

Hofmann, Michèle

Grenzziehungen – Praktiken der Kategorisierung geistig "anormaler" Kinder um 1900 in der Schweiz

Reh, Sabine [Hrsg.]; Bühler, Patrick [Hrsg.]; Hofmann, Michèle [Hrsg.]; Moser, Vera [Hrsg.]: *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 63-79. - (Bildungsgeschichte. Forschung - Akzente - Perspektiven)



Quellenangabe/ Reference:

Hofmann, Michèle: Grenzziehungen – Praktiken der Kategorisierung geistig "anormaler" Kinder um 1900 in der Schweiz - In: Reh, Sabine [Hrsg.]; Bühler, Patrick [Hrsg.]; Hofmann, Michèle [Hrsg.]; Moser, Vera [Hrsg.]: *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 63-79 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-222707 - DOI: 10.25656/01:22270; 10.35468/5890-4

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-222707>

<https://doi.org/10.25656/01:22270>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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



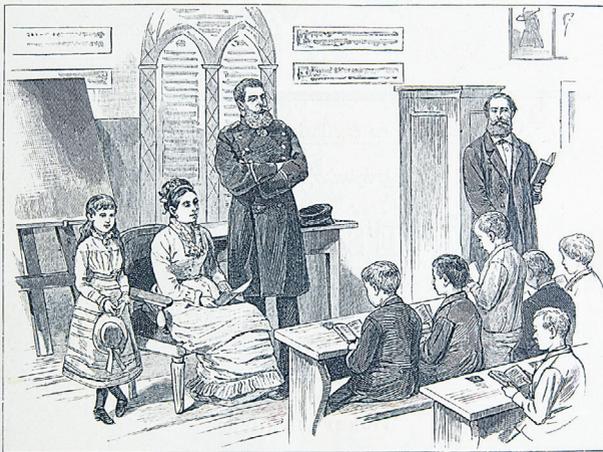
Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Bildungsgeschichte. Forschung – Akzente – Perspektiven



Schulprüfung in Dornstedt in Anwesenheit der Kronprinzlichen Familie.

Sabine Reh / Patrick Bühler
Michèle Hofmann / Vera Moser
(Hrsg.)

Schülersauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980

Sabine Reh
Patrick Bühler
Michèle Hofmann
Vera Moser
(Hrsg.)

Schülersauslese,
schulische Beurteilung und
Schülertests 1880–1980

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

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

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

2021.I. © by Julius Klinkhardt.

Abbildung Umschlag: Schulprüfung in Bornstedt,

Quellenangabe: Daheim. Ein deutsches Familienblatt mit Illustrationen 19 (1883) 3, Beil. 2.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5890-8 digital

doi.org/10.35468/5890

ISBN 978-3-7815-2458-3

Inhaltsverzeichnis

<i>Sabine Reh, Patrick Bühler, Michèle Hofmann und Vera Moser</i>	
Einleitung	
Prüfen, Testen, Auslesen und Zuweisen. Zum Inklusions-Paradox des Schulsystems	7
<i>Jona Garz, Vera Moser und Stefan Wünsch</i>	
Die „Kielhorn-Rede“: Ursprungsmythos der deutschen Hilfsschule	29
<i>Jona Garz</i>	
„Schriftproben von schwachsinnigen resp. idiotischen Kindern“. Testwissen zwischen Psychiatrie und Pädagogik um 1900	47
<i>Michèle Hofmann</i>	
Grenzziehungen – Praktiken der Kategorisierung geistig „anormaler“ Kinder um 1900 in der Schweiz	63
<i>Patrick Bühler</i>	
„Komplett pessimistisch eingestellt“. Hilfe und Heilung in der Schweizer Sonderpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts	81
<i>Cristina Alarcón López</i>	
Genealogie des Grundschulgutachtens im Zeichen des Dispositivs der „Schülersauslese“	97
<i>Rebecca Heinemann</i>	
Im „Mittelpunkt sowohl der theoretisch-psychologischen wie der angewandt psychologischen Arbeit“. Das personalistische Begabungskonzept William Sterns	113
<i>Susanne Schregel</i>	
„Übernormalen-Pädagogik“ und „Begabenschulen“ zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik	135
<i>Joachim Scholz</i>	
„In zweifelhaften Fällen mag der Geist der Milde den Ausschlag geben“ – Korrektur und Benotung des deutschen Abituraufsatzes in historischen Debatten und Praktiken	153

6 | Inhaltsverzeichnis

Kerrin v. Engelhardt

„Der papierene Drache“ – Der Reifeprüfungsaufsatz zwischen
1890 und 1930 171

Thomas Hoffmann

Übungsschulen für „Gehirnkrüppel“: Diagnostik, Therapie und
heilpädagogische Behandlung hirnverletzter Soldaten 1914-1918 191

Johanna Lerch

„Das Kind vor verfehlter Wahl geschützt“. Die Einführung eines
„berufspsychologischen Schülerbeobachtungsbogens“
in Berliner Schulen, 1917-1923 209

Fanny Isensee

„Intelligence tests were given in order to obtain a basis for classifying
the pupils“ – Die Reclassification Projects in New York City in den
1920er Jahren 225

Nadja Wenger

„Ihr gebt mich fort, weil ihr mich nicht gern habt.“ Gutachten der
St. Galler Fürsorgestelle für Anormale in den 1940er-Jahren 241

Michaela Vogt

Das Hilfsschulaaufnahmeverfahren als „Grenzzone“ der
Schülerauslese in BRD und DDR 259

Autor*innenangaben 275

Michèle Hofmann

Grenzziehungen – Praktiken der Kategorisierung geistig „anormaler“ Kinder um 1900 in der Schweiz¹

In der Schweiz wurde, wie in zahlreichen anderen Staaten, die Schulpflicht im Verlauf des 19. Jahrhunderts sukzessive durchgesetzt (vgl. Westberg u.a. 2019) und die Volksschule wurde zu einem entscheidenden Ort der Wissens- und Verhaltensvermittlung (vgl. Adick 2008). Ab den 1830er-Jahren verankerten die meisten Schweizer Kantone das Primarschulobligatorium in ihren Verfassungen, 1874 wurde dieses Obligatorium zudem in die Bundesverfassung aufgenommen und damit auf nationaler Ebene festgeschrieben (vgl. Criblez 1999; Boser u.a. 2019). Der sogenannte Bildungsartikel in der Bundesverfassung bestimmte lediglich, dass die Kantone für „genügenden Primarunterricht“ sorgen sollten und dass dieser Unterricht „obligatorisch und in den öffentlichen Schulen unentgeltlich“ sei (Bundesverfassung 1874, Art. 27), führte aber nicht näher aus, wer diesen Unterricht besuchen musste. Insbesondere stellte sich die Frage, ob dieser Passus wirklich für *alle* Kinder gelten würde.

Seit dem späten 18. Jahrhundert hatte sich international die Vorstellung verbreitet, dass auch geistig „anormale“ Kinder bildungsfähige Wesen seien und schulischen Unterricht erhalten sollten (Ellger-Rüttgardt & Tenorth 1998; vgl. auch Tenorth 2006; Gstach 2015). Entsprechend interpretierten diejenigen, die sich in der Schweiz für dieses Anliegen einsetzten, im ausgehenden 19. Jahrhundert den Passus in der Bundesverfassung dahingehend, dass das Schulobligatorium auch „alle bildungsfähigen idiotischen“ Kinder einschlieÙe (Auer 1896, 163). Wenn „idiotische“ Kinder jedoch tatsächlich auch dem Schulobligatorium unterworfen waren, dann stellten sich gleich die nächsten dringlichen Fragen: Wie sollte die Schulpflicht für diese Kinder umgesetzt werden? Und wie sollte bestimmt werden, ob ein Kind geistig „normal“ oder „anormal“ sei?

¹ Der Beitrag entstand im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projekts „*Wer ist normal?*“ *Pädagogik und Psychopathologie 1890-1940*.

1 Medizinische Klassifikation geistiger Schwäche und Bildungseinrichtungen für „idiotische“ Kinder

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts etablierte sich im deutschsprachigen Raum unter dem Oberbegriff „Idiotie“² eine medizinische Klassifikation geistiger Schwäche. Es wurden zwei Kategorien unterschieden, deren Trennkriterium die Bildungsfähigkeit war. Im Zusammenhang mit der Klassifikation von „Idioten“ waren, dies zeigt der Einbezug des an und für sich pädagogischen Kriteriums „Bildungsfähigkeit“ deutlich, medizinische und pädagogische Überlegungen von allem Anfang an eng miteinander verknüpft.

Die eine Kategorie von „Idioten“, welche die Bildungsunfähigen umfasste, wurde als „Blödsinn“ bezeichnet und war nicht weiter unterteilt. Hierbei handelte es sich um „die tiefste [sic] Form“ geistiger Schwäche, wie der Stuttgarter Nervenarzt Hermann Wildermuth (1852-1907) 1889 in einem Referat anlässlich der ersten Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen bemerkte (Wildermuth 1889, 17). Die zweite Kategorie, welche die Bildungsfähigen einschloss, wurde als „Schwachsinn“ bezeichnet. Für Kinder, die als dieser Kategorie zugehörig erachtet wurden, sollte die Schulpflicht durchgesetzt werden. „Schwachsinn“ lasse sich, so Wildermuth, „ohne Künstelei“ in „zwei Unterabteilungen“ zergliedern. Er nannte hier erstens den hochgradigen „Schwachsinn“ und zweitens „die mittleren und leichteren Formen des Schwachsinn“ (ebd., 19). Die weniger gravierenden Formen des „Schwachsinn“ wurde auch als „Schwachbegabung“ oder „Schwachbefähigung“ bezeichnet.

Parallel zur Etablierung der Klassifikation der „Idiotie“ als medizinische Diagnose entstanden verschiedene Bildungs- und Fürsorgeeinrichtungen für geistig „anormale“ Kinder, die mit dieser Klassifikation korrespondierten (vgl. auch Hofmann 2017a). Zuerst wurden seit der Mitte des 19. Jahrhunderts spezielle Bildungseinrichtungen für „schwachsinnige“ Kinder, sogenannte Anstalten, gegründet.³ Diese stationären Einrichtungen, die zunächst bloß vereinzelt eingerichtet wurden, sind in der karitativen Fürsorgetradition zu sehen. Das bedeutet, dass sie auf private

2 Offiziell festgelegt wurde dieser Oberbegriff auf der ersten deutschen Konferenz für Idiotenpflege, die im November 1874 in Berlin stattfand (Kölle 1898a, 25). Zu Beginn des 20. Jahrhunderts begann man dann, vom als stigmatisierend empfundenen Oberbegriff der „Idiotie“ abzurücken. Nun wurde „Schwachsinn“ „vor allem interdiskursiv als Oberbegriff, im medizinisch-psychiatrischen Spezialdiskurs aber weiterhin als spezielle Kategorie verwendet. In den 1920er-Jahren kam dann, zumindest im heilpädagogischen Bereich, „Geistesschwäche“ als alternative Bezeichnung auf (Wolfisberg 2002, 86).

3 Als eine der ersten Bildungsinstitutionen dieser Art in Europa – oder als erste überhaupt – gilt die Anstalt, die der Schweizer Arzt Johann Jakob Guggenbühl (1816-1863) 1841 auf dem Abendberg bei Interlaken eröffnete. Sie erlangte zunächst, bedingt durch die virtuose Selbstinzenierung ihres Gründers, europaweit Aufmerksamkeit und nahm schließlich ein unrühmliches Ende (vgl. Wolfisberg 2002, 53-60; Wolfisberg 2003).

oder gemeinnützige Initiativen zurückgingen und lange Zeit fast ausschließlich von vermögenden Personen, Stiftungen oder wohlthätigen Vereinen finanziert wurden.⁴ Erst Ende des 19. Jahrhunderts wurde der Bildung und Fürsorge „idiotischer“ Kinder vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt. Der wohl deutlichste Ausdruck dieser Entwicklung ist die Gründung der Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen im Jahr 1889. Diese Konferenz, die sich in der Folge regelmäßig versammelte, entwickelte sich zum zentralen Knotenpunkt eines Netzwerks von Personen – vor allem Männern –, die sich für die Schaffung von mehr Bildungs- und Betreuungsmöglichkeiten für „idiotische“ Kinder engagierten. Ab den 1890er-Jahren nahmen die Anstaltsgründungen zu. Eine Zusammenstellung von Emil Hasenfratz (1861-1934), Leiter der Erziehungsanstalt Friedheim im thurgauischen Weinfelden, für das Jahr 1913 weist 1650 „Zöglinge“ aus, die in einer von insgesamt 34 Anstalten untergebracht waren (Hasenfratz 1913, o.S.). Zu den Einrichtungen, die Hasenfratz auflistete, zählten nun auch solche, die speziell für „blödsinnige“ Kinder (d.h. Kinder, die als nicht-bildungsfähig galten) geschaffen worden waren und als „Asyle“ oder „Pflegeanstalten“ bezeichnet wurden. Hier sollten diese Kinder in erster Linie Nahrung und Fürsorge erhalten (vgl. z.B. Kölle 1898b). Die erste Institution dieser Art in der Schweiz war wahrscheinlich das im Jahr 1900 eröffnete Asyl Schutz im appenzellischen Wälzenhausen (vgl. Guillaume 1899, 71).

Seit den 1880er-Jahren wurden, ergänzend zu den Anstalten, Spezialklassen für „schwachbegabte“ Kinder eingerichtet. Den Ausgangspunkt für diese Form der Sonderbeschulung stellte ein neues Organisationsprinzip dar, das seit den 1870er-Jahren im Zuge der Durchsetzung der Schulpflicht in der schweizerischen Volksschule zunehmend Verbreitung fand: die Einteilung der Kinder in altershomogene Klassen (vgl. Jenzer 1991, 362-364).⁵ Die Einführung von Jahrgangsklassen hatte zur Folge, dass die Kinder bestimmte Lernziele innerhalb eines bestimmten Zeitraumes erreichen mussten und dass die schulische Leistung von Gleichaltrigen verglichen wurde.⁶ Diese neue Unterrichtsorganisation dürfte maßgeblich dazu beigetragen haben, dass im späten 19. Jahrhundert eine klare Vorstellung davon entstand, was eine „normale“ – und eine „anormale“ – altersgemäße kind-

4 Erst im Laufe der Zeit wurden die Anstalten – jedoch nur subsidiär – staatlich unterstützt (vgl. Hasenfratz 1929).

5 Zur Durchsetzung der Jahrgangsklassen in Deutschland vgl. Caruso 2016; Scholz & Reh 2016.

6 Vor der Einführung altershomogener Klassen war schulischer Unterricht – auch in der Gruppe – „immer Einzelunterricht“ (Jenzer 1991, 29). Die anwesenden Schülerinnen und Schüler aller Jahrgänge saßen zwar zusammen in einem Raum, doch „[j]edes Kind bildete eine eigene Klasse“ (Schmidt 2005, 459); die Lehrperson ging von Kind zu Kind, um das Erlernte (z.B. im Buchstabenreihen) zu überprüfen, die anderen übten laut vor sich hinsprechend (vgl. Montandon 2011, 45f.).

liche Entwicklung sei.⁷ Schülerinnen und Schüler, die sich nicht dieser Norm entsprechend entwickelten, die also nicht mit ihren „normalen“ Altersgenossen Schritt halten konnten, fielen negativ auf und wurden als „Störfaktoren“ identifiziert (Ruchat 1999; vgl. z.B. auch Read 2004; Bakker 2010; Ellis 2017). Für diese Kinder wurde die Schaffung von Spezialeklassen gefordert, wie sie in Deutschland seit Ende der 1860er-Jahre existierten (Fisler 1889, 153; vgl. auch Möckel 2007, 134-162; Ellger-Rüttgardt 2008, 152-163). In der Schweiz wurden die ersten solchen Klassen 1888 in der Stadt Basel eröffnet (Fisler 1889, 153). Weitere, vor allem größere Gemeinden folgten bald dem Basler Beispiel. Eine Zusammenstellung von Ulrich Graf, Spezialeklassenlehrer in Basel, für das Jahr 1913 umfasst 106 Klassen, die von 2209 Kindern besucht wurden (Graf 1913, o.S.). Gemeinden, die im Laufe der Zeit eine größere Anzahl von Spezialeklassen einrichteten, fassten diese zu sogenannten Hilfsschulen zusammen (vgl. z.B. Graf 1922; Die Basler Hilfsschule 1933). Die Spezialeklassen wiesen einen engen Bezug zur Volksschule auf. Anders als die Anstalten wurden sie nicht gesondert von der Regelschule eingerichtet, sondern in die bestehenden Schulhäuser integriert. Der Eintritt erfolgte aus der Primarschule und es bestand die Möglichkeit, wieder in die Regelklasse zurückzukehren.⁸ Ein weiterer Unterschied zu den Anstalten war, dass die Spezialeklassen von Anfang an ausschließlich mit staatlichen Geldern finanziert wurden. Die Männer, die sich für die Schaffung von Bildungs- und Betreuungsmöglichkeiten für „idiotische“ Kinder engagierten, beklagten immer wieder, dass zu wenige solche Angebote existierten. Sie argumentierten dabei auf der Grundlage von statistischen Erhebungen, die seit der Mitte des 19. Jahrhunderts durchgeführt wurden (vgl. z.B. Ritter 1889, 7f.; Auer 1896, 153f.). Basierend auf diesen Statistiken wurde um 1900 davon ausgegangen, „dass es in der Schweiz auf 100 normal beanlagte Kinder 1-2 idiotische, d.h. blödsinnige und kretinische, schwachsinnige oder ausgesprochen schwachbefähigte trifft, im Durchschnitt 1,5 %“ (Auer 1896, 154). Zu Beginn des 20. Jahrhunderts besuchten in der Schweiz – einem Land mit damals weniger als drei Millionen Einwohnern – rund eine halbe Million Kinder die Primarschule.⁹ Ging man nun, wie dies um 1900 der Fall war, davon aus, dass „im Durchschnitt 1,5 %“ aller Kinder „idiotisch“ „beanlagt“ waren,

7 Zur selben Zeit begann sich auch die Wissenschaft für die kindliche Entwicklung zu interessieren (vgl. etwa Herzog 2005, 38-58; Cribblez 2013).

8 Zum Teil wurde „die Wiederkehr der Schüler in eine folgende Normalklasse der Primarschule“ sogar als „Zielpunkt“ angesehen (StABS Erziehungsacten K 13, Schreiben von Robert Stünzi-Sprüngli, Regierungsrat, an Richard Zutt, Regierungsrat und Vorsteher des Erziehungsdepartments des Kantons Basel-Stadt (18.10.1887), o.S.).

9 Im Statistischen Jahrbuch der Schweiz, das 1891 erstmals erschien, wurden in der Rubrik „Unterricht, Erziehung“ jeweils die Zahl der Primarschülerinnen und -schüler angegeben (vgl. Statistisches Jahrbuch 1891ff.). Für die folgenden Überlegungen wäre eigentlich die Anzahl Kinder im schulpflichtigen Alter von Interesse. Da diese Daten jedoch nicht erhoben wurden, müssen die Angaben zur Zahl derjenigen Kinder, welche die Primarschule besuchten, an dieser Stelle genügen.

ergibt dies die Zahl 7500. Dieser Zahl standen, gemäß zeitgenössischen Zusammenstellungen, real existierende Betreuungs- und Bildungsangebote für knapp 4000 Kinder gegenüber.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts waren zwar nicht alle Kinder, die als „idiotisch“ galten, in einem Asyl oder einer Anstalt untergebracht oder besuchten eine Spezialklasse. Gleichwohl lässt sich festhalten, dass für diese Kinder seit der Mitte des 19. Jahrhunderts spezifische Institutionen geschaffen worden waren. Für die „schwachsinnigen“ und „schwachbegabten“ Kinder bedeutete dies, dass sie nun zunehmend Unterricht erhielten, d.h. dass auch für sie die Schulpflicht sukzessive durchgesetzt wurde – wenngleich sie nicht gemeinsam mit geistig „normalen“ Kindern, sondern getrennt von diesen beschult wurden. In den Asylen, Anstalten und Spezialklassen bildeten sich neue Praktiken im Umgang mit „idiotischen“ Kindern heraus, die im folgenden Abschnitt genauer betrachtet werden. Es geht dabei um die Frage, wie die verschiedenen Kategorien und Schweregrade der „Idiotie“ im Anstalts- und Schulalltag unterschieden wurden.

2 Praktiken der Kategorisierung „idiotischer“ Kinder

Die Bildungs- und Fürsorgeeinrichtungen für geistig „anormale“ Kinder, die seit der Mitte des 19. Jahrhunderts zu unterschiedlichen Zeitpunkten geschaffen wurden, korrespondierten – wie bereits erwähnt – mit der medizinischen Klassifikation der „Idiotie“. Dies bedeutete aber nicht, dass für die Bestimmung der verschiedenen Kategorien und Schweregrade geistiger Schwäche präzise medizinische Kriterien zur Verfügung gestanden hätten (vgl. auch Wolfsberg 2002, 63f., 77), wie diese etwa im Falle der Kurzsichtigkeit existierten. Der Kurzsichtigkeit von Schülerinnen und Schülern wurde seit den 1860er-Jahren zunehmend Beachtung geschenkt, da dieses Leiden als durch den Schulbesuch – insbesondere durch eine fehlerhafte Schreib- respektive Sitzhaltung – verursacht galt. Entsprechend kam der Untersuchung der Sehschärfe der Kinder im Laufe ihrer Schulzeit große Bedeutung zu. Die Sehtests wurden in Ermangelung von Schulärzten um 1900 vor allem von Lehrpersonen durchgeführt. Hierzu standen ihnen Hilfsmittel (Sehprobentafeln, E-Haken in verschiedenen Größen) sowie ausführliche von Augenärzten verfasste Anleitungen zur Verfügung (vgl. Hofmann 2016, 123f.). Die Sehschärfe (*Visus*) stellt eine wissenschaftlich definierte Norm, d.h. eine messbare und auf einer Zahlenskala verzeichenbare Größe dar. Normalität und Anormalität erscheinen hier als klar definierte Zahlenwerte. Für die „Normsehkraft“ wurde Mitte des 19. Jahrhunderts der Wert 1 festgelegt (vgl. Snellen 1862). Als kurzsichtig galten Augen, die einen *Visus* unter 1 aufwiesen.

Demgegenüber waren die verschiedenen Kategorien und Schweregrade der „Idiotie“ nur vage bestimmt und ließen sich nicht einfach als Zahlenwerte ermitteln.¹⁰ Es stellte sich somit die schwierige Frage, wie die Kategorisierung der Kinder in der Praxis erfolgen sollte. In diesem Zusammenhang waren zwei Grenzen von Bedeutung. Die eine Grenze betraf die Bildungsfähigkeit, genauer: die Frage, ob ein Kind „blödsinnig“ (also bildungsunfähig) oder „schwachsinnig“ und somit bildungsfähig war. Carlo Wolfisberg (2002, 63) spricht in diesem Zusammenhang von einer „heuristisch wichtige[n] Unterscheidung, der für die Entwicklung der heilpädagogischen Praxis eine große Bedeutung zukam“. Diese Grenze war für die Asyle und Anstalten zentral. Die zweite Grenze verlief zwischen geistiger „Anormalität“ und „Normalität“. Diese Grenze war für die Spezialklassen und die Volksschule entscheidend. Eine dritte Grenze war nur innerhalb der medizinischen Klassifikation der „Idiotie“ bedeutsam, nicht jedoch in der Praxis: die Trennlinie zwischen „Schwachsinnigkeit“ in höherem und in geringerem Grad (siehe Abb. 1).

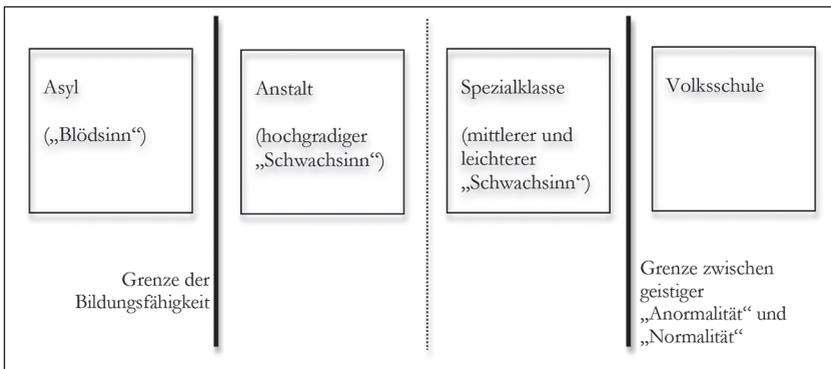


Abb. 1: Für die Kategorisierung „idiotischer“ Kinder waren zwei Grenzen von Bedeutung.

Zur Bestimmung der beiden für die Anstalts- und Schulpraxis relevanten Grenzen wurden die Kinder über einen längeren Zeitraum hinweg beobachtet¹¹ und getestet, mit dem Zweck ihre intellektuelle Leistung und ihr Verhalten zu beurteilen. Sowohl in den Asylen als auch in den Anstalten wurden die Kinder nach einer

¹⁰ Die Idee, geistige Leistungsfähigkeit als Zahlenwert auszudrücken, kam erst später auf. Große Bekanntheit erlangte das sog. Maßsystem zur Bestimmung des intellektuellen Niveaus geistig Anormaler, welches Alfred Binet und Théodore Simon 1905 vorlegten (vgl. Binet & Simon 1905). Dieses Maßsystem, das als Binet-Simon-Test bekannt wurde, trug in hohem Maße dazu bei, den Glauben an die Messbarkeit kognitiver Fähigkeiten zu bestärken und fand große internationale Resonanz und breite Anwendung.

¹¹ Zur Geschichte des Beobachtens als (wissenschaftliche) Methode vgl. Daston & Lunbeck 2011; Reh 2012.

ersten Einschätzung über ihre Bildungsunfähigkeit respektive Bildungsfähigkeit lediglich provisorisch aufgenommen. Grundlage dieser ersten Einschätzung bildete ein umfangreicher Fragebogen, der Fragen über den familiären Hintergrund, die Krankheitsgeschichte und den Gesundheitszustand der Kinder, ihre körperliche und geistige Entwicklung, ihr (soziales) Verhalten und Sprachvermögen, ihre „Gemüthsart“ und „abnormen Gewohnheiten“ enthielt.¹² Die Fragen zum Gesundheits- und Entwicklungsstand der Kinder sollte, wenn immer möglich, ein „patentierte[r] Arzt“ beantworten.¹³ Die anderen geforderten Informationen zu beschaffen, war für Ärzte unter Umständen schwierig, weshalb beispielsweise in der Anstalt Zur Hoffnung in Basel die Fragen zum sozialen Hintergrund „von einem Pfarrer, Gemeinderathe oder von dem Vorsteher einer Armen- oder Waisenbehörde“ beantwortet werden sollten.¹⁴

Im Anschluss an die provisorische Aufnahme in ein Asyl oder eine Anstalt absolvierten die Kinder in der Regel eine mehrmonatige sogenannte Probezeit.¹⁵ Die Probezeit sollte zeigen, ob sich die erste Einschätzung der Ärzte bestätigte. D.h. in den Anstalten sollte herausgefunden werden, ob die Kinder tatsächlich bildungsfähig waren, und in den Asylen, ob sie tatsächlich bildungsunfähig waren. Erwies sich im Verlauf der Probezeit die erste Einschätzung als unzutreffend, wurden die Kinder entlassen; erwies sich die Einschätzung als zutreffend, verblieben sie im Asyl oder der Anstalt. Im zweiten Fall war die Beurteilung nach der Probezeit jedoch keineswegs abgeschlossen, die Kinder wurden weiterhin eingehend beobachtet. Gerade in den Asylen wollte man sichergehen, keine Bildungspotentiale verkümmern zu lassen: „Ausgiebig“ wurden die geistigen Fähigkeiten der Kinder deshalb „selbst dann zu fördern gesucht, [...] wenn nur ein sehr geringer Erfolg zu erwarten war“ (Etzensperger 1908, 9). Auch im Fall der Spezialklassen existierte eine Probezeit,¹⁶ die es zu absolvieren galt. Anders als im Fall der Asyle und Anstalten fand diese Probezeit jedoch nicht nach der Einweisung in die Spezialklasse

12 Vgl. z.B. SNB V BS 2268, Zeugnis zu Handen der Anstalt zur Hoffnung in Basel (1883), o.S.; SNB V ZH 24421, Fragebogen für die Aufnahme der Kinder in die Martinstiftung in Erlenbach-Zürich (o.J., ca. 1894), o.S.

13 SNB V ZH 24421, Fragebogen für die Aufnahme der Kinder in die Martinstiftung in Erlenbach-Zürich (o.J., ca. 1894), o.S.; vgl. auch SNB V ZH 24805, Reglement für die Aufnahme schwachsinniger Kinder in die Erziehungs-Anstalt Pestalozziheim in Pfäffikon (1900), S. 2; SNB V ZH 25078, Reglement für die Aufnahme der Zöglinge in die Zürch. Pflegeanstalt für geistesschwache bildungsunfähige Kinder in Uster (1907), S. 2.

14 SNB V BS 2268, Zeugnis zu Handen der Anstalt zur Hoffnung in Basel (1883), o.S.

15 Vgl. z.B. SNB V ZH 21566, Anstalt für schwachsinnige Mädchen [Statuten] (ca. 1865), o. S.; SNB V BS 2268, Statuten und Aufnahmebedingungen der Anstalt zur Hoffnung für schwachsinnige Kinder (1879), o. S.; SNB V ZH 24805, Statuten für die Anstalt schwachsinniger Kinder im Bezirk Pfäffikon (1900), o.S.

16 Diese wurde auch explizit so, d.h. als „Probezeit in der öffentlichen Schule“ oder schlicht als „Probezeit“, bezeichnet (vgl. etwa Fisler 1899, 143; Graf 1909, 104).

statt, sondern davor – und zwar in der Primarschule. Die Kinder, die möglicherweise in eine Spezialklassen versetzt werden sollten, wurden (in der Regel während eines Jahres) im Schulalltag beobachtet, um aufgrund dieser Beobachtungen ihren geistigen Zustand beurteilen zu können.

Die Aufgabe, die Kinder im Anstalts- und Schulalltag zu beobachten und ihre intellektuelle Leistung und ihr Verhalten zu beurteilen, fiel den Anstaltsdirektoren und den Lehrpersonen, welche die Kinder während der Probezeit unterrichteten, zu.¹⁷ Von den Direktoren und Lehrpersonen verfasste Notizen zu Kindern, die seit der Mitte des 19. Jahrhunderts Anstalten besuchten oder seit Ende der 1880er-Jahre für den Besuch einer Spezialklasse vorgeschlagen wurden, sind für den vorliegenden Beitrag besonders interessante Quellen. Diese Notizen wurden teilweise, eventuell unter Mitarbeit von Ärzten, zu eigentlichen Fallgeschichten verdichtet, wie sie seit der Wende zum 19. Jahrhundert in der Medizin bekannt sind (vgl. z.B. Jütte 1992; Brändli u.a. 2009; Gstach 2015, 127-136), und in den Jahresberichten der Einrichtungen abgedruckt. In den Asylen und Anstalten bot nebst der Beobachtung der Kinder im Alltag auch der Fragebogen, der beim Eintritt ausgefüllt wurde, eine wichtige Grundlage für die Fallgeschichten.

Die Beobachtung der Kinder in den Asylen und Anstalten diente, wie oben beschrieben, dem Zweck, die Grenze der Bildungsfähigkeit zu bestimmen, d.h. herauszufinden, ob und in welchem Ausmaß die Kinder (schulisch relevantes) Entwicklungspotential aufwiesen.¹⁸ In den Asylen wollte man während der Probezeit eruieren, ob die eingewiesenen Kinder tatsächlich bildungsunfähig waren. Da die Bildungsfähigkeit das Hauptkriterium war, nach welchem über den Verbleib im Asyl entschieden wurde, war es nur konsequent, die Leitung der Institution nicht einem Arzt, sondern einer pädagogisch geschulten Fachperson anzuvertrauen. So geschehen in der Pflegeanstalt im zürcherischen Uster, wo sich das für die Wahl der Anstaltsleitung zuständige Komitee 1904 dafür entschied, einen „Pädagogen“ anzustellen (Hirzel 1905, 5f.). Dieser schien besser qualifiziert, die Bildungs(un)fähigkeit der Kinder zu beurteilen als etwa ein Arzt. Der Anstaltsleiter, Heinrich Etzensperger, berichtete künftig im Jahresbericht über die neu eingetretenen „Pflelinge“. Etzensperger, ein ehemaliger Primarlehrer, versuchte

17 Vor der Überweisung aus der Regel- in die Spezialklasse wurden die Kinder zudem einer schulärztlichen Untersuchung unterzogen und der Schularzt musste der Überweisung zustimmen (vgl. z.B. StABS Erziehungsacten K 13, Bestimmungen betreffend Aufnahme und Entlassung der Kinder in die Spezialklassen für Schwachbegabte (29.8.1887), o.S.; vgl. auch Wolfisberg 2002, 69f., 78, 92).

18 Die folgenden Ausführungen stützen sich exemplarisch auf Quellenbestände zur Pflegeanstalt für Bildungsunfähige in Uster (Kanton Zürich) und zur Anstalt Zur Hoffnung in Basel. Dabei handelt es sich einerseits um Jahresberichte, welche die beiden Einrichtungen veröffentlichten. Andererseits um handschriftliche Aufzeichnungen aus der Anstalt Zur Hoffnung, die sich – unter den Signaturen ED-REG 41a 1-1 (1) und PA 444 6 – im Staatsarchiv des Kantons Basel-Stadt befinden.

die Aufmerksamkeit der Kinder auf Farben, Formen oder bestimmte Gegenstände (z.B. Spielsachen), zu lenken und wollte herausfinden, ob sie für individuellen Unterricht empfänglich waren. War dies zu einem gewissen Ausmaß der Fall, wurden die Kinder aus dem Asyl entlassen – was jedoch selten vorkam. Bei den allermeisten Kindern ging es lediglich darum, sie an Reinlichkeit zu gewöhnen sowie ihnen nach Möglichkeit die Verrichtung alltäglicher und praktischer Tätigkeiten beizubringen (z.B. sich an- und auskleiden, kämmen, selbständig essen, Holzhacken, Stricken).

Die Beobachtung im Anstaltsalltag sollte zeigen, inwiefern die Kinder in der Lage waren, etwas zu lernen. Es ist bemerkenswert, wie ernst der verfassungsmäßige Auftrag, allen Kindern „genügenden“ Unterricht angedeihen zu lassen, auch in den Bildungseinrichtungen für „schwachsinnige“ und „schwachbegabte“ Kinder genommen wurde (vgl. dazu auch Hofmann 2017b). Dies zeigt sich etwa daran, dass in den Anstalten – wie auch in den Spezialklassen – dieselben Fächer wie in der Primarschule vermittelt wurden, allerdings in vermindertem Umfang, mit reduzierten Lernzielen und nicht in alters-, sondern leistungshomogenen Gruppen. Die Kinder mussten, um als bildungsfähig beurteilt zu werden, Aufmerksamkeit zeigen, sich sprachlich ausdrücken sowie dem Unterricht in der anstaltsinternen Schule folgen können und außerdem im Laufe der Zeit gewisse Lernfortschritte machen. Letztere betrafen insbesondere das Auswendiglernen, das Lesen zumindest einzelner Buchstaben und das Abschreiben. Waren die Kinder dazu nicht im Stande – ergänzend kam meist hinzu, dass die Kinder unreinlich waren und alltägliche Dinge wie sich anziehen oder essen nicht selbständig verrichten konnten –, wurden sie als nicht-bildungsfähig aus der Anstalt entlassen und wenn möglich in ein Asyl überwiesen.

Bereits seit 1887 wurden die Basler Unterstufenlehrpersonen alljährlich aufgefordert, die „schwachbegabten“ Kinder zu melden, die für den Besuch einer Spezialklasse in Betracht kämen. Sie sollten also die Schülerinnen und Schüler identifizieren, deren geistige Leistungsfähigkeit sich an der Grenze zwischen „Anormalität“ und „Normalität“ befand. Die Schulinspektoren, bei denen diese Meldung gemacht werden musste, wünschten sich „von jedem Kinde, außer Angabe des Namens u. des Geburtsdatums, auch eine kurze Charakteristik, welche einigermaßen die Ursachen der geringen Fortschritte in der Schule erkennen lässt“.¹⁹ Die Lehrpersonen meldeten Kinder, deren Verhalten sie im Laufe des ersten Jahres der Regelschule beobachtet hatten und Kinder, die bereits (mehrfach) eine Klasse repetiert hatten, und die folglich über einen langen Zeitraum hinweg im Schulalltag beobachtet worden waren. Die Notizen, welche die Lehrpersonen anfertigten, machen deutlich, dass im ausgehenden 19. Jahrhundert eine klare

19 StABS Erziehungsacten K 13, Schreiben der städtischen Schulinspektoren an die Lehrer u. Lehrerinnen der Primarschule (30.4.1887), o.S.

Vorstellung davon be- respektive entstand, was eine „normale“ – und eine „anormale“ – kindliche Entwicklung sei.²⁰ Diese Vorstellung diente ihnen als Beurteilungsfolie für die Zuweisung „schwachbegabter“ Kinder in die Spezialklasse und gab damit gleichzeitig den Rahmen dessen vor, was als geistige „Anormalität“ erachtet wurde. Kinder fielen dann negativ, d.h. als „anormal“ auf, wenn sie weder in der Lage waren, dem Unterricht zu folgen noch sich sprachlich auszudrücken, und wenn ihre schulischen Leistungen (insbesondere im Lesen und Rechnen) hinter denjenigen ihrer Mitschülerinnen und -schüler zurückstanden. Kinder, die dem Unterricht nicht folgen konnten, wurden als „unaufmerksam“, „zerstreut“, „unfleißig“, „träge“, „faul“, „unthätig“, „schlafsuchtig“, „unruhig“ und „nervös“ beschrieben. Mit ihrem z.T. auch als „kindisch“ charakterisierten Verhalten störten sie aus Sicht der Lehrpersonen nicht zuletzt die anderen Kinder.

Die Fähigkeit, sich sprachlich auszudrücken, galt als Grundvoraussetzung, um am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen. Die Lehrerinnen und Lehrer testeten die Kinder mit Fragen und erwarteten, dass sie in der Lage waren, Gehörtes nicht einfach „nachzuplappern“, sondern in eigene Worte zu fassen; dies war gleichsam der Beweis, dass sie etwas verstanden hatten. Ein Knabe, der 1889 zum zweiten Mal die erste Klasse einer Basler Primarschule besuchte, hatte damit anscheinend große Probleme. Er wurde von seinem Lehrer wie folgt charakterisiert:

„Es fehlt ihm namentlich am Sprechen. Sobald ein Sätzchen eine gewisse Anzahl von Wörtern übersteigt, oder die Wörter selbst nicht zu den einfachsten & kürzesten gehören, so bringt er's auch nach vielleicht dreißigmaligem Vorsprechen nicht fertig, dasselbe richtig zu sagen. [...] sobald er im Anschauungsunterricht oder beim Rechnen frei über das Verstandene sich äußern soll, bringt er es nicht zu Stande.“²¹

Die Einführung von Jahrgangsklassen brachte, wie beschrieben, mit sich, dass die Schülerinnen und Schüler bestimmte Lernziele innerhalb eines bestimmten Zeitraumes erreichen mussten und dass ihre Leistung mit derjenigen von Gleichaltrigen verglichen wurde. In den Notizen der Basler Lehrpersonen finden sich zahlreiche Einträge, die auf das neue Organisationsprinzip verweisen. Diese Einträge beziehen sich in erster Linie auf die Fächer Deutsch (Lesen und Schreiben) sowie Rechnen, andere Fächer wie Singen oder Religion wurden nur ausnahmsweise erwähnt. Aus den Notizen der Lehrpersonen geht hervor, dass die zentralen Lernziele der ersten Klasse darin bestanden, dass die Kinder mehrsilbige Wörter selbständig lesen konnten und dass sie sich „einen Zahlenbegriff“ aneigneten, d.h. dass sie sich zumindest im Zahlenraum 1-10 sicher bewegen konnten (zählen,

20 In dieser Vorstellung spielte nicht nur der Geist, sondern auch der Körper eine wichtige Rolle (vgl. Hofmann 2018, Hofmann 2019).

21 StABS Erziehungsacten K 13, Empfehlung für die Spezialklasse (1889), o.S.

addieren, subtrahieren).²² Was das Schreiben betrifft, scheint primär das Abschreiben von Buchstaben und Wörtern im Zentrum gestanden zu haben. Vor diesem Hintergrund erstaunt es auch nicht, dass es anscheinend Kinder gab, die zwar schreiben, aber nicht lesen konnten.²³ Die von den Lehrpersonen als „schwachbegabt“ beurteilten Schülerinnen und Schüler wurden immer wieder als hinter den anderen Kindern der Klasse zurückstehend beschrieben. Diese Einschätzungen bezogen sich vor allem auf das Lesen und das Rechnen – und sie beschränkten sich nicht auf den Ist-Zustand, sondern beinhalteten auch Prognosen über die künftige Entwicklung der Kinder. Eine Schülerin wurde etwa als „so schwach u. unentwickelt“ eingeschätzt, „dass sie auch nächstes Jahr mit einer ersten Klasse nicht Schritt halten kann“, eine andere „hat ein ganz unentwickeltes Gedächtnis und ist zu schwach begabt, um dem Unterricht der I Kl. nächstes Jahr folgen zu können“.²⁴

Im 19. Jahrhundert wurden angehenden Primarlehrpersonen in ihrer seminaristischen Ausbildung²⁵ ganz bestimmte Erziehungsziele und -ideale vermittelt (vgl. Deluigi 2015, 69-71). Die Pädagogiklehrbücher skizzierten „ein Idealbild eines Schulkindes [...] bzw. Eigenschaften und Verhaltensweisen [...], die Schüler und Schülerinnen aufweisen oder sich durch die Schulbildung und -erziehung aneignen sollen“ (ebd., 69). Solche Idealvorstellungen definierten gewissermaßen den Maximalwert auf der „Normalitätsskala“ der Erziehbarkeit. Anormalitätsvorstellungen hingegen spielten in der seminaristischen Ausbildung nur am Rande eine Rolle (vgl. ebd., 91-102). Begriffe wie „Schwachsinn“ oder „Blödsinn“ kamen in den Pädagogiklehrbüchern, die für die Ausbildung von angehenden Primarlehrpersonen konzipiert und publiziert wurden, zwar vor, es fanden sich in den Lehrbüchern jedoch weder eine Aufschlüsselung dieser Bezeichnungen noch erläuternde Schilderungen dazu (ebd., 101). Wenn die Unterstufenlehrpersonen nun aufgefordert waren, die „schwachbegabten“ Kinder in ihrer Klasse zu identifizieren, konnten sie dabei kaum auf Wissensbestände zurückgreifen, die sie im Rahmen ihrer Ausbildung vermittelt bekommen hatten. Sie mussten sich stattdessen weitestgehend auf ihre berufliche Erfahrung abstützen. Dies bedeutet nun aber nicht, dass diese Lehrpersonen die Kinder rein intuitiv beurteilt hätten. Im Prinzip taten sie nämlich nichts anderes, als das, was die empirischen Kinderwissenschaften seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert vorgemacht hatten. Für diese Wissenschaften gilt als charakteristisch, dass sie „häufig zwischen De- und Präskription angesiedelt“ waren (Tervooren 2008, 42), „insofern sie gemeinsam mit dem Beobachtungswissen über die durchschnittliche Entwicklung zugleich

22 Vgl. z.B. StABS Erziehungsacten K 13, Anmeldung für die Spezialklasse (26.1.1891), o.S.

23 Vgl. z.B. StABS Erziehungsacten K 13, Verzeichnis schwachbegabter Schüler (1888), o.S.

24 StABS Erziehungsacten K 13, Anmeldungen zur Aufnahme in die Spezialklasse (1892), o.S.

25 Angehende Primarlehrer und -lehrerinnen wurden in der Schweiz seit der Wende zum 19. Jahrhundert in Seminaren ausgebildet (vgl. Criblez 2000; Crotti 2005; Brühwiler u.a. 2021).

das Maß lieferten, an dem sich jedes einzelne Kind in seinem Aufwachsen zu messen hatte“ (Eßer 2014, 126). Dies lässt sich auch für die Beobachtung der Kinder in der Regelklasse feststellen. Die Primarlehrpersonen beobachteten über einen langen Zeitraum eine Vielzahl gleichaltriger Schulkinder und erhielten so eine Vorstellung davon, was eine „normale“ kindliche Entwicklung sei. Diese Vorstellung diente gleichzeitig als Maß dafür, einzelne Kinder als geistig „anormal“ zu identifizieren.

Ab der Wende zum 20. Jahrhundert erhielten Lehrpersonen, die in Anstalten oder an Spezialklassen unterrichteten oder beabsichtigten, dies zu tun, die Möglichkeit, ein spezifisches Ausbildungsangebot zu nutzen. Auch hier spielte das Prinzip der De- und Präskription eine zentrale Rolle. 1899 wurde in Zürich ein erster mehrwöchiger sogenannter Bildungskurs als „specielle Vorbereitung“ auf die Tätigkeit in einer Anstalt oder an einer Spezialklasse durchgeführt (Fisler 1898, 157; vgl. auch Fisler 1900). Fünf weitere Kurse dieser Art folgten bis Anfang der 1920er-Jahre.²⁶ Die Bildungskurse sollten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer „über das [orientieren], was die neuere Medizin und Pädagogik auf dem Gebiete der pädagogischen Pathologie und Psychopathologie an Wissensmaterial zu Tage gefördert hat, sowie darüber, was auf dem Gebiete der Schwachsinnigenbildung praktisch schon versucht und geleistet worden ist“ (Fisler 1898, 158). Im Gegensatz zur seminaristischen Ausbildung stand hier das „anormale“ Kind im Zentrum. Im Rahmen der Kurse fanden ausgedehnte Besuche verschiedener Anstalten und Spezialklassen statt (vgl. z.B. Fisler 1900, 25-27, 29). Diese Besuche boten den Lehrpersonen die Möglichkeit, das Beobachten der Kinder im Anstalts- und Schulalltag einzuüben. Und sie sollten ihnen „eine möglichst allseitige Einsicht in den Unterrichtsbetrieb sowohl bei den Schwachsinnigen höheren Grades, die an der Grenze der Bildungsfähigkeit stehen, als auch bei den höher stehenden Schwachbegabten“ vermitteln (Graf 1904, 307). Die Kursteilnehmenden sollten sich, mit anderen Worten, mit einem möglichst breiten „Anormalitätsspektrum“ beschäftigen. Trotz des Fokus auf das „Anormale“ blieb die Erfahrung der Lehrpersonen an der Regelklasse weiterhin eine wichtige Folie, denn nur vor deren Hintergrund konnte das „anormale“ Kind konturiert werden. Von den angehenden Anstalts- und Spezialklassenlehrpersonen wurde erwartet, dass sie mit der Entwicklung „normaler“ Kinder vertraut waren, um dieses Wissen als Referenzrahmen für die Beurteilung des Entwicklungsstandes der Anstalts- und Spezialklassenschülerin-

26 Nachdem die Forderungen nach einer institutionalisierten Lösung immer lauter geworden waren, wurde schließlich 1924 in Zürich das Heilpädagogische Seminar (HPS) gegründet. Das HPS bot überhaupt die erste Möglichkeit in der deutschsprachigen Schweiz, eine heilpädagogische Ausbildung abzuschließen (vgl. Schriber 1994). Der Leiter des HPS, Heinrich Hanselmann (1885-1960) wollte „Heilpädagogik als Lehrfach“ auch im Rahmen der seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung verankern. Dieses Bestreben war jedoch, so schrieb er Ende der 1920er-Jahre, „noch nicht über einen bescheidenen Anfang hinausgediehen“ (Hanselmann 1927, 262).

nen und -schüler nutzen zu können. Voraussetzung für die Teilnahme an den Bildungskursen war daher eine „mindestens zweijährige Schulpraxis“ an einer Regelklasse (Fisler 1900, 22).

3 Fazit

Die medizinische Klassifikation der „Idiotie“ spielte für die Etablierung von Bildungs- und Fürsorgeeinrichtungen für geistig „anormale“ Kinder insofern eine zentrale Rolle, als die seit der Mitte des 19. Jahrhunderts entstehenden Asyle, Anstalten und Spezialklassen mit dieser Klassifikation korrespondierten. Die Klassifikation der „Idiotie“ bildete den begrifflichen und konzeptionellen Rahmen, auf den sich die verschiedenen Einrichtungen, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten geschaffen wurden, bezogen. Die Klassifikation der „Idiotie“ gab jedoch keine präzisen medizinischen Kriterien vor zur Bestimmung der verschiedenen Kategorien und Schweregrade geistiger Schwäche. Es stellt sich somit die schwierige Frage, wie geistig „anormale“ Kinder in der Praxis identifiziert und kategorisiert werden sollten.

Die Aufgabe, die Kinder zu kategorisieren, fiel den Anstaltsdirektoren und den Lehrpersonen zu. Diese Aufgabe bestand einerseits darin, die Grenze der Bildungsfähigkeit zu bestimmen, d.h. herauszufinden, ob Kinder, die in ein Asyl oder eine Anstalt eingewiesen wurden, bildungsfähig waren oder nicht. Andererseits ging es darum, eine Grenze zwischen geistiger „Anormalität“ und „Normalität“ zu ziehen, d.h. zu entscheiden, ob ein Kind weiterhin die Regelklasse besuchen oder in eine Spezialklasse überwiesen werden sollte. Interessanterweise war in diesem Zusammenhang die berufliche Erfahrung der Anstaltsdirektoren und Lehrpersonen von großer Wichtigkeit – und zwar ihre Erfahrung an der Regelklasse.

Die Schweizer Regel- respektive Primarschule, wie sie im Verlauf des 19. Jahrhunderts geschaffen wurde, zeichnet sich dadurch aus, dass sie von fast allen Kindern besucht wurde, dass diese Kinder in altershomogene Gruppen eingeteilt waren und dass sie bestimmte Lernziele (v.a. im Lesen, Schreiben und Rechnen) innerhalb eines bestimmten Zeitraumes erreichen mussten. Die Etablierung dieser Schulform brachte mich sich, dass eine klare Vorstellung davon entstand, was eine „normale“ kindliche Entwicklung sei. Die Primarschule gab, mit anderen Worten, den Rahmen dessen vor, was als geistige „Normalität“ angesehen wurde. Die Vorstellung kindlicher Entwicklung, die innerhalb der Primarschule entstand, diente gleichzeitig als Folie zur Beurteilung geistiger „Anormalität“. Die Beobachtung einer Vielzahl von Regelklassenschülern und -schülerinnen über einen langen Zeitraum hinweg lieferte den Maßstab, um „idiotische“ Kinder identifizieren und kategorisieren zu können.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

Ungedruckte Quellen

Staatsarchiv des Kantons Basel-Stadt (StABS)

ED-REG 41a 1-1 (1) – Anstalt zur Hoffnung, Aufzeichnungen über Zöglinge (1857-ca. 1890).

Erziehungsacten K 13 – Spezialklasse für schwachbegabte Kinder (1887-1892).

PA 444 6 – Anstalt zur Hoffnung, Notizen zu Zöglingen (1857-1894).

Schweizerische Nationalbibliothek (SNB)

V BS 2268 – Anstalt Zur Hoffnung in Basel.

V ZH 21566 – Keller'sche Anstalt in Hottingen.

V ZH 24421 – Martinstiftung Mariahalde in Erlenbach.

V ZH 24805 – Erziehungsanstalt Pestalozziheim in Pfäffikon.

V ZH 25078 – Zürcher Pflegeanstalt für Bildungsunfähige in Uster.

Gedruckte Quellen

Auer, K. (1896): Wie wird für die körperlich und geistig zurückgebliebenen, insbesondere für die schwachsinnigen Kinder unseres Vaterlandes in ausreichendem Maße gesorgt? In: *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift* 6 (4), 137-172.

Binet, A. & Simon, T. (1905): Méthodes nouvelle pour le diagnostic du niveau intellectuelle des anormaux. In: *Année Psychologique*, 11. Jg., 191-244.

Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (1874). Bern: o.V.

Die Basler Hilfsschule (1933): Versuch einer Darstellung ihrer Organisation und ihres Programmes. Basel: o.V.

Etzensperger, H. (1908): Verwaltungsbericht. In: IV. Bericht der Zürch. Pflegeanstalt für geistesschwache, bildungsunfähige Kinder in Uster (Zürich). Uster: E. Weilenmann, 6-12.

Fisler, A. (1889): Ueber Hilfsklassen für Schwachbefähigte. In: *Verhandlungen der I. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in Zürich am 3. und 4. Juni 1889*. Zürich: S. Höhr, 140-163.

Fisler, A. (1898): Aus den Verhandlungen der Bildungskommission der schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft über Bildung von Lehrkräften für Schwachsinnige. In: *Schweizerische Zeitschrift für Gemeinnützigkeit*, 37. Jg., 155-161.

Fisler, A. (1899): Über bisherige Erfahrungen betreffend Organisation der Spezialklassen für Schwachbegabte. In: *Verhandlungen der II. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in Aarau am 29. und 30. Mai 1899*. Aarau: H. R. Sauerländer, 136-171.

Fisler, A. (1900): Bildungskurs für Lehrer und Lehrerinnen an Spezialklassen für Schwachbegabte. Abgehalten auf Veranstaltung der Schweiz. gemeinnützigen Gesellschaft und der Stadtschulpflege Zürich vom 24. April bis 1. Juli 1899 in Zürich. In: *Schweizerische Zeitschrift für Gemeinnützigkeit*, 39. Jg., 22-35.

Graf, H. (1904): II. schweizerischer Bildungskurs für Lehrkräfte an Spezialklassen und Anstalten für schwachsinnige Kinder, abgehalten 25. April bis 18. Juni 1904 in Zürich. *Pädagogischer Bericht*. In: *Schweizerische Zeitschrift für Gemeinnützigkeit*, 43. Jg., 307-315.

Graf, H. (1922): Die Entwicklung der Spezialklassen für Schwachbegabte in der Stadt Zürich von 1891-1921. In: *Schweizerische pädagogische Zeitschrift* 32 (4), 104-110, 134-140.

Graf, U. (1909): I. Votant. In: *Verhandlungen der VII. Schweiz. Konferenz für das Idiotenwesen in Altdorf am 5. und 6. Juli 1909*. Glarus: *Glarner Nachrichten*, 101-114.

Graf, U. (1913): Die schweizerischen Spezialklassen für schwachbegabte Kinder. Bestand am 1. April 1913. In: IX. Schweiz. Konferenz für Erziehung und Pflege Geistesschwacher. *Verhandlungen vom 27. u. 28. Juni 1913 in Herisau*. Herisau: o.V., o.S.

- Guillaume, L. (1899): Die eidgenössische Zählung der schwachsinnigen Kinder und deren Hauptergebnisse als Grundlage des schweizerischen Rettungswerkes für die unglückliche Jugend. In: Verhandlungen der II. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in Aarau am 29. und 30. Mai 1899. Aarau: H. R. Sauerländer, 69-89.
- Hanselmann, H. (1927): Heilpädagogik und heilpädagogische Ausbildung in der Schweiz. In: Schweizerische pädagogische Zeitschrift 37 (7-8), 255-263.
- Hasenfratz, E. (1913): Die schweizerischen Erziehungs- und Pflegeanstalten für Geistesschwache, Bestand im März 1913. In: IX. Schweiz. Konferenz für Erziehung und Pflege Geistesschwacher. Verhandlungen vom 27. u. 28. Juni 1913 in Herisau. Herisau: o.V., o.S.
- Hasenfratz, E. (1929): Geschichte der Schwachsinnigenfürsorge in der Schweiz in neuerer Zeit (1880-1928). Zürich: Beer & Co.
- Hirzel, H. (1905): Geschichtliches. In: I. Bericht über die Pflegeanstalt für geistesschwache, bildungsunfähige Kinder in Uster (Zürich). Zürich: Gebr. Leemann & Co., 3-10.
- Kölle, F. (1898a): Korreferat. In: K. Kölle: Die Fürsorge für Blödsinnige im Kanton Zürich. Vortrag, gehalten am Sonntag den 28. November 1897 in der ‚Krone‘ in Unterstrass vor der Gemeinnützigen Gesellschaft des Bezirks Zürich. Zürich: Neue Zürcher Zeitung, 25-34.
- Kölle, K. (1898b): Die Fürsorge für Blödsinnige im Kanton Zürich. Vortrag, gehalten am Sonntag den 28. November 1897 in der ‚Krone‘ in Unterstrass vor der Gemeinnützigen Gesellschaft des Bezirks Zürich. Zürich: Neue Zürcher Zeitung.
- Snellen, H. (1862): Probebuchstaben zur Bestimmung der Sehschärfe. Utrecht: Van de Weijer.
- Statistisches Jahrbuch der Schweiz (1891ff.). Hrsg. vom Statistischen Bureau des eidg. Departements des Innern. Bern: Stämpfli & Cie.
- Ritter, A. (1889): Eröffnungsworte des Präsidenten zur I. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in Zürich, 3. Juni 1889. In: Verhandlungen der I. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in Zürich am 3. und 4. Juni 1889. Zürich: S. Höhr, 4-12.
- Wildermuth, H. (1889): Die Pathologie der Idiotie. In: Verhandlungen der I. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in Zürich am 3. und 4. Juni 1889. Zürich: S. Höhr, 13-31.

Literatur

- Adick, C. (2008): Forschung zur Universalisierung von Schule. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 987-1007.
- Bakker, N. (2010): Before Ritalin. Children and neurasthenia in the Netherlands. In: *Paedagogica Historica* 46 (3), 383-401.
- Boser, L., Hofmann, M. & Brühwiler, I. (2019): E pluribus unum. One Swiss school system based on many cantonal school acts. In: J. Westberg, L. Boser & I. Brühwiler (Hrsg.): Education and the rise of mass schooling. Education policy in the long nineteenth century. New York: Palgrave Macmillan, 67-92.
- Brändli, S., Lüthi, B. & Spuhler, G. (Hrsg.) (2009): Zum Fall machen, zum Fall werden. Wissensproduktion und Patientenerfahrung in Medizin und Psychiatrie des 19. und 20. Jahrhunderts. Frankfurt/M.: Campus.
- Brühwiler, I., Criblez, L. & Lussi Borer, V. (erscheint 2021): Lehrerinnen- und Lehrerbildung – von den Anfängen bis Mitte des 20. Jahrhunderts. In: I. Brühwiler, L. Criblez, C. Crotti, M. Helfenberger, M. Hofmann & K. Manz (Hrsg.): Schweizer Bildungsgeschichte – Systementwicklung im 19. und 20. Jahrhundert. Zürich: Chronos.
- Caruso, M. (2016): Erwachsene(r)/Kind als Leitdifferenz. Zur Entstehung der modernen Unterrichtsordnung für die Massen im 19. Jahrhundert. In: C. Groppe, G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.): Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem. Wiesbaden: Springer VS, 65-91.

- Criblez, L. (1999): Der Bildungsartikel in der Bundesverfassung vom 29. Mai 1874. In: L. Criblez, C. Jenzer, R. Hofstetter & C. Magnin (Hrsg.): Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern: Lang, 337-362.
- Criblez, L. (2000): Das Lehrerseminar. Zur Entwicklung eines Lehrerbildungskonzeptes. In: L. Criblez & R. Hofstetter (Hrsg.): Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen. Bern: Lang, 299-338.
- Criblez, L. (2013): Die experimentelle ‚Avantgarde‘ der Pädagogik in der Schweiz zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, 19. Jg., 13-34.
- Crotti, C. (2005): Lehrerinnen – frühe Professionalisierung. Professionsgeschichte der Volksschullehrerinnen in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern: Lang.
- Daston, L. & Lunbeck, E. (Hrsg.) (2011): Histories of scientific observation. Chicago: The University of Chicago Press.
- Deluigi, T. (2015): Paradox(e) Schule – Etikett als Normalität. Auf der Suche nach Orientierung. Wie Schule differenziert. Ein pädagogisches Dauerproblem – historisch, aktuell. Dissertation, Universität Bern. Brig: o.V.
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung. München: Reinhardt.
- Ellger-Rüttgardt, S. & Tenorth, H.-E. (1998): Die Erweiterung von Idee und Praxis der Bildsamkeit durch die Entdeckung der Bildbarkeit Behinderter. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 49. Jg., 438-441.
- Ellis, J. (2017): Early educational exclusion. „Idiotic“ and „imbecilic“ children, their families, and the Toronto public school system, 1914-50. In: The Canadian Historical Review 98 (3), 483-504.
- Eßer, F. (2014): Die verwissenschaftliche Kindheit. In: M. S. Baader, F. Eßer & W. Schröer (Hrsg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt: Campus, 124-153.
- Gstach, J. (2015): Kretinismus und Blödsinn. Zur fachlich-wissenschaftlichen Entdeckung und Konstruktion von Phänomenen der geistig-mental Auffälligkeit zwischen 1780 und 1900 und deren Bedeutung für Fragen der Erziehung und Behandlung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzog, W. (2005): Pädagogik und Psychologie. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hofmann, M. (2016): Gesundheitswissen in der Schule. Schulhygiene in der deutschsprachigen Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Bielefeld: transcript.
- Hofmann, M. (2017a): Schwachbegabt, schwachsinnig, blödsinnig – Kategorisierung geistig beeinträchtigter Kinder um 1900. In: Bildungsgeschichte. International Journal for the History of Education 7 (2), 142-156.
- Hofmann, M. (2017b): „Schwachsinnige“ Schulkinder als zukünftige BürgerInnen. In: traverse. Zeitschrift für Geschichte 24 (1), 42-51.
- Hofmann, M. (2018): Ein schwacher Geist in einem schwachen Körper? Popularisierung medizinischen Wissens über geistige Schwäche im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert in der Schweiz. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 27. Jg., 4-13.
- Hofmann, M. (2019): A weak mind in a weak body? Categorising intellectually disabled children in the nineteenth and early twentieth centuries in Switzerland. In: History of Education 48 (4), 452-465.
- Jenzer, C. (1991): Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung. Bern: Lang.
- Jütte, R. (1992): Vom medizinischen Casus zur Krankengeschichte. In: Berichte zur Wissenschaftsgeschichte, 15. Bd., 50-52.
- Möckel, A. (2007): Geschichte der Heilpädagogik. Oder: Macht und Ohnmacht der Erziehung. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Montandon, J. (2011): Gemeinde und Schule. Determinanten lokaler Schulwirklichkeit zu Beginn des 19. Jahrhunderts anhand der bernischen Landschulumfrage von 1806. Nordhausen: Traugott Bautz.
- Read, J. (2004): Fit for what? Special education in London, 1890-1914. In: *History of Education* 33 (3), 283-298.
- Reh, S. (2012): Beobachten und aufmerksames Wahrnehmen. Aspekte einer Geschichte des Beobachtens. In: H. de Boer & S. Reh (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer, 3-25.
- Ruchat, M. (1999): „Widerspenstige“, „Undisziplinierte“ und „Zurückgebliebene“. Kinder, die von der Schulnorm abweichen (1874-1890). In: L. Criblez, C. Jenzer, R. Hofstetter & C. Magnin (Hrsg.): *Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert*. Bern: Lang, 265-282.
- Schmidt, H. R. (2005): „Teutsche“ Schulen in Worb. In: H. R. Schmidt (Hrsg.): *Worber Geschichte*. Bern: Stämpfli, 450-471.
- Schol, J. & Reh, S. (2016): Auseinandersetzungen um die Organisation von Schulklassen. Verschiedenheit der Individuen, Leistungsprinzip und die moderne Schule um 1800. In: C. Groppe, G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.): *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem*. Wiesbaden: Springer VS, 93-113.
- Schriber, S. (1994): *Das Heilpädagogische Seminar Zürich. Eine Institutionsgeschichte*. Dissertation, Universität Zürich. Zürich: o.V.
- Tenorth, H.-E. (2006): Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: L. Raphael & H.-E. Tenorth (Hrsg.): *Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte*. München: Oldenbourg, 497-519.
- Tervooren, A. (2008): „Auswickeln“, Entwickeln und Vergleichen. Kinder unter Beobachtung. In: H. Kelle & A. Tervooren (Hrsg.): *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*. Weinheim: Juventa, 41-58.
- Westberg, J., Boser, L. & Brühwiler, I. (Hrsg.) (2019): *Education and the rise of mass schooling. Education policy in the long nineteenth century*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wolfsberg, C. (2002): *Heilpädagogik und Eugenik. Zur Geschichte der Heilpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz (1800-1950)*. Zürich: Chronos.
- Wolfsberg, C. (2003): Die Heilung des Kretinismus. Eine folgenreiche (Miss)-Erfolgsstory aus den Alpen. In: *Historische Anthropologie* 11 (2), 193-201.