

Thomas Hoffmann

Wille und Entwicklung: Geistige Behinderung und das Dispositiv des Willens im 19. und 20. Jahrhundert

»Der Wille und der Verstand sind eins und dasselbe.«
Spinoza (1677)

Einleitung

Beinahe das gesamte 20. Jahrhundert hindurch wurde das Problem geistiger Behinderung auf eine Unterentwicklung beziehungsweise Entwicklungsverzögerung des Denkens oder der Intelligenz reduziert. Besonderheiten der Entwicklung des Willens, der Motive, Emotionen und Bedürfnisse erschienen dabei in der Regel als eher sekundäre Erscheinungen, deren Ursachen man entweder aus der primären kognitiven Beeinträchtigung ableitete oder als relativ unabhängig davon ansah. Noch heute führt diese *intellektualistische* Sichtweise dazu, dass geistige Behinderung oft einseitig auf eine Intelligenzminderung, auf kognitive Einschränkungen oder Lernschwierigkeiten zurückgeführt wird, ohne deren Verhältnis zur Persönlichkeitsentwicklung im Ganzen zu berücksichtigen und zu deren motivationalen wie affektiven Voraussetzungen.

Demgegenüber dominierten im 19. Jahrhundert *voluntaristische* Erklärungsansätze, die das Problem geistiger Behinderung auf einen fehlenden Willen, auf unkontrollierte Triebe und Affekte oder auf fehlende moralische und sittliche Gefühle bei den Betroffenen zurückführten. Obwohl von ihren Postulaten her grundverschieden, haben Intellektualismus und Voluntarismus gemeinsam, dass sie stets zu negativen Deutungsmustern der Entwicklungsbesonderheiten geistig behinderter Menschen gelangen. Indem sie das Problem geistiger Behinderung auf eine Beeinträchtigung *entweder* des Denkens *oder* des Willens reduzieren, bleiben sie einem objektivierenden, defizitären Menschenbild verhaftet, das es angesichts der heutigen Forderung, Menschen mit geistiger Behinderung als *Subjekte* ihrer Lern- und Entwicklungswege zu achten und anzuerkennen, theoretisch wie praktisch zu überwinden gilt.

Jantzen stellt dazu fest, dass der Begriff der geistigen Behinderung seine dialektische Aufhebung erst in der Rekonstruktion des Widerspruchs von Menschenrechten und gesellschaftlicher Realität fände: Dem entspräche eine Praxis, die nicht nur bei dem bloßen Anerkennungsakt stehen bleibt (im Sinne von Buber und Levinas) und gegenüber der Reduktion des Subjekts auf Natur, dessen Freiheit und Autonomie behauptet, sondern die Anerkennung behinderter Menschen konkret zu denken und politisch-praktisch zu realisieren weiß (vgl. Jantzen 2000, 168). Er fordert eine sozialwissenschaftlich fundierte Sichtweise geistiger Behinderung, die diese als gesellschaftliches Verhältnis begreift, ohne dabei die Rolle des Psychischen oder der Natur zu ignorieren.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welches Menschenbild und Subjektverständnis im Kontext geistiger Behinderung bislang vorherrschte und wie dieses sich in den vergangenen 200 Jahren verändert hat. Der vorliegende Beitrag geht von der historischen Beobachtung aus, dass im 19. Jahrhundert zunächst der Wille und die Willensfreiheit im Mittelpunkt der Problematisierung geistiger Behinderung standen. Mit dem Aufstieg des Hilfsschulwesens und der Durchsetzung wissenschaftlich normierbarer Verfahren der Intelligenzprüfung, trat gegen Ende des 19. Jahrhunderts allmählich das Problem der Intelligenzentwicklung an die Stelle der Willensbildung. Nach dem Zweiten Weltkrieg setzte sich in der Heil- und Sonderpädagogik vollends ein Bild geistiger Behinderung durch, dass diese auf eine kognitive Beeinträchtigung reduzierte. Seit den 1990er-Jahren haben unter anderem die Stärkung der Persönlichkeits- und Freiheitsrechte von Behinderten durch die Erweiterung des Grundgesetzes (Art. 3, Abs. 2, Satz 2 GG) und die Neufassung des Betreuungsrechts (§§ 1896ff. BGB), die ethische Debatte um den Personenstatus von Menschen mit schwerer Behinderung, sowie die Leitideen der »Selbstbestimmung« und des »Empowerment« wieder vermehrt Fragen nach der Willensfreiheit, Willensbildung und Willensentwicklung von Menschen mit geistiger Behinderung aufgeworfen, die nicht nur gesellschaftspolitische und institutionelle Veränderungen nach sich ziehen müssen, sondern auch Antworten der Pädagogik erfordern.

In den folgenden Abschnitten werden ausgewählte Ergebnisse eines im letzten Jahr abgeschlossenen Promotionsprojekts des Autors zum Thema »Wille und Entwicklung« vorgestellt, dessen Gesamtdarstellung in Kürze auch in Buchform erscheint (siehe Hoffmann 2012). Methodisch orien-

tiert sich dieser Teil der Untersuchung an Foucaults Macht- und Diskursanalyse. Im ersten Abschnitt soll zunächst ein Blick auf die Geschichte des modernen Subjektbegriffs geworfen werden. Daran anschließend werden im zweiten Abschnitt unterschiedliche Willenspraktiken und deren Bedeutung für die Problematisierung geistiger Behinderung im 19. und 20. Jahrhundert untersucht. Der dritte Abschnitt befasst sich mit den pädagogisch-psychologischen Konsequenzen, die sich aus einer Überwindung der im Subjektbegriff angelegten konflikthaften Struktur von Wille und Verstand bezogen auf das heutige Verständnis geistiger Behinderung ergeben.

1 Dispositive und ihre Subjekte

Der moderne Subjektbegriff und das damit verbundene Menschenbild sind in sich mehrdeutig und widersprüchlich. Darauf deutet schon der etymologische Ursprung des Wortes »Subjekt« hin, dessen lateinische Wurzel »*subjectum*« sowohl mit »das Zugrundeliegende«, als auch mit »das Unterworfene« übersetzt werden kann. Das heutige Bild des Menschen als ein sich selbst erschaffendes und erkennendes Subjekt, ist ein relativ spätes Produkt der Aufklärung: eine »Übergangsfigur«, wie Foucault (1995) bemerkt, die in der Geschichte des europäischen Denkens erstmals an der Schwelle des 18. zum 19. Jahrhundert in Erscheinung trat. Sie war das Ergebnis einer tiefgreifenden Krise der modernen Philosophie und Wissenschaft, die zu einem neuen Verständnis der Stellung des Menschen in der Welt und seiner Beziehung zu sich selbst führte.

Der Mensch wurde in der Folge als menschliches *Subjekt* zum Maß aller Dinge. Spätestens mit Kant und seiner »Kritik der reinen Vernunft« (1781/1787) nahm er nun eine doppeldeutige Position ein: einerseits wurde er zum *objektivierenden Subjekt*, von dem aus alle Erkenntnis gebildet und begründet werden konnte; andererseits zum *subjektivierten Objekt*, das selbst zum Gegenstand wissenschaftlicher Erkenntnis gemacht wurde. Kants Erkenntnistheorie ließ den Menschen somit als eine »seltsame, empirisch-transzendente Dublette« (Foucault 1995, 384) erscheinen: als ein Wesen, das von dem Erkenntnis nahm, was Erkenntnis überhaupt erst ermöglichte.

Dies, so Foucault, war die Geburtsstunde der Humanwissenschaften: Insofern sie sich mit dem *Menschen* als ihrem wichtigsten Erkenntnisgegenstand befassen, zählen dazu unter anderem die Anthropologie, Psy-

chologie, Soziologie, Ethnologie und die Pädagogik. Dadurch, dass diese Disziplinen Aussagen darüber trafen, was der Mensch *ist*, hatten sie zwangsläufig auch Aussagen darüber zu treffen, was der Mensch *nicht ist*. Untersuchungen an den Rändern des Übergangs von Mensch und Tier, Normalität und Anormalität, Vernunft und Wahnsinn erschienen in dieser Hinsicht besonders aufschlussreich. Die Gestalten des Abweichenden und Monströsen, die im Mittelalter und in der frühen Neuzeit eher der moralischen Belehrung und Abschreckung gedient hatten, gewannen eine neue Bedeutung als Forschungsobjekt wissenschaftlich-philosophischen Erkenntnisgewinns.

Ein bekanntes Beispiel dafür ist das Phänomen des »Kretinismus«, von dem man sich gegen Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts neue Einblicke in den Zusammenhang von körperlicher Anatomie und geistiger Entwicklung versprach. Beinahe durchgängig ist in den medizinischen Schriften der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts vom Kretinismus als einer »endemischen Krankheit« die Rede, die auf eine »Entartung des Menschen« zurückgeführt wurde. Oft vermischten sich dabei wissenschaftliche und moralische Urteile: So sprach der Schweizer Arzt Ignaz Paul Vital Troxler (1780–1866) vom Kretinismus als »grauenvolles, schauerhaftes Übel«, das den Menschen seiner geistigen und körperlichen Kräfte beraube und als entartetes Wesen unter das Tier herabsetze (vgl. Troxler 1836, 4). Immer wieder kam der Diskurs über den Kretinismus auf Kants Grundfrage zurück: »*Was ist der Mensch?*« Ohne dieses erkenntnistheoretische und anthropologische Interesse wäre nur schwer zu erklären, warum ein statistisch wie bevölkerungspolitisch eher geringfügiges Problem wie das des Kretinismus zu Beginn des 19. Jahrhunderts dermaßen breit und intensiv diskutiert und erforscht worden ist.

Mit dieser Entwicklung einher ging auch eine neue Sensibilität für das Problem geistiger Behinderung: Mittels statistischer Erhebungen und individueller Fallbeschreibungen wurden große Anstrengungen unternommen, neue Erkenntnisse über die Ursachen und die Verbreitung dieses Phänomens zu gewinnen. Man richtete spezielle Anstalten für sogenannte »Kretinen«, »Idioten« oder »Schwachsinnige« ein, die zum Teil bis heute fortbestehen. In schneller Folge wurden breit angelegte Untersuchungen zur Epidemiologie, Ätiologie, Physiologie und Anatomie dieser Personengruppe veröffentlicht sowie erste systematische Lehrbücher über deren medizinische Behandlung und psychologisch-pädagogische Heilung verfasst

(siehe u. a. Rösch 1844; Séguin 1846; Saegert 1845/1846; Howe 1848; Disselhoff 1857; Deinhardt/Georgens 1861/1863).

Die wissenschaftliche Erkenntnis des Menschen, die den Wahrheitsanspruch des modernen Subjektbegriffs begründet und absichert, wäre undenkbar ohne eine Reihe von Institutionen, durch die der Mensch überhaupt erst zu einem beobachtbaren Objekt gemacht wurde. Eine Eigenheit der Humanwissenschaften ist daher ihr enges Verhältnis zu einem bestimmten Typ von Einrichtungen, die Foucault als »Disziplinaranstalten« charakterisiert. Dazu zählen unter anderem das Gefängnis, die Klinik, die Irren- und Heilanstalt sowie die Schule. Die durch diese Einrichtungen ausgeübte Disziplinarmacht umfasst Techniken und Strategien, die das Individuum und seinen Körper einer permanenten Kontrolle, Überprüfung, Normierung, Sanktionierung, Hierarchisierung und Überwachung unterwerfen (siehe Foucault 1979, Kap. III). Die Disziplinaranstalten haben bis heute für die Wissenschaften vom Menschen eine ähnliche Funktion wie die Laboratorien für die Naturwissenschaften: Es handelt sich nicht bloß um Orte der Besserung, der Fürsorge, der Erziehung oder Heilung, sondern zugleich um wissenschaftliche Beobachtungsinstrumente: um Orte der Wissensproduktion, in denen die Phänomene, die die Humanwissenschaften beschreiben und erklären, zum Gegenstand systematischer Untersuchungen gemacht und teilweise überhaupt erst hervorgebracht werden. Diese These soll anhand von drei Beispielen untermauert werden:

Erstes Beispiel: Einem weit verbreiteten Mythos zufolge befreite der französische Arzt Philippe Pinel (1745–1826) im Jahr 1793 die Irren im Pariser Armen- und Zuchthaus *Bicêtre* von ihren Ketten und führte sie aus ihren düsteren Kerkern in das Licht der medizinischen Wahrheit über den Wahnsinn als Geisteskrankheit. Später wurde in diesem Vorgang vor allem ein Akt der Humanisierung des Anstaltsbetriebs gesehen. Pinel selbst beurteilte die Befreiung der Irren sehr viel nüchterner: Er sah darin vor allem eine Voraussetzung für die systematische Untersuchung der Wahnsinnigen, die in Ketten gelegt niemals ihr »wahres Wesen« offenbaren konnten (siehe Dörner 1984, 146). Er konzipierte das Irrenhaus explizit als ein wissenschaftliches Beobachtungsinstrument, das es ermöglichen sollte, den Wahnsinn in Reinform zu untersuchen, ohne dass alltägliche Zufallsereignisse den »natürlichen« Verlauf der Geisteskrankheiten störten.

Zweites Beispiel: Édouard Séguin (1812–1880), einer der wichtigsten Vorläufer der heutigen Geistigbehindertenpädagogik, erhoffte sich von

der Einrichtung spezieller Idiotenanstalten nicht nur einen Nutzen für deren Insassen und die Gesellschaft, sondern auch neue wissenschaftliche Erkenntnisse, insbesondere auf den Gebieten der Anthropologie und der vergleichenden Biologie. Anatomische Untersuchungen der Gehirne von Idioten sollten diesen Wissenschaften »unvergleichliche Daten« liefern. So schrieb Séguin: »Da Kinder gegeben sind, deren Zustand von der Geburt, in der Kindheit, der Jugend und als Erwachsene vollkommen festgestellt ist, da wir die Mängel und Störungen ihrer Funktionen, ihren geistigen Fortschritt und ihre physische Entwicklung unter physiologischer Schulung studiert haben, muss unsere Liebe zu ihnen und ihren Leidensgenossen mit Skalpell und Mikroskop über ihr Leben hinaus folgen, um die Eigentümlichkeiten ihrer Organe festzustellen, wie wir es mit ihren Funktionen getan haben« (Séguin 1912, 73).

Drittes Beispiel: Arno Fuchs (1869–1945), Hilfsschulrektor in Berlin, Leiter des ersten sonderpädagogischen Lehrerseminars, Ehrenvorsitzender des deutschen Hilfsschulverbandes und Verfasser eines der einflussreichsten Lehrbücher der Hilfsschulpädagogik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, stellte im Jahr 1922 fest, dass die Hilfsschule neben ihrem pädagogisch-praktischen und sozialen Erfolg vor allem neue theoretische Kenntnisse über ihre Schülerschaft hervorgebracht habe: »Der *psychologische* Erfolg bestand darin, dass Klarheit geschaffen wurde über das Wesen der einzelnen Gruppen der Abnormen und damit über die Differenzierung des Kindermaterials« (Fuchs 1922, 25). Wie unschwer zu erkennen ist, beruht die in Abb. 1 wiedergegebene »psychologische Systematik«, mit der Fuchs seine Behauptung illustrierte, nicht so sehr auf einer theoriegeleiteten Klassifikation, sondern spiegelt im Wesentlichen die institutionelle Ordnung des damaligen Sonderschul- und Hilfsklassensystems wider. Die institutionelle Praxis schuf den Raum für eine klassifikatorische Abgrenzung und Differenzierung der »Abnormen«, die zur Grundlage der weiteren Systematisierung und Theoriebildung wurde. Die wissenschaftlich objektivierende Diagnose einer bestimmten »Abnormität« führte wiederum zur Überweisung an die entsprechende Institution, sodass sich der Kreis schloss.

A. Normale:		B. Anormale:	
körperlich:	geistig:	körperlich:	geistig:
a) Gesunde	a) hervorrag. Begabte	a) Krüppel u. Siehe	a) Schwachsinnige
b) Schwächliche ein-	b) Begabte	b) Taubstumme	a) intell. — b) moralisch
schließlich der	c) mittelm. Begabte	c) Schwerhörige	b) Blödsinnige
leicht Nervösen	d) Schwachbegabte	d) Sprachgestörte	c) Geistesgestörte
		e) Blinde	
		f) Sehschwache	
		g) Taubblinde	
		h) Epileptische	
		Komplikationen	
		von körperl. Anormalität	
		mit	
geistiger Normalität		geistiger Anormalität	

In sämtlichen Gruppen und mit den mannigfaltigsten Komplikationen finden sich Schwererziehbare: 1. durch eigene Schuld,
2. durch ungünstige Erziehungsbedingungen,
3. durch krankhafte Anlage.

Abb. 1: Die einzelnen Gruppen der Abnormen (aus: Fuchs 1922, 26).

Alle drei Beispiele machen deutlich, dass der Mensch als *objektivierendes Subjekt* und *subjektiviertes Objekt* eingebettet ist in einen weit gestreuten Komplex des »Macht-Wissens«: Herrschaft und Erkenntnis, institutionelle Ordnung und wissenschaftlicher Wahrheitssinn, Machtausübung und Wissensproduktion sind darin eng aufeinander bezogen, stützen und stabilisieren sich wechselseitig. Für diesen Verflechtungszusammenhang hat Foucault den Begriff des »Dispositiv« geprägt (franz. *dispositif* = »technische Vorkehrung, Einrichtung, Anlage«). Dieser bezeichnet ein heterogenes Ensemble diskursiver wie nicht-diskursiver Elemente, die von wissenschaftlichen Aussagen, moralischen Lehrsätzen und gesetzlichen Vorschriften bis hin zu architektonischen Einrichtungen, instrumentellen Hilfsmitteln oder technischen Verfahren reichen (vgl. Foucault 1978, 119–121; siehe auch Agamben 2008). So spricht Foucault im Zusammenhang mit der Geschichte der Strafjustiz von einem »Dispositiv des Gefängnisses« (siehe Foucault 1979), das sowohl materielle Elemente beinhaltet: die Stahlgitter und Gefängnismauern, eine strategisch durchdachte Aufteilung der Zellen oder die panoptische Anordnung der Beobachtungtürme; als auch eine Reihe von immateriellen Elementen: die Regeln der Anstaltsordnung, straf- und prozessrechtliche Verfahrensweisen, philosophische Diskurse über Gerechtigkeit und Freiheit, die moralische Bewertung von

Kriminalität und vieles mehr. Das Dispositiv umfasst sowohl die Gesamtheit dieser Elemente, als auch das spezifische Netzwerk der zwischen ihnen geknüpften Beziehungen.

Foucault weist darauf hin, dass das Gefängnis durch die Macht- und Wissenspraktiken des Strafens und Überwachens einen Subjektivierungsprozess in Gang setzt, der die Individuen einem bestimmten Blick, bestimmten Disziplinartechniken und einer bestimmten Wahrheit unterwirft und sie damit als »kriminelle Subjekte« überhaupt erst hervorbringt. Indem es ein Milieu der Delinquenz schafft, gelingt es ihm, »den Delinquenten als pathologisiertes Subjekt zu produzieren« (Foucault 1979, 357) und damit die Gesetzeswidrigkeiten effektiver als früher zu organisieren und zu kontrollieren. Allgemein ist das Dispositiv eine Art soziale Maschine, die Subjekte hervorbringt, die sie zugleich beherrscht und kontrolliert. Diese enge Verbindung von Subjektivierung und Unterwerfung gilt es auch für das sehr viel abstraktere und unspezifischere Dispositiv des Willens zu rekonstruieren. Sein Produkt ist das idealisierte Subjekt eines freien und autonomen Willens, dessen Freiheit und Selbstbestimmung paradoxerweise gerade darin besteht, sich und seine Tätigkeit freiwillig bestimmten Regeln, Zielen und Wertvorstellungen zu unterwerfen. Konkrete Elemente dieses Dispositivs sind unterschiedliche Willenspraktiken. Deren Bedeutung für die Konstituierung des sozialen Feldes geistiger Behinderung im 19. und 20. Jahrhundert soll im Folgenden anhand einiger ausgewählter Beispiele dargestellt werden.

2 Willenspraktiken

Die Geschichte des Willens und der Willensfreiheit umfasst einen Zeitraum von etwa zweitausend Jahren. Ihre Anfänge fallen mit denen des Christentums zusammen. Der griechischen und römischen Antike war der Wille als eigenständiges geistiges Vermögen noch weitgehend unbekannt. Andere kategoriale Zusammenhänge erklärten jene Phänomene und Erfahrungen, die wir heute mit diesem Begriff belegen. Dasselbe galt für die Idee der Freiheit, die nach heutigem Verständnis untrennbar mit der Vorstellung eines autonomen Willens verbunden ist: Weder das griechische »*eleutheria*« noch das lateinische »*libertas*« hatten anfangs diese philosophische Bedeutung (vgl. Warnach 1972, 1064). In den griechischen Stadtstaaten bezeichnete »Freiheit« vor allem einen politischen Status –

den des freien Bürgers im Gegensatz zum Sklaven – oder einen physischen Zustand – den des gesunden Menschen, dessen Körper seinem Geist gehorchte, im Gegensatz zum Gelähmten (vgl. Arendt 1998, 245, 247). Erst das Christentum verhalf der Vorstellung zum Durchbruch, dass die Freiheit mit einer bestimmten seelischen Grundfunktion beziehungsweise einem bestimmten Geistesvermögen – dem Willen – zusammenhängen könnte.

Aus Sicht der Philosophie (siehe Arendt 1998) kennzeichnen zwei unterschiedliche und in gewisser Weise widersprüchliche Eigenschaften die Funktion des Willens: Zum einen wird er als grundlegende *Kraft* angesehen: als Handlungsimpuls, Spannkraft oder Willensstärke, die das menschliche Tun antreibt und motiviert. Zum anderen erscheint der Wille als *formales Prinzip*: als übergeordnete Instanz, die die körperlichen und geistigen Kräfte auf ein bestimmtes Ziel hin konzentriert, steuert, organisiert und reguliert. Als eigenständige Kraft gilt der Wille als primäres geistiges Vermögen und ursprüngliche Geisteskraft, die dem Denken übergeordnet ist. Als formales Prinzip, das die Funktion eines Dirigenten, Schiedsrichters oder Weichenstellers übernimmt, ist der Wille dem Denken nach beziehungsweise untergeordnet.

Einig sind sich die meisten Philosophen darin, dass die Freiheit des Willens niemals absolut ist: So kann der Wille nichts wollen, was seine eigene Existenz negiert. Er kann ebenso wenig das absolute Nichts wollen wie das Nicht-Wollen, denn dies wäre jeweils ein Widerspruch in sich. Der Wille als »Ursache seiner selbst« (Augustinus) wird im christlichen Glauben zur Bedingung des guten wie bösen Denkens und Handelns. Er erscheint als eine auf sich selbst gerichtete Kraft, die ein freies und eigenverantwortliches Subjekt hervorbringt, das sich fortan gezwungen sieht, sich und seine Motive einer ständigen Überprüfung und Beobachtung zu unterziehen. In der Antike waren Gut und Böse eng mit der Möglichkeit einer rationalen Erkenntnis der Welt verbunden. Der Wille des jüdisch-christlichen Schöpfergottes im Alten und Neuen Testament entzieht sich dagegen dem menschlichen Wissen. Damit erscheint das Denken gegenüber dem Wollen deutlich abgewertet. Nicht das Streben nach Weisheit, sondern der unbedingte Gehorsam gegenüber dem Gesetz garantiert nunmehr ein gottgefälliges Leben. Im Streit um die Frage, ob das höchste Glück des Menschen im Streben nach göttlicher Wahrheit (Thomas von Aquin) oder der Liebe zu Gott (Duns Scotus) liegt, spitzte sich die Dichotomie von Denken

und Wollen im Spätmittelalter noch einmal zu. Jenseits dieses Dualismus wurde das Konzept der Willensfreiheit in der neuzeitlichen Philosophie sowohl von Vertretern des Materialismus (Hobbes, Spinoza) als auch des Sensualismus (Locke, Condillac) vermehrt in Frage gestellt. Im Hinblick auf das Problem der ethischen und rechtlichen Verantwortlichkeit ist die Idee der Willensfreiheit bis heute für das abendländische Rechts- und Moralsystem unverzichtbar. Ihren vorerst letzten Höhepunkt fand die Willensphilosophie im deutschen Idealismus (Schopenhauer, Fichte, Hegel) und in der Lebensphilosophie (Dilthey, Bergson).

Das bürgerliche Subjekt hat sich seit dem 18. Jahrhundert in dem Maße von den Zwängen des vor-bürgerlichen Zeitalters befreien können, wie es ihm gelungen ist, sich selbst, seine Leidenschaften und Affekte, willentlich zu beherrschen und zu unterdrücken (siehe Elias 1992; Horkheimer/Adorno 1988; Hirschman 1987). Insofern Freiheit und Selbstbestimmung als Resultat von Bildungs- und Erziehungsprozessen verstanden wurden, hat die Pädagogik seit dem Zeitalter der Aufklärung eine ihrer wichtigsten Aufgaben darin gesehen, Kinder zu verantwortlichen Bürgern zu erziehen (Kant, Herbart). Dieses Ziel stand auch im Zentrum der ersten Bildungs- und Erziehungskonzepte für Menschen mit geistiger Behinderung. Diese passten nicht in das Bild einer Gesellschaft, deren Ideal das autonome, eigenverantwortliche Rechtssubjekt war. Ähnlich wie die Irren und Demennten, stellten Idioten oder Schwachsinnige für diese neue Gesellschaftsformation eine Anomalie dar: Sie galten als unverantwortlich und konnten daher nicht nach dem Gesetz bestraft werden, waren oft unfähig, einer geregelten Arbeit nachzugehen und fielen somit aus dem Rahmen der bürgerlichen Ordnung. Daher wurde der Fokus der erzieherischen Bemühungen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zunächst auf den Willen gerichtet.

2.1 Moralische Behandlung

Die ersten speziellen Erziehungsmethoden, die explizit auf eine Entwicklung und Verbesserung der Willensfunktion abzielten, wurden in den 1840er-Jahren von Séguin in Frankreich vorgestellt: Séguin gilt als Verfasser des ersten systematischen Lehrbuchs der Idiotenerziehung (Séguin 1846/2011) und hatte sowohl in Europa als auch in den USA großen Einfluss auf die Entstehung der ersten Bildungseinrichtungen und Anstalten für Menschen mit geistiger Behinderung. Er gründete 1840 aus eigenen

Mitteln die erste Privatschule für idiotische Kinder in Paris, arbeitete den Begriff der »Idiotie« weiter aus, indem er die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen idiotischen und anderen zurückgebliebenen Kindern untersuchte, und führte die Vorstellung eines Entwicklungskontinuums ein, auf dem sich alle psychophysiologischen Funktionen, organischen Mängel oder Verhaltensweisen anordnen ließen (siehe Séguin 1912, 83f.; Foucault 2005, 300). Dieses Entwicklungsdenken prägt die Geistigbehindertenpädagogik beziehungsweise den »Förderschwerpunkt geistige Entwicklung« (KMK 1994) bis heute.

Ein wesentlicher Bestandteil der Erziehungslehre Séguins war sein Konzept der »moralischen Behandlung«. Diese wurde von ihm definiert als »die systematische Einwirkung eines Willens auf einen anderen mit der Absicht, ihn zu bessern und in Hinsicht auf einen Idioten mit der Absicht, ihn gesellschaftlich zu machen« (Séguin 1912, 168). Im Mittelpunkt seines Konzepts stand die Einübung von Befehl und Gehorsam. Ursprünglich handelte es sich dabei um eine psychiatrische Behandlungsmethode, die bereits von Samuel Tuke (1784–1857) im *Retreat*, einem 1796 in der Nähe von York (England) gegründeten Asyl für Geisteskranke, und von Pinel (siehe oben) im Pariser Irrenhaus *Bicêtre* angewandt worden war. Nach Pinel beruhte der Wahnsinn auf einer fehlenden Ordnung des Verstandes, die durch strikte Einhaltung der Anstaltsregeln, Gehorsam gegenüber der Autorität des Arztes und die Ausführung regelmäßiger, mechanischer Arbeiten wieder hergestellt werden sollte. Dagegen führte er die Idiotie auf das Fehlen intellektueller Fähigkeiten zurück: Die Idioten hatten überhaupt keinen Verstand, der folglich auch nicht in Unordnung geraten sein konnte. Dies machte in Pinels Augen eine Therapie oder gar Heilung der Idiotie unmöglich: Da die Idioten ausschließlich dem »Instinkt der Notwendigkeit« und manchmal nicht einmal diesem gehorchten (vgl. Pinel 1801, 221), seien sie auch nicht empfänglich für die moralische Behandlung und müssten von den anderen Irren abgesondert werden, um deren Genesung nicht zu gefährden.

Séguin kam vor dem Hintergrund seiner praktischen Erfahrungen und theoretischen Überlegungen zu völlig anderen Schlussfolgerungen als Pinel: Hauptmerkmal der Idiotie war für ihn nicht der fehlende Verstand, sondern die Beeinträchtigung des Willens: »Die Idiotie ist ein Gebrechen des Nervensystems, mit dem radikalen Effekt, alle oder einige der Organe und Fähigkeiten des Kindes dem regelmäßigen Einfluss seines Willens zu

entziehen, es seinen Instinkten auszuliefern, und von der moralischen Welt abzuschneiden.« (Séguin 2011, 85) Und an etwas späterer Stelle schreibt er über den geistigen Zustand des Idioten: »In physiologischer Hinsicht *kann* er nicht, in intellektueller Hinsicht *weiß* er nicht. In psychischer Hinsicht *will* er nicht; und er *könnte*, und er *wüsste*, wenn er *wollte*, aber vor allem *will* er nicht!« (Ebd., 123) Für Séguin sollte die Erziehung der Idioten daher drei Aspekte umfassen: 1. die Tätigkeit, 2. die Intelligenz und 3. den Willen: »Diese entsprechen drei Aspekten des menschlichen Wesens, nämlich dem Gefühl, dem Geist, der Moralität. Die Tätigkeit ist das in die Tat umgesetzte Gefühl, die Intelligenz ist die Funktion des Geistes, der Wille ist die moralisierte Spontaneität« (ebd., 228). Zwar sei die Trennung zwischen Wille, Intelligenz und Tätigkeit eine künstliche, da keine der drei Funktionen ohne die anderen existieren könne, doch erst der Wille verbinde sie zu einer Einheit und gebe ihnen eine Richtung. Diese Einheit sah Séguin bei der Idiotie als gestört an. Ziel seiner Pädagogik war deshalb deren Wiederherstellung und Harmonisierung.

Genau hier setzte die moralische Behandlung an, indem sie den fehlenden oder negativen Willen des Idioten mit dem Willen des Lehrmeisters (*«maitre»*) konfrontierte: »Sie ergreift von ihm Besitz bei seinem Eintritt in die Anstalt bis zu seinem Austritt aus derselben, vom Öffnen seiner Augen bis zum Schließen derselben, von seinen Handlungen animalischen Lebens bis zur Übung seiner intellektuellen Fähigkeiten« (Séguin 1912, 169). Ihr Ziel war die Erziehung zur Selbstbeherrschung. Da der Idiot anfangs keinen eigenen oder bloß einen eingeschränkten Willen hatte, mussten zunächst andere für ihn wollen (siehe ebd., 97). Als erstes sollte das Kind lernen, der Autorität des Lehrmeisters zu gehorchen: durch Blicke, Gesten und Worte. Ähnlich forderte später auch John Langdon Haydon Down (1828–1896), dass das idiotische Kind zunächst lernen müsse, seinen unterentwickelten Willen dem eines anderen unterzuordnen. Außerdem sollten die »Gefühlsfähigkeiten« so kalkuliert werden, dass der Liebesentzug durch den Lehrer vom Kind als die größte Bestrafung empfunden wurde. Körperlich Strafen waren dagegen strikt verboten (vgl. Down 1996, 212). War der »negative Wille« des Kindes gebrochen und sein Gehorsam gesichert, so ging es nach Séguin im nächsten Schritt darum, vom passiven Befolgen der Befehle zur aktiven Spontaneität überzugehen. Als ein geeignetes Anwendungsgebiet der moralischen Behandlung erschien Séguin die Arbeitserziehung (vgl. Séguin 1912, 184), die zugleich zahlreiche Gele-

genheiten zur physiologischen Sinnesübung bot (siehe auch Séguin 1880, 158f.). War die Erziehung zur Arbeit weiter fortgeschritten, ließ Séguin die Kinder in Gemeinschaft arbeiten. Dadurch, dass sie gemeinsam und für andere produzierten, sollte ihr Solidaritätsgefühl geweckt werden. Séguin schreibt, dass er auf diese Weise einige seiner Zöglinge – »gewöhnlich aus der Zahl der schlimmsten Fälle oberflächlicher Idiotie« (Séguin 1912, 181) – auf ein Niveau der Selbstbeherrschung gebracht habe, das hoch über dem des Durchschnittsmenschen lag. Davon habe es zwar nicht viele gegeben, aber die Mehrzahl der unter seiner Anleitung erzogenen Idioten konnte sich »unter einer sanften und wohlwollenden Aufsicht selbst leiten« (ebd.) und sei zumindest nicht in Konflikt mit Polizei und Justiz geraten.

2.2 Experimentelle Psychologie und Pädagogik

Neben institutionellen Praktiken spielten zu Beginn des 20. Jahrhunderts die experimentellen Praktiken der Willens- und Denkpsychologie sowie der Psychotechnik zunehmend eine wichtige Rolle für die wissenschaftliche Objektivierung geistiger Entwicklung und ihrer Behinderung. Die Anfänge der experimentellen Psychologie und Pädagogik sind eng mit der Geschichte der Physiologie verbunden. Großen Einfluss hatten dabei die sinnesphysiologischen Untersuchungen von Ernst Heinrich Weber (1795–1878), Gustav Theodor Fechner (1801–1887) und Hermann von Helmholtz' (1821–1894) zu den Gesetzmäßigkeiten von Wahrnehmung und Aufmerksamkeit. Was diese Pioniere auf dem Gebiet der empirischen Psychologie einte, war der Versuch, psychische Phänomene messbar zu machen und damit die philosophisch-spekulative Tradition auf diesem Gebiet zu überwinden. Dabei orientierten sie sich eng an der experimentellen Methodik der Naturwissenschaften. Wichtige Impulse für eine Verwissenschaftlichung von Pädagogik und Psychologie im Sinne des naturwissenschaftlichen Paradigmas gingen auch von Johann Friedrich Herbart (1776–1841) aus, Kants Nachfolger auf dem Lehrstuhl für Philosophie in Königsberg.

Als Begründer der experimentellen Willenspsychologie gilt Wilhelm Wundt (1832–1920), der 1879 in Leipzig das erste Institut für experimentelle Psychologie eröffnete. Von Herbart übernahm Wundt den Begriff der »Apperzeption« als bewusste, willentliche Aufmerksamkeit, die er abgrenzte von der »Perzeption«, die das einfache Eintreten einer Empfindung oder Wahrnehmung in das Bewusstsein umschreibt (vgl. Wundt

1911, 24). Fortgeführt wurden seine Forschungen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts durch Narziss Ach (1871–1946) und dessen Mitarbeiter Heinrich Düker (1898–1986). Wie Wundt untersuchte Ach (1910) mittels introspektiver Verfahren (Selbstbeobachtung) das subjektive Erleben der »inneren Seite« der Willenshandlung. Düker (1931) übertrug die dafür entwickelten Methoden später auch auf sonderpädagogische Fragestellungen, um Arbeitsleistung sogenannter »willensschwacher Hilfsschüler« zu messen. Seine Untersuchungen führten zu einer sehr viel optimistischeren Einschätzung der Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der Hilfsschülerschaft und zeigten, dass sowohl das psychologische Konstrukt der »Willensschwäche« als auch das der »Leistungsmotivation« nicht isoliert von den sozialen und materiellen Umweltbedingungen betrachtet werden durften, sondern mit diesen in einer dynamischen Wechselbeziehung standen.

Die Entwicklungsdynamik von Denken, Wollen und Handeln war auch zentrales Thema der psychologischen Untersuchungen Kurt Lewins (1890–1947), die zugleich den Endpunkt der älteren Willenspsychologie und deren Übergang zur Motivationsforschung markieren. Im Unterschied zu Wundt und Ach interessierte sich Lewin weniger für die elementaren Prozesse, die am Verlauf einer Willenshandlung beteiligt waren, sondern für den Willensakt als Ganzes, in seinem Verhältnis zu anderen psychischen Prozessen. An der älteren Willenspsychologie kritisierte Lewin, dass diese die individuellen Bedürfnisse und Motive nicht genügend berücksichtigt habe. Im Rahmen seiner Untersuchungen zur Affekt- und Handlungspsychologie, mit denen Lewin das damals noch neue Gebiet der Motivationspsychologie begründete, entstand auch der 1933 veröffentlichte Entwurf über »Eine dynamische Theorie des Schwachsinnigen« (Lewin 1982). Neu an seinem Erklärungsansatz war der Versuch, das Problem geistiger Behinderung nicht, wie damals üblich, auf einen primären Intelligenzdefekt oder eine organische Schädigung zu reduzieren. Er versuchte vielmehr eine positive Charakteristik der Gesamtperson geistig behinderter Kinder zu gewinnen, die auch deren affektive und motivationale Eigenheiten einschloss. Die sogenannte »Intelligenzminderung« ließ sich nach Lewin vollständig aus den dynamischen Eigenheiten ihrer Persönlichkeitsstruktur ableiten. Grundsätzlich galten seiner Ansicht nach für die intellektuellen Prozesse unter den Bedingungen geistiger Behinderung dieselben Gesetzmäßigkeiten wie bei nicht-behinderten Kindern.

In der Sowjetunion war es vor allem Lew S. Wygotski (1896–1934), der Lewins Überlegungen bereits zu Beginn der 1930er-Jahre aufgegriffen und weiter entwickelt hat. In seiner kritischen Auseinandersetzung mit Lewin würdigte Wygotski dessen Theorie als grundlegenden Beitrag zur Geistigbehindertenpädagogik (siehe Wygotski 2001, 136f.). Sie zeige einen wichtigen Weg zur Überwindung des vorherrschenden Intellektualismus auf: Lewin lenke die Aufmerksamkeit der Forschung auf die affektive Seite geistiger Behinderung, die seit der Zeit Séguins in Vergessenheit geraten war. Allerdings überspanne Lewin den Bogen in die andere Richtung, indem er beinahe jeglichen Einfluss des Intellekts auf die untersuchten Phänomene leugne und die Ursachen dafür allein im Willen und den Bedürfnissen ausmache. So kritisiere Lewin zwar mit großer Klarheit den Fehler des Intellektualismus; er selbst tappe jedoch in die gleichartige Falle des Voluntarismus. Der unbedingt zu bewahrende Kern der Untersuchungen Lewins lag nach Wygotski in der Idee einer *Einheit* affektiver und intellektueller Prozesse. Als Analyseeinheit für die Entwicklung des Denkens und Wollens schlug Wygotski die bewusste Steuerung des Verhaltens durch den Gebrauch kultureller Zeichen vor (Sprache, Gesten, Bilder, Schrift usw.), wobei er sich explizit auf Séguins Gleichsetzung der Idiotie mit einer Unterentwicklung des Willens berief: »Wenn Wille mit Selbstbeherrschung gleichgesetzt wird, können wir uns dieser Meinung anschließen und bekräftigen, dass gerade in der mangelnden Beherrschung des eigenen Verhaltens die Hauptursache der ganzen Unterentwicklung des geistig behinderten Kindes liegt« (Wygotski 1992, 241).

Breite Anerkennung haben in der Sonderpädagogik der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts Jean Piagets (1896–1980) Arbeiten zur Entwicklung des Kindes gefunden. Sie gelten heute als einer der wichtigsten Meilensteine in der Geschichte der Entwicklungspsychologie. Seine langjährige Mitarbeiterin Bärbel Inhelder (1913–1997) übertrug Piagets Ansatz in den 1970er-Jahren auch auf Fragen der Geistigbehindertenpädagogik. Ihre Grundannahme lautete, dass geistig behinderte Kinder zwar dieselben Entwicklungsstadien durchlaufen wie normale Kinder, jedoch in einem langsameren Tempo – bis hin zur Stagnation (siehe Inhelder 1978, 252). Dass Piaget in seinen experimentellen Studien vor allem die Entwicklung des Denkens und der Intelligenz untersucht hat, bedeutet nicht, dass er die emotionale oder affektive Entwicklung für nachrangig gehalten hätte. Als kognitionspsychologischer Ansatz wurde seine Theorie dennoch oft

intellektualistisch verkürzt rezipiert. Eine genauere Lektüre seines Werks zeigt jedoch, dass Denken und Wollen, Intelligenz und Affektivität für ihn durchaus gleichwertige Begriffe darstellten (siehe Piaget 1995). So konstatierte er einen grundsätzlichen Parallelismus zwischen der intellektuellen und affektiven Entwicklung des Kindes. Affektivität und Intelligenz bezeichneten nach Piaget zwei unterschiedliche Seiten menschlichen Verhaltens, die *funktional* aufeinander bezogen, *analytisch* voneinander zu unterscheiden, jedoch *im realen Verhalten* stets untrennbar miteinander verbunden waren. Die Entwicklung von Affektivität und Intelligenz verlaufe daher stets parallel.

2.3 Von der Hilfsschulpädagogik zur Geistigbehindertenpädagogik

Der rasante Aufstieg und Ausbau der Hilfsschulpädagogik um 1900 markiert historisch zugleich den Übergang von der voluntaristischen zur intellektualistischen Sichtweise geistiger Behinderung. Wie Lesemann in seinen »Erinnerungen« aus dem Jahr 1969 bemerkt, lässt sich die Didaktik und Methodik der Hilfsschulpädagogik nur begreifen, wenn man berücksichtigt, dass in Deutschland gegen Ende des 19. Jahrhunderts und bis in die 1920er-Jahre hinein der *Herbartianismus* alles in seinen Bann schlug (vgl. Lesemann 1969, 52). Herbart hatte die Entwicklung des Wollens und der Gefühle aus den Gesetzen des Denkens und der Vorstellungen abzuleiten versucht. Für ihn bestand das Ziel der Pädagogik in der Erziehung zur Tugend, die er kennzeichnete als die »zur beharrlichen Wirklichkeit gediehene Idee der inneren Freiheit« (Herbart 1957, 7). Dieser »Wille zur Sittlichkeit« war nach seiner Theorie das Ergebnis einer stufenweisen Entwicklung der einfachen Vorstellungsmassen und ihrer immer komplexeren Verknüpfung. Ausgehend von der konkreten Sinnlichkeit führte diese über das Gedächtnis, die Phantasie und die Urteilskraft bis hin zur Bildung abstrakter Begriffe. Das willenlos zur Welt kommende Kind, dessen spontane Lebensäußerungen, sofern sie sich als Ungestüm und Unordnung darstellten, gewaltsam dem Willen der Erwachsenen zu unterwerfen waren, sollte durch Erziehung in einen zur Vernunft gebildeten Menschen verwandelt werden, der es mit der Zeit selbst übernahm, sich zu regieren und seinen Willen den Forderungen der Gesellschaft unterzuordnen (vgl. Herbart 1965, 31).

Der Herbartianismus war die vorherrschende Bildungstheorie des Preussischen Kaiserreichs. Als wichtigste Vertreter galten Ludwig Strümpell

(1812–1899), Karl Volkmar Stoy (1815–1885), Tuiskon Ziller (1817–1882) und Wilhelm Rein (1847–1929). Im Zentrum ihres Ansatzes stand die Idee des »erziehenden Unterrichts«, der Einsicht und Wollen miteinander in Übereinstimmung und die »Vielseitigkeit des Interesses« der Schüler zur vollen Entfaltung bringen sollte. Jede Unterrichtsstunde war zugleich eine »Schule für die Bildung des Willens« (Ziller 1876, 139). Die Willensbildung stellte somit eine Funktion der intellektuellen Bildung dar. Die Hilfsschulpädagogik zog aus Herbarts Grundsätzen den didaktisch folgenreichen Schluss, dass das Hauptproblem der Bildung und Erziehung schwachsinniger Kinder in der Vermittlung deutlicher Sinneseindrücke und einfacher Vorstellungskomplexe lag. Bis heute sind die Unterrichtskonzepte der Schule für Geistigbehinderte durch die daraus abgeleiteten Methoden des Anschauungsunterrichts, der lebenspraktischen Bildung und des handlungsorientierten Unterrichts geprägt.

Willensschwäche und andere Willensstörungen galten bei den Vertretern der älteren Hilfsschulpädagogik beinahe durchgängig als Folge einer Unterentwicklung des Denkens. Dessen »Kurzzeit«, so Fuchs (1922, 243), führe dazu, dass das schwachsinnige Kind nur »kurzlebige Ziele« kenne und sobald sein Wille auf einen Widerstand stoße, sofort davor zurückweiche. Konkretere Überlegungen zur Willensbildung wurden dabei im Zusammenhang mit der Erziehung zu praktischen Tätigkeiten, wie der Arbeitserziehung oder der Beschäftigungstherapie angestellt (siehe Heller 1912, 283). »Willensbildung« wurde zum Teil unmittelbar mit »Erziehung« gleichgesetzt und diese wiederum als Hauptaufgabe der Hilfsschulpädagogik angesehen. So schreibt zum Beispiel Bell (1930, 715) in einem Aufsatz über »Willensbildung in der Hilfsschule«: »*Willensbildung ist Erziehung*. In der Hilfsschule wurde von jeher der Erziehungsgedanke ganz besonders berücksichtigt und jedem Lehrenden ist geläufig: »Hilfsschule ist Erziehungsschule.« Als wichtigste aller Erziehungsfragen galt die Frage des Gehorsams: »Ob die Schüler und wie sie gehorchen, ist der Prüfstein, ob unsere Erziehungsweise gut oder schlecht ist« (ebd., 665). War bei Deinhardt/Georgens (1861/1863) noch die Willensfreiheit selbst der Prüfstein dafür, ob die heilpädagogischen Bemühungen Erfolg hatten, so wurde der Wille nun auf die Fähigkeit zu gehorchen reduziert. Von dem erzieherischen Optimismus der frühen Anstaltspädagogik, der eine Überwindung der Entwicklungsschwierigkeiten zumindest nicht völlig ausschloss, ist bei den zitierten Autoren nur noch wenig zu spüren.

Diese Tendenz setzte sich zwischen 1933 und 1945 fort und wurde sogar noch verstärkt: Die intellektuellenfeindliche Ideologie des Nationalsozialismus begünstigte pädagogische Strömungen, die einen anschaulich-praktischen Unterricht propagierten und die fachwissenschaftliche Bildung vernachlässigten oder für sekundär erachteten. So änderte sich nach 1933 für die Unterrichtspraxis der Hilfsschulen und deren didaktische Begründung zunächst wenig. Wichtige Erziehungsziele der Hilfsschule blieben die Einübung von Gehorsam und die Verpflichtung des Hilfsschülers auf Volk und Staat. Viele Pädagogen sahen in den Begriffen »Wille« und »Gehorsam« zwei wesentliche Elemente nationalsozialistischer Erziehung: »Wollenserziehung, das ist eine Forderung, die im Rahmen der Charaktererziehung in Gegensatz zu bringen ist zu einer einseitig intellektuellen ›Erziehung‹ (wenn man letzteres überhaupt noch als solche ansehen will und nicht vorzieht, von einseitig intellektueller Ausbildung und Schulung zu sprechen). Ihr gegenüber verlangt der Nationalsozialismus eine optimale Entfaltung des Willens als wesentlicher Seite des Charakters. Ebenso ist der Gehorsam ein Grundbegriff nationalsozialistischer Lebenshaltung. Er ist nicht nur eine logische Folgerung aus dem Führerprinzip – derart, dass ein Führer notwendig den zur Voraussetzung hat, der geführt wird und seine Befehle befolgt –, er ist auch in der Tat eine der beiden Seiten von Führer und Gefolgschaft« (Klinkebiel 1938, 378).

Vergleicht man die nationalsozialistische Hilfsschulpädagogik mit der Zeit davor, so werden einige wichtige Unterschiede deutlich: Insgesamt ist eine Stärkung des Hilfsschulwesens festzustellen, die nicht nur in deren gesetzlicher Verankerung durch die »Allgemeine Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen« von 1938 und die »Hilfsschul-Richtlinien« von 1942 zum Ausdruck kam, sondern auch in der quantitativen Zunahme der Schülerschaft und der beginnenden Verselbstständigung der Sonderschullehrerausbildung (siehe Hänsel 2006, Kap. 2). Sonderklassen für sogenannte »Bildungsunfähige« wurden dagegen aufgelöst und die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen mit geistiger Behinderung vom Schulbesuch ausgeschlossen. Die drei Hauptfunktionen der Hilfsschule im NS-Staat: 1. die Entlastung der Volksschule, 2. die Brauchbarmachung und 3. die Erfüllung von Beobachtungs-/Selektionsaufgaben bei der Umsetzung des »Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses« (1933) brachten auch eine Neubewertung der Willensproblematik mit sich. Als »Leistungsschule« sonderte die Hilfsschule all diejenigen aus, die als »unbrauchbar« be-

ziehungsweise »bildungsunfähig« galten, und überwies sie an Pflege- und Verwahranstalten. Für viele Kinder und Jugendliche bedeutete das ab 1939, mit Beginn der sogenannten »Aktion T4«, den sicheren Tod. Die Mehrzahl der Hilfsschullehrer begrüßte die Aussonderung der schwerer Behinderten, die viele schon vor 1933 gefordert hatten. Sie erhofften sich davon eine Aufwertung der Hilfsschule, die im öffentlichen Bewusstsein den Ruf einer »Dummen-« oder »Idiotenschule« hatte. Die Willensbildung wurde an den Hilfsschulen über die Verstandesbildung gestellt. Die Hilfsschulpädagogik kehrte damit in gewisser Weise zum Voluntarismus der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zurück, ohne allerdings dessen Menschenbild und theoretische Grundlagen zu teilen. Der Voluntarismus der NS-Pädagogik war eher das Resultat eines durch die nationalsozialistische Ideologie und Politik geförderten Anti-Intellektualismus. Die Brauchbarkeit der Hilfsschüler sollte nicht durch intellektuelle Bildung, sondern durch Erziehung zu praktischen Fertigkeiten, zu Gehorsam und gemeinschaftlichem Pflichtgefühl hergestellt werden. Im Unterschied zur älteren Hilfsschulpädagogik fällt der Glaube an die erzieherische Kraft der Gemeinschaft auf, sowie die Betonung der »Ganzheitlichkeit« des Willens als Eigenschaft der Gesamtpersönlichkeit. An die Stelle der individuellen Disziplinierung des Trieb- und Gefühlslebens traten vermehrt kollektive Erziehungsformen, die auf eine innere Bindung an Gemeinschaft, Staat und Volk abzielten.

Nach 1945 orientierte sich die Geistigbehindertenpädagogik in Deutschland zunächst an der älteren Hilfsschulpädagogik, an der Kindergarten- und Kleinkindpädagogik sowie an den pädagogischen Erfahrungen des Auslands (vgl. Speck 1970, 7). Der Willensbildung und -erziehung wurde dabei eine eher untergeordnete Rolle zugewiesen: Vertreter der in der Nachkriegszeit dominanten geisteswissenschaftlichen Pädagogik, wie der Schweizer Heilpädagoge Paul Moor (1899–1977), betrachteten Menschen mit geistiger Behinderung als prinzipiell unselbstständig und unfähig, ein eigenverantwortliches Leben zu führen. Ihr Wollen bezeichnete Moor allgemein als »dürftig« (Moor 1965, 139). Das geistig behinderte Kind werde niemals zur Selbstständigkeit gelangen, doch könne es durch entsprechende Anleitung das Gehorchen lernen. Wenn es gehorche, könne es geführt werden und wenn es geführt werde, sei es ihm möglich, in die Gemeinschaft seiner Umgebung eingegliedert zu werden und an der Lebensführung der Anderen teilzuhaben (Moor 1964, 60). Die Lebens-

führung von Menschen mit geistiger Behinderung wurde von Moor beinahe ausschließlich als passives Geführt-Werden aufgefasst. Um diese zu erreichen, sei »Erziehung« notwendig, das heißt das Einüben von Disziplin und Gehorsam, was nach Moor hauptsächlich über die Wünsche und das Gefühlsleben des Kindes geschehen sollte. Dieser Prozess wurde von ihm jedoch weniger als Willensbildung oder -erziehung begriffen, sondern eher als ein Vorgang der Gewöhnung.

Trotz aller Bemühungen um eine »ganzheitliche« Sicht der Person, reduzierte die geisteswissenschaftliche Heilpädagogik der 1950er und 1960er-Jahre geistige Behinderung damit auf einen Defekt des Verstandes und nahm eine einseitig intellektualistische Perspektive ein. Bei Bach (1968) und anderen Fachvertretern, wie Mühl (1969) oder Speck/Thalhammer (1974), wurde der Begriff des Willens zur Charakterisierung geistiger Behinderung schließlich ganz fallen gelassen. Im Vordergrund standen nun das »kognitive Anderssein« (Speck/Thalhammer 1974, 30) oder die intellektuellen Defizite und deren Auswirkungen auf die schulische Leistungsfähigkeit. So definierte Bach (1968, 1): »Als geistig behindert werden diejenigen Kinder bezeichnet, welche wegen der Schwere ihrer intellektuellen Beeinträchtigung eine Sonderschule für Lernbehinderte (Hilfsschule) nicht mit ausreichendem Erfolg besuchen können, die jedoch zu sinnvoller Tätigkeit und ausreichender Einordnung zu führen sind.« Statt von einem »geistig behinderten Kind«, so Bach, könne man auch von einem »praktisch-bildbaren Kind« sprechen. Mit dem Ausdruck der »praktischen Bildbarkeit« sollte deutlich gemacht werden, dass im Gegensatz zum »unanschaulich-begrifflichen« Lernen bei diesen Kindern eine »anschaulich-vollziehende« (»praktische«) Lernweise überwog und hauptsächlich in diesem Bereich die Möglichkeiten ihrer Bildung und Erziehung begründet lagen (vgl. ebd.). Die Entwicklungsbesonderheiten geistig behinderter Kinder erklärten sich demnach vor allem durch ihr besonderes Lernverhalten, dessen spezifische Ausprägungen wiederum als Folge der intellektuellen Beeinträchtigung interpretiert wurden. Diese Auffassung fand auch Eingang in die Empfehlungen »Zur Ordnung von Erziehung und Unterricht an Sonderschulen für geistig Behinderte«, die der Pädagogische Ausschuss der Lebenshilfe unter Bachs Leitung zwischen 1965 und 1968 erarbeitete (siehe Bundesvereinigung Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e. V. 1966, 147–153). An ihnen orientierten sich auch die ersten Richtlinien und Lehrpläne der staatlichen Sonderschulen für Geistigbehinderte (vgl.

Thümmel 2003, 143), die das Verständnis von geistiger Behinderung und das Selbstverständnis der Geistigbehindertenpädagogik bis heute nachhaltig beeinflusst haben.

3 Konsequenzen für das Verständnis geistiger Behinderung

Der moderne Subjektbegriff erscheint in sich gespalten: Das widersprüchliche Verhältnis von Freiheit und Unterwerfung, subjektivierender Objektivierung und objektivierender Subjektivierung schlägt sich auch in den Willenspraktiken und Willenskonzepten von Psychiatrie, Pädagogik und Psychologie nieder, wenn Selbstbeherrschung durch Fremdbeherrschung oder Mündigkeit durch Gehorsam vermittelt werden soll. Insofern die betroffene Personengruppe den Leistungsanforderungen und gesellschaftlichen Erwartungen des Idealbildes bürgerlicher Subjektivität nicht gerecht wird, stellen Menschen mit geistiger Behinderung in diesem Kontext eine Anomalie dar, sowohl im Hinblick auf ihre Vernunft als auch auf ihre Willensfreiheit. Im Sinne eines anthropologischen Wesensmerkmals haben der Wille und die Willensfreiheit in der Vergangenheit sowohl den Anspruch von Menschen mit geistiger Behinderung auf Bildung und Erziehung gerechtfertigt, als auch deren Ermordung als »lebensunwertes Leben«. Alle Versuche, den Begriff des Willens durch moralisch weniger belastete Begriffe wie den der »Motivation« oder des »Bedürfnisses« zu ersetzen, blieben letztlich erfolglos. Ethische, politische und rechtliche Diskurse zwingen die Pädagogik immer wieder dazu, sich mit dem Begriff des Willens und seiner Entwicklung auseinander zu setzen. Ähnlich wie die Kategorie des Bewusstseins erweist sich der Begriff des Willens als irreduzibel und unverzichtbar, weil er das subjektive Erleben und damit gewissermaßen die Innensicht menschlichen Denkens und Handelns widerspiegelt. Dieser Aspekt wird durch die Begriffe der »Motivation« oder des »Bedürfnisses« nur unzulänglich wiedergegeben.

Im historischen Rückblick lassen sich vier idealtypische Sichtweisen geistiger Behinderung unterscheiden, denen jeweils unterschiedliche Annahmen zum Verhältnis von Denken und Wollen zugrunde liegen und die mit jeweils unterschiedlichen Willenspraktiken und Subjektivierungsformen verbunden sind:

1. *Voluntarismus*: Charakteristisch für die von Séguin begründete voluntaristische Sichtweise ist die Erklärung geistiger Behinderung durch eine Beeinträchtigung des Willens. Dieser gilt sowohl in seinen unentwickelten, »triebhaften« Formen, als auch in den höchstentwickelten Ausprägungen des moralischen Wollens als gestört oder gehemmt. Die meisten der in diesem Zusammenhang entwickelten pädagogischen Praktiken lassen sich als Variationen der bereits von Pinel empfohlenen »Moralischen Behandlung« charakterisieren. Ihr wichtigstes Element bilden Disziplintechniken, die den Willen produktiv machen sollen: ihn verbessern, korrigieren und in geordnete Bahnen lenken – etwa durch die Erziehung zur Arbeit, durch die Vermittlung von religiösem und moralischem Bewusstsein oder das Einüben von Befehl und Gehorsam.

2. *Intellektualismus*: Die auf Herbart und den Herbartianismus zurückzuführende Position des Intellektualismus hat innerhalb der Heil- und Sonderpädagogik gegen Ende des 19. Jahrhunderts mit dem Aufstieg der Hilfsschulpädagogik zunehmend an Einfluss gewonnen. Primär beeinträchtigt ist bei Menschen mit geistiger Behinderung demzufolge das Denken oder der Intellekt. Didaktische Konsequenzen daraus sind die Unterrichtsprinzipien der Anschaulichkeit, Konkretheit und Kleinschrittigkeit. Die Entwicklung des Willens gilt im Rahmen intellektualistischer Erklärungsansätze als eine Funktion des Verstandes – nicht umgekehrt. Diese Sichtweise prägt die Geistigbehindertenpädagogik zum Teil bis heute. Obwohl sie von ihren Postulaten her grundverschieden sind, haben Intellektualismus und Voluntarismus gemeinsam, dass sie lediglich zu negativen Deutungen der Entwicklungsbesonderheiten geistig behinderter Menschen gelangen.

3. *Parallelismus*: Eine parallelistische Theorie geistiger Entwicklung hat Piaget entworfen. Diese vermag zwar die Unzulänglichkeiten des Voluntarismus und Intellektualismus zu umgehen, indem sie die Gleichzeitigkeit emotionaler und kognitiver Entwicklungsprozesse postuliert und zunächst keinen prinzipiellen Unterschied macht zwischen der Entwicklung behinderter und nicht-behinderter Menschen. Doch auch Piagets Ansatz (modifiziert durch Inhelder) gelingt keine positive Charakterisierung geistiger Behinderung: Als Entwicklungsverzögerung oder -stillstand wird die defizitäre Sicht lediglich in die Dimension der Zeit verlagert. Theoretisch unbefriedigend bleibt, dass Piaget keine Erklärung dafür anbietet, wie Af-

fektivität und Intelligenz zusammenhängen. Spezielle praktische Konsequenzen für die Willensbildung und -erziehung sind aus seiner Entwicklungstheorie nicht gezogen worden.

4. *Monismus*: Um das mit den drei zuvor genannten Sichtweisen verbundene defizitäre Bild geistiger Behinderung zu überwinden, bedarf es einer monistischen Theorie der geistigen Entwicklung, in der Wille und Verstand, affektive und intellektuelle Entwicklung als eine *dynamische Einheit* begriffen werden (Monismus = »Einheitslehre«, von griech. *monos* = »allein, einzig«). Nach Wygotski liegt die Einheit von Denken und Wollen in den kulturhistorisch variablen Strukturen des menschlichen Bewusstseins, das durch die Aneignung und den Gebrauch kultureller Zeichen vermittelt ist. Im Verlauf der geistigen Entwicklung des Kindes werden zwischen den affektiven und intellektuellen Prozessen neue Beziehungen geknüpft. Die Besonderheiten von Menschen mit geistiger Behinderung wären demzufolge weder in den Eigenheiten ihres Denkens, noch in denen ihres Wollens zu suchen, sondern in den veränderten dynamischen Beziehungen, die sich aufgrund einer neurologischen Störung oder anderer Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen zwischen diesen Funktionsbereichen herausbilden.

Diese Veränderungen betreffen nicht nur die Beziehungen des behinderten Kindes zu sich selbst, sondern vor allem auch sein Verhältnis zu anderen Menschen: zu seinem sozialen und kulturellen Umfeld. »Alle eindeutig psychologischen Besonderheiten des defektiven Kindes«, schreibt Wygotski (1975, 71f.), »sind ihrer Grundlage nach nicht biologischer, sondern sozialer Natur. [...] Möglicherweise ist die Zeit nicht mehr fern, da die Pädagogik es als peinlich empfinden wird, von einem defektiven Kind zu sprechen, weil das ein Hinweis darauf sein könne, es handele sich um einen unüberwindbaren Mangel seiner Natur. [...] In unseren Händen liegt es, so zu handeln, dass das gehörlose, das blinde und das schwachsinnige Kind nicht defektiv sind. Dann wird auch das Wort selbst verschwinden, das wahrhafte Zeichen für unseren eigenen Defekt.« Der Begriff der geistigen Behinderung lässt sich letztlich nicht theoretisch klären, sondern wäre in einer veränderten gesellschaftlichen Praxis aufzuheben, die sich jenseits eines normierten und idealisierten Subjektverständnisses für die den möglichen Reichtum unterschiedlichster Subjektivitäten öffnet. Dies setzt voraus, dass sich die Pädagogik als eine konkrete, praktisch orien-

tierte Wissenschaft vom Menschen begreift, die von der realen Dynamik menschlichen Verhaltens ausgeht und nicht von der schlechten Abstraktheit einseitiger Erklärungen. Eine Pädagogik ist gefordert, die sich nicht in den Gegensätzen von Denken und Wollen, Intelligenz und Affektivität, Körper und Geist, Biologischem und Sozialem verliert, sondern deren Einheit sucht und dort, wo diese verloren gegangen erscheint, sich dafür einsetzt, sie wieder herzustellen.

Literatur

- Ach, Narziss (1910): Über den Willensakt und das Temperament. Eine experimentelle Untersuchung. Leipzig.
- Agamben, Giorgio (2008): Was ist ein Dispositiv? Berlin und Zürich.
- Arendt, Hannah (1998): Vom Leben des Geistes. Das Denken. Das Wollen. München.
- Bach, Heinz (1968): Geistigbehindertenpädagogik. Berlin.
- Bell, K. (1930): Willensbildung in der Hilfsschule (Wertwelt unserer Hilfsschülerinnen). In: Die Hilfsschule, 23. Jg., 715–724.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e. V. (Hg.) (1966): Die schulische Förderung des geistig behinderten Kindes. Marburg.
- Deinhardt, Heinrich Marianus/Georgens, Jan Daniel (1861/1863): Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten. 2 Bde. Leipzig.
- Disselhoff, Julius (1857): Die gegenwärtige Lage der Cretinen, Blödsinnigen und Idioten in den christlichen Ländern. Ein Noth- und Hülfesruf für die Verlassensten unter den Elenden an die deutsche Nation. Bonn.
- Dörner, Klaus (1984): Bürger und Irre. Zur Sozialgeschichte und Wissenschaftssoziologie der Psychiatrie. Frankfurt am Main.
- Down, John L. H. (1996): Über einige der Geisteskrankheiten der Kindheit und Jugend [1887]. In: Pies, Norbert J.: Ein Pionier der Sozialpädiatrie: John Langdon Haydon Langdon-Down (1828–1896); eine illustrierte Lebensbeschreibung; mit Übersetzung der Lettsomian-Vorlesung. Karlsruhe, 137–214.
- Düker, Heinrich (1931): Psychologische Untersuchungen über freie und zwangsläufige Arbeit. Experimentelle Beiträge zur Willens- und Arbeitspsychologie. Leipzig.
- Elias, Norbert (1992): Über den Prozess der Zivilisation. 2 Bde. Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Berlin.

- Foucault, Michel (1979): Überwachen und Strafen. 3. Aufl. Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (1995): Die Ordnung der Dinge. 13. Aufl. Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (2005): Die Macht der Psychiatrie. Vorlesung am Collège de France (1973–1974). Frankfurt am Main.
- Fuchs, Arno (1922): Schwachsinnige Kinder – ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung. Versuch einer Hilfsschulpädagogik. 3., erw. u. verb. Aufl. Gütersloh.
- Hänsel, Dagmar (2006): Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer. Bad Heilbrunn.
- Heller, Theodor (1912): Grundriss der Heilpädagogik. 2., umgearb. u. verm. Aufl. Leipzig.
- Herbart, Johann Friedrich (1957): Umriss pädagogischer Vorlesungen [1835]. Paderborn.
- Herbart, Johann Friedrich (1965): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Ders.: Pädagogische Schriften. Zweiter Band: Pädagogische Grundschriften. Hg. von Walter Asmus. Düsseldorf und München, 9–155.
- Hirschman, Albert O. (1987): Leidenschaften und Interessen: Politische Begründungen des Kapitalismus vor seinem Sieg. Frankfurt am Main.
- Hoffmann, Thomas (in Vorbereitung): Wille und Entwicklung: Problemfelder, Konzepte, pädagogisch-psychologische Perspektiven. PH Ludwigsburg/Reutlingen.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1988): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main.
- Howe, Samuel G. (1848): On the causes of idiocy. Boston (Mass.).
- Inhelder, Bärbel (1978): Die kognitive Entwicklung und ihr Beitrag zur Diagnose einiger Erscheinungsformen geistiger Behinderung. In: Inhelder, Bärbel/Chipman, Harold (Hg.): Von der Kinderwelt zur Erkenntnis der Welt. Wiesbaden, 252–260.
- Jantzen, Wolfgang (2000): Geistige Behinderung ist kein Phantom – Über die soziale Wirklichkeit einer naturalisierten Tatsache. In: Greiving, Heinrich/Gröschke, Dieter (Hg.): Geistige Behinderung – Reflexionen zu einem Phantom. Bad Heilbrunn, 166–178.
- KMK (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Bonn.
- Klinkebiel, Friedrich (1938): Wille und Gehorsam. In: Die deutsche Sonderschule, 5. Jg., 378–385.
- Lesemann, Gustav (1969): Wege, Wandlungen, Begegnungen in der Pädagogik, Sonder- und Sozialpädagogik. Berlin.

- Lewin, Kurt (1982): Eine dynamische Theorie des Schwachsinnigen [1933]. In: Ders.: Werkausgabe. Bd. 6: Psychologie der Entwicklung und Erziehung. Bern und Stuttgart, 225–266.
- Moor, Paul (1964): Notwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung und Bildung geistig behinderter Kinder. In: Lebenshilfe, 3. Jg., H. 2, 57–65.
- Moor, Paul (1965): Heilpädagogik: Ein pädagogisches Lehrbuch. Bern.
- Mühl, Heinz (1969): Notwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung geistig behinderter Kinder. Bad Godesberg.
- Piaget, Jean (1995): Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes. Frankfurt am Main.
- Pinel, Philippe (1801): Philosophisch-medicinische Abhandlung über Geistesverirrungen oder Manie. Wien.
- Rösch, Carl (1844): Untersuchungen über den Kretinismus in Württemberg. (Neue Untersuchungen über den Kretinismus oder die Entartung des Menschen in ihren verschiedenen Graden und Formen. Erster Band) Erlangen.
- Rossius, C. O. (1931): Willensbildung in der Hilfsschule. In: Die Hilfsschule, Jg. 24, 653–670.
- Saegert, Carl Wilhelm (1845/1846): Über die Heilung des Blödsinns auf intellectuellem Wege. 2 Bde. Berlin.
- Séguin, Édouard (1846): Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés. Paris: J. B. Baillière. [deutsche Übersetzung: Séguin 2011]
- Séguin, Édouard (1880): Report on Education. 2nd Ed. (Authorized and Revised by the Author) Milwaukee, Wis.
- Séguin, Édouard (1912): Die Idiotie und ihre Behandlung nach physiologischer Methode. Wien.
- Séguin, Édouard (2011): Moralische Behandlung, Hygiene und Erziehung der Idioten. Hg. von Eckhard Rohrmann. Marburg.
- Speck, Otto/Thalhammer, Manfred (1974): Die Rehabilitation der Geistigbehinderten. München und Basel.
- Thümmel, Ingeborg (2003): Sozial- und Ideengeschichte der Schule für Geistigbehinderte im 20. Jahrhundert: zentrale Entwicklungslinien zwischen Ausgrenzung und Partizipation. Weinheim.
- Troxler, Ignaz Paul (1836): Der Cretinismus und seine Formen als endemische Menschenentartung in der Schweiz. Eine Abhandlung vorgetragen in der Versammlung der schweizerischen Naturforscher im Juli 1830. Zürich.
- Warnach, Walter (1972): Freiheit. In: Ritter, Joachim (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 2: D–F. Darmstadt, 1064–1083.
- Wundt, Wilhelm (1911): Einführung in die Psychologie. Leipzig.

- Wygotski, Lew S. (1992): Die Geschichte der höheren psychischen Funktionen [1931]. Münster und Hamburg.
- Wygotski, Lew S. (2001): Das Problem des geistigen Zurückbleibens [1934]. In: Jantzen, Wolfgang (Hg.): Jeder Mensch kann lernen – Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik. Neuwied und Berlin, 135–163.
- Ziller, Tuiskon (1876): Vorlesungen über Allgemeine Pädagogik. Leipzig.

Hoffmann, T. (2013): Wille und Entwicklung: Geistige Behinderung und das Dispositiv des Willens im 19. und 20. Jahrhundert. In: Musenberg, O., Hrsg. (2013): Kultur – Geschichte – Behinderung. Die kulturwissenschaftliche Historisierung von Behinderung. Oberhausen: Athena, 207–233.