 156f.) sehen die Hilfsschule und die Idiotenanstalten eher als

[8] Diese Kritik war unter anderem die Grundlage für die im Jahre 1893 entfachte Diskussion, ob die Idiotenanstalten nicht besser gänzlich unter medizinische Leitung gestellt werden sollte (siehe Kapitel 2.5).

sich ergänzende Institutionen. Geiger (1977, 152) betont jedoch, dass sich die Erkenntnis, Hilfsklassen seien kein Anstaltsersatz, sondern ergänzende Einrichtungen, ab 1880 eher sehr schleppend durchsetzt. Unter Rückbezug auf Bartels (1887) hält sie fest, dass die Befürchtung der Vertreter der Anstaltspädagogik, die Anstalten würden zu reinen Pflegeanstalten umgewidmet, sich als völlig unbegründet erwiesen hat (Geiger 1977, 157). Störmer merkt an, dass die Idiotenanstalten durch die Etablierung des Hilfsschulwesens nicht unbedingt eingebüßt haben, „denn bei einem Nichtgelingen der Beschulung in der Hilfsschule gab es nun die Möglichkeit, das Kind/den Jugendlichen nicht nach Hause entlassen zu müssen, sondern es konnte durch eine Unterbringung in einer Anstalt doch noch versucht werden, ein gewisses Maß an Erziehung und Bildung zu realisieren“ (Störmer 2013, 156).

2.7 Zusammenfassender Überblick

Die bisherigen Darstellungen zur geschichtlichen Entwicklung der Heilpädagogik im 19. Jahrhundert dienten dazu aufzuzeigen, welche gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umstände zur Etablierung von Anstalten beitrugen, welche Professionen um die Gründung derselben bemüht waren und wie sich der Streit zweier Professionen gegen Ende des 19. Jahrhunderts entlud.

Opp (2006, 16f.) fasst die Entwicklung der Heilpädagogik in sechs wesentlichen Entwicklungsschritten zusammen, welche letztendlich zur heilpädagogischen Theoriediskussion und Praxisentwicklung beitrugen: Erstens wurde von unterschiedlichen Forschern nachgewiesen, dass geistig behinderte Menschen bildungsfähig sind, wenn man entsprechende auf ihre Bedürfnisse abgestimmte Methoden in der Erziehung anwendet. Zweitens wurde aus der Bildungsfähigkeit das Recht auf Bildung abgeleitet. Drittens „war mit dem Argument der notwendigen Methodenspezifik (*besondere Erziehung*) die Begründung für eine, entlang von Behinderungskategorien ausgelegte Ausdifferenzierung von Erziehungsinstitutionen für Menschen mit Behinderungen und die damit verbundene Professionalisierung heilpädagogischer Berufe begründet worden“ (Opp 2006, 16f.; H.i.O.). Daraus resultierte viertens die Notwendigkeit der Entwicklung weiterer spezifischer Methoden der Erziehung. Fünftens rückten Menschen mit Behinderung aus ihrem bisherigen theologisch-caritativen Status der Fürsorgeobjekte und wurden zum Forschungsobjekt der Wissenschaft. Der sechste und letzte Entwicklungsschritt war die Begründung der Erziehung zur Brauchbarkeit. „Ein

Aufgabenschwerpunkt früher heilpädagogischer Institutionen war deshalb die Einübung ihrer Klientel in berufliche Tätigkeit und die Ausbildung für handwerkliche Berufe, wie z.B. Korbmacher, Besenbinder, Schneider etc.“, so Opp (2006, 17).

3. Das Phänomen *Gewalt*

3.1 Begriffsdefinition

Ähnlich dem vorangehenden Kapitel ist es auch bei diesem thematischen Schwerpunkt – der Fokussierung auf das Phänomen der Gewalt – zunächst notwendig, die Termini *Gewalt* und *Aggression* näher darzustellen und auf deren Zusammenhang einzugehen. Zunächst ist jedoch festzuhalten, dass in der Literatur Einigkeit dahingehend herrscht, dass beide Phänomene – Gewalt und Aggression – kaum eindeutig zu definieren sind. Wahl (2009, 6) etwa sieht drei Gründe in der Schwierigkeit der Definition: Die Problematik rührt zunächst daher, dass ein weitreichendes Spektrum von Erscheinungen im Alltag unter die Phänomene Gewalt und Aggression gefasst werden, und zwar in zahlreichen Formen und Feldern (Wahl 2009, 6). Im wissenschaftlichen Kontext entsteht die Schwierigkeit einer eindeutigen Definition aufgrund der zahlreichen unterschiedlichen Herangehensweisen. „Die soziologischen, ethnologischen, politikwissenschaftlichen, kriminologischen, entwicklungspsychologischen, psychiatrischen, ethologischen oder neurobiologischen Anstrengungen, die Phänomene zu erkunden, sind aus unterschiedlichen Traditionen, Interessen und Ausblendungen entstanden." (Wahl 2009, 6) Insofern erscheint es geradezu logisch, dass sich in wissenschaftlichen Publikationen je nach wissenschaftlicher Herkunft und Schwerpunktsetzung die Definitionen erheblich unterscheiden können. Dies führt zum dritten Grund der Definitionsproblematik, welcher laut Wahl darin besteht, „dass die wissenschaftliche Annäherung komplizierte Schichten von *sozialen Konstruktionen* durchdringen muss: Über Gewalt wird von Philosophen und Theologen, Historikern und Politikern, Juristen und Polizisten, Militärs und Friedensaktivisten, Ärzten und Psychiatern, Pädagogen und Journalisten geschrieben und geredet" (Wahl 2009, 6; H.i.O.), wobei die Argumentationen dieser heterogenen Personengruppe dazu auch noch in unterschiedliche soziale und kulturelle Kontexte eingebettet sind.

Auch Heitmeyer und Soeffner erachten die Uneindeutigkeit von Gewalt als Schwierigkeit, die ihnen zufolge aber nicht durch eine strikte Definition gelöst werden darf – dies wäre lediglich eine Scheinlösung. Sie bestehen darauf, „sich dem Problem der Uneindeutigkeit in den verschiedenen Varianten zu stellen, um eine erhöhte Sensibilität und Reflexivität zu erreichen" (Heitmeyer/Soeffner 2004, 11). Diese Anforderung soll in

den folgenden Beschreibungen der Phänomene Gewalt und Aggression so weit als möglich berücksichtigt werden.

3.1.1 Gewalt

Der Begriff *Gewalt* „findet alltagssprachlich und wissenschaftssprachlich in äußerst heterogenen und uneinheitlichen Bedeutungen und Kontexten Verwendung“ (Reinhold 1999, 246). An dieser Stelle sollen deshalb unterschiedliche Auffassungen von der Bedeutung von Gewalt angeführt werden, um diese dann – nach einer Prüfung, wo die Gemeinsamkeiten und/oder etwaige Unterschiede liegen – in einen gemeinsamen Bezugsrahmen zu setzen.

Der Schweizer Philosoph und Pädagoge Anton Hügli definiert Gewalt folgendermaßen:

> „[Gewalt] liegt dann und nur dann vor, wenn einer Person Möglichkeiten (Chancen, Optionen, Fähigkeiten usw.) verschlossen bleiben, die ihr bei anderem Verhalten ihrer Mitmenschen oder bei anderer sozialer und politischer Organisation durchaus offenstehen würden. Von der Gewalt würde ich also nur reden, wenn die Verminderung der Lebensmöglichkeiten der betroffenen Person durch menschliches Tun oder Lassen vermeidbar wäre, nicht aber, wenn sie auf natürliche, vom Menschen nicht kontrollierbare Einwirkungen wie Krankheit, Sturm oder Blitzschlag zurückzuführen ist.“ (Hügli 1983, 15)

In der Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete versteht Dupuis (1992, 257) unter dem Begriff Gewalt den „allg. Einsatz von Machtmitteln, um bestimmte Absichten den Absichten anderer Menschen gegenüber durchzusetzen, d.h. spezifisches Mittel eines einzelnen, einer Gruppe oder eines Staates zur Durchsetzung eigener Interessen und Aufrechterhaltung von Herrschaft“. Ziemen führt im *Handlexikon Geistige Behinderung* in Anlehnung an Galtung (1997) Gewalt als „jeden vermeidbaren Angriff auf die menschlichen Grundbedürfnisse und das Leben im allgemeinen“ (Ziemen 2013, 164) an. Sie ergänzt die Definition von Dupuis demnach um den Aspekt der Vermeidbarkeit. Im *Pädagogiklexikon* nennt Reinhold drei wesentliche Bedeutungsmerkmale des Gewaltbegriffes:

> „1) die Androhung oder der Gebrauch physischer Kraftanwendung und/oder psychischer Schädigung einer Person; 2) die dadurch auftretende Diskrepanz zwischen möglicher persönlicher Entfaltung, die ohne G.androhung oder Ausübung eingetreten wäre oder eintreten hätte können und der tatsächlichen Entwicklung, soweit sie durch die fremdverursachte G. bedingt ist. 3) die asymerische (sic!) Machtbeziehung zwischen dem Agenten von G. und dem Opfer v. Gewalt, das dem Täter die Ausübung von Gewalt gegen den Willen des Opfers ermöglicht.“ (Reinhold 1999, 246)

Bei der Betrachtung dieser erziehungswissenschaftlichen Definitionen von Gewalt fällt bereits auf, welch unterschiedliche Fokussierungen von den AutorInnen vorgenommen werden, obwohl alle das gleiche Phänomen beschreiben. Während Hügli etwa den Fokus auf die Abgrenzung von (zwischen)menschlicher Gewalt zu Naturgewalt, Dupuis auf den Einsatz von Machtmitteln legt und bei Reinhold die zwischenmenschlichen Spannungen und Machtverhältnisse im Vordergrund liegen, so ist den Definitionen doch gemein, dass es bei Gewalt um die Verletzung bzw. Schädigung oder die Verwehrung persönlicher Entfaltungsmöglichkeiten einer oder mehrerer Personen handelt, entstanden durch andere Personen, Gruppen oder Institutionen, die mit dieser Einwirkung bestimmte Interessen verfolgen und dabei den Willen der betroffenen Personen unberücksichtigt lassen.
Dies ist lediglich ein Bruchteil einer möglichen Begriffsbestimmung von Gewalt, je nach wissenschaftlichem Background stehen bei der Definition andere Aspekte im Vordergrund. Welche Phänomene letztendlich als Gewalt aufgefasst werden, hängt Liell zufolge „von deren sozialen, kulturellen und historischen Kontexten ab“ (Liell (2002, [2]). Auch Wörgötter (2012, 49) betont, dass die Auffassung, was als Gewalt oder Gewalthandlung bezeichnet wird, „von der Kultur und den sozialen Umständen, in denen die handelnde Personen leben, ab[hängt; Anm. E.M.]“.

Betrachtet man die unterschiedlichen Begriffsbestimmungen und die gleichsame Schwierigkeit einer weitgehend einheitlichen Definition, so eröffnet sich hinsichtlich der Frage nach Gewalt in der Erziehung die Problematik, dass Erziehung somit letztlich immer Gewalt wäre, da auch erzieherisches Handeln eingrenzt und bestimmte Lebensmöglichkeiten ausgegrenzt werden. Pädagogisches Handeln erscheint somit höchst prekär, „insbesondere wenn es sich genötigt sieht in die mögliche Selbstbestimmung und Selbstverfügung der Edukanden durch Zwangsmaßnahmen (entgegen deren Willkür und Wollen bzw. Willen) einzugreifen“ (Fessler 2008, 8). Es lässt sich in diesem Zusammenhang somit fragen, wo Gewalt überhaupt anfängt: Wenn ein Kind, anstatt zu essen, mit den Nahrungsmitteln durch die Gegend wirft, und die Mutter daraufhin mit den Worten *Wenn du lieber mit dem Essen spielst, dann nehme ich es dir jetzt weg* reagiert, ist dies bereits Gewalt z.B. im Sinne von körperlicher Vernachlässigung oder psychischer Gewalt? Heitmeyer und Soeffner stellen diesbezüglich fest, dass die Uneindeutigkeit von Gewalt schon damit beginnt, „daß prinzipiell umstritten ist, wann sie beginnt. Sind psychische Verwüstungen schon Gewalt oder wegen fehlender objektiver Registrierbarkeit nur subjektiv eingefärbte Destruktion, durch die Opfer unter Verdacht

geraten? ... Der Kampf und die Auseinandersetzung um solche Festlegungen, z.T. entlang der Grenzen von inneren (unsichtbaren) Verwüstungen und äußerlich (sichtbaren) Zerstörungen, ist ungelöst“ (Heitmeyer, Soeffner 2004, 11f.). Kapella und Cizek stellen darüber hinaus bei dem Einsatz von Gewalt gegen Kinder im erzieherischen Kontext fest, dass *leichtere* Formen wie schlagen, festhalten, kneifen usw. auch als *normale* oder *gewöhnliche* Gewalt bezeichnet wird und diese deshalb schwer zu definieren ist, weil diese Handlungen größtenteils als gesellschaftlich tolerierte Maßnahmen gelten (Kapella/Cizek o.J., 82). Die Grenzsetzung, wann erzieherische Maßnahmen als Gewalt zu bezeichnen sind, wird demzufolge zusätzlich durch die Einbeziehung des gesellschaftlichen Kontextes erschwert, in welchem nämlich bereits zwischen akzeptablen und weniger tolerierten Gewaltformen differenziert wird. Es eröffnet sich somit ein breites Diskussionsfeld, wenn man untersuchen möchte, ob sämtliches erzieherisches Tun Gewalt ist, auch wenn ja, ob diese dann per se schlecht ist oder ob es unterschiedliche Nuancen gibt. Dieser Frage soll an späterer Stelle in Kapitel 3.6 im Rahmen der Frage nach Legitimation von Gewalt im erzieherischen Kontext nachgegangen werden.

3.1.2 Aggression

Der Diskurs um die Begriffsbestimmung von Aggression ist laut Krall (2004, 10) „stärker in den Kontext psychologischer Theoriebildung eingebunden und vor allem von den ursprünglichen triebtheoretischen Konzeptionen der Psychoanalyse und der vergleichenden Verhaltensforschung beeinflusst“. So gibt es zahlreiche sozialpsychologische Aggressionstheorien, wie etwa die Frustrations-Aggressions-Theorie oder Banduras Theorie des sozialen Lernens[9].

Dass Gewalt und Aggression zwei Phänomene sind, die eng miteinander verknüpft sind, halten Mertens und Pankofer fest: „Es besteht ein eindeutiger Zusammenhang zwischen Aggression und Gewalt, jedoch ist dieser nicht eindeutig reziprok, d.h. der Gewalt liegt meistens Aggression zugrunde, aber nicht jede Aggression muss unbedingt zu gewalttätigem Handeln führen.“ (Mertens/Pankofer 2011, 15f.) Ähnlich der Schwierigkeit der eindeutigen Bestimmung von Handlungen als gewalttätige Formen kann auch Aggression nicht als eindeutig definiertes Phänomen beschrieben werden. So nennt Wahl (2012, 6) die gleichen drei große Schwierigkeiten in der Definition von Aggression wie in

[9] Diese und einige weitere Aggressionstheorien werden zum Beispiel von Tedeschi (2002, 574-585) beschrieben.

der Definition von Gewalt[10] . Mertens und Pankofer betonen den Einfluss von gesellschaftlichen und kulturellen Normen auf die Bestimmung gewisser Verhaltensweisen als Aggression: „Ob eine Handlung als aggressiv beurteilt wird, hängt u. a. vom Bezugspunkt und Handlungszusammenhang, von ethischen Normen eines Kulturkreises, von unterschiedlichen, z.B. geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen, und vor allem von der einzelnen Person ab.“ (Mertens/Pankofer 2011, 16)
Bandura spricht in seiner Definition von Aggression ebenfalls die Zuordnung von Handlungen zu aggressivem Verhalten an. Aggression wird Bandura zufolge als „schädigendes und destruktives Verhalten charakterisiert, das im sozialen Bereich auf der Grundlage einer Reihe von Faktoren als aggressiv definiert wird, von denen einige eher beim Beurteiler als beim Handelnden liegen“ (Bandura 1979, 22 zit. n. Bierhoff/Wagner 1998, 5). Neben Bandura geht auch Neidhardt von einem Aggressionsbegriff aus, bei welchem der destruktive Charakter vorherrschend ist: „Aggressionen sind Verhaltensweisen, die in der mehr oder weniger bewußten Absicht geschehen, ein Objekt zu verletzen – im Falle *sozialer* Aggression: einen Menschen, seinen Ruf, seinen Körper, sein Bewußtsein, seine Integrität.“ Es hängt somit wesentlich von normativen und subjektiven Sichtweisen ab, ob die Bezeichnung Aggression für ein bestimmtes Verhalten zutreffend erscheint oder nicht.

Trotz der engen Verbindung zwischen Gewalt und Aggression gibt es wesentliche Unterscheidungsmerkmale dieser zwei Phänomene: Aggression als ein von der Evolution entwickelter Überlebensmechanismus wird als Zustand, Gefühl, Empfindung oder Verhaltensweise beschrieben. Positiv besetzt ist Aggression mit Selbstbehauptung oder Durchsetzungskraft zu assoziieren, negativ besetzt hat Aggression jedoch eine zerstörerische Kraft, die sowohl nach innen, als auch nach außen gerichtet werden kann. Aggressionen sind nicht zuletzt aus biologischer Sicht Teil des menschlichen Daseins, weshalb eine Entwicklungsaufgabe das Kontrollieren von Aggressionen darstellt. Gewalt im Gegensatz dazu bezeichnet die nach unterschiedlichen Normen bewertete Aggression. Gewalt beschreibt eine grenzüberschreitende Handlung, die zu persönlicher und struktureller Einschränkung führt. Je nach Situation ist Gewalt gesellschaftlich geboten,

[10] Siehe hierzu Kapitel 3.1.1

geduldet, unerwünscht oder bestraft. Sie zielt darauf ab, jemanden bewusst und absichtlich zu verletzen.[11]

3.2 Begünstigende Faktoren für Gewalt

Dass Erwachsene Kindern und Jugendlichen gegenüber gewalttätig werden, hat zahlreiche Ursachen. Oft spielt in Familien die gegenwärtige psychische Situation der Eltern eine wesentliche Rolle. Spannungen und Konflikte in der elterlichen Beziehung tragen ebenso zur körperlichen und seelischen Gewalt bei wie wirtschaftliche Krisensituationen der Eltern (schlechte Wohnbedingungen, längere Arbeitslosigkeit), eigene Misshandlungserfahrungen oder psychische Probleme (Jahanmiri 1998, 8f.). Viele Eltern, die ihre Kinder misshandeln, leiden selbst unter Depressionen, Ängsten oder Minderwertigkeitsgefühlen (Mertens/Pankofer 2011, 73f.). Auch eigene Misshandlungserfahrungen der Eltern in ihrer Kindheit begünstigen die Ausübung von Gewalt gegenüber dem eigenen Kind (Jahanmiri 1998, 9). Mertens und Pankofer (2011, 68f.) führen darüberhinaus Substanzenmissbrauch der Eltern und berufliche Belastungen als gewaltbegünstigende Faktoren an. Sie betonen, dass die auslösenden Faktoren oft Stressoren von außerhalb sind, die auf einzelne Familienmitglieder oder das ganze System einwirken, und eben genannte Lebensbelastungen die Gewaltbereitschaft innerhalb der Familie erhöhen können.

Bender und Lösel (2005, 328) stellen fest, dass in der Forschung zur Kindesmisshandlung auch den betroffenen Kindern Eigenschaften zugewiesen werden können, welche das Gewalterleben und Misshandlungen wahrscheinlicher machen, so etwa gesundheitliche Probleme, Entwicklungsverzögerungen oder Behinderungen. Dennoch muss festgehalten werden, dass alle Publikationen darauf verweisen, „dass Kinder damit nicht für die Misshandlungen verantwortlich gemacht werden können“ (Bender/Lösel 2005, 326).

Auch der kulturelle und soziale Kontext trägt zur Entstehung von Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen bei. Die vorherrschende Meinung zur Erziehung, die gesetzlichen Regelungen bezüglich Misshandlung, das allgemeine Ausmaß der Gewalt oder auch die kulturell weitergegebenen Erziehungspraktiken beeinflussen als Rahmenbedingungen die Entstehung von Gewalt (Bender/Lösel 2005, 332). Es fördern demnach nicht nur bestimmte individuelle Faktoren der Eltern oder des Kindes, sondern auch gesellschaftliche Rahmenbedingungen einen mehr oder weniger gewalttätigen

[11] vgl. hierzu die Definitionen der zwei Begriffe auf der Homepage gewaltinfo.at, eingerichtet vom Bundesministerium für Familie und Jugend; http://www.gewaltinfo.at/themen/2014_03/definitionen.php

Umgang mit Kindern und Jugendlichen. Zu den gesellschaftlich-sozialen Einflüssen „gehören kulturell oder subkulturell negative Einstellungen zur körperlichen Unversehrtheit des Kindes, die Befürwortung einer strengen und körperlich züchtigenden Erziehung, eine allgemeine gesellschaftliche Affinität zur Gewalt, eine geringe staatliche Ächtung der Misshandlung und Defizite im sozialen Hilfssystemen der Prävention und Kontrolle von häuslicher Gewalt“ (Bender/Lösel 2005, 336).

3.3 Gewaltausübung hinsichtlich Opfer- und Täterschaft

3.3.1 Opfer und Täter von gewalttätigen Handlungen

Steht in dieser Arbeit die an Kindern und Jugendlichen verübte Gewalt im Vordergrund, so scheinen die Opfer bereits definiert zu sein. Dennoch zeigen Forschungen, dass je nach Gewaltform Kinder und Jugendlichen in unterschiedlichen Altersstufen betroffen sind. Bender und Lösel (2005, 327) halten fest, dass sich Kindesmisshandlungen im dritten und zwölften Lebensjahr häufen und erklären dieses Phänomen mit den Entwicklungsphasen Trotzphase und Pubertät, „in denen Kinder häufig stärkere Autonomiebestrebungen und Widerstände gegenüber elterlichen Erziehungsmaßnahmen zeigen, mit denen manche Eltern nicht angemessen umgehen können“ (Bender/Lösel 2005, 327). Von körperlicher Vernachlässigung sind überwiegend Säuglinge und Kleinkinder betroffen, Opfer seelischer Vernachlässigung können wiederum Kinder und Jugendliche aller Altersstufen werden (Trube-Becker 1992, 18).

Die von Gewalt betroffenen Personen entwickeln – Hirsch (2000, 80) zufolge gerade bei sexuellem Missbrauch – Schuldgefühle. Dies tritt laut Hirsch aufgrund des Hauptabwehrmechanismus auf, der Identifikation mit dem Aggressor. Als quasi lebenserhaltende Maßnahme „sucht das Kind die Ursache des Gewaltgeschehens in sich selbst, gibt sich die Schuld, entlastet dadurch den Täter und kann so die Familie weiter akzeptieren. Das Kind übernimmt die Meinung des Erwachsenen, daß es nichts anderes verdient habe“ (Hirsch 2000, 80).

Bender und Lösel (2005, 320) zeigen anhand unterschiedlicher Studien auf, dass bei Gewalt in Familien überwiegend die Mütter als Täterinnen in Erscheinung traten. Dies liege vermutlich darin, dass die Frauen zum Zeitpunkt der Erhebungen – die Studien wurden in den 1980er Jahren durchgeführt – eher für die Kindererziehung zuständig

waren als die Väter, und somit mehr Zeit mit den Kindern verbrachten. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Garbarino und Bradshaw, bei welchen sich alleinerziehende Mütter als größte Täterinnengruppe zeigten. Diese begründeten ihr Handeln mit Gefühlen der Einsamkeit, des Kontrollverlusts sowie einem erdrückenden Haushalt mitsamt den anfälligen Tätigkeiten (Garbarino/Bradshaw 2002, 904). Tritt die Gewalt in Form von sexuellen Übergriffen ein, so sind die Täter der Kinder- und Jugendanwaltschaft Oberösterreich zufolge zum überwiegenden Teil Männer (KIJA 2014, 7), wobei von den Tätern knapp die Hälfte die Vaterfigur oder Verwandte darstellen (Vater, Großvater, Stiefvater, Onkel, großer Bruder etc.). Ebenfalls ein beachtlicher Teil der Täter stammt aus dem engeren sozialen Umfeld (Nachbarn, Lehrer, Ärzte etc.), während nur ein kleiner Teil der Täter fremde Personen sind (KIJA 2014, 7). Bei Trube-Becker (1992, 45) finden sich ähnliche Auffassungen bezüglich der männlichen Täterschaft, wobei sie darauf verweist, dass auch Frauen Täterinnen von sexuellem Missbrauch sein können. Im Vergleich zu Männern sind Frauen in ihrer Vorgehensweise weniger brutal und subtiler, weshalb sexuelle Gewalt durch Frauen noch schwieriger aufzudecken ist. Ist die Täterin von sexuellen Übergriffen eine Mutter, so geschieht dies oft in Zusammenarbeit mit ihrem Partner (Trube-Becker 1992, 48).

3.3.2 Direkte bzw. interpersonale Gewalt

Müller definiert die interpersonale Gewalt folgendermaßen: „Mindestens ein menschlicher Akteur ... handelt gegenüber mindestens einem anderen Einzelmenschen ... in der Weise ..., dass dieser Einzelmensch eine *für diesen unerwünschte* ... Verletzung im Sinne fehlender physischer und/oder psychischer Unversehrtheit davonträgt ... . Dies ist vom menschlichen Akteur beabsichtigt oder aber eine dem Akteur bekannte, *mögliche* Konsequenz seines Handelns.“ (Müller 2006, 33f.; H.i.O.) Petri (1989, 22) stellt die Merkmale der interpersonalen Gewalt im Vergleich zu Müller einfacher da und versteht darunter eine feindliche Auseinandersetzung zwischen zwei Menschen. Dass personale Gewalt durch eine Interaktion zwischen zwei oder mehreren Menschen geprägt ist, hält auch Hennicke fest, wenn er personale Gewalt „als eine von inneren gefühlsmäßigen Regungen begleitete Interaktion zwischen Personen“ (1999, 147) bezeichnet.

Bei der Beschreibung der direkten bzw. interpersonalen Gewalt wird der Aspekt der Täterschaft in den Fokus gerückt, denn bei dieser Gewaltform ist zentral, dass dem Opfer von einem oder mehreren Menschen bewusst und absichtlich Schaden zugefügt wird. Das

Opfer wiederum kann dadurch sowohl physischen als auch psychischen Schaden nehmen. Im Unterschied zur direkten bzw. personalen Gewalt tritt bei der strukturellen Gewalt keine Person in Erscheinung, die einer anderen Person Schaden zufügt (Andersch 2009, 6), wie im Folgenden diskutiert wird.

3.3.3 Indirekte bzw. strukturelle Gewalt

Die strukturelle Gewaltform gilt als jene, welche Struck zufolge bei der Erforschung von Gewaltphänomenen am stärksten vernachlässigt wird (Struck 2007, 19). Der Begriff der strukturellen Gewalt wurde in den 1970er Jahren von Johan Galtung in die Gewaltdiskussion eingeführt. Galtung unterscheidet insofern zwischen direkter und struktureller Gewalt, als „dass es im ersten Fall klar identifizierbare Akteure gibt, auf die man die Gewaltanwendung zurückführen kann, während dies im zweiten Fall gerade nicht möglich ist. Die Unterscheidung personal/strukturelle Gewalt geht insofern mit der Unterscheidung sichtbar/unsichtbar einher“ (Schroer 2000, 437). Bei der strukturellen Gewalt tritt auf Täterseite somit keine Person in Erscheinung, die jemandem anderen direkte Verletzungen zuführt. Somit wird die strukturelle Gewalt zwar von Menschen erzeugt, dennoch können diese nicht als einzelne Täter verantwortet werden, da sie die Macht in einer übergeordneten Struktur, zum Beispiel einer Institution oder der Gesellschaft, ausüben (Imbusch 2002 zit. n. Müller 2006, 37). Zwischen der Seite der Täter als *anonyme* Akteure und der Seite der Opfer entstehen somit Ungleichheitsverhältnisse, „die den Einzelnen der Macht und dem Einfluß anderer Menschen oder gesellschaftlicher Strukturen ausliefert, wodurch er in seiner eigenen Entwicklung behindert oder bedroht wird“ (Petri 1989, 22). Laubenstein (2007, 108) zufolge äußert sich strukturelle Gewalt „in Form von Nachteils- oder Schadenszufügung durch die soziale Struktur der Beziehungen und Machtverhältnisse in Familien oder anderen sozialen Institutionen“. Im Erziehungsverhältnis sieht Struck dann Kinder als Opfer von struktureller Gewalt, „wenn Eltern ihre Kinder vernachlässigen oder überfordern, wenn sie sie mit Macht in inakzeptable Grenzen zwingen [oder; Anm. E.M.] wenn sie sie überreden, statt zu überzeugen“ (Struck 2007, 19).

Strukturelle Gewalt erscheint demnach als eine von der Forschung vernachlässigte, aber sehr starke und mächtige Form von Gewalt. Welche Bedeutung der strukturellen Gewalt in der Versorgung von behinderten Menschen zukommt, soll an einer späteren Stelle diskutiert werden.

3.4 Formen von Gewalt

Der Schwierigkeit der Definition folgt die Herausforderung der systematischen Erfassung von Erscheinungsformen von Gewalt, da es in der Fachliteratur eine Vielzahl unterschiedlichster Gewaltformen gibt: „physische, psychische, strukturelle, kulturelle, legitime, legale, offene, verdeckte, stille, soziale, politische Gewalt, Gewalt gegen Personen, gegen Sachen sind nur einige Begriffe aus dieser Fülle“ (Liell 2002, [2]). Die Einteilung von gewaltsamen Phänomenen in Kategorienpaare (z.B. körperliche vs. seelische Gewalt, symbolische vs. reale Gewalt) stellt Waldenfels (2000, 14) zufolge die Gefahr dar, durch diese dualistische Gegenüberstellung eine der Formen als harmloser und somit als legitimer hinzustellen. Er plädiert für eine differenziertere Sichtweise auf Gewaltformen anstatt einer simplen Gegenüberstellung konträrer Phänomene (Waldenfels 2000, 15). Auch Fessler (2008, 24) spricht sich dann gegen eine dualistische Unterscheidung aus, wenn dadurch eine der beiden Gewaltformen verharmlost wird. Diesem Denkanstoß soll in der folgenden Auseinandersetzung mit Gewalt in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen gefolgt und somit diese Thematik in einer feineren Aufteilung diskutiert werden.

3.4.1 Physische Gewalt

Physische bzw. körperliche Gewalt bezeichnet eine Schädigung und Verletzung des Gewaltopfers durch körperliche Kraft oder Stärke (Laubenstein 2007, 108). Struck beschreibt die körperliche Gewalt gegen Menschen als schwerwiegendste Gewaltform. „Sie reicht vom Treten, Kneifen und Boxen, von der Ohrfeige und dem Erlernen von Kampfsporttechniken, um sie erfolgreicher beim Zuschlagen einsetzen zu können, bis hin zum Einsatz von Waffen, um andere auszurauben, schwer zu verletzen oder gar zu töten.“ (Struck 2007, 17) Hladschik (2014, 3) spricht hinsichtlich physischer Gewalt von „Treten, Ohrfeigen, Bespucken, Anrempeln bis hin zu Würgen und Töten“. Von körperlicher Gewalt in erzieherischem Kontext ist dann zu sprechen, „wenn durch körperliche Gewaltanwendung Kindern ernsthafte, vorübergehende oder bleibende Verletzungen zugeführt werden“ (Frank 1989, 18). Wird im erzieherischen Kontext körperliche Gewalt ausgeübt, so stellt dies Büttner zufolge bereits den Höhepunkt angestauter Spannungen dar: „Die Anwendung körperlicher Gewalt gegen Kinder ist häufig schon der Endpunkt eines Prozesses, in dem die Spannungen in der Familie unerträglich geworden sind und man sich nicht mehr anders zu helfen weiß.“ (Büttner 1989, 113)

Für den deutschsprachigen Raum kam von Neidhardt der Vorschlag, die physische Gewalt gleichzeitig als einziges Merkmal von Gewalt generell festzulegen. Gewalt wäre demnach die „physische Zwangseinwirkung von Personen mit physischen Folgen für Personen“ (1986, 123 zit. n. Liell 2002, [2]). Liell (2002, [2]) betont jedoch, dass eine solche Definition von Gewalt immer wieder an ihre Grenzen stoßen würde, da andere wichtige Aspekte einer Definition wie der soziale oder kulturelle Kontext von Gewalt ausgeblendet werden würden.

Körperliche Gewalt geht demnach immer mit der Schädigung bzw. Verletzung des Gewaltopfers einher, wobei sich die physische Gewalt auch auf die *Technik* des Täters bezieht, denn körperlicher Schaden beim Opfer wird durch körperliche Kraft des Täters hervorgerufen. Zu bedenken ist jedoch, dass es bei körperlicher Gewalt nicht zwangsläufig bei körperlichen Schäden bleiben muss, denn die Anwendung von physischer Gewalt hat auch oft psychische Verletzungen zur Folge. So hält Petri (1989, 22) fest, dass die Unterscheidung in körperliche und seelische Gewalt letztlich eine künstliche Trennung ist, da „körperliche und seelische Gewalt sich regelhaft wechselseitig bedingen, häufig auch gemeinsam auftreten, wobei sich beide Erscheinungsformen nach der einen oder anderen Seite hin verstärken oder abschwächen können“ (Petri 1989, 22). Körperliche Gewaltausübung hat Ondracek (2009, 113) zufolge immer auch psychische Auswirkungen, sei es in Form von Gefühlen der Ohnmacht, der Angst oder des Ausgeliefertseins. Auch Wimmer-Puchinger argumentiert, dass mit jeder Gewaltausübung körperlicher Art gleichzeitig eine psychische Verletzung, Kränkung und Erniedrigung einhergeht (Wimmer-Puchinger 1995, 79). Mertens und Pankofer führen für die Schwierigkeit einer eindeutigen Grenzziehung zwischen körperlicher und seelischer Gewalt exemplarisch folgendes Szenario an: „Einer körperlichen Züchtigung kann eine verbale Drohung wie ‚ich schlag dich grün und blau’ vorausgehen. Sollte die verbale Androhung umgesetzt werden, würde im ersten Schritt die Diagnose ‚körperliche Misshandlung’ gestellt werden. Wird aber die verbale Drohung mit beachtet, ist eine eindeutige Diagnose komplizierter, da durch die Drohung auch psychische Faktoren wirken, die psychologisch zu deuten sind.“ (Mertens/Pankofer 2011, 26f.; H.i.O.)

3.4.2 Physische Vernachlässigung

Frank (1989, 18) versteht unter körperlicher Vernachlässigung die mangelnde Versorgung von Eltern oder ErzieherInnen. Körperliche Vernachlässigung äußert sich

durch eine unzureichende Versorgung mit Kleidung, Nahrung und einem Mangel an Gesundheitsförderung (Mertens/Pankofer 2011, 33). Die Folgen körperlicher Vernachlässigung reichen von Entwicklungshemmungen über Rachitis und Infektionen bis hin zum Verhungern und Verdursten (Jahanmiri 1998, 36).

Vernachlässigung – sowohl körperliche als auch seelische – kann sowohl aktiv als auch passiv von Statten gehen. Aktive Vernachlässigung wird, so Ondracek (2009, 113) bewusst ausgeübt, während bei passiver Vernachlässigung die Bedürfnisse des Kindes nicht erkannt werden.

3.4.3 Psychische Gewalt

Andersch (2009, 14) sieht in der psychischen Gewalt die von der Öffentlichkeit am meisten vernachlässigte Form. Zum einen ziehe körperliche und sexuelle Gewalt viel mehr Aufmerksamkeit auf sich, zum anderen werde psychische Gewalt und seelische Misshandlung viel leichter übersehen und verleugnet (Andersch 2009, 14). Psychische Gewalt äußert sich nicht durch körperliche Schädigungen, sondern sie beinhaltet die „Verletzung eines anderen durch Abwendung, Ablehnung, Abwertung, durch Entzug von Vertrauen, Entmutigung [oder; Anm. E.M.] emotionaler Erpressung“ (Laubenstein 2007, 108). Dadurch, dass psychische Gewalt nicht durch körperliche Schädigung oder Androhung derselben, sondern zum Beispiel durch Demütigung oder Verachtung zum Ausdruck kommt, ist sie weitaus schwieriger zu erkennen als physische Gewalt (Hügli 1983, 14). Trube-Becker (1992, 8) fasst unter psychischer Misshandlung folgende gewalttätige Erscheinungen zusammen:

> „Einsperren in einen Keller, Alleinlassen in der Wohnung, Töten eines geliebten Tieres, aber auch Wegwerfen eines abgegriffenen Spielzeugs, Beschimpfungen sowie das Miterleben elterlicher Auseinandersetzungen, die Trunksucht des Vaters oder sogar der Mutter, Zurückgesetztwerden gegenüber den Geschwistern, Isolation durch die Krankheit eines Elternteils insbesondere der Mutter, oder infolge eigener Behinderung, Fehlen von Zeit und der Gesprächsbereitschaft der Eltern für das Kind und vieles mehr.“

Insgesamt, so hält Jahanmiri (1998, 36) fest, zählen alle Verhaltensweisen der Eltern, die beim Kind Ängste, Gefühle der Ablehnung und der eigenen Wertlosigkeit führen, zu psychischer Gewalt.

Struck bezeichnet die psychische Gewalt gegen andere auch als *Mobbing* und betont gleichzeitig, dass körperliche Gewalt nicht zwangsläufig schädigender ist als psychische Gewalt: „Beim Mobbing handelt es sich oft um unterschwellig, als gering dosiert eingesetztes Verächtlichmachen in den Augen anderer. Kleine Sticheleien, Ironie oder

auch derber Zynismus und Sarkasmus vermögen das Opfer mit Worten härter zu treffen als Schläge, so dass Mobbing einen tiefer gehenden und länger anhaltenden Schaden anrichten kann als eine körperliche Verletzung“ (Struck 2007, 17).

An dieser Stelle wird wieder deutlich, dass eine rein dualistische Unterscheidung von Gewaltformen die Gefahr birgt, eine der beiden Formen zu verharmlosen. Deshalb sollte anhand dieser Diskussionen um physische und psychische Gewalt aufgezeigt werden, dass sich beide Formen grundlegend unterscheiden, in ihrem Ausmaß der Verletzungen und Schädigungen jedoch in Nichts nachstehen. Eine Form harmloser als die andere darzustellen wäre nicht zuletzt deshalb fatal, weil das Ausmaß der Verletzung letztendlich immer auch individuell vom Betroffenen abhängt: Manche Menschen erleben körperliche Gewalt weitaus heftiger und verletzender als psychische Gewalt in Form von Worten oder Körpersprache, andere wiederum erleben dies genau umgekehrt und verarbeiten körperliche Gewalt besser als psychische Verletzungen.

3.4.4 Psychische Vernachlässigung

In der Terminologie der Misshandlung beschreibt Frank (1989, 19) emotionale Misshandlung als abweisende Haltung der Eltern und/oder ErzieherInnen gegenüber dem Kind, wobei diese Haltung in der Erziehung dauerhaft Bestand hat. Emotionale Vernachlässigung versteht er als Unterlassung des für eine gesunde Entwicklung notwendigen Klimas innerhalb der familiären Beziehung. Wenn ein Kind zu wenig Aufmerksamkeit erhält, nicht mehr in den Arm genommen wird oder für gutes Verhalten nicht gelobt wird, sind das Frank (1989, 19.) zufolge Anzeichen der emotionalen Vernachlässigung. Vergleichbar mit der Beschreibung von Frank fassen Mertens und Pankofer (2011, 33) unter psychischer Vernachlässigung „ein ungenügendes oder ständig wechselndes und dadurch nicht ausreichendes emotionales Beziehungsangebot“ auf.

3.4.5 Gewalt in Sprache

Sprachliche Äußerungen stellen ein Mittel dar, in welchem sich Gewalt manifestieren kann. Gewalt äußert sich in der Sprache durch den Einsatz von beleidigenden, erniedrigenden und entwürdigenden Worten, um eine Person zu verletzen oder zu schädigen (Laubenstein 2007, 108). Darüber hinaus werden auch Kraftausdrücke oder abwertende Äußerungen als sprachliche Gewalt gewertet, wenn sie angewandt werden, um eine andere Person dadurch zu verletzen (Struck 2007, 17). Waldenfels schreibt der Sprache eine große Macht zu, wenn es um die Vermittlung von Gewalt mitderselben geht.

Er diskutiert Sprache als Phänomen, „die nicht nur *über* Gewalt spricht, sondern sich auch als Sprache *der* Gewalt in Szene setzt. Die sprachliche Skala reicht von verbalen Gewaltausübungen wie Beleidigungen und Drohungen über Zeugnisse der Gewalt bis zu deren Rechtfertigung“ (Waldenfels 2006, 175; H.i.O.). Sprache kann demzufolge nicht nur Gewalt produzieren, sondern gleichsam genutzt werden, um ausgeführte Gewalt zu legitimieren. Posselt (2011, 89ff.) hat sich intensiv mit sprachlicher Gewalt auseinandergesetzt und stellt fest, dass dem Problem der sprachlichen Gewalt lange Zeit keine Aufmerksamkeit zukam. Dies erscheint umso erstaunlicher, wenn folgendes bedacht wird: „Wir können mit Sprache nicht nur Gewalt beschreiben, ausdrücken oder artikulieren, sondern auch Gewalt ausüben und anderen Gewalt zufügen. Sprache besitzt, kurz gesagt, nicht nur ein gewaltsames Potential, sondern auch eine verletzende Kraft (Herrmann/Kuch 2007, 7). Der Sprache wird demnach eine außerordentliche Macht zugeschrieben, die im Alltag jedoch übersehen respektive unterschätzt wird.

3.4.6 Gewalt in Körpersprache

Die Ausübung von Gewalt muss nicht notwendigerweise verbal stattfinden. Auch in Gestik und Mimik lässt sich Gewalt übertragen. So kann über die Mimik zum Beispiel Verachtung ausgedrückt, und über bestimmte Gesten können Personen beleidigt und somit verletzt werden (Struck 2007, 16f.).

3.4.7 Sexualisierte Gewalt

Sexuelle Gewalt gegen Menschen bezeichnet Struck als „Sonderform ..., mit der andere Menschen zu bloßen Lustobjekten für die eigene Befriedigung herabgesetzt werden“ (Struck 2007, 19). Bei der sexuellen Gewalt steht die Befriedigung des Täters im Vordergrund. Struck zufolge beinhalten Vergewaltigung und sexueller Missbrauch, „dass das Opfer der gewünschten Triebbefriedigung des Täters nicht zustimmen kann oder will und dass sich der Täter überhaupt nicht um die Zustimmung des Opfers zu seinen körperlichen Wünschen bemüht“ (Struck 2007, 19). Die Kinder- und Jugendanwaltschaft Oberösterreich betont darüber hinaus, dass das Macht- und Abhängigkeitsverhältnis seitens des Täters ausgenutzt wird und dass Kinder „aufgrund ihres Entwicklungsstandes nie in der Lage [sind; Anm. E.M.], sexuellen Beziehungen zu Erwachsenen zuzustimmen, d.h. die Verantwortung dafür liegt immer bei diesen“ (KIJA 2013, 4).

Büttner betont jedoch, dass bei sexualisierter Gewalt die sexuelle Motivation nicht primär im Vordergrund stehen muss: „In erster Linie handelt es sich um die sexualisierte

Sehnsucht nach Zuneigung und um die Lust an der Macht, die nur zu befriedigen ist durch die totale, durch körperliche Gewalt erreichte Verfügung über einen – abhängigen, schwächeren – Menschen mit dem Ziel, diesen durch die Gewalthandlungen noch schwächer und noch verfügbarer zu machen.“ (Büttner 2000, 211) Während für den Täter, der sexuelle Gewalt anwendet, die eigene Befriedigung von Bedeutung ist und die *Kooperation* des Opfers irrelevant, führt eben diese Gewalt auf Seiten des Opfers zu Schädigungen oder Verletzungen durch sowohl erzwungene intime Körperkontakte als auch anderen sexuelle Handlungen (Laubenstein 2007, 108; H.i.O.). Trube-Becker hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass nicht nur Geschlechtsverkehr per se, sondern auch und vor allem „jede sexuell motivierte Handlung, die das Kind zu einem Sexualobjekt degradiert und ihm vermittelt, daß es nicht als Mensch geliebt und geachtet wird“, als sexualisierte Gewalt zu verstehen ist (Trube-Becker 1992, 19). Zu solchen Handlungen zählen etwa sexualisierte Bemerkungen, Berührungen der Genitalien oder das Zeigen von Pornographie (Hladschik 2014, 3).

Sexualisierte Gewalt beinhaltet aber nicht nur die eben dargestellte Komponente, sondern sie impliziert darüber hinaus auch, dass die Sexualität des Gegenübers durch Gewalt unterdrückt wird (Weinwurm-Krause 1994, 7). Exemplarisch lässt sich zum Beispiel das Verbot der Bezugsperson von der Entdeckung der eigenen Sexualität des Kindes durch beispielsweise Masturbation nennen. Struck hebt noch eine weitere Sichtweise von sexualisierter Gewalt hervor: Wenn Eltern (oder andere Bezugspersonen) „auf die notwendige gesamtkörperliche Zuwendung zu ihrem Kind, zu der auch Schmusen gehört, verzichten, fügen sie ihm ebenso wie mit dem sexuellen Übergriff Gewalt zu“ (Struck 1996, 82). Demnach stellt auch der bewusste Verzicht körperlichen Kontakts – vor allem aufgrund der Angst, des sexuellen Missbrauchs bezichtigt zu werden – eine Form von sexualisierter Gewalt dar.

Sexueller Missbrauch findet als gewalttätige Handlung nicht isoliert statt, sondern geht meist mit anderen Formen von Gewalt einher: „Sexuelle Gewalt ist oft mit seelischer Misshandlung und gerade in schweren Fällen mit Vernachlässigung verknüpft.“ (Mertens/Pankofer 2011, 34) Sievert (1994, 57) stellt fest, dass sexueller Missbrauch in Institutionen (Kirche, Heim, Hort etc.) weitaus mehr tabuisiert wird, als es bei Missbrauch innerhalb der Familie der Fall ist. Hladschik (2014, 7) geht in Bezug auf Institutionen davon aus, „dass Kinder, die in Einrichtungen leben und Gewalt erfahren, sehr schwer Hilfe und Unterstützung von außen erhalten, da diesbezügliche Vorfälle meist als institutionsinterne Angelegenheiten behandelt werden“.

3.4.8 Gewalt gegen sich selbst

Menschen, die ihre Aggressionen aus unterschiedlichen Gründen nicht nach außen lenken können, wenden häufig Gewalt gegen sich selbst an. Diese Form von Gewalt wurde früher Regressionen, dann Autoaggression und heute auch Autodestruktion genannt (Struck 2007, 20). Struck stellt fest, dass Personen, die gelernt haben, dass man Gewalt niemals gegen Menschen oder Dinge richten oder Gewalt nicht in Form von sprachlichen Äußerungen ausleben darf, da ein solches Verhalten bestraft wird, ihre Aggressionen nicht nach außen, sondern die Gewalt gegen sich selbst richten. Er stellt weiters fest, dass „gerade diejenigen jungen Menschen, die zu streng, zu kalt, zu eng und überfordert geführt werden, die mit einem Übermaß an Erwartungen, Konsequenz und Normen konfrontiert werden, gelernt haben, daß man sich sprachlich gepflegt zu wehren hat, daß man niemanden schlägt und nichts zerstört, eher zur Gewalt gegen sich selbst neigen“ (Struck 1996, 100). Dies kann sich in psychosomatischen Störungen äußern, es können Essstörungen oder Depressionen entstehen oder es kommt zu selbstverletzendem Verhalten, Abhängigkeit von Suchtmitteln oder Suizidalität (Struck 2007, 20).

3.5 Folgen von Gewalt

Die Folgen von Kindesmisshandlung werden in der Literatur oftmals in zwei verschiedene Gruppen eingeteilt: in Kurz- und Langzeitfolgen (Mertens/Pankofer 2011, 36f.; Moggi 2005, 94;) Kurzzeitfolgen treten unmittelbar oder innerhalb von zwei Jahren nach der verübten Gewalt auf, Langzeitfolgen im Gegensatz dazu können entweder andauernde Symptome sein oder erst nach einer gewissen Latenzzeit in der Adoleszenz oder im Erwachsenenalter auftreten (Moggi 2005, 94). Kurzzeitfolgen können kognitiv-emotionale Störungen (Sprach-, Angst-, Lernstörungen, Posttraumatische Belastungsstörung, Suizidgedanken etc.), somatische und psychosomatische Störungen (körperliche Verletzungen, psychosomatische Beschwerden, Schlafstörungen etc.) und Störungen des Sozialverhaltens (Weglaufen, Rückzug, Hyperaktivität etc.) sein (Moggi 2005, 95). Als mögliche Langzeitfolgen führt Moggi (2005, 99) Angst- und Persönlichkeitsstörungen, Depressionen, Suizidalität, Schlaf-, Ess- oder sexuelle Störungen an. Welche Symptome auftreten und in welchem Schweregrad, ist Moggi (2005, 94f.) zufolge abhängig von der Art und der Schwere der Gewaltausübung, vom Kontext (z.B. die Beziehung zwischen Opfer und Täter), von den Bewältigungsprozessen des Opfers und vom Entwicklungsstadium des Kindes bzw. des Jugendlichen.

Körperliche Gewalt kann ernsthafte körperliche Verletzungen wie Brüche, Wunden, Kopf- und Nackenverletzungen, innere Verletzungen oder Vergiftungen zur Folge haben (Jahanmiri 1998, 50), darüberhinaus können die Folgeerscheinungen über Entwicklungsstörungen bis hin zum Tod reichen (Seidenberger-Emmer 1992, 137). Außerdem kann körperlicher Missbrauch die Wahrnehmung des eigenen Köpers negativ beeinflussen. Seidenberger-Emmer (1992, 145; H.i.O.) beschreibt, dass der Körper „als ‚fremd', ‚nicht zu mir gehörend', ‚häßlich', ‚unproportioniert', ‚verletzlich', ‚ausgehöhlt', ‚morsch', ‚modrig', ‚als innerer Morast und Brei' usw. beschrieben [wird; Anm. E.M.]. Oft entwickeln sich daraus *starke hypochondrische Ängste mit einer extremen Selbstbeobachtung aller Körperfunktionen und mit der ständigen Angst, zu erkranken und daran zu sterben"*.

Als Folgeerscheinungen von seelischer Gewalt (bzw. auch seelische Auswirkungen körperlicher Gewalt) „werden langwirkende Erscheinungen mit großen Auswirkungen auf Lebenskonzepte und Gefühle der Betroffenen verstanden" (Mertens/Pankofer 2011, 37). Die Folgen seelischer Gewalt können sich einerseits in einer veränderten Verhaltensweise oder kognitiven Schwierigkeiten wie Angst-, Sprach- oder Lernstörungen äußern, in motorischen Schwierigkeiten, Verlust des Selbstbewusstseins oder Isolation. Andererseits kann seelischer Missbrauch somatische Symptome hervorbringen, wie Bauchschmerzen, Asthma, Enuresis und Enkopresis[12] usw. (Wolff 1975 zit. n. Seidenberger-Emmer 1992, 138).

Die Folgen sexualisierter Gewalt sind sowohl körperlicher als auch seelischer Natur. Die physischen Folgen sind vor allem Verletzungen – bei Vergewaltigung vor allem im Genitalbereich – wie Blutungen, Risse in den Schleimhäuten, Bissspuren oder Geschlechtskrankheiten (Trube-Becker 1992, 55). Hinsichtlich psychischer Folgen nach sexueller Gewalt in der frühkindlichen Zeit lassen sich Angstzustände, Appetitlosigkeit, Bettnässen oder Weglaufen nennen. Darüber hinaus leidet das Selbstwertgefühl stark, es kann zu Depressionen, Scham- und Schuldgefühlen, selbstverletzendem Verhalten und Suizid kommen (Trube-Becker 1992, 56). Ebenso kann es im Kleinkindalter zu Anklammerungsreaktionen oder zu Schlaf- und Essstörungen kommen, im ödipalen Alter können sich dann Symptome wie Daumenlutschen, Nägelbeißen oder Enkopresis zeigen (Hirsch 2000, 83). Hirsch stellt fest, dass die Symptomatik von sexuellem Missbrauch auch je nach Schwere der Gewalt sowie dem Alter des Opfers differenziert:

[12] Enuresis und Enkopresis sind medizinische Fachausdrücke und beschreiben das unwillkürliche Einnässen bzw. Einkoten.

> „Wenn die mit dem Mißbrauch verbundene Gewalt subtiler bleibt, wird die Symptomatik in der frühen Kindheit und in der Latenz, der Vor-Pubertät also, unspezifisch und eher verhalten sein und sich erst in der Adoleszenz voll entfalten. Andererseits sieht man bereits im Vorschulalter unter Umständen eine deutliche Sexualisierung, entweder in Form übermäßiger Masturbation oder auch sexueller Verfolgung anderer Kinder oder sexualisierter Kontaktsuche Erwachsenen gegenüber, verbunden mir (sic!) aggressiven Verhaltensstörungen.“ (Hirsch 2000, 83)

Die Folgeerscheinungen von sexueller Gewalt können Hirsch zufolge demnach neben den bereits genannten Symptomen auch in einer veränderten Sexualität liegen.

3.6 Legitimation von Gewalt im erzieherischen Kontext

Die größte Problematik bei der Thematisierung von Gewalt entsteht durch die Frage, wann legitime Erziehungsmaßnahmen aufhören und wann gewalttätige und dem Kind Schaden zuführende Handlungen beginnen. Jahanmiri sieht die Schwierigkeit in der Zuordnung zusätzlich darin, dass Gewalt in so subtilen Formen auftreten kann, dass Eltern oft gar nicht erkennen, dass ihre Handlungen bereits gewaltförmig sind (Jahanmiri 1998, 27). Die Grenzen zwischen gesellschaftlich gebilligten Erziehungsmaßnahmen und solchen Maßnahmen, die als Gewalt bezeichnet werden können, können Sommer (1995, 190f.) zufolge fließend sein. Eine klare Grenzsetzung, ab wann ein Verhalten gewalttätig und somit inadäquat ist, scheint oftmals nicht möglich zu sein.

Die Einschätzungen über die Grenze von Legitimität zur Illegitimität ist – ähnlich der Einschätzung von Gewalt im Allgemeinen – „stark von den gesellschaftlichen Normen und den anerkannten Erziehungspraktiken beeinflusst“ (Mertens/Pankofer 2011, 27). Auch Tedeschi (2002, 581) erachtet „das, was als legitim oder illegitim gilt, in einer Gesellschaft und je nach Kultur verschieden“ und deshalb folglich die Unterscheidung in die zwei Pole als subjektiv. Die Frage, wann eine gewaltsame erzieherische Maßnahme legitim oder nicht legitim ist, oder ob es sich überhaupt um Gewalt handelt, lässt sich demnach nicht allgemein, sondern nur subjektiv und unter Rückbezug unterschiedlicher gesellschaftlichen und sozialen Normen beantworten. Die Subjektivität der Festlegung von Verhaltensweisen als gewalttätig oder nicht gewalttätig spiegelt sich in der unterschiedlichen Wahrnehmung von Täter und Opfer wider: „Was der Täter etwa als berechtigte Strafe, als legitime Rache oder als Notwehr – umgangssprachlich also gerade *nicht* als Gewalttat – versteht, mag das Opfer als völlig unangemessene Fehl- oder Überreaktion – umgangssprachlich als illegitime Gewalt – erleben.“ (Nunner-Winkler 2004, 28; H.i.O.)

Fessler (2008, 8) hält unter Rückbezug auf Kant fest, dass Zwang und in weiterer Folge Gewalt im Sinne von Verfügen und Einschränken bestimmter Möglichkeiten über die Edukanden sich dann pädagogisch rechtfertigen lassen, „wenn er [Zwang; Anm. E.M.] der Ermöglichung der Autonomie als vernünftige Selbstbestimmung nicht widerstreitet, sondern sich als notwendig dafür ausweisen lässt“ (Fessler 2008, 8). Der Einsatz von Zwang und Gewalt ist demnach dann legitim, wenn deren Einsatz letztlich auf die Erreichung von Autonomie und Selbstbestimmung des Zöglings abzielt und sich somit „als Beitrag zur vernünftigen Selbstbestimmung des Edukanden“ (Fessler 2008, 8) präsentiert. Außerdem, so Fessler (2008, 37f.) in Anlehnung an Herbart weiter, wäre pädagogische Gewaltmaßnahmen nur dann legitim, wenn durch den Einsatz nur die Ordnung in der pädagogischen Praxis hergestellt werden soll, nicht aber politische oder gesellschaftliche Ordnungen. Der Einsatz von Gewalt im erzieherischen Kontext sei demnach nur dann zu befürworten, wenn dieser sich ausnahmslos auf die Erreichung bestimmter Ziele in der Pädagogik bezieht und andere gesellschaftliche oder politische Zielsetzungen außen vor lässt. Fessler zufolge lassen seien Erziehungsmaßnahmen also dann legitim, wenn sie auf die Autonomie der Zöglings abzielt. Möchte man also generell alle erzieherischen Einwirkungen als gewaltsam erachten, so lässt sich mithilfe der Diskussion von Fessler relativieren, welche Eingriffe der Erziehung förderlich für den Edukanden sind.

Die Schwierigkeit in der Abgrenzung und die gleichzeitigen Notwendigkeit von legitimer Anwendung von Gewalt im erzieherischen Kontext soll anhand zweier Beispiele von Heißenberger (1997, 91f.) dargestellt werden. Das erste Fallbeispiel handelt von einer Kindergärtnerin im Umgang mit der Kindergartengruppe: Förderliche zwischenmenschliche Gewalt ist laut Heißenberger, wenn die Betreuerin durch das Erheben der Stimme dem Kind richtiges Verhalten in der Gruppe beibringt. „In diesem Fall ist das Anschreien pädagogisch zu rechtfertigen, weil ein Kind nicht das Recht hat, ständig zu stören und die Betreuerin für Ruhe sorgt, um sich allen Kindern widmen zu können.“ (Heißenberger 1997, 91). Die förderliche strukturelle Gewalt dieser Situation liegt in der Notwendigkeit, dass Kinder den Umgang in der Gemeinschaft lernen und sich in eine Gruppe einfügen können. Illegitim und schädigend und wird das zwischenmenschliche Verhalten dann, wenn das Kind von der Gruppe ausgeschlossen wird – die unmittelbar sichtbaren Folgen sind für das Kind negativ, weil es nicht mehr Teil der Gesellschaft sein darf. Es erlebt somit psychische Gewalt, es wird aus der

Gemeinschaft ausgeschlossen, erlebt sich als Außenseiter (Heißenberger 1997, 91f.). In der familiären Erziehungswelt – das zweite Fallbeispiel – kann strukturelle Gewalt insofern förderlich sein, als dass es Gesetze gibt, welche die Verletzung von Kindern (im Sinne von körperlicher Schädigung oder sexuellem Missbrauch) rechtlich verbieten. Das Gesetz als Sprachrohr von struktureller Gewalt schützt Kinder demnach vor körperlichen, psychischen oder sexuellen Übergriffen. Ein Beispiel für förderliche zwischenmenschliche Gewalt ist es, wenn ein Vater ein Kleinkind mit Gewalt daran hindert, aus dem Fenster im fünften Stock zu stürzen. Wenn ein Vater in der gleichen Situation das Kleinkind, nachdem er es vom Fenster weggezerrt hat, beschimpft, beleidigt und sogar schlägt, wird aus der förderlichen zwischenmenschlichen Gewalt schädliche und somit illegitime Gewalt (Heißenberger 1997, 92).

Hinsichtlich der Grenzsetzung zwischen legitimen und gewalttätigen Erziehungsmaßnahmen hält Jahanmiri fest: „Wichtigstes Entscheidungskriterium für die Beurteilung von Erziehungsmaßnahmen als Mißhandlung ist ihre schädigende Beeinträchtigung der kindliche (sic!) Entwicklung." (Jahanmiri 1998, 27) Unberücksichtigt darf an dieser Stelle jedoch nicht der soziale Kontext sein, in welchen die Diskussion um die Legitimität eingebettet ist. Döbler (1995, 307) verweist darauf, dass sich Gewalthandlungen zum einen „nicht losgelöst von der Geschichte ihrer politischen und pädagogischen Problematisierung" (Döbler 1995, 307) analysieren lassen, zum anderen betont er, dass sowohl Begrifflichkeiten wie etwa *Kindeswohl*, aber auch Erziehungsnormen einem historischen und damit auch einem sozialen Wandel unterliegen (Döbler 1995, 307). Für die vorliegende Arbeit ergibt sich daraus einerseits eine Begründung zur Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit der pädagogischen Geschichte von gewaltsamen Erziehungsmethoden (bezogen auf den heilpädagogischen Tätigkeitsbereich), andererseits veranlassen diese Überlegungen von Döbler dazu, zwischen historischen Erziehungsnormen aus dem 19. Jahrhundert und heutigen zu unterscheiden – dies erscheint insofern wichtig, als dass heutige Traditionen, Normen und Einstellungen nicht leichtfertig auf jene aus dem 19. Jahrhundert übertragen werden dürfen, da sonst der historische Kontext unberücksichtigt bleibt und dies zu Fehlern in der Beurteilung und Interpretation damaliger Verhältnisse führen kann.

3.7 Gewalt und Behinderung

Gewalt gegen Menschen mit Behinderung stellt sich in der Öffentlichkeit als Tabuthema dar (Laubenstein 2007, 109). Dass Menschen mit Behinderung von unterschiedlichsten Formen der Gewalt betroffen sind, dringt Laubenstein (2008, 263) zufolge erst langsam in das öffentliche und wissenschaftliche Bewusstsein ein. In Untersuchungen zeigt sich, „dass neben dem Erleiden von physischer, psychischer, verbaler oder auch sexueller Gewalt (ein Thema, das besonders in den letzten Jahren an Relevanz im sonderpädagogischen Diskurs gewonnen hat), Menschen mit einer Behinderung besonders der Gefahr der strukturellen Gewalt ausgeliefert sind“ (Laubenstein 2008, 264). Auch Ziemen stellt fest, dass Menschen, die als geistig behindert gelten, „vielfach sowohl offener als auch verdeckter oder struktureller Gewalt ausgesetzt [sind; Anm. E.M.]“ (Ziemen 2013, 164). Hinsichtlich der strukturellen Gewalt nennt Laubenstein (2007, 109) die medizinische Versorgung, Pflege, Diagnostik, Therapie und Förderung als Bereiche, in welchen Menschen mit Behinderung Opfer von Gewalt werden können. Hladschik (2014, 8) sieht die größte Gefahr der strukturellen Gewalt an behinderten Kindern in Institutionen wie Heimen oder Werkstätten. Kinder und Jugendliche haben dort zumeist keinen Einfluss und Mitspracherecht bezüglich der Wahl des/der MitbewohnerIn, der Essenszeiten, der Wahl der BetreuerInnen, etc. Auch Antor und Bleidick halten fest, dass „Gewalt gegen Behinderte nicht durchweg und zumeist im Gewande körperlich tätlicher Aggression auftritt. Vermutlich ist diese erst das Endstadium von Haß und Verachtung – oder die Spitze des Eisbergs, mit hohen Dunkelziffern. Es gibt subtile Formen von Beschimpfung, verbalen Drohungen, aber auch Diskriminierung, bis hin zum Verdikt der Vernichtung ‚lebensunwerten Lebens’“ (Antor/Bleidick 1995, 279; H.i.O.).

Irblich diskutierte in seiner Publikation aus 1999 die zahlreichen Subformen von Gewalt, denen behinderte Menschen ausgesetzt sein können. Hinsichtlich geistig behinderter Menschen hält er fest, dass sie sowohl innerhalb als auch außerhalb des familiären oder institutionellen Umfeldes von aggressiver oder sexueller Gewalt bedroht sind (Irblich 1999, [4]). Becker (1995, 79) stellt in ihrer Untersuchung fest, dass Kinder und Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung im Vergleich zu nicht-behinderten Kindern und Jugendlichen häufiger von sexueller Gewalt betroffen sind. Auch die Folgen von sexuellem Missbrauch und sexueller Gewalt scheinen bei Opfern mit geistiger Behinderung drastischer auszufallen: „Es besteht die Vermutung, daß geistig behinderte Mädchen über andere Bewältigungs- und Abwehrmechanismen als nichtbehinderte

Mädchen verfügen und daher bei geistig behinderten Mädchen sexueller Mißbrauch massivere Folgen hat.“ (Becker 1995, 80) Weinwurm-Krause (1994, 9) spricht im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt einen weiteren Aspekt an: Menschen mit Behinderung befinden sich oft in einer pflegerischen und therapeutischen Abhängigkeit. Viele behinderte Menschen haben allerdings Schwierigkeiten, „Abgrenzungen zwischen Pflege/Therapie und sexuellen Ausbeutungshandlungen nachvollziehen zu können. Es besteht die Gefahr, daß die Übergänge verwischen“. Hinsichtlich der Betroffenheit behinderter Menschen von sexueller Gewalt sind im heilpädagogischen Fachbereich bereits einige Publikationen zu dieser Thematik erschienen (Schmid 1994, Becker 1995, Zemp/Pircher 1996, Fegert 2006).

Häufiger als von eben beschriebenen Gewaltformen sind geistig behinderte Menschen Irblich zufolge von gewaltsamen und schmerzhaften Erlebnissen in Behandlung, Therapie und Pflege betroffen, die jedoch mit guten Absichten angewandt werden. „Gerade weil diese Maßnahmen oftmals zur Lebenserhaltung oder Weiterentwicklung wirklich notwendig sind, wird der Frage der Gewaltvermeidung im Alltag geistig behinderter Kinder und Jugendlicher allgemein nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt“, hält Irblich (1999, [11]) abschließend fest. Dass Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen wahrscheinlicher Opfer von Gewalt werden, erklärt sich Hladschik (2014, 8) dadurch, dass sich diese Kinder und Jugendlichen schwerer verteidigen und zur Wehr setzen können und im Falle einer Gewalterfahrung den Betroffenen weniger Glauben geschenkt wird als nichtbehinderten Kindern. All diese Faktoren machen es den TäterInnen, Gewalt an behinderten Kindern auszuüben, leichter.
Ebenso zur Gewalt gegen behinderte Menschen wird die aktuelle Diskussion um das Lebensrecht gezählt, welche sich in der Debatte um die Sterbehilfe, die pränatale Diagnostik mit der häufig ausgesprochenen Empfehlung zur Abtreibung bei ungeborenen Kindern mit festgestellten Behinderungen sowie der Frage nach der Menschlichkeit behinderter Menschen bei Peter Singer manifestiert (Antor/Bleidick 1995, 280). Kassebrock und Rühling (2005, 171) sprechen hier von der grundlegendsten und bedrohlichsten Gewalt, denen Menschen mit Behinderung ausgesetzt sind und ergänzen die von Antor und Bleidick genannte Aufzählung um den Abbauprozess von sozialen Hilfen, der wiederum die strukturelle Gewalt gegen Menschen mit Behinderung begünstigt und gleichsam die Wertigkeit dieser Personen mindert.

Gerade angesichts dieser Tatsache, dass Menschen mit Behinderungen, darunter auch geistig behinderte Menschen, in ihrem alltäglichen Leben von Gewalt betroffen sind, erscheint es in einem pädagogisch-wissenschaftlichen Kontext notwendig, sich bewusst mit dieser Thematik auseinanderzusetzen. Da professionelles Handeln immer in historische Entwicklungen eingebettet ist, soll in einem nächsten Schritt der Stellenwert der Gewalt in der Erziehung des 19. Jahrhunderts dargestellt werden, bevor dann in einer umfangreichen Analyse der leitenden Forschungsfrage nachgegangen wird.

3.8 Erziehung und Gewalt im 19. Jahrhundert

In der Geschichte der Erziehung findet man bis ins altägyptische Reich zurück Aufzeichnungen über körperliche Gewaltmaßnahmen in der Schulerziehung sowie in der elterlichen Erziehung (Krebs/Forster 2003, 7). Bis ins 20. Jahrhundert hinein war die „Vorstellung, dass das Kind (pädagogisch inspiriert und legitimiert) geschlagen, geprügelt, mit einer als notwendig erachteten Härte und strategischen Gefühlskälte erzogen werden müsse, um es gesellschaftlich zu ‚zähmen' und zu einem wertvollen, nützlichen, angepassten Mitglied der Gesellschaft zu machen" (Hafeneger 2011, 27; H.i.O.), vorherrschend. Weitaus seltener finden sich Quellen, in welchen der Verzicht auf körperliche Gewalt als Erziehungsmaßnahme postuliert wird (Krebs/Forster 2003, 7). Es scheint, als wäre in der Geschichte der Pädagogik – und somit auch im für diese Arbeit interessanten 19. Jahrhundert – der Einsatz von gewaltsamen Erziehungsmitteln Gang und Gebe gewesen, da diese zur Erreichung der damaligen Erziehungsziele beitrugen. Diese Erziehungsmittel sollen nun ins Zentrum der Betrachtung gerückt werden.

Bei der Durchsicht des Forschungsstandes sowie der Quellenliteratur hinsichtlich gewaltsamer Erziehung im 19. Jahrhundert fällt auf, dass solche Erziehungstechniken oftmals mit dem Aspekt der Strafe einhergehen. Strafe sei „mit der Hoffnung auf ‚Schuldeinsicht' und ‚Besserung' sowie mit der Durchsetzung von ‚Disziplin und Ordnung' im Sozialgefüge der Familie, Schule und Klasse, in Betrieb oder Heim verbunden (Hafeneger 2011, 29; H.i.O.). Hafeneger stellt fest, dass bis in 20. Jahrhundert unterschiedliche Strafmaßnahmen erzieherisch befürwortet und gerechtfertigt wurden, „von Belehrung, Verwarnung, Drohung, über Verweis, Schimpfen, Bloßstellen, Wegsperren bis hin zu unterschiedlichen Formen und Härten von körperlichen Strafen" (Hafeneger 2011, 30). Buchner und Cizek (o.J., 91) kommen zu ähnlichen Ergebnissen,

denn auch laut ihnen waren in den vergangenen Jahrhunderten „Bestrafungen, Züchtigung, Drohung mit Liebesentzug, Demütigung, Spott und Verachtung geläufige Praktiken im Umgang mit Kindern“ (Buchner/Cizek o.J., 91) und sehen diese Erziehungstechniken ebenso wie Hafner als gesellschaftlich akzeptiert, weil im damaligen Erziehungsverständnis solche Methoden dazu beitrugen, dem Kind Ordnung und Disziplin anzuerziehen. Allerdings, so die Autorinnen weiter (Buchner, Cizek o.J. 91), blieb es nicht nur bei eben genannten Techniken, sondern die Gewaltanwendung reichte weiter bis beispielsweise zur sexuellen Gewalt.

Kurz nach der Jahrhundertwende veröffentlicht Matthias die Schrift *Techniken des Strafens (1902),* in welchem er auf unterschiedliche Strafmaßnahmen eingeht. Zunächst nennt Matthias die stumme Strafe, welche sich in Blicken oder Bewegungen äußert. Dieser Strafform misst Matthias bereits viel Wirkung bei, denn „Stillschweigen hat oft mehr Kraft als viele Worte und das Auge mehr Kraft als der Mund“ (Matthias 1902 zit. n. Rutschky 1997, 426). Nach der mündlichen Rüge sieht Matthias die nächste mögliche Bestrafung im strafenden Wort. Dies solle angewandt werden, wenn die vorherigen Techniken wirkungslos sind. Strafende Worte sollten jedoch gut gewählt werden: „Man vermeide auch alle langen Strafpredigten. Meist genügt weniges, auch deshalb, damit man sich nicht in blinden Eifer hineinrede; kurz, bündig, ernst, wahr und mitten ins Herz treffend, immer ein Kernschuß!“ (Matthias 1902 zit. n. Rutschky 1997, 427) Die nächste Stufe bildet für Matthias die natürliche Strafe, welche dem Motto *Wer nicht hören will, muss fühlen* folgt. Beispiele für natürliche Strafen bilden die Entziehungsstrafe sowie die Freiheitsstrafe. Die letzte Straftechnik stellt für Matthias die körperliche Züchtigung dar. „Auf der einen Seite verwirft man die Verwendung der Rute und des Stockes ganz, auf der anderen hält man Prügel für alles gut, will man alles einbläuen, selbst Kenntnisse, auch wenn der Junge noch so dumm ist“, hält Matthias hinsichtlich der Uneinigkeit in der Anwendung fest. (Matthias 1902 zit. n. Rutschky 1997, 430) Er selbst schlägt einen *goldenen Mittelweg* vor.

Mit den möglichen Straftechniken im Schulunterricht beschäftigte sich Ziller (1886). Folgende Strafen während des Lehrens nennt er in aufsteigender Reihenfolge:

> „a) Innehalten, mißbilligende Miene; b) ein Wink mit der Hand, ein Klopfen oder ein Schlag auf den Tisch; c) ein warnender Zuruf; d) Tadel mit ernster, allgemein gehaltener Drohung; e) Heraustretenlassen aus der Bank, zur Seite oder in den Hintergrund Stellenlassen, überhaupt das Isolieren, namentlich auch das abgesonderte

Sitzen; f) persönliche Meldung des Bestrafens beim Oberlehrer oder g) beim Direktor.“ (Ziller 1886 zit. n. Rutschky 1997, 213f.)

Vergleicht man diesen Katalog mit jenen Anführungen von Matthias, so fällt auf, dass sich die einzelnen Strafformen sehr ähnlich sind. Einzig bei der körperlichen Züchtigung gehen deren Meinungen eindeutig auseinander, denn Ziller hält diesbezüglich fest: „Körperliche Züchtigung ist nicht erlaubt und muß deshalb stets entschuldigt werden, wenn sie doch im Affekt stattgefunden haben sollte.“ (Ziller 1886 zit. n. Rutschky 1997, 214) Sollte körperliche Züchtigung jedoch unumgänglich sein, so verweist Ziller auf die Polizei als ausführendes Organ.

Während Ziller 1889 also die körperliche Züchtigung eindeutig nicht im Aufgabenbereich des Pädagogen sieht, veröffentlicht das preußische Kulturministerium 15 Jahre zuvor, also 1872, einen Erlass *Strafgesetz und Schulzucht*, in welchem eindeutig festgehalten ist, dass körperliche Züchtigung für die vorbeugende Verbrechensbekämpfung in Schulen zulässig, genauer gesagt *unumgänglich* ist (Möckel 2005, 53; H.i.O.). Im Handbuch aus 1887 *Pädagogische Schläge sind Schläge des Liebhabers* wird der pädagogische Schlag als „eine energische Aktion zur Begleitung des Wortes und Verstärkung seiner Wirkung“ (o.A. 1887 zit. n. Rutschky 1997, 433) gesehen. Als potentielle körperliche Züchtigungsmittel werden die Ohrfeige, ebenso Kopfnüsse und Haarrupfer genannt. Als mechanisches Hilfsmittel kommt der Stock zum Einsatz. Dieser „ist die künstlich verlängerte Hand des Erziehers, die Fortsetzung des Erziehers“ (o.A. 1887 zit. n. Rutschky 1997, 435).

In ausführlicher Weise beschäftigt sich Sachse in seinem Werk *Geschichte und Theorie der Erziehungsstrafe* aus dem Jahre 1879 mit dem adäquaten Einsatz von Strafmaßnahmen. Er unterscheidet hierbei die sinnliche, sinnlich-moralische und moralische Strafe sowie die körperlichen Züchtigung. Die *sinnliche* Strafe ist Sachse zufolge zu wählen, wenn die geistigen Anlagen der Zöglinge noch nicht so weit entwickelt sind, dass sich andere Strafformen als fruchtbar erweisen würden. Sinnliche Strafen sind unter anderem Hungern lassen oder Einsperren in dunkle Kammern oder Schränke (Sachse 1879, 131f.). Die *sinnlich-moralische* Strafe soll vom Zögling zunächst sinnlich, sodann aber vor allem geistig empfunden werden. Diese Strafart eignet sich, sobald die geistigen Anlagen des Zögling so weit fortgeschritten sind, dass er neben den sinnlichen Empfindungen auch Ehr- und Schamgefühl entwickelt hat (Sachse 1879, 132f.). Sie beruht auf der Fähigkeit des Zöglings zur Reflexion, d.h. durch das Nachdenken über das Fehlverhalten und die daraus resultierende Strafe soll der Zögling

lernen, künftig unerwünschtes Verhalten zu unterlassen. Unter die *moralische* Strafe fällt Sachse zufolge der Tadel. „Er ist das mißbilligende, meist einen sittlichen Vorwurf in sich schließende Urtheil über die Leistungen eines anderen in Wort und That." (Sachse 1879, 136) Er hält unter Rückbezug einiger zeitgenössischer Autoren fest, dass der Tadel keine lange Strafpredigt sein soll, sondern der Erzieher soll sich kurz und bündig halten, damit der Zögling die Aufmerksamkeit nicht verliert. Der Tadel als moralische Strafe sei anzuwenden, „wenn es dem Erzieher gelungen ist, in seinem Zöglinge die Antriebe zur Sinnlichkeit zu dämpfen und das Gefühl für Ehre und Scham zu so lebendiger Wirksamkeit zu entfalten" (Sachse 1879, 147), sodass der Zögling nur aufgrund des Tadels aus seinen Fehlern lernt, und eine körperliche Strafmethode gar nicht notwendig ist. Wenn Sachse von der *körperlichen Züchtigung* schreibt, so verweist er auf den bereits diskutierten Streit innerhalb der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich ihrer Anwendung (Sachse 1879, 149ff.). Sachse selbst spricht sich offen für den Einsatz der körperlichen Züchtigung aus:

> „**Die körperliche Züchtigung ist in vielen Fällen eine empfehlenswerte, in vielen Fällen aber eine unentbehrliche Strafe.** Sie ist empfehlenswert, insofern als sie 1) von einem geistig ganz unfähigen Erzieher vollzogen werden kann, 2) wenig Nachdenken und Ueberlegung nothwendig macht, 3) wenige Vorbereitungen erfordert und unmittelbar auf das Vergehen folgen kann, 4) geeignet ist, die rohe Jugend unmittelbar zur Ruhe und Ordnung zu bringen, da sie nöthigenfalls auf der Stelle eine mehrfache Steigerung zuläßt." (Sachse 1879, 158f.; H.i.O.)

Als geeignetes Instrument für die Durchführung der körperlichen Strafe bei kleinen Kindern nennt Sachse die Rute, wobei hier auch auf die Stärke der Rute zu achten ist. Er empfiehlt in Anlehnung an Sirach einen dicken Holzstab anstatt mehrerer dünner, zusammengebundener Stäbchen (Sachse 1879, 164). Bezüglich der Unterrichtsstrafen hält Sachse fest, dass vor allem junge Lehrer zur körperlichen Züchtigung als Strafmittel greifen und begründet dies in der „mangelhaften pädagogischen, methodischen und wissenschaftlichen Bildung einzelner Lehrer" (Sachse 1879, 170; H.i.O.). Während Sachse sich in der allgemeinen Erziehung für die körperliche Züchtigung ausspricht, so hält er im Gegensatz dazu für den schulischen Unterricht fest: „**Die körperliche Züchtigung kann und muß, soweit sie lediglich den Unterricht betrifft, vermieden werden.**" (Sachse 1879, 175; H.i.O.)

In einem abschließenden Kapitel seines Werkes geht Sachse der Frage nach, welche Grundsätze beim Erteilen von Strafen unbedingt berücksichtig werden müssen. Sachse fasst diese Grundsätze in vier wesentlichen Punkten zusammen: Die Strafe muss erstens gerecht sein, und zwar einerseits als Gerechtigkeit hinsichtlich des Vergehens des

Zöglings, andererseits muss die Entscheidung zur Strafe gerechtermaßen gefallen sein (Sachse 1879, 230). Der zweite Grundsatz betont, dass die härtesten Strafen nur dann erteilt werden, wenn alle sonstigen Mittel erschöpft sind. Die Wahl der Strafe soll demnach nicht willkürlich sein, sondern einem Stufenprinzip gleichend bei der schwächsten Form ansetzen und wenn notwendig immer eine Stufe höher gehen (Sachse 1879, 237). Der dritte Grundsatz betont die Besonnenheit, die der Erzieher unbedingt zu bewahren hat. Der Erzieher soll bei allem, was er tut – besonders aber beim Erteilen von Strafen – ruhig und überlegt vorgehen. Sachse betont, dass vor allem junge und unerfahrene Lehrer oftmals übereilt und in purem Zorn agieren, was allerdings für die Bestrafung kontraproduktiv ist (Sachse 1879, 241). Der letzte Grundsatz von Sachse lautet, dass im Religionsunterricht ausnahmslos alle Strafen zu vermeiden sind (Sachse 1879, 249).

Dass Strafen nicht zwangsläufig und wenn nur als letzte Konsequenz in Form von körperlichem Schmerz durchgesetzt werden müssen, wird im Handbuch *Die Pflicht zum Gehorsam und seine Pflege* aus 1878 festgehalten. Es wird betont, dass der Gehorsam der Schüler durch die Machtanwendung des Lehrers gepflegt wird, wobei der Lehrer hier die Möglichkeit des strengen Blicks, der energischen Worte oder eben auch der Strafen hat. „Letztere jedoch haben nicht notwendig noch in erster Linie den körperlichen Schmerz zu verwenden, sondern je nach Art oder Wiederholung des Ungehorsams von Entziehung der Wohltaten und Schmälerung der Liebeserweise aufzusteigen.“ (o.A. 1878 zit. n. Rutschky 1997, 169)

Worin werden im 19. Jahrhundert die Notwendigkeit und die Rechtfertigung für den Einsatz gewaltsamer Erziehungsmethoden in Form von Strafmittel gesehen?
Als notwendig gelten die eben geschilderten Methoden zur Erreichung der damaligen Erziehungsziele. Zur Erreichung der unterschiedlichen angestrebten Erziehungsziele, so zum Beispiel „die Hinführung der Kinder ‚zur wahren Gottseligkeit’ und ‚christlichen Klugheit’“ (Francke 1705 zit. n. Herrmann 1993, 34), sei es unumgänglich, den Willen der Zöglinge zu brechen (Herrmann 1993, 34). Um den Willen eines Kindes zu brechen, d.h. damit es nicht sich selbst, sondern einem anderen folgt, ist konsequente Zucht notwendig (o.A. 1887 zit. n. Rutschky 1997, 337). Zucht, so steht es im Handbuch *Zur Metaphysik von Zucht und Strafe* aus 1887 geschrieben, ist im Wesentlichen Strafe. „Der verkehrte, der zu seinem und anderen Unheil seiner selbst nicht mächtige Wille muss

gebrochen werden, und das wird er durch den Schmerz, den körperlichen oder seelischen, den natürlichen oder geistlichen.“ (o.A. 1887, 381) Für eine gesunde Zucht ist körperliche Züchtigung diesem Handbuch zufolge unerlässlich, da die Macht eines Kindes vorrangig in seinem Körper gesehen wird. Die Auswahl der körperlichen Züchtigungsmittel soll an die jeweilige Situation sowie Lebensgebiet angepasst werden und frühzeitig, nachdrücklich aber sparsam angewandt werden (o.A. 1887 zit. n. Rutschky 1997, 381f.).
Die Anwendung der körperlichen Züchtigung wird durch die Position des Lehrers gerechtfertigt, denn als Vertreter Gottes ist es seine Aufgabe, den Schüler zu strafen, sofern notwendig, um ihn zu einem würdigen Mitglied der Gesellschaft zu machen (o.A. 1884 zit.n. Hess 2011, 173f.). Körperliche Züchtigung galt lange Zeit als gerechtfertigte Methode, „um Disziplin aufrecht zu erhalten und Werte einprägsam anzuerziehen“ (Buchner/Cizek o.J., 93). Auch die Berufsjahre eines Lehrers hatten Einfluss auf die Akzeptanz körperlicher Züchtigungsmittel: „So hat man jungen Lehrern ohne pädagogische Erfahrung die körperliche Züchtigung um ihren Unterricht aufrechtzuerhalten eher zugestanden als erfahrenern (sic!).“ (Hess 2011, 172) Neben der Erreichung der Erziehungsziele gilt die Verhinderung von Onanie als verbreitete Rechtfertigung für gewaltsame Erziehungstechniken. Die Prügelstrafe war Hess (2011, 175) zufolge ein bewährtes Heilmittel bei Selbstbefriedigung, denn „die vermutete seelische und körperliche Schädigung durch Onanie bis zur völligen Auszehrung verlange geradezu eine harte Hand zur Erstarkung des Zöglings“. Buchner und Cizek (o.J., 94) sehen den Einsatz von gewaltsamen Methoden in der Erziehung als Zeichen für die Ohnmacht des Erziehers, „denn er wusste offenbar kein anderes Mittel als die Demonstration und Ausübung der eigenen Macht und der ständigen Forderung nach einer Unterwerfung“.

Eine pädagogische Begebenheit exzessiver körperlicher Züchtigungsmaßnahmen ist der Fall Dippold aus dem Jahre 1903. Der Hauslehrer wurde angeklagt, da er einen seiner Zöglinge zu Tode geprügelt hatte. Dippold war nahezu von der Vorstellung besessen, seine Zöglinge, acht und vierzehn Jahre alt, würden regelmäßig onanieren. Seine angewandte Therapiemethode bestand aus harter körperlicher Anstrengung, nächtlicher Überprüfung sowie der Prügelstrafe (Hess 2011, 175)[13].

[13] Die Geschichte des Kriminalfalls aus dem frühen 20. Jahrhundert hat Hagner (2010) aufgearbeitet und ist ausführlich in seinem Buch *Der Hauslehrer. Geschichte eines Kriminalfalls* nachzulesen.

4. Das Forschungsdesign der qualitativen Inhaltsanalyse

Der diesem Kapitel vorangegangene Teil der Masterarbeit diente zur Schaffung einer theoretischen Basis zur Beantwortung der Forschungsfrage. Nun liegt die analytische Untersuchung des Quellenmaterials im Zentrum der Betrachtung. Dazu muss zunächst das methodische Vorgehen für eben diese Untersuchung näher beleuchtet werden. Zunächst wird auf die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse eingegangen und daran anschließend die Umsetzung der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring auf das vorliegende Analysematerial nachgezeichnet. Daran anschließend sollen im Zuge einer Methodenkritik die Stärken, aber auch die Grenzen dieser Vorgehensweise angeführt werden.

4.1. Die Qualitative Inhaltsanalyse

Die Qualitative Inhaltsanalyse entwickelte sich in der zweiten Hälfe des 20. Jahrhunderts auf der Basis der bis dahin vorherrschenden Quantitativen Inhaltsanalyse. Die Qualitative Inhaltsanalyse zielt auf die Analyse von Material ab, „das aus irgendeiner Art von *Kommunikation* stammt (Mayring 2015, 11; H.i.O.). Das zu analysierende Material können demnach Texte unterschiedlichster Formen und Gattungen sein (Transkripte, Protokolle, Medienprodukte, Akten, wissenschaftliche Werke etc.), aber auch andere Formen, die in irgendeiner Weise Kommunikation beinhalten (Bilder, Filme etc.) (Mayring/Brunner 2013, 323). Die Notwendigkeit einer speziellen Auswertungstechnik für Textmaterial begründen Mayring und Brunner (2013, 323) folgendermaßen: „Der Text spricht nicht für sich selbst, sondern muss mit einem bestimmten textanalytischen Ansatz bearbeitet werden, er muss im weitesten Sinn interpretiert werden.“

Mayring beschreibt in der aktuellsten Auflage seines Werkes *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* drei Grundformen des Interpretierens, nämlich die Zusammenfassung, die Explikation sowie die Strukturierung und verweist darauf, dass je nach Forschungsfrage und Material die am besten geeignete Analysetechnik zum Einsatz kommen soll (Mayring 2015, 67). Somit müssen bei der qualitativen Inhaltsanalyse „nicht alle Techniken nacheinander zur Anwendung kommen, sondern nur die, die die Fragestellung sinnvoll beantworten können und auf das Material adäquat anwendbar sind. Auch Kombinationen sind dabei denkbar“ (Mayring 2013,28). Im Sinne Mayrings wurden deshalb alle drei Grundformen der Analyse auf ihre Eignung hin überprüft, wobei letztlich die Wahl als passende Analyseform für diese Arbeit auf die inhaltlich

strukturierende Inhaltsanalyse fiel. Diese Entscheidung lässt sich einerseits mit der Zielsetzung dieser Analysetechnik begründen, denn diese Technik zielt darauf ab, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmten Kriterien einzuschätzen“ (Mayring 2015, 67), wobei in diesem Kontext vor allem die erste Zielsetzung interessant erscheint, da unter Rückbezug auf die Forschungsfrage die Herausarbeitung des Gewaltaspekts im Zentrum der Analyse stehen wird. Andererseits erscheint diese Technik im Hinblick auf die zu untersuchende Forschungsfrage deshalb vielversprechend zu sein, weil sie „Material zu bestimmten Themen, zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahieren und zusammenfassen“ (Mayring 2015, 99) will. Für die Beantwortung der Forschungsfrage im Rahmen einer Masterarbeit ist die Anwendung der inhaltlich strukturierenden Analyse demnach ein angebrachtes methodisches Vorgehen.

In der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring gibt es mehrere zentrale Momente, die letztlich die Besonderheit dieser Methode ausmachen. So ist ein wesentlicher Aspekt, dass das Textmaterial nie für sich isoliert steht, sondern immer in einen Kommunikationskontext eingebettet ist[14] (Mayring/Brunner 2013, 325). Ebenso zeichnet sich die gewählte Methode durch ihren Einsatz von Kategorien aus, welcher quasi das Kernstück des inhaltsanalytischen Arbeitens darstellt. Der Einsatz von Kategorien bzw. Kategoriensystemen soll dabei auch zur Nachvollziehbarkeit der Analyse – der Intersubjektivität – dienen. (Mayring 2015, 51) Die Arbeit mit Kategorien ermöglicht die Bearbeitung größerer Textmengen, wie es in dieser Masterarbeit der Fall ist. Die Zuordnung einzelner Textpassagen zu den jeweiligen Kategorien „ist in der Qualitativen Inhaltsanalyse ein interpretativer, regelgeleiteter Akt“ (Mayring/Brunner 2013, 325). Ein regelgeleitetes, systematisches Vorgehen ist demnach ein weiteres wichtiges Merkmal der qualitativen Inhaltsanalyse. Die einzelnen Schritte für dieses Vorgehen werden im folgenden Kapitel erläutert und gleichzeitig auf die für diese Arbeit notwendige Analyse übertragen.

4.2 Vorstellung und Bestimmung des Analysematerials

Die Analyse von Textmaterial macht es Mayring zufolge notwendig, zunächst eine genaue Analyse des Ausgangsmaterials durchzuführen. Hierzu gehört die Festlegung des

[14] Auf diesen Aspekt wird an späterer Stelle im Rahmen der Quellenkritik genauer eingegangen.

Materials, die Analyse der Entstehungssituation sowie Bestimmung des formalen Merkmals des Materials (Mayring 2015, 54). In den Geschichtswissenschaften spricht man hierbei auch von Quellenkritik. Die Quellenkritik erscheint als unumgängliche Methode in der Arbeit mit Quellen und Dokumenten, „um den Erkenntniswert eines historischen Zeugnisses zu bestimmten und die Quelle selbst für die Leserschaft, die das Original nicht kennt, transparent zu machen“ (Glaser 2013, 369). Es gilt, die Quelle hinsichtlich Autorenschaft, Echtheit, Entstehungszeit und Herkunft zu bestimmten. Dieses quellenkritische Vorgehen „dient vor allem dazu, Quellen als empirische Basis wissenschaftlicher Analyse transparent und die Ergebnisse überprüfbar zu machen“ (Glaser 2013, 371). Da die Quellenkritik, so Mayring (2015, 54), bei Inhaltsanalysen häufig übergangen wird, soll ihr hier die notwendige Beachtung geschenkt werden.

Die *Festlegung des Materials* erfolgte unter Rückbezug der eingangs gestellten Forschungsfrage. Zeitlich wurde die Auswahl des Materials zunächst auf das 19. Jahrhundert beschränkt, dieser zeitliche Rahmen wurde aber aufgrund der in Kapitel 2.5 dargestellten Ereignisse gegen Ende des 19. Jahrhunderts etwas ausgedehnt, weshalb in die Analyse Textmaterial von 1800 bis 1910 einfließen wird. Außerdem folgte die genauere Auswahl des Materials einem sprachlichen Kriterium – so wurden nur solche Texte gewählt, welche im deutschsprachigen Raum (Österreich, Deutschland, Schweiz) veröffentlicht wurden oder aufgrund von Übersetzungen in deutscher Sprache vorliegen. Bei einigen wenigen Texten ist es aufgrund fehlender Sprachkenntnisse notwendig, auf deutsche Übersetzungen zurückzugreifen, so etwa bei den Schriften von dem französischen Autor Séguin, ebenso bei seinem Landsmann Esquirol. Ebenso wird mit der deutschen Übersetzung des in schwedischer Sprache verfassten Werkes von Rappe gearbeitet. Die Schrift von der in Riga ansässigen Therese Platz liegt in deutscher Sprache vor – Hinweise auf eine Übersetzung ins Deutsche konnten nicht gefunden werden, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass sie der deutschen Sprache mächtig war. Da mithilfe der Analyse die gewaltsamen Aspekte im Umgang mit geistig behinderten Kindern von Angehörigen heilpädagogischer Berufsfelder aufgezeigt werden sollen, werden von eben jenen Berufsgruppen, namentlich Ärzten, Pädagogen und Theologen, Schriften herangezogen.

Die Materialien, welche die Rahmenbedingungen dieser Eingrenzung erfüllen, wurden einerseits in österreichischen und deutschen Bibliotheken vorgefunden. In Österreich konnten auf der Hauptbibliothek der Universität Wien sowie auf der

Fachbereichsbibliothek der Bildungswissenschaft einige passende Quellen aufgefunden werden. Einige Werke konnten über die Fernleihe aus anderen österreichischen Universitätsbibliotheken, bzw. einige wenige Texte aus deutschen Bibliotheken bestellt werden. Ergiebig zeigten sich andererseits vor allem die Internetrecherchen, hier waren die Datenbank von *Google Books* sowie die Sammlung auf der Seite *www.archive.org* äußerst hilfreich, um auf schnelle und unkomplizierte Weise zu für diese Analyse relevanten Quellentexten zu gelangen.

Hinsichtlich der *Analyse der Entstehungssituation* soll Mayring (2015, 55) zufolge genau beschrieben werden, wer und unter welchen Bedingungen der/die AutorIn das Material verfasst hat.

Das analysierte Quellenmaterial wurde mit Ausnahme von Therese Platz, Thorborg Rappe und Jeanne Marie von Gayette durchwegs von Männern verfasst. Diese waren vom Quellenberuf Ärzte, Pädagogen oder Theologen. Bei der Sichtung kurzer biographischer Informationen zu unterschiedlichen Autoren – bei einigen Personen war das biographische Material umfangreich, bei anderen konnten nur spärliche Informationen aufgefunden werden – zeigt sich, dass einige der ärztlichen Autorenschaft Fachärzte der Psychiatrie, demnach Psychiater waren (u.A. Esquirol, Weygandt). In der Berufsgruppe der Pädagogen finden sich Taubstummenlehrer (etwa Saegert oder Séguin), (Volksschul)Lehrer wie Gläsche oder Rall, aber auch Hilfsschullehrer (Bösbauer, Miklas und Schiner). Neben katholischen Theologen wie Milde oder Probst finden sich unter den Verfassern auch evangelische Pastoren, etwa Sengelmann oder Disselhoff. Die einzige Person, welche sich diesen Berufsgruppen nicht zuordnen lässt, ist die Ehefrau Georgens, Jeanne Marie von Gayette, welche hauptberuflich eigentlich Schriftstellerin war. Es ist keine Seltenheit, dass die vorliegenden Autoren in zwei der drei Berufskategorien ausgebildet sind, so war etwa Séguin sowohl Pädagoge als auch Arzt, ebenso Heyer.

Ein ebenso wichtiger Aspekt der Quellenkritik ist es, zu prüfen, ob die vorhandenen Quellen im Original vorliegen. Grundsätzlich wurde darauf Wert gelegt, mit den originalen Schriften zu arbeiten. Dies gelang – nicht zuletzt aufgrund der umfangreichen Digitalisierung der Texte – beim Großteil des Quellenmaterials. Bei Sengelmanns Schriftstück aus dem Jahre 1891 musste jedoch auf eine Abschrift zurückgegriffen werden. Die Abschrift wurde online im Archiv der Universität Marburg gefunden, und da dieses als für vertrauenswürdig befunden wurde, wird dieser Text in die Analyse miteinfließen.

Zur Voranalyse wurden insgesamt über 130 Publikationen in unterschiedlichen Textformen (Monographien, Zeitschriftenbeiträge, Hausordnungen etc.) herangezogen, wobei in der endgültigen Analyse mit 58 Quellentexten gearbeitet wird, da in diesen in der Voranalyse zur Forschungsfrage passende Passagen gefunden wurden.

Der dritte Schritt in der Bestimmung des Ausgangsmaterials ist nach Mayring (2015, 55) die Festlegung der *formalen Charakteristika des Materials*. In dieser Arbeit wurden diejenigen Materialien in die Analyse miteinbezogen, welche in Form eines niedergeschriebenen Textes vorliegen. Zudem wurde darauf geachtet, ausschließlich Werke heranzuziehen, welche im Rahmen einer theoretischen oder praktischen Auseinandersetzung mit dem Phänomen der geistigen Behinderung publiziert wurden. Die für die Analyse herangezogenen Texte sind jene, welche im 19. Jahrhundert aufgrund ihrer Textgattung (Zeitschriftenbeitrag, Monographie etc.) einer breiten Masse zugänglich waren. Tagebucheinträge, Briefe oder ähnliches werden für die Analyse nicht berücksichtigt.

Diese von Mayring angeführten drei wichtigen Schritte im Rahmen einer umfassenden Quellenkritik sollen an dieser Stelle um einige weitere Aspekte ergänzt werden. So wird das zu analysierende Material zusätzlich hinsichtlich seines Entstehungskontextes, der Adressatengruppe sowie den diesen Texten zugrunde liegenden Publikationsinteressen der Autoren vorab untersucht.
Fragt man nach den *Entstehungskontexten* der Texte, so erscheint es notwendig, erneut auf die historische Entwicklung der Heilpädagogik im 19. Jahrhundert zurückzugreifen. Bei der Betrachtung des zu analysierenden Materials in chronologischer Reihenfolge der Erscheinungsjahre spiegelt sich die in Kapitel 2 aufgearbeitete Geschichte wider. Demnach erscheint es hinsichtlich der Tatsache, dass zu Beginn des 19. Jahrhunderts, als noch keine spezifisch heilpädagogischen Anstalten für geistig beeinträchtige Menschen bestanden, jenes Klientel in Psychiatrien oder Verwahranstalten untergebracht war, nachvollziehbar, dass die Schriften aus dem Textkorpus bis zu den 1840er Jahren von Fachärzten der Psychiatrie veröffentlicht wurden. Die Quellentexte aus den Jahren zwischen 1840 und 1890 entstammen vorwiegend der Feder von sowohl pädagogischen als auch medizinischen Anstaltsleitern. Auch dies ist wenig überraschend, bedenkt man, dass ab den 1840er Jahren im deutschsprachigen Raum ein regelrechter Anstalts-Boom

nachgezeichnet werden kann und die praktische Beschäftigung mit geistig beeinträchtigen Menschen massiv vorangetrieben wurde. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts entbrannte – wie ebenfalls in Kapitel 2 angeführt – ein Streit um die fachliche Vorherrschaft im Anstaltswesen zwischen Heilpädagogen, Psychiatern und teilweise auch Hilfsschulpädagogen, wodurch sich die abwechslungsreiche Quellenliteratur ab den 1890er Jahren erklärt, in welcher nämlich Vertreter der Medizin, der Pädagogik als auch des Hilfsschulwesens vorzufinden sind. Vereinzelt findet man in den Vorworten der Texte über diesen historischen Zusammenhang hinausgehende Informationen zum Entstehungskontext, wie etwa bei Rösch, dessen veröffentlichten Forschungsberichte auf zuvor getätigten Reisen und Beobachtungen basierten, oder bei Horn, der noch während seiner Tätigkeit als Psychiater in einer Berliner Anstalt der grausamen Behandlung an seinen Patienten beschuldigt wurde und aufgrund dessen seine Verteidigungsschrift entstand.

Betrachtet man das Analysematerial hinsichtlich der *Adressaten der Texte,* so zeigt sich, dass mit den veröffentlichten Schriften die unterschiedlichsten Personenkreise als Zielgruppe angesprochen wurden. Einerseits galten die publizierten Werke überwiegend dem Fachpersonal oder den Studierenden der jeweiligen Fachrichtung. Vor allem mit den Lehrbücher der damaligen Zeit fassten die Autoren Ärzte, Psychiater, Lehrer, Geistliche oder Studierende der Medizin bzw. in der Lehrerausbildung befindlichen als Adressaten ins Auge. Andererseits wurden mit dem Material neben dem Fachpersonal auch Fachverbände, Schulbehörden oder mit der Hilfsschule in Verbindung stehenden Verwaltungen sowie die Regierung von den Autoren als Zielgruppe ausgewählt. Darüber hinaus galten einige Schriften auch den Eltern der geistig beeinträchtigen Personen, von welchen die jeweiligen Werke handelten.

Ebenso vielfältig wie die von den Autoren ausgewählten Adressaten sind die Interessen, die sie mit den Publikationen verfolgten. Dabei ist ein häufig auftretendes *Publikationsinteresse,* einen Beitrag zu einer besseren interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen Ärzten und Psychiatern oder zwischen Pädagogen und Mediziner zu leisten. Das Ziel eines fachlichen Austauschs liegt auch den Konferenzen zugrunde, welche in schriftlicher Form als Berichte zur Analyse vorliegen. Ebenso bestand der Wunsch, durch die Publikation das persönliche Wissen sowie die gesammelten Erfahrungen an Kollegen und interessierte Personen weitergeben zu können. Einige der Quellentexte sollten auch dazu beitragen, den Gegenstand umfassend und übersichtlich darzustellen, oder bereits vorhandene Werke zu ergänzen und zu erweitern. Dabei lag es auch im Interesse der

Autoren, mithilfe ihrer Schriften gängige und weit verbreitete Vorurteile gegenüber der Klientengruppe aufzudecken und aus dem Weg zu räumen. Vereinzelt finden sich auch persönliche Publikationsinteressen, wie etwa bei Horn (1818), der mit seiner Schrift öffentliche Rechenschaft ablegen wollte gegenüber den Anschuldigungen eines anderen Arztes, er hätte an der Psychiatrie in Berlin grausame Behandlungsmethoden angewendet.

4.3 Zur Fragestellung der Analyse

Nachdem das zu analysierende Material vorgestellt wurde, soll in einem nächsten Schritt die leitende Forschungsfrage ins Zentrum der Betrachtung gerückt werden. Mayring (2015, 58) zufolge muss vor der Analyse des Quellenmaterials geklärt werden, „was man eigentlich daraus interpretieren möchte", da ohne diese Bestimmung eine Inhaltsanalyse unmöglich wird. Ein zentrales Moment der qualitativen Inhaltsanalyse ist in diesem Zusammenhang die genaue Bestimmung der Forschungsfrage. „Das bedeutet nun konkret, dass die Fragestellung der Analyse vorab genau geklärt sein muss, theoretisch an die bisherige Forschung über den Gegenstand angebunden und in aller Regel in Unterfragestellungen differenziert werden muss." (Mayring 2015, 60)
Die leitende Forschungsfrage dieser Arbeit, die im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand formuliert worden ist, lautet:

Inwieweit beinhaltete der erzieherische Umgang mit geistig behinderten Menschen im 19. Jahrhundert von Angehörigen der unterschiedlichsten Professionen von heilpädagogischer Tätigkeit Aspekte der Gewalt?

Nach einer Voranalyse des Quellenmaterials – ein wesentliches Merkmal der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2014, 79) – hat sich ein zusätzlicher Aspekt aufgetan, weshalb bei der Inhaltsanalyse nicht nur das gewalttätige Verhalten von heilpädagogischem Fachpersonal innerhalb von Anstalten, sondern auch die von dem Fachpersonal beschriebenen gewaltsamen Maßnahmen im familiären und gesellschaftlichen Kontext berücksichtigt werden sollen.

Aus dieser Hauptfragestellung wurden bereits in den einleitenden Worten Subfragen festgehalten, von welchen einige bereits im Zuge der theoretischen Auseinandersetzung

mit der Thematik beantwortet werden konnten. Folgende sich an das Quellenmaterial richtende Subfragen sollen bei der Inhaltsanalyse berücksichtigt werden:

- Findet sich bei den unterschiedlichen Professionen, die heilpädagogisch tätig sind, ein gleiches oder ähnliches Ausmaß von Befürwortung von gewaltsamen Erziehungsmomenten oder zeigen sich bestimmte Berufsgruppen diesbezüglich ablehnender oder zustimmender als andere?
- Zeigen sich gewaltsame Momente im erzieherischen Umgang das gesamte 19. Jahrhundert konstant, nehmen diese im Laufe der hundert Jahre zu oder ab, oder lässt sich ein anderes Muster erkennen?

4.4 Ablauf der Analyse

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring folgt speziellen Analysetechniken sowie einem konkreten Ablauf. Dies zeichnet gleichsam die Stärke dieses Verfahrens aus, nämlich „dass die Analyse in einzelne Interpretationsschritte zerlegt wird, die vorher festgelegt werden. Dadurch wird sie für andere nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar, dadurch wird sie übertragbar auf andere Gegenstände, für andere benutzbar, wird sie zur wissenschaftlichen Methode“ (Mayring 2015, 61). Nach den bereits geschilderten Analyseschritten werden die folgenden drei Analyseeinheiten bestimmt, um eine präzisere Untersuchung zu gewährleisten (Mayring 2015, 61):

- Die *Kodiereinheit* gibt an, was die kleinste Textstelle sein kann, die unter eine Kategorie fallen kann.
- Die *Kontexteinheit* legt den größten Textteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann.
- Die *Auswertungseinheit* beschreibt, welche Textteile nacheinander ausgewertet werden.

Nach der Definition der Analyseeinheiten folgt die Entwicklung eines Kategoriensystems, welches auf zwei Arten entstehen kann: Bei der deduktiven Kategorienbildung wird die Kategorie anhand theoretischer Überlegungen bestimmt. „Aus Voruntersuchungen, aus dem bisherigen Forschungsstand, aus neu entwickelten Theorien oder Theoriekonzepten werden die Kategorien in einem Operationalisierungsprozess auf das Material hin entwickelt.“ (Mayring 2015, 85) Bei der induktiven Kategorienbildung hingegen leitet sich die Kategorie direkt aus dem

Quellenmaterial ab, ohne dabei Bezug auf vorab thematisierte Theorien zu nehmen. In dieser Arbeit werden die Kategorien sowohl mithilfe der theoretischen Darstellungen aus dem Forschungsstand (deduktiv) als auch anhand einer Voranalyse des Analysematerials (induktiv) gebildet.

Bei der Erstellung der Kategorien ist es für die systematische Erarbeitung des Materials unerlässlich, genau zu definieren, wann nun ein Textfragment unter eine Kategorie fällt. Hierzu bedient sich Mayring (2015, 97) folgender drei Schritte: Bei der *Definition der Kategorie* wird genau bestimmt, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen. Die *Kodierregeln* dienen dazu, bei Abgrenzungsproblemen zwischen Kategorien durch formulierte Regeln eine eindeutige Zuordnung zu gewährleisten. Das *Ankerbeispiel* verdeutlicht als Beispiel einer Kategorie, welche Textstellen der Kategorie zugehörig sein können.

Beschreibung der Analysekategorien

Für die Qualitative Inhaltsanalyse am ausgewählten Material wurde, so verlangt es die Methode nach Mayring, ein Kategoriensystem entwickelt. Dieses System besteht aus sieben Analysegruppen, wobei diesen unterschiedlich viele Kategorien zugeordnet sind. Insgesamt besteht das System aus 18 Kategorien, wobei die Kategorien je nach inhaltlicher Zusammengehörigkeit in eben sieben Analysegruppen zusammengefügt wurden. Das Kategoriensystem gliedert sich demnach in sieben Schwerpunkte bzw. Analysegruppen, wobei die erste Analysegruppe *Gewalttätige Aspekte im gesellschaftlichen Kontext* zwei Kategorien, die zweite Analysegruppe *Gewaltsame Aspekte im alltäglichen Umgang von Angehörigen des heilpädagogischen Tätigkeitsfeldes* fünf Kategorien und die dritte Schwerpunktgruppe *Gewaltmaßnahmen als Strafe von Angehörigen des heilpädagogischen Tätigkeitsfeldes* sieben Kategorien beinhaltet. Den anderen vier Schwerpunkten, *Autoaggressionen, Gewalt ausübende Personen, Einschränkung bzw. Ablehnung von Gewalt* und *Reaktionen der betroffenen Personen auf gewaltsame Maßnahmen* wurde jeweils nur eine Kategorie zugeordnet. Die zweite und dritte Analysegruppe gliedern sich in die im Theorieteil thematisierten unterschiedlichen Formen von Gewalt, wobei zwischen Gewalt im allgemeinen Umgang und Gewalt als Strafmaßnahme deshalb unterschieden wird, da sich in der theoretischen Beschäftigung mit der Erziehung im 19. Jahrhundert gezeigt hat, dass gewaltsame Maßnahmen vorwiegend im Rahmen einer Bestrafung angewandt wurden. Insofern soll der Differenzierung in Ausübung von gewaltsamen Erziehungsmaßnahmen im alltäglichen Umgang von der Ausübung derselben als gezielte Bestrafungen auf beispielsweise unerwünschtes Verhalten in der Analyse Rechnung getragen werden. Während auch die Kategorien *Autoaggressionen* sowie *Gewalt ausübende Personen* deduktiv aus der Theorie abgeleitet wurden, entstanden die Kategorien *Einschränkung bzw. Ablehnung von Gewalt* und *Reaktionen der betroffenen Personen auf gewaltsame Maßnahmen* sowie auch die erste Analysegruppe zu den *gewalttätigen Aspekten im gesellschaftlichen Kontext* induktiv, d.h. direkt anhand der Vorarbeit mit dem Material.

Die sieben Analysegruppen mit ihren jeweiligen Kategorien werden im Folgenden tabellarisch dargestellt, ebenso werden die einzelnen Kategorien definiert sowie die Kodierregeln und ein Ankerbeispiel angeführt.

- Analysegruppe *Gewalttätige Aspekte im gesellschaftlichen Kontext*

  In dieser Kategorie werden all jene Textstellen zusammengefasst, welche auf gewaltsame Momente im familiären und gesellschaftlichen Umfeld hinweisen. Zum einen sollen konkrete Situationen herausgearbeitet werden, zum anderen sollen Aussagen zu Gewalt als Ursache von geistiger Behinderung angeführt werden.

Kategorie	**Definition der Kategorie**	**Kodierregeln**	**Ankerbeispiel**
Gewalt im familiären und gesellschaftlichen Alltag	Es werden Aussagen gesammelt, die sich auf gewaltsame Momente im familiären und gesellschaftlichen Alltag beziehen	Textfragmente, die sich eindeutig nicht auf Gewalt in heilpädagogischen Anstalten beziehen	„Neben der Vernachlässigung zeigen sich oft rohe Strenge und brutale Züchtigung. Bei Strafverhandlungen bezüglich Mißhandlungen schwachsinniger Kinder stellten sich geradezu typischen Antworten der Eltern ein. Das Kind habe sich immer verunreinigt, es sei blöd und faul und dagegen könnten nur ausgiebige Prügel helfen.“ (Bösbauer/Miklas/Schiner 1905, 47)
Gewalt als Ursache von Behinderung	In diese Kategorie fallen alle Textstellen, bei welchen in gewaltsamen Maßnahmen die Ursache für die vorhandene Behinderung gesehen wird	Passagen, in welchen unterschiedliche gewaltsame Aspekte als die Behinderung auslösende Faktoren angesehen werden	„Dr. Müller schrieb über die Cretinen im hessischen Neckarthal und benennt als Ursachen: ... gänzliche Vernachlässigung der Pflege und Erziehung der Kinder.“ (Helferich 1850, 17f.)

Abb. 1: Kategorien der ersten Analysegruppe

- Analysegruppe *Gewaltsame Aspekte im alltäglichen Umgang von Angehörigen des heilpädagogischen Tätigkeitsfeldes*

  Diese Analyseeinheit widmet sich den gewaltsamen Maßnahmen von Fachpersonen (Ärzten, Pädagogen, Theologen) gegenüber geistig behinderten Kindern und jungen Erwachsenen. In dieser Einheit sollen systematisch die im theoretischen Abschnitt thematisierten Formen von Gewalt untersucht werden: sprachliche Gewalt, Vernachlässigung, körperliche Gewalt, psychische Gewalt, sexualisierte Gewalt. Mit alltäglichem Umgang ist der stetige Kontakt mit geistig behinderten Kindern, vorwiegend in heilpädagogischen Anstalten, gemeint. Er umfasst sowohl Behandlungsmethoden, als auch Erziehungsmaßnahmen und Regelungen bezüglich des Umgangs mit besagtem Klientel.

Kategorie	**Definition der Kategorie**	**Kodierregeln**	**Ankerbeispiel**
Sprachliche Gewalt	Dieser Kategorie werden Textstellen zugeordnet, in welchen die betroffenen Kinder sprachlich verletzt, bedroht oder beleidigt werden.	Es fallen jene Passagen in diese Kategorie, in welchen die Kinder bewusst vom Personal beleidigt oder bedroht werden.	„Einem weiteren Unfuge begegnet man besonders bei Pflegerinnen, dass sie Kindern, die an sich missgestaltet sind, noch allerhand Spitz- und Schimpfnamen geben.“ (Kobelt 1880, 58).
Vernachlässigung	Diese Kategorie umfasst im weitesten Sinne alle Textpassagen, aus welchen eine Unterversorgung der körperlichen und psychischen Bedürfnisse der geistig behinderten Personen hervorgeht.	Hier werden Textfragmente mit dem Hinweis auf Vernachlässigungen jeglicher Form innerhalb heilpädagogischer Anstalten berücksichtigt.	„Eine ärztliche Aufsicht der Anstalt existiert gar nicht und selbst bei Krankheiten der Zöglinge scheint keine ärztliche Hülfe in Anspruch genommen zu werden.“ (Stötzner 1868, 66).
Körperliche Gewalt	Unter diese Kategorie fallen Textstellen, bei welchem geistig behinderte Kinder Opfer	Die Kodierung bezieht sich auf den generellen Umgang, auf Erziehungs- und	„Bei denselben warmen Bädern die gleichzeitige Anwendung der Sturzbäder von

	körperlicher Gewalt durch heilpädagogische Fachkräfte werden.	Behandlungsmethoden, bei welchem das Kind direkte körperliche Verletzungen, Schmerzen oder Schäden davonträgt. Diese gehen anderen Gewaltformen wie psychischer Gewalt voraus.	eiskaltem Wasser, wobei die Zahl der Eimer bis 30 – 40 – 50 vermehrt wurde, bei welchem der Geisteskranke in einer leeren Badewanne befestigt und, so schnell als möglich, eine viel größere Zahl von Eimern kalten Wassers ... über seinen Kopf und Leib gestürzt wird.“ (Horn 1818b, 222).
Psychische Gewalt	Hier werden Textelemente herangezogen, bei welchen die ausgeübte Gewalt nicht körperlicher Natur ist und sich durch Ablehnung, Demütigung oder Isolierung äußert.	Diese Kategorie umfasst diejenigen Textpassagen bezüglich psychischer Gewalt, bei welcher zuerst psychische Gewalt erkennbar ist, und erst als Folge andere Gewaltformen auftreten mögen.	„Der Erzieher suche krankhafte Erscheinungen möglichst zu verhüten... f) nöthigenfalls durch Absonderung von den übrigen Kindern und völlige Isolierung.“ (Barthold 1877, 31).
Sexualisierte Gewalt	Es werden Aussagen über die Ausübung sexueller Gewalt an den geistig behinderten Kindern oder aber auch die Unterdrückung ihrer Sexualität	Bei dieser Kategorie steht die Sexualität der betroffenen Kinder im Vordergrund.	„Ich weiß, dass das mit gewissen geilen Imbezillen, und gewissen mannbaren Kreaturen, die in aller Unverschämtheit der Onanie frönen, nicht so abläuft. Bei solchen Patienten ist die Stunde der Erziehung verpasst, und es bleiben nur noch die traurigen Mittel der Einschüchterung, der Unterdrückung, der Einsperrung,...“ (Séguin 1846, 325).

Abb. 2: Kategorien der zweiten Analysegruppe

- Analysegruppe *Gewaltmaßnahmen als Strafe von Angehörigen des heilpädagogischen Tätigkeitsfeldes*

  In dieser Analyseeinheit stehen diejenigen gewaltsamen Aspekte im Vordergrund, welche im Rahmen einer Bestrafung befürwortet und durchgeführt werden. Die unterschiedlichen Gewaltmaßnahmen dienen somit der Bestrafung unerwünschten Verhaltens und der daraus erhofften Korrektur oder Verbesserung des nicht tolerierten Benehmens. Der Aufbau folgt der vorangegangenen Analyseeinheit, wobei diese um die Kategorie der *Gewalt in Körpersprache* erweitert wird. Darüberhinaus wird neben den Formen der Gewalt auch der Auswahl der Strafen eine eigenständige Kategorie eingeräumt. Im Unterschied zur vorangegangenen Kategoriengruppe werden hier jene Textpassagen analysiert, in welchen es konkret um Bestrafungen und Strafmaßnahmen geht.

Kategorie	**Definition der Kategorie**	**Kodierregeln**	**Ankerbeispiel**
Sprachliche Gewalt	Zu dieser Kategorie gehören Textpassagen, die sich der Androhung von gewaltsamen Strafen widmen.	Hier steht die sprachliche Gewalt im Fokus. Androhungen von Bestrafungen gehören ebenso in diese Kategorie wie der Nutzen dieser Form von Gewalt.	„Die Strafe ist bei dem Idioten die Markierung der Grenzen für den unfreien idiotischen Willen. (...) Geschieht es, so wird bei vielen der ungewohnte, rauhere Ton der Stimme mehr als der Wortinhalt sein, der die erwähnte Markierung angiebt.“ (Sengelmann 1880, 52).
Gewalt in Körpersprache	Hier werden Textstellen zusammengetragen, in welchen sich die Bestrafungen in Gestik oder Mimik zeigen.	Zu dieser Kategorie zählen diejenigen Textpassagen, in welchen sich die ausgeübte Gewalt für Strafen ausschließlich auf die Körpersprache bezieht.	„Die erste Strafe ist ein unfreundliches Gesicht von Seiten der Wartperson oder des Vorstandes – diese genügt in den meisten Fällen.“ (Probst 1872, 8).
Vernachlässigung	Mit dieser Kategorie	Die Kodierung umfasst	„Ferner hebt er hervor,

	werden diejenigen Ausschnitte gesammelt, in welchen körperliche und psychische Vernachlässigung als Strafmaßnahme angewandt wird.	körperliche und psychische Vernachlässigung als Resultat auf unerwünschtes Benehmen.	dass die Kostentziehung oft mehr wirke als der Stock.“ (Rall 1895, 102).
Körperliche Gewalt	In diese Kategorie fallen Textstellen, in welchen die Zufügung von körperlichen Schmerzen oder Verletzungen als Strafmittel bezeichnet werden.	Körperliche Gewalt gehört in dieser Kategorie zum Auswahlkriterium. Vor allem wird auf den Terminus *Züchtigung* oder *körperliche Züchtigung* geachtet.	„Gretchen zerbrach auch eine Tasse, sie war auch ungeschickt, aber mehr als Johanna hatte sie auch noch nicht zertrümmert. Dennoch hörte ich ein großes Geschrei, denn das arme Gretchen wurde von derselben Pflegerin gar unbarmherzig geschlagen.“ (Sengelmann 1885b, 34).
Psychische Gewalt	Unter dieser Kategorie werden psychische Gewaltmaßnahmen wie Beleidigungen, Blossstellen vor anderen oder Isolation als Strafmaßnahme zusammengefasst.	Die Kodierung bezieht sich auf diejenigen Maßnahmen, die zuerst die Psyche des geistig behinderten Menschen treffen und erst sekundär andere Bereiche wie etwa den Körper.	„Entziehung einer Lieblingsspeise nach Uebertretung eines Gebots bei vollbesetzter Tafel, angesichts des munter speisenden Cötus ist eine herbe auf den Willen wirkende Strafübung.“ (Reichelt 1880, 44).
Sexualisierte Gewalt	Anhand dieser Kategorie soll überprüft werden, wie Strafmaßnahmen unter dem Gesichtspunkt der sexualisierten Gewalt durchgeführt wurden.	Die Kodierung bezieht sich sowohl auf sexualisierte Gewalt als Strafmittel per se, aber auch auf Strafen, die aufgrund unerwünschten sexuellen Verhaltens folgen.	„Und wo Ermahnung als Gegenmittel gegen die Onanie nicht angebracht war, hat zu Zeiten auch die Zwangsjacke das Ihrige gethan.“ (Sengelmann 1885b, 106).

Auswahl der Strafen	In dieser Kategorie sollen Aussagen über die Auswahl der Strafen zusammengefasst werden.	Es werden jene Passagen berücksichtigt, welche nach der adäquaten Auswahl der Strafen als auch nach der Rechtfertigung selbiger fragen.	„Die Strafmittel sind nicht bloss mit Rücksicht auf das Vergehen, sondern auch mit Rücksicht auf das zu strafende Subjekt zu wählen.“ (Sengelmann 1880, 57).

Abb. 3: Kategorien der dritten Analysegruppe

- Analysegruppe *Autoaggressionen*

  Für diese Kategorie werden Textstellen herausgesucht, in welchen die Autoren der Quellentexte selbstverletzendes Verhalten bei geistig behinderten Kindern und Erwachsenen beschreiben.

Kategorie	**Definition der Kategorie**	**Kodierregeln**	**Ankerbeispiel**
Autoaggressionen	In dieser Kategorie werden die von den Autoren der Quellentexte beschriebenen Autoaggressionen des Klientels zusammengetragen.	Sämtliche Textfragmente fallen in diese Kategorie, die ein selbstverletzendes Verhalten der geistig behinderten Menschen und die Reaktion der Fachleute beschreiben.	„Manche Kranke schlagen sich mehrmals taktmässig derb ins Gesicht und weinen dabei vor Schmerz, um wenige Minuten später das gleiche Spiel zu wiederholen, wenn man sie nicht daran verhindert.“ (Kraepelin 1893, 648).

Abb. 4: Kategorie der vierten Analysegruppe

- Analysegruppe *Gewalt ausübende Personen*

  In dieser Kategorie soll der Frage nachgegangen werden, wer den Autoren der Quellentexte zufolge überhaupt berechtigt ist, gewaltsame Maßnahmen im Umgang mit geistig behinderten Menschen durchzuführen.

Kategorie	**Definition der Kategorie**	**Kodierregeln**	**Ankerbeispiel**
Gewalt ausübende Personen	In dieser Kategorie soll erfasst werden, welche Personen zur Ausübung von Gewalt berechtigt waren.	Es sollen sowohl Passagen über die Durchführung von gewaltsamen Maßnahmen sowohl hinsichtlich des alltäglichen Umgangs, als auch hinsichtlich Strafen miteinbezogen werden.	„Was das Strafverfahren wegen Vergehen der Kinder gegen die Ordnung des Hauses pp. selbst anlangt, so steht die Strafgewalt wie das Strafverfahren nach der Geschäftsordnung für den Direktor, in erster Linie nur dem Hausvater(Hausmutter) oder der an seiner Stelle handelnden Lehrer zu.“ (Rall 1869 in Möckel 1999, 289).

Abb. 5: Kategorie der fünften Analysegruppe

- Analysegruppe *Einschränkungen bzw. Ablehnung von Gewalt*

  Nachdem in den vorangegangen Kategorien nach der Umsetzung von gewaltsamen Maßnahmen gesucht wurde, soll in dieser Kategorie die von den Autoren geschilderten Einschränkungen von Gewaltmaßnahmen bzw. auch die Ablehnung derselben thematisiert werden.

Kategorie	**Definition der Kategorie**	**Kodierregeln**	**Ankerbeispiel**
Einschränkungen und Ablehnung von Gewalt	Anhand dieser Kategorie sollen Einschränkungen in der Gewaltausübung oder Ablehnung vereinzelter oder sämtlicher Gewaltmaßnahmen zusammengefasst werden.	Dieser Kategorie werden sämtliche Passagen zugeordnet, welche Grenzen von Gewaltmaßnahmen und/oder deren Ablehnung beinhalten.	„Solche Kinder dürfen nicht bloß ihre gewöhnlich gebrechlichen Körpers wegen, sondern auch besonders aus erzieherischen

			Momenten und gründen nicht **körperlich** gezüchtigt werden.“ (Jaeger 1891, 18; H.i.O.).

Abb. 6: Kategorie der sechsten Analysegruppe

- Analysegruppe *Reaktionen der betroffenen Personen auf gewaltsame Maßnahmen*
  In der Kategorie der siebten und letzten Analyseeinheit soll der Fokus auf die Opfer der gewaltsamen Umgangsformen und Maßnahmen gelegt werden. Da kein Quellenmaterial vorliegt, in welchen die Betroffenen selbst ihre Perspektive schildern, kann in dieser Kategorie nur auf die Beschreibungen der Autoren der Quellentexte selbst, welche als Täter von Gewalt fungierten, zurückgegriffen werden.

Kategorie	**Definition der Kategorie**	**Kodierregeln**	**Ankerbeispiel**
Reaktionen der betroffenen Personen auf gewaltsame Maßnahmen	In diese Kategorie fallen all jene Textstellen, in welchen die Reaktionen auf gewaltsame Maßnahmen geschildert werden.	Die Kodierung bezieht sich auf Passagen, in welchen die Autoren die Reaktionen der geistig behinderten Personen beschreiben.	„Weint es über die Strafe aus Schuldbewußtsein, dann ist die Wirkung nachhaltig.“ (Probst 1872, 9).

Abb. 7: Kategorie der siebten Analysegruppe

Nachdem das Kategoriensystem sowohl mithilfe der Theorie als auch induktiv am Material im Rahmen der Voranalyse entwickelt wurde, steht im nächsten Schritt wieder das Material im Vordergrund. Die einzelnen Kodiereinheiten „werden nun in eine knappe, nur auf den Inhalt beschränkte, beschreibende Form umschrieben“ (Mayring 2015, 71), also paraphrasiert. Diese Paraphrasierung erweist sich vor allem bei großem Datenmaterial als äußerst hilfreich, da „bereits nicht inhaltstragende (ausschmückende) Textbestandteile fallen gelassen“ werden (Mayring 2015, 71). Gleichzeitig werden im Rahmen der Reduktion unwichtige oder doppelte Kodiereinheiten weggelassen und sich aufeinander beziehende Paraphrasen zusammengefasst und als neue, gebündelte Aussage dargelegt werden. Die Reduktionsphase endet Mayring zufolge mit der Überprüfung, „ob

die als Kategoriensystem zusammengestellten neuen Aussagen das Ausgangsmaterial noch repräsentieren“ (Mayring 2015, 71). Haben sich Änderungen ergeben, so ist das Kategoriensystem zu überarbeiten, oder die Zusammenfassungen des Ausgangsmaterials werden erneut überprüft. Sollte die Überprüfung erfolgreich verlaufen, so kann mit dem entwickelten System weitergearbeitet werden (Mayring 2015, 87). In dieser Arbeit wurde das Kategoriensystem zunächst ausschließlich in Anlehnung an die Theorie gebildet. Nach einer Voranalyse des Materials wurde das System um die erste Analysegruppe erweitert. In der Reduktionsphase mussten einige weitere Feinheiten überarbeitet werden, bis schließlich ein tragfähiges Kategoriensystem zur Verfügung stand, mit welchem in der Inhaltsanalyse gearbeitet werden soll.

5. Ergebnisse der Untersuchung

Nachdem im vorangehenden Kapitel die Auswertungsmethode vorgestellt und das damit einhergehende methodische Vorgehen nachgezeichnet wurde, werden nun die Auswertungsergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse vorgestellt. Um eine nachvollziehbare Struktur der Präsentation der Ergebnisse zu gewährleisten, sollen die Untersuchungsergebnisse nach Analysegruppen und den ihnen zugehörigen Kategorien dargestellt werden.

5.1 Ergebnisse der Analysegruppe *Gewalttätige Aspekte im gesellschaftlichen Kontext*

In den analysierten Quellentexten der heilpädagogisch tätigen Autoren finden sich zahlreiche Hinweise darauf, dass geistig behinderte Menschen in ihrem familiären Umfeld vielfach Opfer von Gewalt seien. Folgt man den Anführungen von Schubert (1845), Ettmüller (1846) und Pfleger (1882), so würden die körperlichen und psychischen Bedürfnisse der Kinder von der Familie oftmals vernachlässigt. Oftmals räumlich von den Familienmitgliedern isoliert, bekämen sie minderwertige Nahrung und unzureichende Pflege. Reichelt (1880) und Kielhorn (1889) wiederum verweisen darauf, dass geistig behinderte Kinder in den Familien teilweise *verhätschelt* und *verzogen* würden. „In der Familie ist das idiotische Kind teils aus Bequemlichkeit, teils aus Unkenntnis zur Unthätigkeit verdammt gewesen oder aus sentimentaler Affenliebe verhätschelt worden; man hat es an- und ausgekleidet wie eine Puppe, gewaschen, gefüttert und dann still hingesetzt“, schreibt Reichelt (1880, 40) und betont außerdem, dass eben dieses Missverhalten in der Erziehung dem Kind insofern schadet, als dass es keine Ambitionen entwickeln könne, selbstständig zu agieren. Dadurch, dass es verwöhnt und verzogen wurde, bleibe es untätig.

Neben Hinweisen auf Vernachlässigung der Kinder beschreiben die Autoren zahlreiche Fälle von körperlicher Misshandlung der Kinder. Diese würde sowohl in den Familien, als auch in ihrer näheren Umgebung stattfinden. „So sind diese Unglücklichen, den Parias[15] gleich, vielfachem Unrecht, Quälereien, Misshandlungen in der Gemeinde, wie in der Familie ausgesetzt und auf der schiefen Bahn der Verkümmerung und Verwahrlosung gleiten sie immer tiefer und gehen schliesslich unter“, beschreibt Köhler (1877b, 138) das Schicksal der Kinder, die die Leidtragenden von körperlicher und

[15] Als Parias werden die der niedrigsten oder gar keine Kaste angehörenden InderInnen bezeichnet.

seelischer Gewalt seien. Brutale Züchtigungen mit dem Stock oder der Rute, Prügel oder das Anlegen von Ketten scheinen den Autoren zufolge Gewaltmaßnahmen gewesen zu sein, wie sie in den Familien geistig behinderter Kinder öfters vorkamen. Strümpell sieht einen möglichen Grund für diesen Usus in der Erziehung dafür, „dass die gewöhnliche Praxis in den meisten Fällen sich darauf beschränkt ..., den vorhandenen Fehlern der Kinder vorzugsweise nur durch solche Mittel und Maßregeln entgegenzutreten, welche, wie das Drohen und Strafen, das Tadeln und Schelten, das Erinnern und Ermahnen, sprachliches ‚Berufen' u.s.w. gleichsam die pädagogischen Hausmittel sind" (Strümpell 1890, 97; H.i.O.). Aus diesen Anführungen geht hervor, dass derartige Erziehungsmaßnahmen scheinbar als gewöhnlich und angemessen galten, und offensichtlich auch keine bekannten alternativen Methoden zur Verfügung standen. Diese Ansicht deckt sich auch mit der an früherer Stelle angeführten Passage von Reichelt (1880, 40), der den Grund für das Verziehen und Verhätscheln der Kinder sowohl in der Bequemlichkeit als auch in der Unkenntnis der Eltern sieht.

Abgesehen von den physischen Misshandlungen wären jene Kinder auch nicht von psychischer Gewalt im Sinne von Spott, Abwertung und Zurückweisung verschont. Platz berichtet von geistig behinderten Kinder, die „in der Familie verhöhnt und bespöttelt werden" (Platz 1880, 147), Kraepelin (1893, 655) hält ein ähnliches Szenario fest, wenn er von einem Jungen berichtet, der „durch die Misshandlungen und Scherze seiner Nachbarn" gefährdet wird. Es scheint, als wären geistig behinderte Kinder nicht nur von ihrer eigenen Familie und Angehörigen, sondern auch von Nachbarn und anderen Gemeindemitgliedern die Zielscheibe von Spott, Verachtung und Hohn. Platz stellt darüberhinaus fest, dass sich die verachtende und vernachlässigende Haltung sogar in der Schule finden würde: „Eine ähnliche Vernachlässigung und Herabwürdigung finden sie [die geistig behinderten Kinder; Anm. E.M.] in der Schule, wo man sie schliesslich ganz ‚links' liegen lässt, wodurch ihr Selbstvertrauen vollkommen erlischt." (Platz 1880, 147; H.i.O.) An dieser Stelle wird deutlich, welche Auswirkungen ein solches Verhalten des gesellschaftlichen Umfeldes auf die Entwicklung des Kindes hat. Durch andauernden Spott, Ablehnung und Verachtung verlieren Platz zufolge die betroffenen Kinder das Vertrauen in sich selbst, bis dieses schließlich gänzlich verschwunden ist.

Vereinzelt finden sich in den analysierten Texten Hinweise darauf, dass geistig behinderte Kinder und Erwachsene sexuellen Übergriffen zum Opfer fielen. Esquirol (1838, 193) berichtet von einer blödsinnig geborenen Frau, die „von fremden Soldaten

genothzüchtigt[16] und gemisshandelt worden war“. Ob es sich bei dieser Falldarstellung tatsächlich um sexuellen Missbrauch handelt, geht aus dem Kontext des Textes nicht eindeutig hervor, sondern lässt sich an dieser Stelle lediglich mutmaßen. Konkreter wird es bei Rösch (1844, 150), wenn er von schwangeren blödsinnigen Frauen schildert, „welche früher nie nach Männern getrachtet, überhaupt keinen Trieb verrathen haben und vielleicht nur einmal von einem Wüstling missbraucht worden sind“.

Neben den im familiären und gesellschaftlichen Umfeld stattfindenden gewaltsamen Momenten zielt die Analyse dieser Kategorie darüber hinaus darauf ab, Gewalt als Ursache für Idiotie, Blödsinn, Schwachsinn und Kretinismus festzuhalten. Diesbezüglich finden sich in den analysierten Quellen zahlreiche Indizien unterschiedlichster Autoren. Hinsichtlich der Ursache für Kretinismus nennt etwa Helferich (1850, 22) „schlechte Behandlung der Kinder vom zartesten Alter an, insbesondere schlechte Ernährung, Unreinlichkeit, schlechte Bekleidung und Wohnung, Vernachlässigung der sich entwickelnden Seele, Krankheiten“. Diese Faktoren, welche als körperliche und seelische Vernachlässigung gelten, sehen auch Disselhoff (1857, 136) und Rösch (1842, 18), wobei Rösch die Aufzählung um die schlechte Erziehung der Kinder ergänzt. Guggenbühl berichtet in diesem Zusammenhang von einem Mädchen, welches sich bis zum dritten Lebensjahr gut entwickelte, ab dann „machte sich jedoch, wahrscheinlich auch in Folge der mangelhaften Pflege, die leibliche und geistige Verkrüppelung immer mehr bemerklich“ (Guggenbühl 1853, 58). Er sieht somit ebenso wie Helferich, Disselhoff oder Rösch die körperliche und seelische Vernachlässigung als auslösenden Faktor bzw. als Begünstigung von Kretinismus.
Dass gewaltsame Aspekte auch den Idiotismus hervorrufen können, auch darüber besteht in den analysierten Quellen Einigkeit. Als Faktoren werden ebenso wie bei den Ursachen des Kretinismus falsche Erziehungsmaßnahmen (o.A. 1871, 44), Verwahrlosung (Rappe 1904, 17) oder mechanische Einwirkungen auf den Kopf des Kindes, etwa Schläge, Stöße etc. (Rappe 1904, 17; Zillner 1860, 116) genannt. Auch die Isolation von Kindern kann zur Entwicklung von Idiotie führen, wie Saegert (1845, 24) festhält: „Man behält die Kinder zu Hause und läßt sie vegetieren, oder man verbirgt sie in der Einsamkeit und läßt

[16] Notzucht ist eine ältere, in Österreich erst im Jahre 1989 aufgegebene Bezeichnung für Vergewaltigung (siehe hierzu Lexikon der europäischen Rechtsgeschichte, online abrufbar unter http://koeblergerhard.de/zwergm-r.htm)

sie Idioten werden.“ Aus diesem Zitat geht hervor, dass nicht nur die Isolation, sondern auch der Mangel an Versorgung und Zuwendung Idiotie verursachen kann.
Jaeger sieht auch für die Entstehung von Blödsinn gewaltsame Momente als geeigneten Nährboden. „O wie viele dieser Blödsinnigen **sind es erst geworden** durch Vernachlässigung in der Jugend, durch Verkennung und Unkenntnis ihres geistigen Zustandes und durch rücksichtslose Unbarmherzigkeit.“ (Jaeger 1891, 12; H.i.O.) Vernachlässigung ist ihm zufolge also eine mögliche Ursache für die Entstehung von Idiotie. Im Vergleich zu Pfleger (1882), Zillner (1860) oder Rappe (1904), die von heranwachsenden Kindern oder Ursachen unmittelbar nach der Geburt sprechen, ordnet Jaeger jedoch die Entstehung des Blödsinns zeitlich im Jugendalter an, also weit später als die anderen Autoren.

Bei der Überlegung, wie diese Zuschreibungen an die Familie zu deuten sind, und welche Schwächen diese Vermutungen vorweisen, lassen sich folgende zwei Interpretationen hervorbringen: Zum einen beschreiben die Autoren ja selbst, dass die Anwendung von Gewalt auf Unwissenheit und teilweise auch Bequemlichkeit der Eltern zurückzuführen sei. Hier deutet sich eine Auffassung der Fachkräfte an, dass die Eltern *nur* über Laienwissen verfügen, während sie selbst aufgrund fachlicher Qualifikationen ein großes Repertoire an Erziehungsmaßnahmen hätten und diese gekonnt zum Einsatz bringen würden. Auch legt die Zuschreibung von gewaltsamen Erziehungsmethoden der Eltern als Ursache der entstandenen geistigen Auffälligkeiten die Vermutung nahe, dass dies für die Autoren ein unausgesprochener Grund sei, die Kinder so früh als möglich in einer Anstalt unterzubringen – dies würde auch der bestmöglichen Förderung und Heilung zugute kommen[17]. Schwächen lassen sich anhand dieser Zuschreibungen insofern aufzeigen, als dass die Mutmaßung über die Entstehung der Beeinträchtigungen, nämlich aufgrund gewaltsamer Momente im Elternhaus, den Blick auf mögliche andere Ursachen verwehrt.

[17] siehe hierzu auch Gstach (2015, 274): Er hält unter Rückbezug auf Helferich fest, dass eine Behandlung nur dann Früchte tragen würde, wenn sie in den ersten Lebensjahren des Kindes beginnt.

5.2 Ergebnisse der Analysegruppe *Gewaltsame Aspekte im alltäglichen Umgang von Angehörigen des heilpädagogischen Tätigkeitsfeldes*

In dieser Analysegruppe sollen die gewaltsamen Momente innerhalb der heilpädagogischen Institutionen untersucht werden. Im Gegensatz zu den vorangegangenen Kategorien stehen somit nicht mehr die Annahmen und Einschätzungen der Autoren über das familiäre und gesellschaftliche Umfeld, sondern das Leben der in heilpädagogischen Einrichtungen untergebrachten Personen im Vordergrund. Die Präsentation der Ergebnisse gliedert sich nach den einzelnen Formen der Gewalt.

Sprachliche Gewalt

Drohungen, verächtliche Spitznamen oder ein abwertender Sprachgebrauch geistig behinderten Menschen gegenüber scheinen dem historischen Quellenmaterial zufolge durchaus vorgekommen zu sein. Wenn auch wenige, so konnten dennoch eindeutige Textpassagen identifiziert werden, in welchen die Autoren über eben solche Situationen schildern. Kobelt berichtet in seinem Beitrag von Pflegerinnen, die Kindern, „die an sich missgestaltet sind, noch allerhand Spitz- und Schimpfnamen geben“ (Kobelt 1880, 58), wobei er angibt, dieses Verhalten zu missbilligen. So wie Kobelt also von Pflegerinnen berichtet, die die Kinder bewusst beleidigen und abwerten, findet sich auch bei Reichelt eine Passage, die auf Androhung von Liebesentzug hinweist: „Andere [weibliche Angestellte; Anm. E.M.] haben wieder die Mode alles umständlich zu motivieren: ‚Nimm dich ja in acht, dass du dich nicht wieder beschmutzt, ich habe dich erst vorhin neuwaschen angezogen, so ein schmutziges Kind hat niemand lieb’.“ (Reichelt 1880, 43; H.i.O.) Dass Reichelt von dieser Form der Motivation nichts hält, lässt sich daraus ablesen, dass er sie als *umständlich* bezeichnet. Reichelt präferiert eine kurze und prägnante sprachliche Umgangsform mit Kindern anstelle von langen, in seinen Worten *umständlichen* Sätzen, da sich Kinder Imperative wie *achtgeben!* oder *rein halten!* merken könnten (Reichelt 1880, 43). Ob Reichelt die Androhungen von Liebesentzug gutheißt oder ablehnt, lässt sich aus dem Kontext des Textes nicht entnehmen, hervor geht dennoch eindeutig, dass es im fachlichen Umgang mit beeinträchtigten Kindern Personal – in diesem Fall weibliches Personal – welches den Kindern droht, sie nicht mehr lieb zu haben, sollten sie sich beschmutzen.

Vernachlässigung

Im Zuge der Analyse konnten Textpassagen gefunden werden, aus welchen die Vernachlässigung der in den Anstalten wohnhaften Kinder und jungen Erwachsenen hervorgeht. Stötzner berichtet in seinem Beitrag von 1868 über die Heilanstalt des Schweizer Arztes Guggenbühl und führt an, dass der Vater eines Zöglings sich sehr über die Zustände in dieser Anstalt beschwert habe (Stötzner 1868, 67). Ebenso geht aus einem Bericht über Guggenbühls Anstalt hervor: „Eine ärztliche Aufsicht der Anstalt existiert gar nicht und selbst bei Krankheiten der Zöglinge scheint keine ärztliche Hülfe in Anspruch genommen zu werden." (Stötzner 1868, 68) Darüberhinaus unterstellt Stötzner Guggenbühl, er habe seine Zöglinge frieren und hungern lassen (Stötzner 1868, 68). Während Stötzner bemüht war, die Missstände bezüglich der adäquaten körperlichen und geistigen Versorgung in der Anstalt Guggenbühls aufzudecken, berichtet Sengelmann (1880, 55) davon, ein Kind mit dem Tragen seiner beschmutzten und zerrissenen Kleidern zu bestrafen, während die anderen Zöglinge das spezielle Sonntagsgewand tragen dürften. Hier ist weniger die Tatsache der Bestrafung interessant, sondern es geht hervor, dass das Kind scheinbar eine solche Kleidung besaß. Dass das Tragen besagter Kleidung anstelle eines Sonntagsanzuges geschehen soll, lässt darauf schließen, dass das Kind üblicherweise häufiger zerrissene und abgetragene Kleidungsstücke tragen musste. Die letzte vorgefundene Passage bezüglich Vernachlässigung findet sich in der Hausordnung der Anstalt Mariaberg, welche besagt, dass „Zöglinge, welche in der Nacht unreinlich sind" (Rall 1869 in Möckel 1997, 295), ab dem Nachmittag nichts mehr zu trinken bekommen dürften. Dass dies das Versagen eines grundlegenden körperlichen Bedürfnisses ist, erklärt sich an dieser Stelle wohl von selbst.

Somit wird anhand der wenigen, aber eindeutigen Textfragmente deutlich, dass in heilpädagogischen Anstalten des 19. Jahrhunderts wohl körperliche Vernachlässigung der dort untergebrachten Personen stattgefunden hat.

Körperliche Gewalt

Die Analyse dieser Kategorie hat ergeben, dass die meisten Ausübungen körperlicher Gewalt im Zuge von Behandlungsmaßnahmen stattfanden. Häufig kam in diesen Behandlungsmaßnahmen Wasser, vor allem sehr heißes oder eiskaltes Wasser, zum Einsatz. So finden sich in der Psychiatrie des frühen 19. Jahrhunderts Begießungen mit kaltem Wasser, bei welchen der Betroffene in der Badewanne mit Zwang fixiert ist (Hayner 1818, 361) oder Sturzbäder von eiskaltem Wasser (Horn 1818b, 222). Der

Einsatz von abwechselnd heißem und kalten Wasser sollte Séguin (1846, 251) zufolge den Tastsinn des idiotischen Kindes anregen und fördern, und auch in der Anstalt Levana wurde ein Zögling „des Morgens und des Abends mit kaltem Wasser übergossen und abgerieben“ (Georgens/Gayette/Deinhardt 1858, 131), und ein anderer Zögling so lange wiederholt im kalten Wasser untergetaucht, um den Zustand des betroffenen Kindes zu verbessern (Georgens/Gayette/Deinhardt 1858, 148).

Auch aus der Schilderung anderer Behandlungsmethoden wie den Aderlässen (Haindorf 1811, 60), der Anwendung der Brechweinsteinsalbe (Horn 1818b 221) oder der Ekelkur (Horn 1818b, 219) geht hervor, dass diese Methoden mit körperlichen Schmerzen bei den Betroffenen verbunden sind und somit als körperliche Gewalt bezeichnet werden können[18].

Neben den körperlich gewaltsamen Behandlungsmethoden finden sich ebenso zahlreiche Hinweise auf den Einsatz von Zwangsjacken oder anderweitigen körperlichen Fixierungsmaßnahmen wie Zwangshandschuhe. Diese Jacke könne „24 Stunden und länger, ohne Unterbrechung“ (Horn 1818b, 241), getragen werden. Das Anlegen der Zwangsjacke diene den Autoren zufolge hauptsächlich dazu, die Betroffenen vor sich selbst zu schützen: „Manche müssen zeitweilig durch Zwangsjacken gegen sich selbst geschützt werden“, hält zum Beispiel Sengelmann (1891, 30) fest. Auch der Zwangsschrank, eine Behandlungsmaschine in der Psychiatrie, „nöthigt den unruhigen, unverträglichen, unfolgsamen Kranken so lange, als es der Arzt zweckmäßig und nothwendig hält, zum Stillstehen“ (Hayner 1818, 350f.). Sowohl Zwangsjacke als auch der Zwangsschrank stellen eine Form der Freiheitsbeschränkung dar und sind zwangsläufig mit körperlichen Schmerzen verbunden, vor allem wenn diese Maßnahmen, wie Horn (1818b, 241) argumentiert, auch bis zu 24 Stunden oder länger angewendet werden können[19].

Dass auch bei alltäglichen Situation wie bei der Nahrungsaufnahme körperliche Gewalt zum Einsatz kommt, berichten Esquirol (1838, 182) und Haindorf (1811, 39). Ihnen

[18] Erscheint es an dieser Stelle irritierend, dass bei der Untersuchung von körperlich gewaltsamen Maßnahmen an geistig behinderten Menschen nun die Umstände an psychiatrischen Anstalten geschildert, und hierzu darüber hinaus Autoren aus dem Fachgebiet der Psychiatrie herangezogen werden, so sei daran erinnert, dass bis ca. in die 1840er Jahre viele Idioten, Blödsinnige, Schwachsinnige und Kretinen in psychiatrischen Einrichtungen – entweder zur Behandlung oder aber auch zur Verwahrung – untergebracht waren und deshalb von den von Medizinern oder Psychiatern beschriebenen gewaltsamen Behandlungsmethoden auch geistig beeinträchtige Menschen betroffen waren.

[19] Auch wenn an dieser Stelle die Anwendung einer Zwangsjacke als körperliche Gewalt zugeordnet und diskutiert wird, soll nicht außer Acht gelassen werden, dass das Tragen einer Zwangsjacke auch immensen psychischen Stress auslösen kann und somit auch einen Akt der psychischen Gewalt darstellen kann. Es wurde auf diese Überschneidung von Gewaltformen bereits im theoretischen Teil der Arbeit verwiesen.

zufolge wäre es bei der *Fütterung* der Zöglinge notwendig, „jeden Löffel voll bis in den Oesophagus[20]“ (Esquirol 1838, 182) zu bringen, weil sie sonst nichts essen und trinken würden „wenn man es ihnen nicht mit Gewalt in den Mund steckt“ (Haindorf 1811, 39). Welche körperlichen Schmerzen es dem Kind verursachen muss, einen Löffel bis in die Speiseröhre gesteckt zu bekommen und welche Verletzungsgefahren damit einhergehen, lässt sich kaum erahnen. Eine weitere Passage, die ihres unfassbar gewaltsamen Inhaltes wegen in den Ergebnissen nicht fehlen soll, ist jene aus dem Jahrbuch der Levana (Georgens/Gayette/Deinhardt 1858, 144), in welcher sie von „Schnitte in die dicke lederartige Haut und ein Brennen mit glühendem Eisen an den Fusssohlen“ schreiben. Dies stellt die Bemühung dar, die Empfindungen der Haut des betroffenen Jungen anzuregen.

Psychische Gewalt

Im Vergleich zu gewaltsamen Maßnahmen körperlicher Natur wurden weniger Passagen gefunden, die auf den Einsatz psychischer Gewaltmethoden verweisen. Diejenigen, die in der Analyse aufgefunden wurden, beziehen sich weitgehend auf die Isolierung geistig behinderter Personen. Barthold (1877, 31) zufolge soll der Erzieher versuchen, krankhafte Erscheinungen so gut wie möglich zu verhindern, „nöthigenfalls durch Absonderung von den übrigen Kindern und völlige Isolierung“, wobei wenige Minuten der Isolation oft ausreichen würden. Die schnelle Absonderung diene vor allem bei Wutausbrüchen des jeweiligen Zöglings (Probst 1872, 9) zur schnellen Beruhigung und zur Vermeidung von Fremdgefährdung (Schwenk 1895, 102). Ein weiteres Ergebnis der Analyse hinsichtlich psychischer Gewalt sind Behandlungsmethoden, bei welchen die Zöglinge in scheinbare Gefahren gebracht werden (Schnitzer 1846, 392) oder durch den Einsatz von schrillen Tönen, grellen Farben oder Blitzen erschrocken werden (Weygandt 1900, 4). Das bewusste Ausliefern der geistig behinderten Personen in – wenn auch nur scheinbare – gefährliche Situationen und der Einsatz intensiver visueller und akustischer Reizmittel kann der Ausübung psychischer Gewalt gegen eben jene Personen zugeordnet werden, da die Person Stress ausgesetzt wird, diese Situationen Angst auslösen und die betroffene Person gleichsam das Vertrauen in die heilpädagogischen Fachkräfte verlieren könnte. Eine andere Nuance von psychischer Gewalt findet sich bei Schwenk (1895, 97), welcher eine wichtige Aufgabe von Lehrpersonal und Erziehern in der Verhütung und

[20] Der Begriff Oesophagus (auch Ösophagus) leitet sich aus dem Griechischen ab und wird als medizinischer Fachausdruck für die Speiseröhre verwendet (siehe Duden Online).

Vorbeugung von Übertretungen sieht. Eine mögliche Art der Verhütung *kranker Ideen* sieht Schwenk in der Nichtbeachtung derselben, bzw. solle der Lehrer auf solche Unannehmlichkeiten gar nicht eingehen. Was genau Schwenk unter kranken Ideen versteht, erklärt er an dieser Stelle jedoch nicht. Herauslesen lässt sich dennoch, dass Schwenk dazu anhält, bei bestimmten Ideen der Kinder (möglicherweise Phantasien?) dieselben zu ignorieren und ihnen keine Beachtung zu schenken, salopp gesagt links liegen zu lassen. Das bewusste Desinteresse an Kindern bzw. ihren Ideen oder Vorstellungen stellt demnach einen weiteren Aspekt von psychischer Gewalt dar.

Während sich bei dem Einsatz psychischer Gewaltmaßnahmen im alltäglichen Umgang mit den Zöglingen verhältnismäßig wenige Passagen aus dem Quellenmaterial herausfiltern ließen, so zeigte sich anhand der Analyse jedoch, dass vor allem bei Strafmaßnahmen zahlreich auf psychische gewaltsame Methoden zurückgegriffen wurde, wie in Kapitel 5.3 dargestellt werden wird.

Sexualisierte Gewalt

Die Analyse der Quellentexte hinsichtlich der Kategorie der sexualisierten Gewalt liefert das Resultat, dass von den Autoren auf jene gewaltsamen Maßnahmen zurückgegriffen wird, wenn es darum geht, die Sexualität der Betroffenen zu unterdrücken. Sengelmann zum Beispiel erachtet es als Aufgabe der Wärter und Wärterinnen, welche nächtliche Rundgänge in den Schlafsälen der Zöglinge machen müssen, darauf zu achten, ob Kinder „die Hände am Unterleibe“ (Sengelmann 1885, 254) haben, und sollte dies eintreffen, hätten die Wärter und Wärterinnen die Lage der Hände „stets zu korrigieren“ (Sengelmann 1885, 254). Einige Jahre zuvor beschreibt Sengelmann weitaus drastischere Maßnahmen zur Verhinderung von Masturbation bei seinen Zöglingen. Hier ist Sengelmann (1880, 50) der Ansicht, dass der Blödenerzieher den Blödsinnigen vor der nächtlichen Onanie durch das Anlegen einer Zwangsjacke zu schützen hätte. Das Tragen einer Zwangsjacke stellt somit eine Möglichkeit dar, die Ausübung der eigenen Sexualität der Zöglinge in Form von Onanie zu verhindern und unterdrücken.

Andere Autoren beschreiben ebenso vielfältige Maßnahmen, wie der Masturbation der Kinder Einhalt geboten werden kann. Für Georgens und Deinhardt wäre grundsätzlich die Aufgabe der Erziehung hinsichtlich Onanie „nicht die, es [das betreffende Übel, also die Onanie; Anm. E.M.] zu bekämpfen, wo es schon hervorgetreten, sondern seiner Entwicklung durch gesunde Bethätigung vorzubeugen“ (Georgens/Deinhardt 1863, 352). Dennoch halten sie fest, dass, wenn die Zöglinge ihre eigene Sexualität im Rahmen von

Masturbation entdeckt hätten, dieser Aktivität mit Beschäftigung, aber auch mit Strafandrohungen und Strafen zu begegnen sei (Georgens/Deinhardt 1863, 351). Saegert (1846, 176) sieht ähnlich wie Georgens und Deinhardt als bestes Mittel, um der Onanie entgegen zu wirken, „körperliche Beschäftigung bis zur Ermüdung, sorgfältige Ueberwachung des Schlafes, damit kein Mißbrauch der Hände entstehe und einfache aber kräftige Diät". Die Ansicht über die geeigneten Maßnahmen zur Verhinderung von Onanie teilt auch Gläsche (1854, 26), der sich bezüglich Vorkehrungen zur Verhinderung von *Selbstbefleckung* folgendermaßen äußert: „Am Tage kann der Onanist allerdings durch strenge Aufsicht und fortwährende Beschäftigung an der Ausübung seines Treibens behindert werden; für die Nacht jedoch bleibt nichts anderes übrig, als daß man ihn im Camisol[21] schlafen läßt. – Viele Bewegung im Freien, welche Ermüdung herbeiführt, und strenge Diät insbesondere beim Abendessen, wirken in dieser Beziehung vortheilhaft." (Gläsche 1854, 26) Helferich, der sich bei der Behandlung von Onanie für körperliche Züchtigung ausspricht[22], sieht hinsichtlich der Entstehung des Geschlechtstriebes und der Ausübung von Masturbation bei Zöglingen folgende Aufgabe als wesentlich in der Erziehung an: „die Macht der Sinnlichkeit zu brechen, Alles was zur Nachahmung und Gewohnheit im Bösen verleiten könne, zu entfernen, dem Willen seine wahre Freiheit zu sichern, das Verlangen nach Veredlung zu wecken, den Widerspruch des Thierischen mit dem Geistigen zu lösen und der sittlichen Natur im Kampf mit der sinnlichen zum Siege zu verhelfen." (Helferich 1847, 34f.) Die freie Auslebung von Sexualität stelle Helferich zufolge also etwas Böses und Verwerfliches dar und wird mit dem Tierischen gleichgestellt. Die Sexualität bzw. der Geschlechtstrieb als sinnliche Natur solle also durch Erziehung zur Sittlichkeit unterdrückt bzw. entfernt werden.

Der Nymphomanie[23], einer weiteren Erscheinung einer damals als abnorm gesehenen Sexualität, wirke man Schneider (1824, 540) zufolge mit kalten Bädern, anstrengender Arbeit und Diät entgegen. Bei „gewissen geilen Imbezillen, ungewissen mannbaren Kreaturen, die in aller Unverschämtheit der Onanie frönen" ist Séguin (1846, 325) zufolge eine Erziehung nicht mehr möglich, und als einzige Behandlungsmethoden

[21] Ein Camisol war ein Kleidungsstück und glich einem langen Unterhemd, einer Unterjack oder einem Mieder (vgl. Duden Online).

[22] Siehe hierzu Kapitel 5.3

[23] Unter Nymphomanie versteht man laut ICD-10, F52.7 ein gesteigertes sexuelles Verhalten (vgl. ICD-10 der WHO, Version 2013; online abrufbar unter http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icd-10-who/kodesuche/onlinefassungen/htmlamtl2013/block-f50-f59.htm)

bleiben nur mehr „die traurigen Mittel der Einschüchterung, der Unterdrückung, der Einsperrung,...".

Sexualisierte Gewalt tritt somit nicht als direkter sexueller Übergriff in Erscheinung, dennoch ist auch die Unterdrückung und Verhinderung des Auslebens der natürlichen Sexualität vor allem durch anhaltende Beschäftigung, Diät, aber auch mechanischen Maßnahmen wie der Zwangsjacke, und gleichzeitig das Absprechen einer möglichen Erziehung bei denjenigen Personen, welche ihre Sexualität sichtlich ausleben, eine Form der sexualisierten Gewalt, die der Analyse zufolge in heilpädagogischen Institutionen im 19. Jahrhundert sehr wohl vorkam.

5.3 Ergebnisse der Analysegruppe *Gewaltmaßnahmen als Strafe von Angehörigen des heilpädagogischen Tätigkeitsfeldes*

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse jener Kategorien vorgestellt werden, welche diejenigen gewaltsamen Maßnahmen untersuchten, welche als Konsequenz auf unerwünschtes oder in den Augen der Autoren unangemessenes Verhalten folgten.

Sprachliche Gewalt

Die Analyse der Quellentexte hat ergeben, dass die wörtliche Androhung von Strafmaßnahmen bei Fachpersonal im Umgang mit geistig beeinträchtigten Menschen weite Verbreitung findet (Horn 1818a, Sengelmann 1880, Kielhorn 1909 u.a.). Kielhorn (1909, 76) sieht das Kind „schon bestraft, wenn ihm der Lehrer ... durch ein Wort sein Mißfallen äußert". Auch Sengelmann erachtet das strafende Wort bei Idioten als eine angemessene Maßnahme, da es weniger der Wortinhalt sei, den die Idioten als Strafe erleben, sondern „der ungewohnte, rauhere Ton der Stimme" (Sengelmann 1880, 52). Uneinigkeit besteht unter den Autoren hinsichtlich der Auffassung, ob eine Androhung der Strafe allein hinreichend ist, oder ob diese der eigentlichen Strafe pro forma vorausgehen muss. Horn (1818a, 224) zum Beispiel ist der Ansicht, dass die Anwendung von Zwangsmitteln dann kontraproduktiv ist, wenn die Androhung derselben ausgereicht hätte. Im Gegensatz dazu bestehen etwa Bösbauer, Miklas und Schiner darauf, der wörtlichen Androhung auch Taten folgen zu lassen: „Folgt der Drohung nicht die Strafe, so verliert das schwachsinnige Kind gar bald die Furcht vor der Drohung und mitunter auch den Respekt vor dem Erzieher." (Bösbauer/Miklas/Schiner 1905, 61) Diesem Zitat zufolge *muss* der Erzieher zwangsläufig – um seine Rolle als Respektsperson nicht zu

gefährden – der Androhung auch die Strafe folgen lassen. Schneider (1824, 510) ist hinsichtlich der Notwendigkeit der Strafe als Folge von der Drohung ähnlicher Meinung wie Bösbauer, Miklas und Schiner, allerdings relativiert er diese Maßnahme, denn ihm zufolge sei die angedrohte Strafe nur dann umzusetzen, „wo einmal der psychische Arzt nöthig, hätte eine Drohung gegen den Irren ergehen zu lassen, und dieser trotz des Verbots sich des Fehlers zum zweitenmale schuldig machte“ (Schneider 1824, 510).
Androhungen von Strafmaßnahmen als sprachliche Gewalt lassen sich in den analysierten Texten somit eindeutig aufweisen, bei genauerer Betrachtung der Textpassagen zeigt sich jedoch, dass die Auffassungen der Autoren, wann eine Androhung ausreiche und wann die Strafe als Konsequenz zu folgen habe, auseinanderklaffen.

Gewalt in Körpersprache

Hinsichtlich der gewaltsamen Aspekte in der Körpersprache als Strafmaßnahme konnte in den herangezogenen Quellentexten sehr wenig Information gewonnen werden. Die überschaubaren Ergebnisse dieser Kategorie sollen dennoch vorgestellt werden.
Probst (1872, 8f.) beschreibt „ein unfreundliches Gesicht von Seite der Wartperson oder des Vorstandes“ als erste Strafform, die herangezogen werden solle und hält darüberhinaus fest, dass diese in den meisten Fällen genüge. Bevor auf körperliche oder psychische Vernachlässigung oder Gewalt zurückgegriffen wird, solle der Erzieher demnach zunächst mittels seiner Körpersprache das strafende Moment vermitteln. Auch Kielhorn (1909, 76) ist der Ansicht, dass der Erzieher den Zögling durch gekonnten Einsatz seiner Körpersprache bestrafen kann: „Das feinfühlige Kind ist schon bestraft, wenn ihm der Lehrer durch einen Blick ... sein Mißfallen äußert, wenn er ihm auf kurze Zeit seine Gunst entzieht.“ Der bewusste Entzug von Aufmerksamkeit und Zuwendung, verknüpft mit einem bestimmten Blick, stelle Kielhorn zufolge ein angemessenes Strafmittel dar.
Auch wenn nur in zwei der analysierten Quellentexte Hinweise auf den Einsatz von Gewalt in der Körpersprache als Strafmittel aufgefunden werden konnten, so sprechen die Ergebnisse dennoch dafür, dass zumindest einige wenige Autoren davon überzeugt waren, dass auch diese vermeintlich unscheinbare Strafe bei den Zöglingen Wirkung zeigen kann.

Vernachlässigung

Anhand der analysierten Quellen kann nicht nur aufgezeigt werden, dass die Vernachlässigung grundlegender Bedürfnisse von geistig behinderten Personen in heilpädagogischen Anstalten als strafende Konsequenz stattgefunden hat, sondern auch, dass sich diese Vernachlässigung durchgehend auf die adäquate Versorgung mit Nahrungsmitteln bezieht. Die Kostschmälerung sei Probst (1872, 8f.) zufolge in der Reihenfolge der angewandten Strafen vor dem Einsatz der Ruthe auszuwählen, und auch Rall (1869 zit. n. Möckel 1997, 290) hält in der Hausordnung der Anstalt Mariaberg das Entziehen von Speisen als Strafmaßnahme fest. Rall ist darüberhinaus auch der Überzeugung, dass der Entzug von Nahrungsmitteln oftmals eine wirksamere Strafe sei als der Einsatz von körperlicher Gewalt mit dem Stock (Rall 1895, 105). Auch für Sengelmann stellt die Kostschmälerung oder der Kostentzug ein hervorragendes häusliches Strafmittel dar: „Wenn z.B. ein idiotisches Kind durch Bettnässen – das nicht bloss aus Schwächezustand hervorgeht – straffällig wird, so wird eine Verkürzung oder Vorenthaltung der Vespermahlzeit zugleich Strafe und Vorbeugungsmittel sein, was fernere Uebertretungen anlangt.“ (Sengelmann 1880, 55) Die Vernachlässigung einer angemessenen Versorgung der Zöglinge ist für Sengelmann demnach nicht nur eine Strafe, sondern gleichzeitig – in seinem Beispiel der Bettnässer – eine Möglichkeit, diesem Verhalten bzw. Vergehen prophylaktisch entgegenzuwirken. Auffallend an der zitierten Passage ist ferner, dass Sengelmann den Einsatz dieser strafenden Maßnahme nur dann vorsieht, wenn das Bettnässen nicht aufgrund eines *Schwächezustandes* von Statten geht. Ob damit Zöglinge gemeint sind, die sich absichtlich in der Nacht verunreinigen, kann aus dem Kontext des Textes nicht erschlossen werden.

Die Vernachlässigung einer ausreichenden Versorgung mit Nahrung diente der Analyse zufolge den Autoren als angebrachte Bestrafung bei unterschiedlichen Vergehen, wie bei Sengelmann zu lesen etwa dem Bettnässen. Wie oft, über welchen Zeitraum und in welchem Maße einem Zögling die Nahrung vorenthalten wurde, konnte mithilfe der Inhaltsanalyse nicht in Erfahrung gebracht werden.

Körperliche Gewalt

Bezüglich der körperlichen Gewalt als Strafmaßnahme in heilpädagogischen Institutionen finden sich in den Quellentexten zahlreiche Belege. Aus mehr oder weniger umfangreichen Textpassagen kann darauf geschlossen werden, dass *körperliche Züchtigung* ein gebräuchliches Verfahren zur Bestrafung von Zöglingen war. Als

mögliche Techniken der körperlichen Gewalt als Bestrafungsmittel lassen sich in den analysierten Quellentexten Prügel und Schläge mit Hilfsmitteln (Rute, Stock) auffinden. Inwieweit ein Unterschied zwischen einem Stock und einer Rute besteht, oder ob diese Begrifflichkeiten synonym für das gleiche Instrument verwendet werden, geht aus dem herangezogenen Quellenmaterial nicht hervor. Ferner wird von den Autoren darauf eingegangen, wie die körperliche Züchtigung durchgeführt und was dem bestraften Zögling dabei vermittelt werden soll. Einige Beispiele aus dem Alltag in den Anstalten untermauern die Belege, dass der Einsatz von körperlicher Gewalt keine Ausnahme war.

Um den Zöglingen körperlichen Schmerz als Konsequenz unerwünschten Verhaltens zuzufügen, wird den Autoren zufolge gerne auf den Stock bzw. die Rute zurückgegriffen, „namentlich wo es sich in der Erziehung der Kinder um Abgewöhnung übler Gewohnheiten oder auch um wirkliche Trägheit, offenbaren Eigensinn, Widerspenstigkeit und Ungehorsam handelt, in welchen Fällen der Betreffende zugleich seine Autorität gegenüber dem Zögling wahren muss“ (Rall 1869 zit. n. Möckel 1997, 289). Rall nennt in dieser Aufzählung zahlreiche Gründe, die die in der Anstalt tätige Personen dazu berechtigen, körperliche Züchtigungsmittel anzuwenden – welche Personen das sind, darauf wird an späterer Stelle eingegangen. Dass Ungehorsam der Zöglinge ein triftiger Grund war, um die Zöglinge mit körperlicher Gewalt zu bestrafen, lässt sich auch bei Schwenk nachlesen:

> „Wenn also der Erzieher die feste Überzeugung hat, dass der Zögling genau weiss, was ihm verboten wurde, und er trotz wiederholten Verbotes, wiederholter Erinnerung, Mahnung und Warnung weiter auf seinem bösen Willen beharrt, dann bleibt allerdings nichts anderes mehr übrig, als dass das Sprichwort zur Anwendung kommt: Wer nicht hören will, muss fühlen; und da thut erfahrungsgemäss eine hölzerne Schrift auf die Kehrseite des Jungen ausserordentlich gute Dienste.“ (Schwenk 1895, 102)

Bezeichnet Schwenk demnach die körperliche Züchtigung in Form von Schlägen auf das Gesäß des Zöglings als adäquate Bestrafungsform auf ungehorsames Verhalten, so geht aus diesem Zitat jedoch auch hervor, dass für ihn diese Form der Strafe nicht die erste Wahl ist, sondern dass dieser Warnungen, Erinnerungen und Mahnungen vorangehen. Auch Probst (1872, 8f.) nennt die Schläge mit der Rute erst als vierte Strafform; diese solle erst nach einem unfreundlichen Gesicht, einer Zurücksetzung und der Kostschmälerung angewendet werden.

Auch bezüglich der Durchführung einer körperlichen Züchtigung mit dem Stock wurden im Quellenmaterial Hinweise gefunden: „In Fällen, wo wirklich der Stock gebraucht werden muß, soll dieß mit voller Ruhe und Überlegung und nur im milden Maße

geschehen. – Zwei bis fünf Schläge auf den Hintern, eine, höchstens 2 Tatzen auf die innere Handfläche, nie aber auf den Rücken oder gar auf den Kopf“, verschriftlicht Rall (1869 zit. n. Möckel 1997, 290) in der Hausordnung der Anstalt Mariaberg. Neben der genauen Anzahl der Schläge geht aus diesem Zitat auch hervor, dass die körperliche Strafe vom Erzieher überlegt und ruhig durchgeführt werden soll. Auch bei Schneider (1824, 564) ist zu lesen, dass die Züchtigungen „ohne Leidenschaft, mit Ernst und Ruhe vollzogen und jedesmal nach ihrer Beendigung dem Kranken begreiflich gemacht werden“ müssten.

An dieser Stelle sollen zwei Textpassagen angeführt werden, welche den Einsatz von körperlicher Bestrafung verdeutlichen. Kielhorn berichtet beispielsweise von einem dreizehnjährigen Mädchen. Dieses „hatte einem anderen Mädchen eine neue Schürze heimlich gelöst und entwendet. Obwohl die Tat durch Zeugen klar bewiesen war, leugnete es hartnäckig; erst als es eine Züchtigung mit dem Stocke erhalten hatte, holte es die Schürze aus dem Verstecke hervor mit der Ausrede, die Schürze dort gefunden zu haben“ (Kielhorn 1909, 78). Aus diesem Zitat geht hervor, dass die körperliche Züchtigung als Bestrafung für die offenbare Lüge dienen würde mit dem gleichzeitigen Effekt, dass das Mädchen die Schürze zurückgegeben hatte. Sengelmann beschreibt eine andere Situation, nämlich eine solche, in welcher ein Mädchen unbeabsichtigt eine Tasse fallen lies und diese zerbrach: „Gretchen zerbrach auch eine Tasse, sie war auch ungeschickt, aber mehr als Johanna hatte sie auch noch nicht zertrümmert. Dennoch hörte ich ein großes Geschrei, denn das arme Gretchen wurde von derselben Pflegerin gar unbarmherzig geschlagen.“ (Sengelmann 1885b, 34) Im Gegensatz zu Kielhorn, bei welchem die körperliche Züchtigung eher als einzig wirksame Maßnahme dargestellt wird, scheint Sengelmann dagegen Mitleid mit dem Mädchen zu haben, denn das *arme* Gretchen wird im Vergleich zu Johanna für das gleiche Vergehen *unbarmherzig* geschlagen. Nichtsdestotrotz wird deutlich, dass Zöglinge in heilpädagogischen Anstalten teilweise scheinbar unsäglichen körperlichen Züchtigungen zum Opfer wurden.

Psychische Gewalt

Im Vergleich mit körperlichen Gewalt als Strafmaßnahme finden sich bei der Kategorie *Psychische Gewalt* weniger, aber dennoch aussagekräftige Textpassagen, die den Einsatz dieser gewaltsamen Maßnahme als Bestrafungsmittel belegen. In den vorgefundenen Textstellen werden die Zöglinge überwiegend mit dem Entzug von etwa „eines täglichen Vergnügens für längere Zeit“ (Ziehen zit. n. Bösbauer/Miklas/Schiner 1905, 62), „einer

Lieblingsspeise nach Übertretung eines Gebots“ (Reichelt 1880, 44) oder „der Gemeinschaftsgenüsse, des Spieles und der Wanderungen“ (Georgens/Deinhardt 1863, 553) bestraft. Auch bei Guggenbühl (1853, 107) ist zu lesen, dass wenn ein Kind nicht durch Liebe in seiner Unbändigkeit gezügelt werden kann, „da straft man das Kind dadurch, dass man sich eine Zeit lang nicht mit ihm wie mit den andren beschäftigt, ihm einen kleinen Genuss entzieht, z.B. es nicht mit in den Garten nimmt u. dgl.“ (Guggenbühl 1853, 107). Guggenbühl erachtet somit psychische Strafmittel wie Liebesentzug und Entsagung von kleinen Genüssen als notwendig in der Erziehung von geistig beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen. Diese Form der Bestrafungen setzt auf einer sehr persönlichen Ebene an, denn im Vergleich zur körperlichen Züchtigung, welche zum Beispiel in der Anstalt Mariaberg in der Hausordnung normiert ist, bedarf es bei dem Entzug der Lieblingsspeise oder eines täglichen Vergnügens genaue Kenntnis über die persönlichen Vorlieben der Zöglinge. Insofern ist es erklärbar, dass die psychische Gewalt, die in Form von Strafen umgesetzt wird, die Zöglinge zumindest genauso verletzen kann wie körperliche Gewalt. Vom Entzug der Gemeinschaftsgenüsse berichtet neben Georgens und Deinhardt und auch Séguin (1846, 353), der von einem Lehrer schildert, welcher einen Schüler zur Strafe eingesperrt hätte.

In einer weiteren Textpassage von Sengelmann findet sich der Hinweis, dass psychisch gewaltsame Strafmaßnahmen auch auf das Bloßstellen und Lächerlich-Machen vor anderen abzielen solle: „Der mit seiner Kleidung liederlich umging, ist recht bestraft, wenn er, während seine Umgebung etwa im Sonntagsanzuge umhergeht, sich in seiner beschmutzten und zerfetzen Kleidung bewegen muss“ (Sengelmann 1880, 55). Der so bestrafte Zögling muss somit seine Strafe öffentlich kundtun, indem er sich in seiner schäbigen und abgetragenen Kleidung von den gut gekleideten Zöglingen unterscheidet.

Psychische Gewalt als Strafmaßnahme in heilpädagogischen Anstalten lässt sich anhand der Analyse des Quellenmaterials demnach durchaus erkennen, wobei eben der Entzug persönlicher Vorlieben und Freizeitgestaltungen sowie die Bloßstellung einzelner Zöglinge als eingesetzte Maßnahmen als Ergebnis festgehalten werden können.

Sexualisierte Gewalt

Lediglich zwei Passagen konnten durch die Analyse ermittelt werden, in welchen Strafmaßnahmen erkennbar wurden, die unter die Kategorie *Sexualisierte Gewalt* einzuordnen sind. Da jene zwei Textstellen jedoch sehr eindrucksvoll und aussagekräftig schildern, wie sexualisierte Gewalt in Anstalten im Zuge von Bestrafungen eingesetzt

wurden, sollen diese zur Gewinnung von Ergebnissen in dieser Kategorie herangezogen werden.

Wenn die Autoren von Maßnahmen berichten, die als sexualisierte Gewalt einzuordnen sind, so bezieht sich dies ausschließlich auf die Bestrafung von Onanie. Sengelmann etwa rät, diejenigen Zöglinge, welche beim Onanieren *erwischt* werden, zunächst einmal zu ermahnen. „Und wo Ermahnung als Gegenmittel gegen die Onanie nicht angebracht war, hat zu Zeiten auch die Zwangsjacke das Ihrige gethan." (Sengelmann 1885b, 106) Freiheitsbeschränkung durch Anlegung der Zwangsjacke sei Sengelmann zufolge demnach eine sichere Methode zur gleichzeitigen Bestrafung und Verhütung der Selbstbefriedigung. Die Anwendung von körperlicher Gewalt als Strafe bei der Ausübung eines aus heutiger Sicht normalen sexuellen Entwicklungsschrittes[24] rät auch Helferich, der jedoch die unmittelbare Anwendung körperlicher Züchtigung vorschlägt:

> „Wenn man nach Entdeckung des Uebels; durch Ueberraschung bei der That, schwerlich durch offenes Geständnis, eine kurze eindringliche, lebendige Darstellung des sündhaften, verderblichen Treibens vergeblich versucht hat, so scheue man sich nicht, durch körperliche Züchtigung nachdrückliche Strenge zu üben, um so mehr, da bessernde Belehrung äußerst schwer und zweifelhaft, meistens unmöglich ist und die ohnehin so schwachen Verstand- und Willenskräfte sammt dem Körper durch dieses Laster noch mehr zerrüttet und kläglicher werden. Hier gilt im vollesten Sinn das Wort: Wem sein Kind lieb ist, züchtigt es, so lange Hoffnung da ist!" (Helferich 1850, 47)

Helferich glaubt also nicht daran, Onanie durch Belehrung, Aufklärung oder ähnlichen Methoden verhindern zu können. Da Onanie den betroffenen Zöglingen noch dazu schade, sei es unumgänglich, dem Kind körperliche Gewalt zuzufügen.

Die Sammlung sexueller Erfahrungen mit dem eigenen Körper – Onanie – gilt es demnach zu unterdrücken, was eine Form der sexualisierten Gewalt darstellt. Diese Unterdrückung und gleichsam Bestrafung soll den Autoren zufolge, wenn Ermahnungen oder Belehrungen nicht fruchten, mithilfe von körperlicher Gewalt von Statten gehen.

Auswahl der Strafen

Die Frage, nach welchen Kriterien die Strafen für die in heilpädagogischen Anstalten untergebrachten Personen ausgewählt werden und mit welchen Begründungen diese gerechtfertigt werden, kann nach der Analyse dieser Kategorie beantwortet werden.

[24] U.a. ist bei Remschmidt und Martin (2011, 327) zu lesen, dass Onanie in der Adoleszenz eine normale Erscheinung und keine Störung des Sexualverhaltens ist (siehe hierzu das Kapitel *Störungen der Sexualentwicklung und des Sexualverhaltens* in Remschmidt et al. (2011): Kinder- und Jugendpsychiatrie: Eine praktische Einführung)

Die Auswahl der Strafen solle zweierlei Kriterien berücksichtigen: Zunächst die Art des Vergehens, zugleich aber auch die zu strafende Person. „Je nachdem Empfänglichkeit für körperlichen Schmerz, Freiheits- und Ehrgefühl, Esslust und Neigung zum Vergnügen prävalieren“ (Sengelmann 1880, 57), gelte es die Zöglinge mit körperlichen Züchtigungen, körperlichen Vernachlässigungen oder psychischen Gewaltmethoden wie Ausschluss aus der Gesellschaft zu bestrafen. Demzufolge wäre es zwecklos, einem Kind, welches körperlicher Gewalt gegenüber abgestumpft ist, Schläge mit dem Stock zuzufügen, oder einem ohnehin appetitlosen Kind das Abendbrot zu verwehren.
Dass in heilpädagogischen Anstalten Strafen durchgeführt werden, bringen Georgens, Gayette und Deinhardt (1858, 199) dazu, die Anwendung von Bestrafungen zu rechtfertigen. Der Gebrauch von Strafen solle jedoch nicht als Besserungsmittel fungieren, sondern die Leiter der Levana halten die Strafe „für ein nothwendiges Übel und glauben in unsern Erziehungs-Mitteln und in unserer Gemeinschaft die Elemente zur Umbildung, welche den Schulen, wie sie gegenwärtig sind, abgehen, ... zu besitzen“ (Georgens/Gayette/Deinhardt 1858, 198f.). Die Strafe sei demgemäß ein erforderliches Übel, welches aber die angewandten Erziehungsmittel und -maßnahmen insofern unterstützt, als dass sie zu einer Umbildung der Zöglinge beitragen.

5.4 Ergebnisse der Analysegruppe *Autoaggressionen*

Anhand der qualitativen Inhaltsanalyse zeigte sich, dass die Autoren der Quellentexte selbstverletzendes Verhalten ihrer Zöglinge beschreiben. In den vorgefundenen Passagen berichten Autoren wie Kraepelin, Sengelmann oder Gläsche vorwiegend von Autoaggressionen, die sich gegen den eigenen Kopf richten. „Manche Kranke“, so berichtet etwa Kraepelin aus seinen praktischen Erfahrungen, „schlagen sich mehrmals taktmässig derb ins Gesicht und weinen dabei vor Schmerz, um wenige Minuten später das gleiche Spiel zu wiederholen, wenn man sie nicht daran verhindert“ (Kraepelin 1893, 648). Auch Sengelmann (1885b, 150) erlebe Zöglinge, welche sich durch Schlagen gegen den eigenen Kopf Schaden zufügen und Gläsche (1854, 41) kenne Zöglinge, die sich selbst heftig ins Gesicht schlagen. Als ein Ergebnis dieser Kategorie ist also festzuhalten, dass Autoaggressionen bei in heilpädagogischen Anstalten untergebrachten Personen durchaus vorkommen, und sich diese überwiegend auf den Kopf beziehen. Lediglich Köhler erwähnt mit dem Beißen in die eigenen Hände (1874, 11) oder Abkauen der

Fingernägel (1877a, 32) eine andere Körperregion, die als Zielscheibe von Autoaggressionen dient.

Die Frage, welchen Ursprung und Zweck der die Autoaggressionen haben, beantwortet Köhler (1877a, 32), indem er den „Selbstverletzungs- oder Selbstvernichtungstrieb, wie er sich in Abkauen der Nägel, Haarausraufen, Selbstschlagen etc. kund giebt, ... nicht als Symptom von Melancholie aufgefasst wissen [will; Anm. E.M.], sondern als hervorgegangenen aus Hyperästhesie, aus einem Schmerzgefühl, welches durch ein anderes Schmerzgefühl betäubt werden soll“. Die Verletzungen des eigenen Körpers rühren Köhler zufolge also aus dem Wunsch, einen vorhandenen schmerzhaften Zustand mit dem selbst zugefügten Schmerz zu überdecken. Weshalb sich die Autoaggressionen vorwiegend auf das Gesicht und den Schädel beziehen, lässt sich aus dem analysierten Material nicht beantworten. Ebenso wird von Köhler an dieser Stelle offen gelassen, um welche zuerst vorhandenen, ursprünglichen und *eigentlichen* Schmerzen es sich handle, die durch die Selbstaggression verdeckt werden sollten.

5.5. Ergebnisse der Analysegruppe *Gewalt ausübende Personen*

Aus der Analyse der Einheit *Gewalt ausübende Personen* geht hervor, dass die Autoren in ihren Texten unterschiedliche Personen nennen, welche zur Umsetzung von gewaltsamen Maßnahmen als berechtigt gelten.

Dem Direktor bzw. Leiter einer Anstalt kommt hinsichtlich der Durchführung von gewaltsamen Maßnahmen – vorrangig Strafen – eine bedeutsame Rolle zu. Die Vergehen und Unarten der Zöglinge müssen von dem zuständigen Personal beim Leiter angezeigt werden, woraufhin dieser dann ein geeignetes Strafmaß und -mittel bestimme. „Unter keinen Umständen“, so argumentiert Schwenk (1895, 101), „steht dem Personal das Recht eigenmächtiger Bestrafung der Zöglinge durch körperliche Züchtigung oder Freiheitsberaubung zu“. Eine Meldung der Vergehen und eine Auswahl der Strafe durch den Leiter seien demnach unumgänglich. Für die Anstalt Mariaberg geltende Bestimmungen hält Rall in der Hausordnung der Anstalt fest: „Was das Strafverfahren wegen Vergehen der Kinder gegen die Ordnung des Hauses pp. selbst anlangt, so steht die Strafgewalt wie das Strafverfahren nach der Geschäftsordnung für den Direktor, in erster Linie nur dem Hausvater (Hausmutter) oder der an seiner Stelle handelnden Lehrer zu, so daß alle eigentlichen Vergehen ihm alsbald anzuzeigen sind und er nach Untersuchung der Sachverhältnisse das Weitere alsdann zu verfügen hat.“ (Rall 1869 zit.

n. Möckel 1997, 289) Auch in der Anstalt Ecksberg muss jede Strafe „vom Personal dem Vorstand entweder voraus oder doch bald danach angezeigt werden“ (Probst 1872, 9). In diesen Zitaten spiegelt sich nicht nur die Aufgabe der Festlegung der rechten Bestrafung seitens des Leiters wieder. Aus beiden Textstellen geht darüber hinaus hervor, wer für die Durchführung der Strafe zuständig ist: Rall sieht die Aufgabe der Umsetzung dem Hausvater respektive der Hausmutter vorbehalten, jedoch kann diese Aufgabe auch an ausgewählte Lehrer weitergegeben werden. Bei Probst ist lediglich von Personal zu lesen, welches die Strafen durchführt. Welche Personen genau Probst damit meint, bleibt offen. Warum diese Leitfäden bezüglich des korrekten Vorgehens im Falle einer notwendigen Bestrafung in den Hausordnungen der Anstalten verankert sind, konnte anhand der Analyse nicht herausgefiltert werden. Denkbar wäre jedoch, dass dies eine Art Absicherung für die Anstaltsmitarbeiter und -mitarbeiterinnen war, denn wenn die Lehrer das Vergehen zunächst melden mussten anstatt die Kinder auf eigene Verantwortung zu bestrafen, so hätten sie sich folglich in *Schadensfällen* auf diejenige Person (im Falle der Anstalten Mariaberg und Ecksberg also der Direktor bzw. der Vorstand der Anstalt) berufen können und wären selbst, salopp gesagt, aus dem Schneider gewesen. Ebenso könnte eine mögliche Begründung für die in den Hausregeln verankerte Vorgehensweise sein, dass sämtliches Personal klaren Richtlinien folgen kann und somit offen gelegt ist, wer für welche Bestrafungen vorgesehen ist, um beispielsweise doppelte, von unterschiedlichen Personengruppen zweifach durchgeführte Strafen zu verhindern.

Jedenfalls berechtigt zur Durchführung von gewaltsamen Maßnahmen sei an oberster Stelle der Leiter bzw. der Vorstand der Anstalt. Dies betreffe körperliche Züchtigung oder „empfindlichere Strafen“, wie Probst (1872, 9) sie nennt, ebenso wie Strafen im Bereich der Vernachlässigung. Rall zufolge „ist das Entziehen von Speisen, oder das Geben von Freiheitsstrafen nur Sache des Direktors“ (Rall 1869 zit. n. Möckel 1997, 290), ebenso wie der Einsatz des Stockes in Form von körperlichen Züchtigungen. Auch Strafen auf Ebene der Körpersprache, ein unfreundliches Gesicht etwa, seien vom Vorstand umzusetzen (Probst 1872, 8).

Neben dem Leiter einer Anstalt sei auch anderes Personal dazu berechtigt, gewaltsame Maßnahmen durchzusetzen. So seien – dies hat die Analyse der Texte ergeben – auch das Wartpersonal, der Heilarzt oder die Lehrer zur Ausübung gewaltsamer Maßnahmen berechtigt. Es sei jedoch nicht gleichgültig, ob männliches oder weibliches Personal die von Gewalt gezeichneten Strafen und Behandlungsmethoden vornehmen. „Zur Verrichtung, welche sich für weibliche Personen an männliche nicht schicken, und gegen

allenfallige Gewaltthätigkeiten im Zorne sind stets männliche Personen an der Hand zu halten.“ (Probst 1872, 9)

Die aus dieser Kategorie zu Tage geförderten Ergebnisse lassen sich zusammenfassend folgendermaßen festhalten: Eine wichtige Rolle in der Ausübung von Gewalt hat der Leiter. Er solle zum einen die Anlaufstelle für Vergehen und eventuell bereits umgesetzte Strafmaßnahmen sein, zum anderen liege es an ihm, das geeignete Strafmaß und -mittel zu finden. Darüberhinaus sei die Umsetzung bestimmter Strafen, vor allem körperliche Züchtigung, Isolation oder Vernachlässigungen, Teil seines Aufgabenbereichs. Neben dem Leiter dürften gewaltsame Maßnahmen auch von Angestellten der Anstalt wie etwa dem Arzt, dem Wartpersonal oder der Lehrer angewendet werden. Zu berücksichtigen sei noch die Geschlechterfrage, denn bei gewissen Strafen an männlichen Zöglingen sowie bei Wutausbrüchen oder ähnlichem affektiven Verhalten solle die Ausübung der gewaltsamen Methoden dem männlichen Personal überlassen werden.

5.6 Ergebnisse der Analysegruppe *Einschränkungen bzw. Ablehnung von Gewalt*

Bislang konnte in zahlreichen Ergebnissen festgehalten werden, dass der Einsatz von unterschiedlichsten Gewaltmaßnahmen sowohl im häuslich-familiären Umfeld als auch im Anstaltsbereich zu den damals üblichen Gepflogenheiten zählte.

In diesem Ergebnisteil sollen nun jene Resultate angeführt werden, welche aufzeigen, dass bestimmte Autoren dem Einsatz von gewaltsamen Maßnahmen in Anstalten nur bedingt zustimmen bzw. diesen gänzlich ablehnen.

Zunächst kann als Ergebnis festgehalten werden, dass sich die Aussprache gegen den Einsatz von gewaltsamen Methoden zum einen auf die körperliche Züchtigung bezieht. „Strafen sind gegen solche armen Kinder natürlich mitunter auch notwendig, aber körperliche Züchtigung ist vollständig ausgeschlossen“, schreibt etwa Jaeger (1891, 18), und auch bei Schneider (1824, 562) ist zu lesen: „Mit Recht muß daher jeder psychische Heilarzt sich ganz und vollkommen gegen die körperliche Züchtigung erklären, und all sein Ansehen und alle seine Macht aufbieten, einen solchen Verderben bringenden Verfahren den Stall zu brechen.“ Körperlich gewaltsame Heilmethoden seien Haindorf (1811, 57) zufolge abzulehnen, „denn fast alle diejenigen, welche früher an Wahnsinn, Tobsucht, Verrücktheit litten, sinken zuletzt auf diese Stufe des Blödsinns herab, wenn sie durch eine zu sehr schwächende und zweckwidrige Heilmethode, als da sind zu häufiges Aderlassen, zu häufiges Purgieren und Vomiren, körperliche Mißhandlungen

aller Art; so behandelt wurden, daß dem Organismus dadurch alle Energien geraubt wurde“.

Während von dem vollständigen Verzicht körperlicher Züchtigungsmaßnahmen bei einigen Autoren zu lesen ist, so sprechen sich andere Autoren auch gegen die Einsperrung und Isolation der Zöglinge, eine Form der psychischen Gewaltzuführung, aus. Probst (1872, 8) etwa hält fest, „ja nicht Einsperrung“ als Bestrafung durchzuführen. Auch Schneider, der sich bereits gegen die Anwendung körperlicher Züchtigung ausspricht, lehnt auch den dunklen Isolationsraum als Behandlungs- und Strafmethode ab: „Kontraindiziert ist aber die Anwendung des dunklen Zimmers in allen Formen von Geisteszerrüttelung, die nicht mit Tobsucht oder Tollheit verbunden sind, besonders aber bey dem Blödsinne und der Melancholie, denn nichts ist hier gefährlicher als die stille und ruhige Einsamkeit, die solchen Irren Zeit und Ruhe vergönnt, ihren bunten Traumbildern ungestört nachzuhängen.“ (Schneider 1824, 555) Neben der Ablehnung von körperlicher und psychischer Gewalt in Form von Einsperrung und Isolation sprechen sich auch einige Autoren vereinzelt gegen spezifische Behandlungs- und Bestrafungsmethoden aus, wie etwa dem Einsatz von Kaltwasserduschen und Sturzbädern (Séguin 1846, 192) oder dem Gebrauch der Ketten, welchen Schneider (1824, 493) als „mithin völlig verabscheuungswürdiges Zwangsmittel“ bezeichnet.

Andere Autoren halten fest, dass vor allem auf körperliche Züchtigung zwar nicht gänzlich verzichtet werden, diese aber nur in eingeschränktem Maße (Rösch/Krais 1850, 26; Stötzner 1864, 15) oder „nur nach reiflicher Erwägung“ (Sengelmann 1880, 56) zum Einsatz kommen solle. Frenzel und Schwenk erachten den eingeschränkten und abgeschwächten Gebrauch von anderen Zuchtmitteln wie etwa „Isolierung, Entziehung besonderer Vergünstigungen, Ausschluß bei Spaziergängen (Frenzel 1903, 46) oder „Verbot, Ermahnung, Belehrung“ (Schwenk 1895, 96) angemessen. Die Anwendung von gewaltsamen Maßnahmen sei also einerseits gänzlich abzulehnen, andererseits könnten diese wohl angewandt werden, wohl aber mit bestimmten Einschränkungen.

Als weiteres Ergebnis dieser Kategorie ist zu nennen, dass körperliche Züchtigung nur dann sinnvoll einzusetzen sei, wenn der Zögling sein Vergehen als solches erkannt und sich seinem Fehlverhalten gegenüber einsichtig zeigt (Görke 1900 zit. n. Frenzel 1903, 59). Erkenne das Kind den Fehler des Verhaltens nicht, so sei generell eine Bestrafung zu vermeiden (Séguin 1912, 169), da die Strafe ansonsten nur eine Grausamkeit wäre und „nur geeignet, das Kind einzuschüchtern, weil es nicht weiß, warum es bestraft wird“ (Görke 1900 zit. n. Frenzel 1903, 59). Bevor gewaltsame Strafmaßnahmen zum Einsatz

kommen, solle diesen beiden Autoren zufolge abgewogen werden, ob das Kind den Grund für die Strafe versteht oder nicht und abhängig von dieser Einschätzung eine Bestrafung verhängt werden oder darauf verzichtet werden.

5.7 Ergebnisse der Analysegruppe *Reaktionen der betroffenen Personen auf gewaltsame Maßnahmen*

Bei den Ergebnissen dieser Analyseeinheit soll an dieser Stelle betont werden, dass die Reaktionen der betroffenen Personen auf gewaltsame Maßnahmen aus Quellenmaterial entnommen ist, in welchem Autoren *über* die Reaktionen der Personen berichten, nicht aber die betroffenen Personen selbst zu Wort kommen.

Während lediglich eine Passage zu finden ist, in welchen das äußere Gefühl der Zöglinge so sehr abgestumpft ist, „daß sie ... zu einer körperlichen Züchtigung lachen“ (Probst 1872, 8), so beschreiben die Autoren überwiegend, dass die von Gewalt betroffenen Personen mit Wut und Zorn reagieren. „Schläge fürchtet sie und kennt Drohungen mit der Ruthe oder dem Stocke und schreit heftig“, schildert Schnitzer (1846, 420) von einer von ihm behandelten weiblichen Person. Haindorf (1811, 48) berichtet, dass einer seiner Zöglinge, den man gewaltsam festhält, „ganz wild und zornig [wird; Anm. E.M.], und sucht sich durch Gewalt wieder in Freiheit zu setzen“. Neben diesen Reaktionen scheinen sich die Zöglinge vor (angedrohten) gewaltsamen Maßnahmen zu fürchten, wie etwa Disselhoff (1857, 135) oder Rösch und Krais (1850) beschreiben. Der oben genannten Einschätzung von Probst, die Zöglinge wären dem äußeren Gefühl gegenüber abgestumpft und reagieren auf körperliche Züchtigung unangemessen mit Lachen, widerspricht Saegert (1845, 29), wenn er davon berichtet, dass Zöglinge auf Strafmaßnahmen mit Tränen reagieren: „Und gegen Ende des Monats, wo er einmal gescholten wurde, als er sehr zerstreut war, traten ihm Thränen in die Augen.“ Probst selbst sieht eine Strafe erst dann als wirksam, wenn das Kind aus Schuldbewusstsein über die Strafe weint – an dieser Stelle scheint er sich selbst zu widersprechen.

Die Autoren beschreiben also unterschiedliche Verhaltensweisen auf angedrohte oder umgesetzte körperliche Gewalt, wobei ein wütendes, zorniges Verhalten scheinbar vordergründig ist, der Strafe inadäquate Reaktionen und Weinen hingegen eher weniger festgehalten werden.

6. Interpretation der Ergebnisse und Rückbindung an die Theorie

Das vorangehende Kapitel diente dazu, die Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse systematisch zu präsentieren. Um jedoch die Forschungsfrage hinreichend beantworten und auch die Subfragen näher beleuchten zu können, ist es an dieser Stelle notwendig, die Ergebnisse zu interpretieren und mit der Theorie in Verbindung zu bringen. Dabei soll vor allem gezeigt werden, welche gewaltsamen Maßnahmen in heilpädagogischen Anstalten angewendet wurden, welche Rolle dabei die Berufsgruppe sowie die zeitliche Komponente spielt und inwiefern sich Parallelen oder Unterschiede zu den erzieherischen Maßnahmen bei nicht-behinderten Kindern im 19. Jahrhundert erkennen lassen.

Im Zuge der Interpretation der Ergebnisse sollen in diesem Kapitel die zwei eingangs gestellten Subfragen beantwortet werden, nämlich ob sich Unterschiede im Umgang der unterschiedlichen Berufsgruppen hinsichtlich gewaltsamer Aspekte zeigen, und ob diese Aspekte das gesamte Jahrhundert durchgehend feststellbar sind oder nicht. Darauffolgend werden in einem abschließenden Kapitel die zentralen Ergebnisse dieser Arbeit resümierend wiedergegeben und der Beantwortung der Hauptfragestellung Rechnung getragen.

Hinsichtlich der Frage, ob sich eine Kontinuität gewaltsamer Methoden im 19. Jahrhundert erkennen lässt, kann aus den Ergebnissen folgendes abgelesen werden: Körperliche Gewalt im Rahmen von alltäglichen Erziehungs- und Behandlungsmethoden zeigt sich vor allem in den 1810ern, dann erst wieder ab Mitte bzw. gegen Ende des Jahrhunderts. Die körperlich gewaltsamen Maßnahmen, die im frühen 19. Jahrhundert angewandt wurden, werden durchwegs von in psychiatrischen Anstalten tätigen Ärzten beschrieben. Dies erweist sich in Rückbindung an die Theorie als nachvollziehbar, denn bis zur Gründung von eigenen Anstalten für geistig behinderte Menschen waren diese – wenn nicht im familiären Umfeld – in Psychiatrien untergebracht. Hinweise auf psychische Gewalt als tagtägliche Umgangsform zeigen sich ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, sexualisierte Gewalt dagegen das ganze Jahrhundert durchgängig. Hinsichtlich der gewaltsamen Strafmaßnahmen ist auffallend, dass die sprachliche Gewalt in Form von Androhungen von Strafe sich durch das gesamte 19. Jahrhundert und darüber hinaus erstreckt. Die anderen Strafformen (Vernachlässigung, körperliche und psychische Gewalt sowie sexualisierte Gewalt) treten – so zeigte es die Analyse

ausgewählter Texte– erst ab dem zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts auf, und nur sporadisch in den 1820ern und um 1850. Betrachtet man diese Darstellung, so muss als Antwort auf diese Subfrage festgehalten werden, dass gewaltsam geprägte Erziehungs-, Behandlungs- und Strafmaßnahmen im gesamten 19. Jahrhundert nachzuweisen sind. Präziser lässt sich sagen, dass vor allem in den psychiatrischen Einrichtungen bis 1818 gewaltsame Maßnahmen durchgeführt wurden, ab der zweiten Welle der Anstaltsgründungen im Jahre 1840 häufen sich die Vorkommnisse, wobei die Mehrheit der Hinweise in Texten aus dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts, also ab den späten 1860er Jahren gefunden wurde. Diese Verteilung lässt sich unter Rückkoppelung an die Theorie dahingehend interpretieren, als dass mit dem fortlaufenden 19. Jahrhundert immer mehr Anstalten gegründet und dementsprechend mehr Berichte von in den Anstalten tätigen Personen publiziert wurden. Im Gegensatz dazu finden sich in der Zeit, in welcher kaum Anstalten für Idioten, Schwachsinnige, Blödsinnige und Kretinen existierten (bis etwa 1840), nur sporadisch Hinweise auf gewaltsame Maßnahmen im Umgang mit geistig behinderten Personen. Eine Ausnahme bilden hier die Publikationen von Ärzten aus psychiatrischen Einrichtungen, in welchen besagtes Klientel bis zur Gründung eigener, spezifischer Anstalten untergebracht war, in welchen von gewaltsamen Maßnahmen berichtet wird, von denen zwangsläufig auch die dort untergebrachten Idioten, Schwachsinnigen, Blödsinnigen und Kretinen waren. Somit lässt sich die Subfrage, ob gewaltsame Maßnahmen ununterbrochen vorzufinden sind, grundsätzlich bejahen, mit dem Hinweis, dass einige Formen von Gewaltmaßnahmen in bestimmten Jahrzehnten mehr oder weniger aufgetreten sind, dies sich aber meistenteils mithilfe der theoretischen Auseinandersetzung mit der geschichtlichen Entwicklung erklären lässt.

Neben dieser soll auch der zweiten Unterfrage nachgegangen werden, nämlich ob sich gewaltsame Maßnahmen bei bestimmten Berufsgruppen stärker finden als bei anderen. Diesbezüglich können die Ergebnisse der Analyse dahingehend gedeutet werden, dass sich einige auffällige Differenzen hinsichtlich der Wahl der gewaltsamen Methoden bei Ärzten und Pädagogen zeigen. Hinsichtlich der körperlichen Gewalt als Erziehungs- und Behandlungsmaßnahme finden sich die meisten Belege bei der Autorenschaft der Mediziner im frühen 19. Jahrhundert. Dies ließe sich vermutlich dahingehend erklären, als dass die Quellentexte dieser Berufsgruppe hauptsächlich aus dem frühen 19. Jahrhundert stammt, als Idioten, Blödsinnige, Schwachsinnige und auch Kretine noch in

psychiatrischen Anstalten untergebracht waren und in diesen, bevor sich die No-Restraint-Bewegung [25] endgültig durchgesetzt und gewaltsame Zwangs- und Züchtigungsmittel aus den psychiatrischen Häusern verbannt wurden, die Auffälligkeiten der Patienten überwiegend mit mechanischen Zuchtmitteln sowie der Hydrotherapie behandelt wurden. Ferner fällt auf, dass bei den unterschiedlichen Strafmethoden keine Belege zu Gewalt in Körpersprache, Vernachlässigung und psychischer Gewalt – im Gegensatz zu Theologen und Pädagogen – in der Autorengruppe der Mediziner gefunden werden konnte, umgekehrt verhält es sich in der Kategorie der sprachlichen Gewalt als alltägliche Erziehungs- und Behandlungsmaßnahme, dort stammen die aufgefundenen Textpassagen einzig von Ärzten.

Besonders bedeutend erscheint das Ergebnis der Analyse, das die Bereitschaft der Ärzte für die Anwendung von gewaltsamen Methoden im Laufe des 19. Jahrhunderts stetig abgenommen hat, während vor allem hinsichtlich strafender Maßnahmen die pädagogischen Fachkräfte solche Erziehungsmethoden immer mehr befürworteten und auch zum Einsatz kommen ließen. Betrachtet man die Ergebnisse der strafenden Praxis genauer, so lassen sich in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts beträchtlich viele Passagen zur Befürwortung von Strafmaßnahmen im erzieherischen Tun auffinden, welche durchwegs von pädagogischem Personal ausgesprochen wurden. Vor allem die körperliche Züchtigung als Bestrafungsmethode als auch strafende Reaktionen auf die Betreibung von Onanie scheinen für pädagogische Fachkräfte gegen Ende des 19. Jahrhunderts von hohem Stellenwert gewesen zu sein[26].

Als äußerst interessant erweist sich die Tatsache, dass einerseits sehr viele Belege gefunden wurden, die für einen recht umfassenden Einsatz unterschiedlicher gewaltsamer Erziehungs-, Behandlungs- und Strafmaßnahmen sprechen. Andererseits konnten ebenso Passagen gefunden werden, die im Gegensatz dazu eine einschränkende bzw. ablehnende Position gewaltsamer Maßnahmen gegenüber einnehmen. Insofern scheint bei den Autoren den 19. Jahrhunderts Uneinigkeit darüber zu herrschen, ob gewaltsame

[25] Die No-Restraint-Bewegung steht für eine psychiatrische Reformbewegung des 19. Jahrhunderts, die vor allem auf den Bestrebungen von John Conolly aufbaut. In seinem Text *Die Behandlung der Irren ohne mechanischen Zwang* aus 1860 beschreibt er seine Vorstellungen einer Psychiatrie, wobei er gegen mechanische Zwangsmittel eintrat und eine respektvolle Haltung der Ärzte gegenüber den Patienten forderte.

[26] Auf ein ähnliches Ergebnis kommt auch Gstach, wenn er festhält, „dass die ärztlichen Heilpädagogen eher für eine zurückhaltende Strafpraxis eingetreten zu sein scheinen, während pädagogische Heilpädagogen stärker daran gelegen sein dürfte, dass Regeln und Grenzen eingehalten werden, so dass Strafen größere Bedeutung erhielten“ (Gstach 2015, 301).

Maßnahmen im Umgang mit geistig behinderten Kindern nun adäquat erschienen oder nicht. Zu betonen ist jedoch, dass insgesamt mehr Belege für den Einsatz solcher Maßnahmen gefunden wurden als die Ablehnung derselben.

Zu diskutieren ist an dieser Stelle ebenso die Frage, ob die aus dem Quellenmaterial herausgefilterten gewaltsamen Maßnahmen als legitim bzw. illegitim zu bewerten sind. Im theoretischen Abschnitt der Arbeit wurde die Diskussion um die Frage dargestellt, wann von legitimer Gewaltanwendung in erzieherischen Situationen zu sprechen ist und wann nicht. Hält man sich diese Darstellungen vor Augen, so erscheint vor allem das gewaltsame Verabreichen von Nahrungsmitteln als diskussionsfähiges Material. Einige Autoren des 19. Jahrhunderts beschreiben, dass es bei der Essensaufnahme notwendig ist, den Zöglingen die Nahrung gewaltsam in den Hals, ja sogar bis in die Speiseröhre zu stecken, weil sie ansonsten teilweise gar keine Nahrung zu sich nehmen würden. Diese Handlung ist somit insofern eine legitime und förderliche Gewalt, da die Zöglinge – zumindest den Autoren zufolge – ohne diese Maßnahmen verhungern würden, die gewaltsame Verabreichung von Nahrungsmitteln somit dem Erhalt des Lebens dient. Fraglich ist jedoch, ob die gewaltsame *Fütterung* der Zöglinge tatsächlich die einzige Möglichkeit war, die den Autoren bzw. den in heilpädagogischen Anstalten angestellten Personen blieb. Zu überlegen ist nämlich, ob diese Art nicht die für die Fachkräfte *bequemste* war, denn es ist vorstellbar, dass die jeweiligen Personen ohne Gewalteinwirkung Nahrung aufgenommen hätten, wenn zum Beispiel im Zuge einer Einzelbetreuung die Nahrungsaufnahme in Ruhe und ohne zeitlichen Druck von Statten gegangen wäre[27].

Die umfangreichen Ergebnisse aus der Analyse bieten die Möglichkeit, die in dem historischen Quellenmaterial beschriebenen gewaltsamen Erziehungs-, Behandlungs- und Bestrafungsmaßnahmen mit den Darstellungen aus dem theoretischen Abschnitt bezüglich der gängigen Erziehungsmaßnahmen im 19. Jahrhundert bei nicht-behinderten Kindern zu vergleichen, um etwaige Gemeinsamkeiten und/oder Differenzen aufzuzeigen.

In den theoretischen Ausführungen über die Erziehungsmaßnahmen des 19. Jahrhunderts ist zunächst festzuhalten, dass sich diese durchwegs auf Bestrafungen beziehen. Dies gilt es bei der Gegenüberstellung zu berücksichtigen. Bei der Bestrafung von nicht-

[27] Wie die Rahmenbedingungen bei der Essensaufnahme waren, lässt sich aus dem Kontext der jeweiligen Texte nicht erschließen. Insofern sind die angeführten Einwände rein interpretativ.

behinderten Kindern wird in Schriften aus dem späten 19. Jahrhundert unter anderem von Mathias von folgender Reihenfolge berichtet: Schweigen, strafende Worte, Freiheitsstrafe, körperliche Züchtigung. Eine ähnliche Hierarchie der Strafen wurde im theoretischen Teil dieser Arbeit von Ziller festgehalten, bei welchem auf strafende Blicke und Drohungen das Isolieren und letztlich die Meldung einer Strafe beim Direktor folgt. Auch in den Ergebnissen der Analyse findet sich eine solche Ordnung ausgewählter Strafen, namentlich bei Probst, der aus der Cretinenanstalt Ecksberg berichtet. Ihm zufolge solle das Strafen der Reihung strafende Mimik, Zurücksetzung, Kostschmälerung und Einsatz der Rute folgen. Stellt man diese Rangordnungen der auszuwählenden Strafen gegenüber, lässt sich erkennen, dass beide zunächst mit leichteren Strafen beginnen, und sich schrittweise steigern bis zum Einsatz körperlicher Gewaltmaßnahmen bzw. bei Ziller bis zur Meldung bei einer höheren Instanz. Diese Notwendigkeit der Meldung beim Direktor zeigt sich auch nach der Analyse der Quellentexte. Auch in heilpädagogischen Anstalten war es teilweise üblich, ein Fehlverhalten dem Leiter bzw. dem Direktor zu melden und die Auswahl des Strafmaßes ihm zu überlassen. Parallelen zeigen sich auch in der Auswahl der Strafe. Sachse zufolge solle die Strafe gerecht gewählt werden, d.h. unter Berücksichtigung des Vergehens. Die Strafe solle darüber hinaus ruhig und überlegt durchgeführt werden. Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass bei den heilpädagogischen Autoren des 19. Jahrhunderts beinahe idente Kriterien galten. Sowohl die Art des Vergehens als auch die zu strafende Person seien bei der Auswahl der Strafe zu berücksichtigen, ferner sollten die Strafen ebenso ohne Leidenschaft, ruhig und überlegt vollzogen werden.

Eine eindeutige Abweichung der Auffassung bezüglich Strafen von behinderten bzw. nicht-behinderten Kindern zeigt sich in der Begründung der Strafe. Im theoretischen Kapitel dieser Arbeit wurde als Rechtfertigung für den Einsatz von Strafmaßnahmen in der Erziehung des 19. Jahrhunderts die Hoffnung auf Schuldeinsicht genannt. Gestraft wurde demzufolge deshalb, damit der Bestrafte sein Fehlverhalten als solches auffasse. Im Gegensatz dazu solle den Autoren der analysierten Quellentexte zufolge gerade *nur* dann gestraft werden, wenn die Zöglinge schuldeinsichtig seien, da ansonsten die Bestrafung keine Früchte tragen und lediglich rohe Gewaltanwendung ohne Sinn und Zweck bedeuten würde.

Die Methoden körperlicher Züchtigung, die sowohl in der theoretischen Auseinandersetzung mit den Erziehungsmethoden des 19. Jahrhunderts als auch im Rahmen der Ergebnispräsentation angeführt wurden, sind sich im Grunde genommen sehr

ähnlich. Beide Male wird vom Einsatz der Rute oder des Stocks und von Prügel berichtet. In der theoretischen Beschäftigung mit dem 19. Jahrhundert finden darüber hinaus noch die Ohrfeige und die Kopfnuss Erwähnung. Im Gegensatz zu diesen Methoden weichen die genannten psychischen Strafmaßnahmen voneinander ab. Als mögliche Bestrafungen auf psychischer Ebene lassen sich in der angeführten Theorie Isolieren, Freiheitsstrafe, Einsperren und Hungern finden. Diese Strafformen beziehen sich demnach vorwiegend auf das Wegsperren und gleichzeitige Isolieren von anderen Personen. Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass in heilpädagogischen Anstalten hingegen vorwiegend auf Bloßstellen in der Gruppe und Entzug persönlicher Vorlieben als psychische Strafmittel zurückgegriffen wurde. Das Ein- und Wegsperren war demnach bei heilpädagogischen Autoren weniger beliebt als in der allgemeinen Pädagogik des 19. Jahrhunderts.

Neben den angewandten Methoden der Bestrafungen finden sich auch Parallelen in der Auffassung der Behandlung bzw. *Bekämpfung* der Onanie. In den im theoretischen Teil angeführten Schriften zur Erziehung im 19. Jahrhundert wird angeführt, dass Gewaltanwendung eine geeignete Methode sei, um die Onanie bei Kindern zu bekämpfen. Ähnlicher Auffassung sind auch einige heilpädagogische Autoren desselben Jahrhunderts. Der Onanie sei zunächst mit Ermahnung entgegenzuwirken, bleibt dies erfolglos, sei die Zwangsjacke anzulegen. Ebenso ist die Auffassung vertreten, dass körperliche Züchtigung ohnehin das einzig wahre und wirksame Mittel zur Bekämpfung von Onanie sei.

Während als ausführendes Organ der Strafe in der theoretischen Beschäftigung mit der Erziehung des 19. Jahrhunderts lediglich der Lehrer unmittelbar angeführt wird, so kann aufgrund der differenzierenden Darstellung zwischen Bestrafung innerhalb und außerhalb der Schule davon ausgegangen werden, dass auch im häuslichen Umfeld gewaltsame Maßnahmen zur Zurechtweisung der Kinder angewandt wurden. Auch heilpädagogische Autoren berichten in zahlreichen Passagen von unterschiedlichsten Situationen, in welchen ihren Zöglingen im familiären Umkreis Gewalt angetan wurde. Hinsichtlich der Bestrafung in Anstalten gehen sie über die Lehrerschaft hinaus und nennen auch Ärzte, Erzieher, das Wartpersonal, vor allem aber den Direktor bzw. Leiter der Anstalt als zuständige Instanz, wenn es um die Durchführung der Strafen geht.

7. Schluss

Im letzten Kapitel dieser Arbeit soll erneut die Forschungsfrage ins Zentrum der Betrachtungen rücken und ihrer Beantwortung Rechnung getragen werden. Ebenso sollen offene gebliebene Aspekte angeführt und Überlegungen zu weiterführenden Forschungen angestellt werden. Davor wird jedoch noch einmal die Forschungsmethode dahingehend in den Blick genommen, welche allgemeinen Grenzen die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring aufweist und welche spezifischen Grenzen sich für diese Arbeit finden lassen.

7.1 Methodenkritik

Wissenschaftliche Methoden müssen entsprechend des Forschungsgegenstandes und dem vorhandenen oder zu erhebenden Material ausgewählt werden. Dabei erscheint es offensichtlich zu sein, dass jede Methode ihre spezifischen Vorteile hat, bei anderen Bereichen jedoch an ihre Grenzen stößt. Es soll in diesem Abschnitt kurz diskutiert werden, inwieweit in wissenschaftlicher Literatur die Grenzen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring diese Grenzen gesehen werden.

Positiv an dem Verfahren nach Mayring ist Waldschmidt (1996, 75) zufolge, „daß er großen Wert auf systematisches und theoriegeleitetes Vorgehen, die präzise Entwicklung von Auswertungskategorien und die Beachtung von Gütekriterien legt. Zudem plädiert er für eine Analyse, die sich streng am Textmaterial orientiert“. Während Waldschmidt die strenge Orientierung am Text als Stärke der Inhaltsanalyse nach Mayring hervorhebt, so kritisiert sie jedoch gleichzeitig, dass trotz dieser Stärke das Verfahren eher formal orientiert ist und die spezifische Qualität von Texten vernachlässigt wird. Um diese Grenzen aufzuheben, entscheidet sich Waldschmidt (1996, 76) die Methode nach Mayring um die Kritische Diskursanalyse zu erweitern.

Lamnek (1993, 205ff.) beschäftigt sich in seinem Werk *Qualitative Sozialforschung Band 2 – Methoden und Techniken* ebenfalls mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und hält fest, dass die Methode insofern qualitativ ist, als dass sie „offen für empirisch begründete Kategorien“ (Lamnek 1993, 205) ist. Als weniger qualitativ sieht Lamnek hingegen das Verfahren deshalb, „weil die Einzelfälle nicht in ihrer spezifischen Ganzheit durch theoretische Begriffe beschrieben, sondern durch zergliederte Kategorien analytisch gefasst werden. *Der Einzelfall wird eben doch zu einer Sammlung von*

Merkmalsausprägungen“ (Lamnek 1993, 207; H.i.O.). Lamnek zufolge verliert die Methodik nach Mayring also an qualitativem Wert, weil sie aufgrund ihrer analytischen Gruppierung einzelner Elemente zu übergeordneten Kategorien die Besonderheit der Einzelfälle vernachlässigt. Lamnek geht sogar so weit festzuhalten, dass das inhaltsanalytische Verfahren nach Mayring nur eingeschränkt den Charakteristika qualitativer Sozialforschung entspricht:

> „Die individuelle Handlungsfigur wird nicht in ihrer spezifischen Ganzheit und singulären Komplexität wissenschaftlich kontrolliert nachvollzogen, sondern durch analytische Kategorien unter verschiedenen Gesichtspunkten skaliert. Weitere Belege liefert *Mayring* selbst, wenn er sein Vorgehen in Tabellenform darstellt. Dabei wird deutlich, daß seine Analyse eine reduktive und keineswegs explikative ist, wenn der erste Schritt, die Zusammenfassung graphisch dargestellt und formuliert wird.“ (Lamnek 1993, 216; H.i.O.)

Lamnek sieht bei dem Verfahren von Mayring also einige Parallelen zur quantitativen Inhaltsanalyse, weshalb er sie nicht vorbehaltlos der qualitativen Sozialforschung zuordnen will. Dennoch hält er wohl fest, dass Mayrings Methode qualitativ ist, „weil sie in den Grundlagen dominant an diesem Paradigma orientiert ist“ (Lamnek 1993, 216).

Auch Flick hegt ähnlich wie Lamnek Bedenken, ob der qualitative Charakter der Methode im Laufe der Analyse durchwegs Bestand hat und nicht möglicherweise verloren gehen kann. Eine ebenso häufig geübte Kritik an dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse ist nämlich, dass die Kategorien mit von außen herangetragenen theoretischen Begründungen formuliert werden und somit nicht als qualitativ im Sinne eines rein induktiven Vorgehens bezeichnet werden kann (Flick 2011, 416). Dem kann jedoch entgegen gehalten werden, dass in der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring wohl Kategorien induktiv hervorgebracht werden, außerdem „die Kategorien induktiv am Material revidiert werden“ (Ramsenthaler 2013, 39). Flick argumentiert weiter, dass gerade durch die strenge Befolgung der einzelnen Schritte Gefahr bestünde, dass der qualitative Charakter der Methode verloren gehe. „Gerade durch die Schematisierung des Vorgehens und die Art der Ausformulierung der einzelnen Schritte ist der Ansatz stark vom Ideal standardisierter Methodik geprägt (Flick 2011, 416). Mayring selbst ist sich der Gefahr bewusst, dass die Systematik der Methode dazu führen kann, dass das Vorgehen zu unflexibel und zu starr wird. Er betont deshalb: „Letztlich muss die Gegenstandsangemessenheit wichtiger genommen werden als die Systematik, um nicht genau in die Probleme zu geraten, in die uns einseitig quantitative Forschung geführt hat“ (Mayring 2015, 131)

Auch in dieser Arbeit lassen sich die Grenzen der Methode nach Mayring aufzeigen. Grundsätzlich solle die strenge Befolgung vorgegebener Regeln sowie die Gütekriterien dazu führen, dass das Verfahren intersubjektiv nachvollziehbar wird. Da jedoch einen wesentlicher Teil der qualitativen Inhaltsanalyse die Interpretation der Ergebnisse darstellt, bleibt es zweifelhaft, ob aufgrund der subjektiven Auffassung unterschiedlicher Textpassagen der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit vollständig Rechnung getragen werden kann. In der Interpretation der Analyseergebnisse dieser Arbeit wurde, um dieser Problematik bestmöglich entgegenzuwirken, das Augenmerk darauf gerichtet, die eigenen Interpretation deutlich auszuweisen, den Argumentationsgang nachvollziehbar darzustellen und die dargelegten interpretativen Passagen auf Belege aus dem Quellenmaterial zu stützen. Dennoch ist es naheliegend, dass andere Forscher anhand desselben Materials zu anderen Ergebnissen gekommen wären – dies ist grundsätzlich nicht negativ, dämpft jedoch den Charakter der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Methode sowie der Gültigkeit der Ergebnisse.

Ebenso erscheint die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse rückblickend insofern nur begrenzt für einen adäquaten Umgang mit dem historischen Material geeignet zu sein, als dass aufgrund des methodischen Vorgehens zwar zusammenfassende Ergebnisse bezüglich einzelner Kategorien präsentiert werden konnten, allerdings mit dem damit einhergehenden Verlust der Berücksichtigung des individuellen Charakters eines jeden Quellentexts. Auch wenn Mayring für etwas Spielraum im Umgang mit der qualitativen Analyse plädiert, so erschien der Autorin der qualitative Charakter unter der strengen Zuordnung der Textabschnitte zu den klar voneinander abgetrennten Kategorien etwas zu leiden. Die Notwendigkeit der eindeutigen Zuordnung zu den jeweiligen Kategorien führte nämlich auch dazu, dass doch einige Textausschnitte nicht in die Analyse miteinfließen konnten, da sie keiner Kategorie zugeteilt werden konnten und für die Entwicklung neuer Kategorien zu wenig Übereinstimmungen innerhalb dieser Zitate vorhanden waren – es hätten somit viele weitere Kategorien gebildet werden müssen, welchen dann teilweise jedoch nur aus einem Zitat bestanden hätten. Retrospektiv hätten diese ausgeschiedenen Zitate jedoch möglicherweise einen wesentlichen Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfrage leisten können, mussten aber zugunsten der streng regelgeleiteten qualitativen Methode der Inhaltsanalyse außen vor gelassen werden.

7.2 Resümee und Ausblick

In der theoretischen Auseinandersetzung dieser Arbeit mit den Themenschwerpunkten *Geschichte der Heilpädagogik* und *Gewalt* konnte bezüglich des ersten Schwerpunktes die historische Entwicklung des heute wissenschaftlichen Faches nachgezeichnet werden. Der Fokus wurde vor allem auf die Entstehung und Entwicklung heilpädagogischer Institutionen gelegt sowie der permanenten Verknüpfung von Pädagogik, Medizin und Theologie, welche für die Entwicklung des Faches Heilpädagogik einen zentralen Stellenwert einnahm. In der Beschäftigung mit dem Phänomen der Gewalt wurde der Fokus einerseits auf die Darstellung unterschiedlicher Formen von Gewalt gelegt, um die Vielfalt der Erscheinungen aufzeigen zu können und gleichsam festzuhalten, wie subtil sich Gewalt oft manifestiert und gerade deshalb nicht als solche wahrgenommen wird. Andererseits wurde eine erste historische Verknüpfung von Erziehung und Gewalt vorgenommen, wobei hier die Aufmerksamkeit auf generelle Erziehungsvorstellungen des 19. Jahrhunderts gelegt wurde, und die erzieherischen Maßnahmen im heilpädagogischen Feld der Inhaltsanalyse vorbehalten blieben. Bereits in dieser theoretischen historischen Auseinandersetzung zeigte sich, dass Gewalt und Erziehung teilweise sehr eng miteinander verknüpft waren.

Zu Beginn der Arbeit wurde einleitend folgende Forschungsfrage genannt, der es im Zuge der theoretischen und inhaltsanalytischen Auseinandersetzung nachzugehen galt:

Inwieweit beinhaltete der erzieherische Umgang mit geistig behinderten Menschen im 19. Jahrhundert von Angehörigen der unterschiedlichsten Professionen von heilpädagogischer Tätigkeit Aspekte der Gewalt?

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich gewaltsame Maßnahmen in drei großen Bereichen wiederfinden: in der häuslichen bzw. familiären Erziehung, im alltäglichen Anstaltsleben in heilpädagogischen Institutionen sowie als Bestrafungsmethoden in eben genannten Einrichtungen.

Im Bereich der familiären Erziehung konnte aufgedeckt werden, welche gewaltsamen Maßnahmen Idioten, Blödsinnige, Schwachsinnige und Kretinen von ihren Eltern, Geschwistern, Nachbarn oder generell von ihrem Umfeld ertragen mussten. Ebenso zeigte sich, dass eine Vielzahl der herangezogenen Autoren gewaltsame Maßnahmen als (Mit)Grund für die Entstehung der geistigen Beeinträchtigungen sehen.

Im Analyseschwerpunkt des alltäglichen Umgangs heilpädagogischer Fachkräfte in Anstalten zeigte sich als zentrale Ergebnisse, dass Gewalt viele Formen annehmen kann, vor allem aber sprachliche Gewalt sowie körperliche Gewalt im Rahmen von Behandlungsmethoden der geistigen Behinderung wie Hydrotherapien offensichtlich häufig Anwendung gefunden haben. Ähnliche Ergebnisse konnten auch im Bereich der Bestrafungsmethoden gewonnen werden. Von Bedrohung über Vernachlässigung, körperliche Züchtigung sowie das Bloßstellen der Zöglinge bis hin zur Bestrafung bei Entdeckung der eigenen Sexualität konnten gewaltsame Strafmaßnahmen bei unangemessenem Verhalten aufgedeckt werden. Im Zuge der Analyse mannigfaltiger Strafmaßnahmen konnten ferner die Kriterien zur Auswahl der passenden Strafmaßnahme als weiteres Ergebnis angeführt werden.

Auffallend ist an diesen Resultaten der Analyse die scheinbare Diskrepanz, die zwischen der Ursachenbeschreibung von Gewalt im familiären Rahmen einerseits und der gleichzeitigen Gutheißung eben dieser auslösenden Maßnahmen als Behandlungs- und Umgangsmaßnahmen andererseits entsteht. Betrachtet man jedoch die Autoren, welche sich zu den gewaltsamen familiären und gesellschaftlichen Bedingungen äußern, so lässt sich dieses Paradoxon ein Stück weit dahingehend lösen, dass die Mehrheit jener Autoren in weiterer Folge nicht über gewaltsame Erziehungs- und Behandlungsmaßnahmen in den Anstalten berichten. Jaeger (1891), welcher etwa Vernachlässigung als Ursache für die Entstehung von Blödsinn bezeichnet, spricht sich überdies gegen die Anwendung von körperlichen Züchtigungsmaßnahmen aus. Dennoch lassen sich Autoren ausfindig machen, welche einerseits in der Anwendung von gewaltsamen Maßnahmen den Grund für die Entstehung von Idiotie, Blödsinn, Schwachsinn oder Kretinismus oder für die Verschlechterung des Zustandes sehen, andererseits jedoch gerade ähnliche Maßnahmen als adäquate Behandlung der betroffenen Personen gutheißen. Solche widersprüchlichen Aussagen finden sich etwa bei Reichelt oder Helferich, welche sich für gewaltsame Formen von Bestrafungen aussprechen, oder Esquirol und Rösch, bei welchen sich gewaltsame Umgangsformen im alltäglichen Anstaltsleben finden lassen. Offen bleibt an dieser Stelle jedoch, wie die betreffenden Autoren diese Diskrepanz aufzulösen zu versuchen – in der hier durchgeführten Analyse konnten keine dementsprechenden Textpassagen gefunden werden. Hier bietet sich demnach ein Anknüpfungspunkt für weiterführende Untersuchungen an, in welchen dieses Paradoxon aufgegriffen und im besten Falle aufgelöst werden kann. An dieser Stelle kann es nur auf interpretativer Ebene zu erklären versucht werden: Möglicherweise gründet die Unterscheidung der

angewandten Gewalt ja darauf, dass derartige Umgangsformen von den Fachkräften in Anstalten gezielt und vorwiegend auch als strafende Maßnahmen eingesetzt wurden, während die Autoren bei den Zuständen im familiären und gesellschaftlichen Kontext eher dauerhafte Gegebenheiten beschreiben. Eventuell spielt der Zeitfaktor eine Rolle bei der Frage, wann gewaltsame Erziehungsmaßnahmen als schädlich, und wann jedoch als förderlich und angebracht gelten. Die Begründung dieser Diskrepanz könnte auch darin liegen, dass die professionellen Fachkräfte sich selbst einen bewussten und gekonnten Umgang mit gewaltsamen Methoden aufgrund ihrer fachlicher Kompetenz und ihrem theoretischen Wissen sowie praktischen Erfahrungen zutrauen, während den Eltern unterstellt werden würde, aufgrund unzureichenden Wissens und Sorglosigkeit den Zustand der Kinder durch Anwendung gewaltsamer Maßnahmen verschlechtern oder erst hervorrufen.

Neben diesen drei großen Hauptfeldern der Analyse konnten in anderen Bereichen weitere wichtige Resultate gewonnen werden. So wurde etwa mehrfach autoaggressives Verhalten bei den Zöglingen von heilpädagogischem Fachpersonal festgestellt. Des Weiteren zeichnete sich ab, dass in den Anstalten zahlreiche Personen berechtigt waren, Gewalt auszuüben, gleichzeitig aber auch die Ergebnisse der ersten großen Analysegruppe zeigten, dass Gewalt ausübende Personen auch im familiären Umfeld zu finden sind. Es hat sich überdies auch herausgestellt, dass sich in der Ausübung von Gewalt bei vielen historischen Autoren Einschränkungen finden lassen, einige wenige auch sämtliche Gewaltformen gänzlich ablehnen. Auf gewaltsame Umgangsformen reagierten die betroffenen Zöglinge den Autoren zufolge – so zeigte es die Analyse – mit einer breiten Palette von Affekten, von weinen und schreien über Wut und Zorn bis hin zu keinerlei Gefühlsregung.

Die beschriebenen Erziehungs-, Behandlungs- und Bestrafungsmethoden erscheinen aus heutiger Sicht teilweise für den pädagogischen Umgang mit geistig behinderten Menschen undenkbar zu sein, so etwa die gewaltsamen Behandlungsmethoden in psychiatrischen Anstalten oder auch die körperliche Züchtigung mit mechanischen Hilfsmitteln. Ebenso lassen sich aber auch Umgangsformen finden, die auch in der heutigen Zeit Anwendung finden, denkt man etwa an die Bestrafungsmethoden der Absonderung von der Gruppe oder dem Entzug von freizeitlichen Vergnügen. Es ist anzunehmen, dass solche erzieherischen Strafmaßnahmen durchaus vorkommen, sowohl

im familiären als auch im professionellen pädagogischen Kontext (Schule, Betreuung etc.). Hinsichtlich der analysierten Quellenliteratur ist festzuhalten, dass sich überraschend viele Textpassagen auffinden ließen, welche letztlich als Ergebnisse präsentiert werden konnten. Ebenso umfangreich erscheint die Autorenschaft der Quellen, die sich über unterschiedliche Berufsgruppen und eine beachtliche Zeitspanne erstreckt.

Zuletzt soll festgehalten werden, welche weiteren Forschungsmöglichkeiten sich auf Grundlage dieser Masterarbeit ergeben. Zunächst einmal wäre es interessant, den Fokus weiterhin auf gewaltsame Aspekte im Umgang mit Idioten, Schwachsinnigen, Kretinen und Blödsinnigen gerichtet zu lassen, jedoch für die Analyse anderes Material heranzieht. So blieben in dieser Arbeit persönliche Schriftstücke wie Tagebucheinträge oder Schriftverkehr in Form von Briefen unberücksichtigt. Ebenso wurde in dieser Arbeit kein Archivmaterial in die Analyse miteinbezogen. Für weitere Forschungen in dieser Richtung wäre es denkbar, nach geeignetem Material etwa in Einrichtungen zu suchen, die damals wie heute Bestand haben[28]. Nachdem im Forschungsstand bereits auf die aktuelle Situation von Gewalt in der Erziehung sowie auf die Betroffenheit (geistig) behinderter Menschen von Gewalt verwiesen worden ist, wäre es eine spannende Arbeit, den noch unerforschten zeitlichen Bereich zwischen dem 19. Jahrhundert und unserer heutigen Zeit zu erforschen. Bedenkt man etwa die Skandale der gewaltsamen Umgangsformen in Kinder- und Erziehungsheimen in den 1960er Jahren in Deutschland und Österreich[29], so wäre die Erforschung des von Gewalt geprägten Umgangs in heilpädagogischen Einrichtung ebenso interessant wie vermutlich Gewinn bringen. Hier ließe sich zum Beispiel an die bereits vorhandenen Untersuchungen von Hans Walter Schmuhl in Deutschland anschließen[30]. Gewalt und Heilpädagogik stellen also zwei Bereiche dar, die in ihrer Verknüpfung noch viel Raum für Forschungen offen lassen und diese Forschungen nicht zuletzt auf Grund ihrer Aktualität von hoher Bedeutung sind.

[28] Dies trifft zum Beispiel auf die Alsterdorfer Anstalten zu, die seit der Gründung von Sengelmann nach wie vor als Institution für geistig behinderte Menschen dienen.
[29] Siehe hierzu etwa das Werk *Der Kindheit beraubt* von Sieder und Smioski (2012)
[30] Siehe hierzu etwa das Werk *Als wären wir zur Strafe hier* von Schmuhl und Winkler (2012)

Literatur

Andersch, N. (2009): Psychische Gewalt in der Erziehung und die Prävention durch Elternbildung: Diplomica Verlag: Hamburg

Antor, G., Bleidick, U. (1995): Recht auf Leben – Recht auf Bildung. Aktuelle Fragen der Behindertenpädagogik. Schindele: Heidelberg

Becker, M. (1995): Sexuelle Gewalt gegen Mädchen mit geistiger Behinderung. Daten und Hintergründe. Schindele: Heidelberg

Bender, D., Lösel, F. (2005): Misshandlung von Kindern: Risikofaktoren und Schutzfaktoren. In: Deegener, G., Körner, W. (Hrsg.): Kindesmisshandlung und Vernachlässigung. Ein Handbuch. Hogrefe: Göttingen, 317-346

Bierhoff, H., Wagner, U. (1998): Aggression: Definition, Theorie und Themen. In: Bierhoff, H., Wagner, U. (Hrsg.): Aggression und Gewalt. Phänomene, Ursachen und Interventionen. Kohlhammer: Stuttgart, 2-25

Biewer, G. (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn

Bleidick, U. (1999)(Hrsg.): Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 1 der „Studientexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik". Luchterhand: Neuwied.

Bornewasser, M. (1998): Soziale Konstruktion von Gewalt und Aggression. In: Bierhoff, H., Wagner, U. (Hrsg.): Aggression und Gewalt. Phänomene, Ursachen und Interventionen. Kohlhammer: Stuttgart, 48-62

Bradl, C. (1987): Das Bild Geistigbehinderter in der Geschichte der Psychiatrie. In Dreher, W. et al. (Hrsg.): Geistigbehinderte zwischen Pädagogik und Psychiatrie. Psychiatrie-Verlag: Bonn, 9-33

Bradl, C. (1991): Anfänge der Anstaltsfürsorge für Menschen mit geistiger Behinderung „Idiotenanstaltswesen"). Ein Beitrag zur Sozial- und Ideengeschichte des Behindertenbetreuungswesens am Beispiel des Rheinlands im 19. Jahrhundert. AFRA Verlag: Frankfurt/Griedel

Buchner, G., Cizek, B. (o.J.): Ein kurzer historischer Abriss über Gewalt gegen Kinder. In: Gewaltbericht Teil II: Gewalt gegen Kinder, 91-96. Online abrufbar unter: http://www.bmfj.gv.at/familie/gewalt/forschung/gewaltbericht.html

Büttner, C. (1989): Gewalt in der Familie. Untersuchungen zur Eskalation familiärer Gewalt. In: Heitmeyer, W. et al. (Hrsg.): Jugend – Staat – Gewalt. Politische Sozialisation von Jugendlichen, Jugendpolitik und politische Bildung. Juventa: Weinheim, 113-124

Büttner, C. (2000): Sexuelle Gewalt gegen Kinder: Gewalt und Gewaltphantasien. In: Finger-Trescher, U., Krebs, H. (Hrsg.): Mißhandlung, Vernachlässigung und sexuelle Gewalt in Erziehungsverhältnissen. Psychosozial-Verlag: Gießen, 197-212

Döbler, J. (1995): „Blutige Spuren von unzähligen Rutenstreichen." Kinderelend, Schulzucht und Strafgewalt im vormärzlichen Hamburg. In: Lindenberger, T., Lüdtke, A. (Hrsg.): Physische Gewalt. Studien zur Geschichte der Neuzeit. Suhrkamp: Frankfurt am Main, 303-336

Dörner, K. (1995): Bürger und Irre. Zur Sozialgeschichte und Wissenschaftssoziologie der Psychiatrie. Europäische Verlagsanstalt: Hamburg.

Droste, T. (1999): Die Historie der Geistigbehindertenversorgung unter dem Einfluß der Psychiatrie seit dem 19. Jahrhundert. Eine kritische Analyse neuerer Entpsychiatrisierungsprogramme und geistigbehindertenpädagogischer Konzepte. LIT Verlag: Münster

Dupuis, G. (1992): Gewalt. In: Dupuis, G., Kerkhoff, M. (Hrsg.): Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete. Wiss.-Verl. Spiess: Berlin, 257

Ellger-Rüttgardt, S. (1985): Historiographie der Behindertenpädagogik. In: Bleidick, U. (Hrsg.): Theorien der Behindertenpädagogik. Marhold: Berlin, 87-125

Ellger-Rüttgardt, S. (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung. Reinhardt: München

Fandrey, W. (1990): Krüppel, Idioten, Irre. Zur Sozialgeschichte behinderter Menschen in Deutschland. Silberburg-Verlag: Stuttgart

Fegert, J. (2006)(Hrsg.): Sexuelle Selbstbestimmung und sexuelle Gewalt. Ein Modellprojekt in Wohneinrichtungen für junge Menschen mit geistiger Behinderung. Juventa: Weinheim

Fessler, C. (2008): Erziehung als Gewaltverhältnis? Grenzen der Verfügbarkeit und Legitimation der pädagogischen Beziehung. Diplomarbeit: Universität Wien

Flick, U. (2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt-Taschenbuch-Verlag: Reinbek bei Hamburg, 4. Auflage

Fornefeld, B. (2013): Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik. Reinhardt: München, 5. Auflage

Frank, R. (1989): Definitionen und Epidemiologie. In: Olbing, H. et al. (Hrsg.): Kindesmisshandlung. Eine Orientierung für Ärzte, Juristen, Sozial- und Erzieherberufe. Deutscher Ärzte-Verlag: Köln, 18-26

Garbarino, J., Bradshaw, C. P. (2002): Gewalt gegen Kinder. In: Heitmeyer, W., Hagan, J. (Hrsg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Westdeutscher Verlag: Wiesbaden, 899-920

Geiger, G. (1977): Schwachsinnigenfürsorge. Eine Analyse der „Zeitschrift für das Idiotenwesen“ (1880-1934). Schulz: Freiburg

Glaser, E. (2013): Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In: Friebertshäuser, B. et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Beltz: Weinheim, 4., durchgesehene Auflage, 365-375

Greving, H., Ondracek, P. (2005): Handbuch Heilpädagogik. Bildungsverlag EINS: Troisdorf

Gstach, J. (2008): Die „Krankengeschichten“ der Levana – Zu Georgens’ und Deinhardts Entwurf einer Heilpädagogik unter Berücksichtigung der „Anthropologie“. In: Biewer, G. et al. (Hrsg.)(2008): Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 136-146

Gstach, J. (2015): Kretinismus und Blödsinn. Zur fachlich-wissenschaftlichen Entdeckung und Konstruktion von Phänomenen der geistig-mentalen Auffälligkeit zwischen 1780 und 1900 und deren Bedeutung für Fragen der Erziehung und Behandlung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn

Gugel, G. (1983): Erziehung und Gewalt. Wie durch Familie, Schule, Fernsehen, Spielzeug und Jugendliteratur Aggression und Gewalt entstehen. Waldkircher Verlag: Waldkirch

Hafeneger, B. (2011): Strafen, prügeln, missbrauchen. Gewalt in der Pädagogik. Brandes & Apsel: Frankfurt am Main

Hänsel, D., Schwager, H. (2004): Die Sonderschule als Armenschule. Vom gemeinsamen Unterricht zur Sondererziehung nach Braunschweiger Muster. Lang: Bern

Häßler, F. (2005): Einleitung: Der geistig Behinderte in der Medizin/Psychiatrie – ein historischer Exkurs. In: Häßler, F., Fegert, J.M. (Hrsg.): Geistige Behinderung und seelische Gesundheit. Kompendium für Ärzte, Psychologen, Sozialarbeiter und Pflegekräfte. Schattauer: Stuttgardt, 1-8

Häßler, G., Häßler, F. (2005): Geistig Behinderte im Spiegel der Zeit. Vom Narrenhäusl zur Gemeindepsychiatrie. Thieme: Stuttgart

Hauss, F. (1989): Von der Zwangsjacke zur Fördergruppe: Geistig Behinderte in der Geschichte der Psychiatrie. Medizinhistorische Untersuchung über das sich wandelnde

Krankheitsverständnis anhand von Psychiatrielehrbüchern ab 1850. Verlag Peter Lang: Frankfurt am Main

Heißenberger, P. (1997): Strukturelle und zwischenmenschliche Gewalt aus pädagogischer Sicht. Lang: Frankfurt am Main

Heitmeyer, W., Soeffner, H.-G. (2004): Einleitung: Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme. In: Heitmeyer, W. , Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme. Suhrkamp: Frankfurt/Main, 11-20

Hennicke, K. (1999): Wer ist Täter, wer ist Opfer? Spiralen der Gewalt in Einrichtungen der Behindertenhilfe und wie sie zu unterbrechen sind. In: Seidel, M., Hennicke, K. (Hrsg.): Gewalt im Leben von Menschen mit geistiger Behinderung. Diakonie-Verlag: Reutlingen, 147-187

Herrmann, U. (1993): Aufklärung und Erziehung. Studien zur Funktion der Erziehung im Konstitutionsprozeß der bürgerlichen Gesellschaft im 18. und frühen 19. Jahrhundert in Deutschland. Deutscher Studien Verlag: Weinheim

Hermann, S., Kuch, H. (2007): Verletzende Worte. Eine Einleitung. In: Herrmann, S. et al. (Hrsg.): Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung. Transcript-Verl.:Bielefeld, 7-30

Hess, R. (2011): 3500 Jahre Prügel. In: Baumann, M., Kramer, B. (Hrsg.): Pechschwarze Pädagogik. Tatsachenberichte über handgreifliche Erziehungsmethoden. Kramer: Berlin, 150-176

Hirsch, M. (2000): Sexueller Mißbrauch in seiner Bedeutung für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Finger-Trescher, U., Krebs, H. (Hrsg.): Mißhandlung, Vernachlässigung und sexuelle Gewalt in Erziehungsverhältnissen. Psychosozial-Verlag: Gießen, 77-90

Hladschik, P. (2014): Geschlechtsspezifische Gewalt gegen Kinder und Jugendliche mit Behinderungen. polis aktuell 9: Bundesministerium für Frauen und Bildung

Hofer, U. (2004): Sonderpädagogik. In: Benner, D., Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Beltz: Weinheim, 887-902

Hügli, A. (1983): Gewalt in der Erziehung. In: Bührig, M. (Hrsg.): Unsere tägliche Gewalt. Oft nicht-erkannte Formen von Repression in unserer Gesellschaft. Lenos: Basel, 11-28

Irblich, D. (1999): Gewalt und geistige Behinderung. In: Geistige Behinderung 2, 132-145

Jahanmiri, M. (1998): Gewalt gegen Kinder in der Familie. Eine vergleichende Studie zwischen Österreich und dem Iran. Diplomarbeit: Universität Wien

Kapella, O., Cizek, B. (o.J.): Definition von Gewalt gegen Kinder. In: Gewaltbericht Teil II: Gewalt gegen Kinder, 82-90. Online abrufbar unter: http://www.bmfj.gv.at/familie/gewalt/forschung/gewaltbericht.html

Kassebrock, F., Rühling, H. (2005): Individuelle und strukturelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung. In: Deegener, G., Körner, W. (Hrsg.): Kindesmisshandlung und Vernachlässigung. Ein Handbuch. Hogrefe: Göttingen, 171-185

Krall, H. (2004): Jugend und Gewalt. Herausforderungen für Schule und Soziale Arbeit. Lit Verlag: Wien

Krebs, U., Forster, J. (2003): Vorwort. In: Krebs, U., Forster, J. (Hrsg.): Vom Opfer zum Täter? Gewalt in Schule und Erziehung von den Sumerern bis zur Gegenwart. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 7-15

Kuckartz, U. (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Beltz: Weinheim, 2., durchgesehene Auflage

KIJA (2013): Sexuelle Gewalt an Kindern. Information, Hilfsangebote, Prävention. Kinder- und Jugendanwaltschaft Oberösterreich

KIJA (2014): Sexueller Kindesmissbrauch. Erkennen – Verstehen – Vorbeugen. Fachliche Information für Pädagogen/Pädagoginnen, Sozialarbeiter/Sozialarbeiterinnen, Ärzte/Ärztinnen und Mitarbeiter/innen in Beratungseinrichtungen. Kinder- und Jugendanwaltschaft Oberösterreich

Lamnek, S. (1993): Qualitative Sozialforschung Band 2 – Methoden und Techniken. Beltz: Weinheim, 2., überarbeitete Auflage

Laubenstein, D. (2007): Gewalt und Behinderung. In: Bundschuh, K. et al. (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 108-110

Laubenstein, D. (2008): Sonderpädagogik und Konstruktivismus. Behinderung im Spiegel des Anderen, der Fremdheit, der Macht. Waxmann: Münster

Liedke, U. (2013): Menschenbilder und Bilderverbot. Eine Studie zum anthropologischen Diskurs in der Behindertenpädagogik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn

Liell, C. (2002): Gewalt in modernen Gesellschaften – Zwischen Ausblendung und Dramatisierung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 44, [1-8]

Lindmeier, B., Lindmeier, C. (2002)(Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik. Band 3 der „Studientexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik“. Beltz Verlag: Weinheim

Mayring, P. (1995): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U. et al. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Beltz: Weinheim, 209-213

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz: Weinheim, 12., überarbeitete Auflage

Mayring, P., Brunner, B. (2013): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, B. et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Beltz: Weinheim, 4., durchgesehene Auflage, 323-334

Mertens, B., Pankofer, S. (2011): Kindesmisshandlung. Körperliche Gewalt in der Familie. Schöningh: Paderborn

Meyer, D. (1973): Erforschung und Therapie der Oligophrenien in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Carl Marold Verlagsbuchhandlung: Berlin

Meyer, H. (1983): Geistigbehindertenpädagogik. In: Solarová, S. (Hrsg): Geschichte der Sonderpädagogik. Kohlhammer: Stuttgart, 84-119

Moggi, F. (2005): Folgen von Kindesmisshandlung: Ein Überblick. In: Deegener, G., Körner, W. (Hrsg.): Kindesmisshandlung und Vernachlässigung. Ein Handbuch. Hogrefe: Göttingen, 94-103

Möckel, A. et al. (1997)(Hrsg.): Quellen zur Erziehung von Kindern mit geistiger Behinderung. Band 1: 19. Jahrhundert. Bentheim: Würzburg

Möckel, A. (2005): Von der gewaltlosen Gewalt der Erziehung. In: Pithan, A. et al. (Hrsg.): Verletzlichkeit und Gewalt. Ambivalenz wahrnehmen und gestalten. Comenius-Institut: Münster, 48-63

Möckel, A. (2006): Geschichte der Behindertenpädagogik (Heilpädagogik). In Antor, G., Bleidick, U. (Hrsg.): Handbuch Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Kohlhammer: Stuttgart, 88-91

Möckel, A. (2007): Geschichte der Heilpädagogik oder Macht und Ohnmacht der Erziehung. Klett-Cotta: Stuttgart

Mühl, H. (1991): Zur geschichtlichen Entwicklung der Förderung schwerstbehinderter Menschen. In: Fröhlich, A. (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Marhold: Berlin, 126-128

Müller, B. (2001): Rechtliche und gesellschaftliche Stellung von Menschen mit einer „geistigen Behinderung“. Eine rechtshistorische Studie der Schweizer Verhältnisse im 19. und 20. Jahrhundert. Schulthess: Zürich

Müller, T. (2006): Interpersonale Gewalt und Individualität in der spätmodernen Gegenwartsgesellschaft: Zusammenhänge und figurative Potentiale einer Gewaltreduzierung. Kassel Univ. Press: Kassel

Nunner-Winkler, G. (2004): Überlegungen zum Gewaltbegriff. In: Heitmeyer, W. , Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme. Suhrkamp: Frankfurt/Main, 21-61

o.A. (2015): Portrait. Online abrufbar unter: https://www.alsterdorf.de/fileadmin/alsterdorf/img/layout/Alsterdorf_Historie.pdf (3.4.2015)

Ondracek, H. (2009): Heilpädagogische Unterstützung von Menschen mit seelischer Belastung/Verletzung. In: Greving, H., Ondracek, P. (Hrsg.): Spezielle Heilpädagogik. Eine Einführung in die handlungsfeldorientierte Heilpädagogik. Kohlhammer: Stuttgart, 107-146

Opp, G. (2006): Gesellschaftliche Entwicklungslinien der Heilpädagogik. In: Opp, G. et al. (Hrsg.): Einführung in die Sonderpädagogik. 2., durchgesehene Auflage. Budrich: Opladen, 11-17

Opp, G. (2013): Heilpädagogik. In: Theunissen, G. et al. (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Kohlhammer: Stuttgart, 169-171

Petri, H. (1989): Erziehungsgewalt. Zum Verhältnis von persönlicher und gesellschaftlicher Gewaltausübung in der Erziehung. Fischer: Frankfurt am Main

Posselt , G. (2011): Sprachliche Gewalt und Verletzbarkeit. Überlegungen zum aporetischen Verhältnis von Sprache und Gewalt. In: Schäfer, A., Thompson, C. (Hrsg.): Gewalt. Schöningh: Paderborn, 89-128

Ramsenthaler, C. (2013): Was ist „Qualitative Inhaltsanalyse?“ In: Schnell, M. et al. (Hrsg.): Der Patient am Lebensende. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. Springer: Wiesbaden, 23-42

Reinhold, G. (1999): Gewalt. In: Reinhold, G. et al. (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. Oldenbourg: München, 246

Rutschky, K. (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Queleln zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Ullstein: Berlin

Schmid, H., Noack, C. (1994): Sexuelle Gewalt gegen Menschen mit geistiger Behinderung. Eine verleugnete Realität. Ergebnisse und Fakten einer bundesweiten Befragung. Fachhochschule für Sozialwesen: Esslingen am Neckar

Schroer, M. (2000): Gewalt ohne Gesicht. Zur Notwendigkeit einer umfassenden Gewaltanalyse. In: Leviathan 28(4), 434-451

Schröder, S. (1983): Historische Skizzen zur Betreuung schwerst- und mehrfachgeschädigter geistigbehinderer Menschen. In: Hartmann, N. (Hrsg.): Beiträge zur Pädagogik der Schwerstbehinderten. Schindele: Neuburgweier, 17-61

Schümann, B. (2001): Heinrich Matthias Sengelmann als Stifter und Anstifter der Behindertenarbeit. Lit: Münster

Seidenberger-Emmer, S. (1992): Gewalt in der Erziehung – Erziehung gegen Gewalt. Diplomarbeit: Universität Wien

Selbmann, F. (1982): Jan Daniel Georgens. Leben und Werk. Institut für Heil- und Sonderpädagogik Justus-Liebig-Universität: Gießen

Sievert, U. (1994): Sexueller Mißbrauch im familialen und institutionellen Kontext. In: Weinwurm-Krause, E. (Hrsg.): Sexuelle Gewalt und Behinderung. Bei uns nicht; Tagung vom 18.02.1994. Kovač : Hamburg, 51-63

Sommer, B. (1995): Zum Bedeutungswandel von *Gewalt gegen Kinder*. Aspekte qualitativen Wandels des Phänomens *Gewalt gegen Kinder* als Problem sozialer Wirklichkeit. Dissertation: Universität Marburg

Speck, O. (1979): Geschichte. In: Bach, H. (Hrsg.): Pädagogik der Geistigbehinderten. Carl Marhold Verlagsbuchhandlung: Berlin. Band 5, 57-72

Speck, O. (2006): Heilpädagogik. In: Antor, G., Bleidick, U. (Hrsg.): Handbuch der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Kohlhammer: Stuttgart, 92-93

Störmer, N. (2006): Die Entwicklung der Erziehung, Bildung und Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung von den Anfängen bis zur Zeit des Nationalsozialismus. In: Wüllenweber, E. (Hrsg.): Pädagogik bei geistiger Behinderung. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Kohlhammer: Stuttgart, 12-22

Störmer, N. (2013): Geschichte der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Theunissen, G. et al. (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Kohlhammer: Stuttgart, 156-158

Strachota, A. (2002): Heilpädagogik und Medizin. Eine Beziehungsgeschichte. Literas: Wien.

Strasilla, A. (1974): Die Heilpädagogik in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung der Bestrebungen in der Anstalt Levana (1856-1865) in Wien. Krause: Freiburg

Struck, P. (1996): Die Kunst der Erziehung. Ein Plädoyer für ein zeitgerechtes Zusammenleben mit Kindern und Jugendlichen. Wiss. Buchges.: Darmstadt

Struck, P. (2007): Gegen Gewalt. Über den Umgang junger Menschen mit sich und anderen. WBG: Darmstadt

Tedeschi, J. T. (2002): Die Sozialpsychologie von Aggression und Gewalt. In: Heitmeyer, W., Hagan, J. (Hrsg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Westdeutscher Verlag: Wiesbaden,573-597

Traupe, R. (1985): Johann Heinrich Katenkamp. Ein Wegbereiter des Unterrichts der Stotternden und Blödsinnigen im Großherzogtum Oldenburg. Mit Dokumentenanhang zur Geschichte einer sonderpädagogischen Einrichtung im 19. Jahrhundert. Bibliotheks- und Informationssystem der Univ. Oldenburg: Oldenburg

Trube-Becker, E. (1992): Mißbrauchte Kinder. Sexuelle Gewalt und wirtschaftliche Ausbeutung. Kriminalistik Verlag: Heidelberg

Trüper, H, Trüper, I. (1978): Ursprünge der Heilpädagogik in Deutschland. Johannes Trüper – Leben und Werk. Klett: Stuttgart

Wahl, K. (2009): Aggression und Gewalt. Ein biologischer, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Überblick. Spektrum Akademischer Verlag: Heidelberg

Waldenfels, B. (2000): Aporien der Gewalt. In: Dabag, M. et al. (Hrsg.): Gewalt. Strukturen, Formen, Repräsentationen. Fink: München, 9-24

Waldschmidt, A. (1996): Das Subjekt in der Humangenetik. Expertendiskurse zur Programmatik und Konzeption der genetischen Beratung 1945-1990. Westfäl. Dampfboot: Münster

Weinwurm-Krause, E. (1994): Einleitung. In: Weinwurm-Krause, E. (Hrsg.): Sexuelle Gewalt und Behinderung. Bei uns nicht; Tagung vom 18.02.1994. Kovač : Hamburg, 6-14

Wimmer-Puchinger, B. (1995): Erziehungsgewalt – Die Schlüsselrolle der Familie. In: Hurrelmann, K. et al. (Hrsg.): Anti-Gewalt-Report. Handeln gegen Aggressionen in Familie, Schule und Freizeit. Beltz: Weinheim, 79-93

Wolfisberger, C. (2003): Die Heilung des Kretinismus – eine folgenreiche (Miss)-Erfolgsstory aus den Alpen. In: Historische Anthropologie 11(2), 193-207

Wörgötter, G. (2012): Über die Auswirkungen von Gewalterfahrungen in der Kindheit. In: Günter, M., Wörgötter, G. (Hrsg.): Gewalt gegen Kinder. Außenwelt und Innenwelt. Picus: Wien, 47-62

Zemp, A., Pircher, E. (1996): Weil das alles weh tut mit Gewalt. Sexuelle Ausbeutung von Mädchen und Frauen mit Behinderung. Eine Studie. Bundeskanzleramt: Wien

Ziemen, K. (2013): Gewalt. In: Theunissen, G. et al. (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Kohlhammer: Stuttgart, 164-166

Quellenmaterial

Barthold, K. (1877): Debattenbeitrag im Protokoll der dritten Haupt-Versammlung. In: Bericht über die am 16., 17. und 18. October 1877 zu Leipzig und Wermsdorf gehaltene II. Conferenz für Idioten-Heil-Pflege. Koch: Hamburg, 30-31

Bösbauer, H., Miklas, L., Schiner, H. (Hrsg.)(1905): Handbuch der Schwachsinnigenfürsorge. Graeser: Wien

Brandes, G. (1862): Der Idiotismus und die Idiotenanstalten mit besonderer Berücksichtigung im Königreiche Hannover. Im Auftrage des Comités zur Errichtung von Erziehungs- und Pflege-Anstalten für geistesschwache Kinder im Königreiche Hannover. Rümpler: Hannover

Disselhoff, J. (1857): Die gegenwärte Lage der Cretinen, Blödsinnigen und Idioten in den deutschen Ländern. Ein Noth- und Hülferuf für die Verlassensten unter den Elenden an die deutsche Nation. Marcus: Bonn

Esquirol, E. (1838): Die Geisteskrankheiten in Beziehung zur Medizin und Staatsarzneikunde. 2. Band. Voss'sche Buchhandlung: Berlin

Ettmüller (1846): Ueber die Erziehung der Blödsinnigen. In: Centralarchiv für die gesamte Staatsarzneikunde 3(3), 328-330

Frenzel, F. (1903): Die Hilfsschulen für schwachbegabte Kinder in ihrer Entwicklung, Bedeutung und Organisation. Leopold Voss: Hamburg, Leipzig

Georgens, D. gem. mit Gayette, J.M. von, Deinhardt, H. (1858): Medicinisch-pädagogisches Jahrbuch der Levana für das Jahr 1858. Wien: Typografisch-literarisch-artistische Anstalt

Georgens, J.D., Deinhardt, H.M. (1863): Die Heilpaedagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten. 2. Band: Zwölf Vorträge über die Idiotie und die Idiotenerziehung in ihrem Verhältnis zu den übrigen Zweigen der Heilpädagogik und zu der Gesundenerziehung. Friedrich Fleischer: Leipzig

Gläsche, C.G. (1854): Erster öffentlicher Bericht über die Erziehungsanstalt für blödsinnige Kinder zu Hubertusburg. Reclam: Leipzig

Guggenbühl, J.J. (1853): Die Heilung und Verhütung des Cretinismus und ihre neuesten Fortschritte. Mittheilungen an die schweizerische naturforschende Gesellschaft. Huber & Comp: Bern, St. Gallen

Haindorf, A. (1811): Versuch einer Pathologie und Therapie der Geistes- und Gemüthskrankheiten. Braun: Heidelberg

Hayner, C.A.F. (1818): Ueber einige mechanische Vorrichtungen , welche in Irrenanstalten mit Nutzen gebraucht werden können. In: Zeitschrift für psychische Ärzte, zweites Heft, 339-366

Helferich, J.H. (1850): Das Leben der Cretinen mit besonderer Rücksicht auf Psychologie, Physiologie, Pathologie, Pädagogik und Humanität nach Grundlage der neuesten Ergebnisse der Wissenschaft und mehrjährigen eigenen Erfahrungen. J.B. Müller: Stuttgart

Heyer, F. (1861): Beiträge zur Lösung der Idiotenfrage. August Hirschwald: Berlin

Horn, E. (1818a): Beschreibung der in der Irrenanstalt des Königlichen Charitékrankenhauses zu Berlin gebräuchlichen Drehmaschinen, ihrer Wirkung und Anwendung bei Geisteskranken. In: Zeitschrift für psychische Ärzte, zweites Heft, 219-230

Horn, E. (1818b): Oeffentliche Rechenschaft über meine zwölfjährige Dienstführung als zweiter Arzt des königl. Charité-Krankenhauses zu Berlin, nebst Erfahrungen über Krankenhäuser und Irrenanstalten. Realschulbuchhandlung: Berlin

Jaeger, M. (1891): Idiotismus und Schwachsinn. In: Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer 7(1,2), 11-22

Kielhorn, H (1889): Der schwachsinnige Mensch im öffentlichen Leben. In: Bericht über die VI. Konferenz für das Idiotenwesen. Burdach: Dresden, 17-31

Kielhorn, H. (1909): Erziehung und Unterricht schwachbefähigter Kinder. Hilfsschul-Lehrplan. Carl Arhold: Halle a.S.

Kobelt, P. (1880): Debattenbeitrag zum Vortrag von Sengelmann. In: Bericht über die III. Konferenz für Idioten-Heil-Pflege. Stuttgart, am 13.-15. September 1880. Pässler: Dresden, 58

Köhler, C.A. (1874): Debattenbeitrag in der ersten Hauptversammlung. In: Bericht über die am 4., 5., 6. November 1874 zu Berlin gehaltene Conferenz für Idioten-Heil-Pflege, im Auftrage der Versammlung und unter Mitwirkung der Vice-Präsidenten, der Directoren Barthold und Dr. Kind, o.V.: o.O.

Köhler, C.A. (1877a): Debattenbeitrag im Protokoll der dritten Haupt-Versammlung. In: Bericht über die am 16., 17. und 18. October 1877 zu Leipzig und Wermsdorf gehaltene II. Conferenz für Idioten-Heil-Pflege. Koch: Hamburg, 32

Köhler, C.A. (1877b): Ueber Idiotismus und Idiotenanstalten. In: Allgemeine Zeitschrift für Psychiatrie und psychisch-gerichtliche Medizin 33, 126-152

Kraepelin, E. (1893): Psychiatrie. Ein kurzes Lehrbuch für Studirende und Aerzte. Abel: Leipzig, 4., vollständig überarbeitete Auflage

o.A. (1871): Auesßere Zustände. Zur Frage der Idioten-Bildung. In: Der Heilpädagog. Zeitschrift für Erziehung taubstummer, blinder, schwachsinniger und besserungsbedürftiger Kinder 1(3), 42-44

Platz, T. (1880): Die Heilpflege und Erziehung zurückgebliebener, schwachsinniger und idiotischer Kinder. Richter's Verlags-Anstalt: Leipzig

Pfleger, L. (1882): Ueber Idiotismus und Idioten-Anstalten. Vortrag gehalten in der Section für öffentliche Gesundheitspflege des Wiener medicinischen Doctoren-Collegiums am 1. Februar 1882. Verlag des Wiener med. Doctoren-Collegiums: Wien

Probst, J. (1872): Cretinen-Anstalt Ecksberg im Jahre 1872. Lutzenberger: Altötting

Rall, K.P. (1895): Debatte um den Vortrag von J. Schwenk. In: Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer 11(6), 102-103

Rappe, R.T. (1904): Über Pflege, Erziehung und Unterricht schwachsinniger (idiotischer) Kinder. Ratschlägäe und Anweisungen. Lipsius & Tischer: Kiel, Leipzig (Übers.: Ingeborg Hansen)

Reichelt, E. (1880): Die Kräftigung des Willens bei bildungsfähigen idiotischen Kindern. In: Bericht über die III. Konferenz für Idioten-Heil-Pflege. Stuttgart, am 13.-15. September 1880. Pässler: Dresden, 39-48

Rösch, C. (1842): Die Stiftung für Kretinenkinder auf dem Abendberge bei Interlachen in der Schweiz. Ebner&Seubert: Stuttgart

Rösch, C. (1844): Untersuchungen über den Kretinismus in Württemberg. In: Maffei, C., Rösch, C. (Hrsg.): Neue Untersuchungen über den Kretinismus oder die Entartung des Menschen in ihren verschiedenen Graden und Formen. Ferdinand Enke: Erlangen, 1-234

Rösch, C., Krais, A. (1850): Beobachtungen und Erfahrung über den Blödsinn im kindlichen Alter und seine Behandlung. Bericht über die Heil- und Erziehungsanstalt für schwachsinnige Kinder zu Mariaberg während der ersten zwei Jahre ihres Bestehens. In: Aerzte der Heilanstalt Mariaberg (Hrsg.): Beobachtungen über den Cretinismus. Eine Zeitschrift. H. 1. H. Laupp'sche Buchhandlung: Tübingen, 1-29

Saegert, C.W. (1845): Ueber die Heilung des Blödsinns auf intellectuellem Wege. I. Teil. Selbstverlag: Berlin

Schnitzer, A. (Hrsg.) (1846): Specielle Pathologie und Therapie der Geisteskrankheiten. Für praktische Aerzte und Studirende. F.A. Brockhaus: Leipzig

Schneider, P.J. (1824): Entwurf zu einer Heilmittellehre gegen psychische Krankheiten oder Heilmittel in Beziehung auf psychische Krankheitsformen. Laupp: Tübingen

Schubert, G.H. von (1845): Die Krankheiten und Störungen der menschlichen Seele. J.G. Cotta'scher Verlag: Stuttgart, Tübingen

Schwenk, J. (1895): Die Zuchtmittel in der Idiotenanstalt. In: Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer 11(6), 95-102

Sengelmann, H. (1880): Ueber die Strafe in Idioten-Anstalten. In: Bericht über die III. Konferenz für Idioten-Heil-Pflege. Stuttgart, am 13.-15. September 1880. Pässler: Dresden, 49-61

Sengelmann, H. (1885a): Idiotophilus. Erster Band: Systematisches Lehrbuch der Idioten-Heilpflege. Diedr. Soltau: Norden

Sengelmann, H. (1885b): Idiotophilus. Zweiter Band: Aphorismen. Diedr. Soltau: Norden

Sengelmann, H. (1891): Die Arbeit an den Schwach- und Blödsinnigen. Friedrich Andreas Berthes: Gotha; online abrufbar unter: http://www.staff.uni-marburg.de/~rohrmann/Literatur/Sengel.html

Séguin, E. (1846): Moralische Behandlung, Erziehung und Hygiene der Idioten. Herausgegeben von Eckhard Rohrmann im Jahre 2011. Tectum: Marburg

Séguin, E. (1912): Die Idiotie und ihre Behandlung nach physiologischer Methode. Herausgegeben von S. Krenberger. Graeser: Wien

Stötzner, J.E. (1864): Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben. C.F. Winter'sche Verlagshandlung: Leipzig, Heidelberg

Stötzner, J.E. (1868): Altes und Neues aus dem Gebiete der Heilpädagogik. Klinkhardt: Leipzig

Strümpell, L. (1890): Die Pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder. Versuch einer Grundlegung für gebildete Ältern, Studirende der Pädagogik, Lehrer, sowie für Schulbehörden und Kinderärzte. Ungleich: Leipzig

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

Zillner, F. (1860): Ueber Idiotie mit besonderer Rücksicht auf das Stadtgebiet Salzburg. Pathologisch-anatomische und statistische Studien zur Naturgeschichte dieser Volkskrankheit. Fromann: Jena

Zusammenfassung und Abstract

In der vorliegenden Arbeit wurde der Frage nachgegangen, welche gewaltsamen Aspekte sich durch eine Inhaltsanalyse historischer Quellentexte im erzieherischen Umgang mit geistig behinderten Personen von heilpädagogischem Fachpersonal des 19. Jahrhunderts finden lassen. Zur Beantwortung dieser Frage wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse gewählt. Um die Analyse überhaupt durchführen zu können, war es zunächst unerlässlich, sich auf einer theoretischen Basis mit der Heilpädagogik des 19. Jahrhunderts und dem Phänomen der Gewalt zu beschäftigen. Für die Analyse selbst wurden 58 Quellentexte herangezogen, die mithilfe eines eigens entwickelten Kategoriensystems analysiert und ausgewertet wurden. Dieses Kategoriensystem wurde teilweise anhand der dargestellten theoretischen Auseinandersetzung, teilweise anhand der Voranalyse der Texte entwickelt.
Die Auswertung ergab, dass geistig behinderte Personen in heilpädagogischen Anstalten in einer Vielzahl von Bereichen von gewaltsamen Umgangsformen und Maßnahmen betroffen waren. Diese erstreckten sich sowohl auf den alltäglichen Umgang, als auch auf Bestrafungen aufgrund von inadäquatem Verhalten. Darüberhinaus konnte aufgezeigt werden, dass den Autoren zufolge auch im familiären bzw. gesellschaftlichen Bereich Gewalt ausgeübt wurde.

The following master thesis examined the question: What kind of violent issues arise in the educational exposure to people with mental disabilities by experts of curative pedagogy in the 19th century? To answer this question, the qualitative content analysis by Mayring was chosen as a method of examination. To even undertake the analysis it was neccessary to first concentrate on the historical curative pedagogy and violence as two main themes on a theoretical basis. For the procedure of analysis, the author chose 58 documents by various authors of the 19th century. Those documents were analysed via an category scheme, which was developed both in an deductive and an inductive procedure.
The evaluation of results showed many different ranges in which mental disabled people were affected by violence. They fell victim to violence by members of the qualified personell of curative pedagogy in all-day contact as well as in terms of punishment due to inadequate behaviour. Furthermore it was shown that according to the authors of the

historical documents not only in institutions for mental disabled people but also in their familial and social environment those people were victims of diffent kinds of violence.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name:	Esther MICHAEL, BA
E-Mail:	esther.michael@gmx.at
Geburtsdatum:	30.11.1990
Geburtsort:	Wien
Staatsbürgerschaft:	Österreich

Schulbildung und Studium

1997-2001	Volksschule in Ebenfurth
2001-2005	Bilinguale Hauptschule in Wiener Neustadt
2005-2009	Bundesoberstufenrealgymnasium Wiener Neustadt, Abschluss mit Matura
2009-2012	Bachelorstudium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien
2012-2015	Psychotherapeutisches Propädeutikum bei der VRP
seit 2012	Masterstudium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien

Berufliche Tätigkeit

2009	Ferialpraktikum im Psychosozialen Zentrum sowie der Wohngemeinschaft für Menschen mit psychischen Erkrankungen der Caritas der Erzdiözese Wien in Wiener Neustadt
2010-2012	Ferialpraktika im Wohnhaus Zirkelweg für Menschen mit intellektueller und mehrfacher Behinderung sowie psychischen Erkrankungen der Caritas der Erzdiözese Wien in Schwechat
2012	Beschäftigung als Behindertenbetreuerin im Wohnhaus Zirkelweg in Schwechat
2014	Sozialpädagogin im Krisenzentrum der kidsnest G.m.b.H. in Wiener Neustadt

2014	Langzeitpraktikum im Psychosozialen Zentrum für Menschen mit psychischen Erkrankungen der Caritas der Erzdiözese Wien in Wiener Neustadt
ab Herbst 2015	Tutorin bei Ass. Prof. Mag. Dr. Johannes Gstach im Rahmen des Bachelorseminars BM25

Fort- und Weiterbildungen

2013	Teilnahme am jährlichen Kongress der DGPPN in Berlin
2014	Teilnahme am jährlichen Kongress der DGPPN in Berlin