

Garz, Jona; Moser, Vera; Wünsch, Stefan

## Die "Kielhorn-Rede". Ursprungsmythos der deutschen Hilfsschule

Reh, Sabine [Hrsg.]; Bühler, Patrick [Hrsg.]; Hofmann, Michèle [Hrsg.]; Moser, Vera [Hrsg.]:  
*Schülersauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius  
Klinkhardt 2021, S. 29-45. - (Bildungsgeschichte. Forschung - Akzente - Perspektiven)



Quellenangabe/ Reference:

Garz, Jona; Moser, Vera; Wünsch, Stefan: Die "Kielhorn-Rede". Ursprungsmythos der deutschen  
Hilfsschule - In: Reh, Sabine [Hrsg.]; Bühler, Patrick [Hrsg.]; Hofmann, Michèle [Hrsg.]; Moser, Vera  
[Hrsg.]: *Schülersauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*. Bad Heilbrunn : Verlag  
Julius Klinkhardt 2021, S. 29-45 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-222685 - DOI: 10.25656/01.22268;  
10.35468/5890-2

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-222685>

<https://doi.org/10.25656/01.22268>

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-License:  
<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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# Bildungsgeschichte. Forschung – Akzente – Perspektiven



Schulprüfung in Dornstedt in Anwesenheit der kaiserlichen 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](http://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](https://doi.org/10.35468/5890)

ISBN 978-3-7815-2458-3

## Inhaltsverzeichnis

*Sabine Reh, Patrick Bühler, Michèle Hofmann und Vera Moser*

Einleitung

Prüfen, Testen, Auslesen und Zuweisen. Zum Inklusions-Paradox  
des Schulsystems ..... 7

*Jona Garz, Vera Moser und Stefan Wünsch*

Die „Kielhorn-Rede“: Ursprungsmythos der deutschen Hilfsschule ..... 29

*Jona Garz*

„Schriftproben von schwachsinnigen resp. idiotischen Kindern“.

Testwissen zwischen Psychiatrie und Pädagogik um 1900 ..... 47

*Michèle Hofmann*

Grenzziehungen – Praktiken der Kategorisierung geistig

„anormaler“ Kinder um 1900 in der Schweiz ..... 63

*Patrick Bühler*

„Komplett pessimistisch eingestellt“. Hilfe und Heilung in der

Schweizer Sonderpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts ..... 81

*Cristina Alarcón López*

Genealogie des Grundschulgutachtens im Zeichen des Dispositivs der

„Schülersauslese“ ..... 97

*Rebecca Heinemann*

Im „Mittelpunkt sowohl der theoretisch-psychologischen wie der

angewandt psychologischen Arbeit“. Das personalistische

Begabungskonzept William Sterns ..... 113

*Susanne Schregel*

„Übernormalen-Pädagogik“ und „Begabenschulen“ zwischen

Kaiserreich und Weimarer Republik ..... 135

*Joachim Scholz*

„In zweifelhaften Fällen mag der Geist der Milde den Ausschlag geben“ –

Korrektur und Benotung des deutschen Abituraufsatzes in historischen

Debatten und Praktiken ..... 153

*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 Hilfsschulaufnahmeverfahren als „Grenzzone“ der  
Schülerauslese in BRD und DDR ..... 259

Autor\*innenangaben ..... 275

*Jona Garz, Vera Moser und Stefan Wünsch*

## **Die „Kielhorn-Rede“: Ursprungsmythos der deutschen Hilfsschule**

### **1 Die sonderpädagogische Historiographie der Hilfsschule und die Konstruktion des Hilfsschulkindes**

Die historische Analyse der Entwicklung der Hilfsschule in Deutschland ab Mitte des 19. Jahrhunderts ist im Kontext der gegenwärtigen Diskussion um Relevanz und Funktion der Förderschule von besonderer Aktualität. Bisher liegen zur Entstehungsgeschichte dieser besonderen Schulform, die als Prototyp des ausdifferenzierten Förderschulsystems gilt und bis heute fortbesteht, eine ganze Reihe Monographien und Überblicksdarstellungen vor. Diese beruhen entweder auf einer professionsbezogenen Perspektive, nach der sich die Berufsgruppe „Hilfsschullehrer“ aus der Gruppe der Taubstummenerzieher und Volksschullehrer generiert habe, die hier in die Tradition einer vor allem caritativ geprägten Heilpädagogik gestellt wird (u.a. Ellger-Rüttgardt 1980; Möckel 2001) oder einer sozialgeschichtlichen Perspektive (u.a. Jantzen 1982; Fittje 1986), die die Entstehung der Hilfsschule und der Hilfsschüler\*innen im Kontext einer sozialpolitischen Krisenbewältigung im Rahmen des Industrialisierungsprozesses verortet.

Zusammenfassend sehen diese Forschungen in der Entwicklung der deutschen Hilfsschule ein vorwiegend caritatives und/oder professionsgesteuertes Projekt, das im Zeitalter der Industrialisierung insbesondere auf die gestiegenen Leistungsanforderungen und -überprüfungen in der Volksschule reagiert und hier auch soziale Selektionsabsichten verfolgt habe. Dabei bleibt diese These durch das Fehlen entsprechenden Quellenmaterials allerdings eigentümlich unbelegt und widerspricht der Volksschulforschung, die der Volksschule zuallererst eine Erziehungs- und keine Allokations- oder Selektionsfunktion zuschreibt, denn für den Unterricht des niederen Schulwesens galt insgesamt als Zielrichtung eine „religiöse, sittliche und nationale Bildung“ (Kuhlemann 1991, 204).<sup>1</sup> Auch Helmut Fend (2006, 179) sieht in der mitteleuropäischen Schulpolitik des 19. Jahrhunderts ein primär poli-

1 Auch die Hilfsschule selbst wird von ihren Protagonisten in besonderer Weise in ihrer Erziehungsfunktion beschrieben (vgl. Möckel 1988/2007; Ellger-Rüttgardt 2008).

tisches und nicht ökonomisches Motiv im Dienste einer nationalen Festigung und „Fortentwicklung bestehender politischer Strukturen“.

Die Durchsetzung eines flächendeckenden Schulsystems wurde, so Frank-Michael Kuhlemann (1991, 198), dabei erkaufte durch den „Ausbau der einfachen, den Bildungsweg der Schüler abschließenden, im allgemeinen nicht der Vorbereitung für eine höhere Bildung dienenden Volksschulen, die vor allem in Industrie- und Großstädten die überwältigende Schülermehrheit (ca. 80-97%) auf sich zogen.“ Hiermit wäre das Argument eines wahrnehmbaren Leistungsanstieges, welches die Hervorbringung von Hilfsschüler\*innen zwingend bedingt habe, entkräftet und insofern erscheint auch der Verweis auf die systemimmanenten Differenzierungslogiken und Selektionsabsichten innerhalb des Volksschulwesens im ausgehenden 19. Jahrhundert wenig triftig, um die beeindruckende Verbreitung des Hilfsschulwesens in den industrialisierten Städten Deutschlands (von ca. 2.000 Schülern und Schülerinnen im Schuljahr 1893/94 zu ca. 35.000 im Schuljahr 1910/11, vgl. Henze 1912, 245) zu plausibilisieren. Die Hilfsschule war bis zu ihrer schulgesetzlichen Verankerung im Jahr 1938 ein lokales Projekt, flankiert durch nationale Aktivitäten neuer Expert\*innen, insbesondere auch des sich 1898 gründenden Verbandes der Hilfsschullehrer Deutschlands.

Ein anderer Begründungskontext für die Entstehung der Hilfsschule und damit verbunden mit der Entwicklung des Bildes eines *schwach befähigten* bzw. *schwachbegabten* oder auch *schwachsinnigen* Kindes findet sich in sozialgeschichtlich inspirierten Arbeiten, in denen die Konstruktion des Hilfsschulkindes mit der Disziplinierung des „Subproletariats“<sup>2</sup> in Verbindung gebracht wird (so z.B. Jantzen 1982). In jüngeren historischen Arbeiten wird statt einer klassentheoretischen Perspektive der Blick allgemeiner auf die Kontrolle der Massen in den anwachsenden Städten der Industrialisierung gerichtet: „In einer Zeit der ökonomischen Expansion und der Industrialisierung konnte man der Migration nicht Einhalt gebieten, ja, sie war sogar notwendig – bedurfte jedoch der Kontrolle, der Zählung, Platzierung und sozialen Indizierung“ (Maier 2012, 175).

Diese Platzierungs- oder auch Disziplinierungsfunktion aufgreifend kann das Hilfsschulkind auch im Foucaultschen Sinne (2003a, 71) als *Schwellenfigur* bzw. *Wächterfigur* beschrieben werden (vgl. Moser 2016). Eine Schwellenfigur markiert Normalitätsgrenzen als Bestandteil der Schaffung *normativer Ordnungen*. Soziale Ordnungen beruhen, wie Rainer Forst (2013, 14) ausführt, auf *normativen Orientierungen* in Gestalt *basaler Rechtfertigungen*, die in sozialen Regeln, Normen und Institutionen eingelassen sind; diese „begründen Ansprüche auf Herrschaft und eine bestimmte Verteilung von Gütern und Lebenschancen. Insofern ist eine nor-

2 „Subproletariat“ (oder auch „Lumpenproletariat“) meint im Marxschen Sinne „Kriminelle“, „Vagabunden“ und „Arbeitslose“.



mative Ordnung als *Rechtfertigungsordnung* anzusehen: Sie setzt Rechtfertigungen voraus.“

An der diskursiven Entwicklung solcher neuen Ordnungsvorstellungen waren auch Expert\*innen beteiligt, zu denen auch die Gruppe der Hilfsschullehrkräfte zählt, die sich im ausgehenden 19. Jahrhundert herauskristallisierte. Expert\*innen gelten dabei als relevante Akteure der sich herausbildenden Zivilgesellschaft:

„In dem Maße, wie der Staat im 19. Jahrhundert anschwell und sich stärker einmischte, wuchs die Bürokratie. In Deutschland, Österreich und Frankreich kam in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts aus dem Schatten der Militärbürokratie ein ziviler Staat zum Vorschein. Historiker sehen darin inzwischen einen Teil der umfassenden Tendenz zur Professionalisierung, die sie in der Bildung, in den Wissenschaften und in der Medizin ausmachen“ (Bayly 2006, 339).

Auch Charles S. Maier (2012, 33-286) erkennt in der Staatsidee des ausgehenden 19. Jahrhunderts dominante Expertisierungsprozesse, denn die Legitimität von Entscheidungen basierte nicht nur auf der Auseinandersetzung verschiedener Parteien oder öffentlichen, beispielsweise medialen Diskursen, sondern auch auf der klugen Idee einzelner Personen – Maier beschreibt dies pointiert als Herrschaft der „Philosophentechnokraten“, die dabei auch höchst eigene Interessen verfolgen. Dazu passt die Beobachtung Andreas Möckels (2001, 55): „Die Lehre von den schwachsinnigen, halbidiotischen, nicht normalen Kindern diente der Begründung einer notwendigen Spezialisierung der Lehrer innerhalb des allgemeinen Schulwesens.“ Analog dazu ordnet auch Andrea Meissner (2009) die Aktivitäten der zeitgenössischen Lehrerverbände insgesamt als Artikulation berufsständischer Interessen ein. Solche selbstbezüglichen Interessen wurden in der Regel legitimiert durch die Verknüpfung mit dem Ziel eines allgemeingesellschaftlichen Nutzens. Diese Einschätzung vertrat bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts einer der ersten Historiographen der Hilfsschule, August Henze (1912, 320):

„Die Kommunen haben sich gewiß bei Einrichtung von Hilfsschulen außer von caritativen auch von praktischen Erwägungen und Erwartungen leiten lassen dahingehend, daß es den Hilfsschulen gelingen möge, einen Bruchteil der Menschheit dafür zu hüten, daß er später einmal nutzloser, bloß konsumierender, aber nicht produzierender Ballast werde oder gar in die Bahnen antisozialer Betätigung gerate, vielmehr seine nutzbringende, Werte schaffende Einordnung in die menschliche Gesellschaft, in Gemeinde und zu Staat ermöglichen.“

Die bisher vorliegenden vorwiegend caritativ und berufsständisch motivierten Interpretationen zur Entstehung der Hilfsschule und ihrer Lehrkräfte können mit einer wie hier vorgeschlagenen Perspektive auf eine expertisebegründete Gestaltung der Zivilgesellschaft abgelöst werden, in der die Aktivitäten der sich hier formierenden Hilfsschullehrerschaft zur Konstruktion des Hilfsschulkindes als

Begründungsfigur einer eigenständigen Schulform Hilfsschule neu rekontextualisiert werden. Denn zu Recht kritisieren die *Disability Studies* den Mainstream der sonderpädagogischen Historiographie, der bislang eine primär entlang von „Wohltätlern und Pionieren“ fortschrittsoptimistische Geschichte präsentierte (Waldschmidt 2010, 21).

## 2 Zur Rede Kielhorns auf dem Deutschen Lehrertag 1887

Vor dem Hintergrund der hier vorgeschlagenen historiographischen Perspektive auf Expert\*innen als neue zivilgesellschaftliche Akteur\*innengruppe im ausgehenden 19. Jahrhundert soll die Gruppe der Hilfsschullehrer\*innen mit Blick auf deren vorgetragene Expertise genauer betrachtet werden. Hier findet sich nicht nur ein neues Expert\*innenwissen zur Konturierung einer spezifischen Schüler\*innengruppe, das öffentlich präsentiert wird, sondern auch die Verquickung des Eigeninteresses der Begründung dieser neuen Berufsgruppe mit dem legitimierenden Argument der allgemeingesellschaftlichen Nützlichkeit des Vorhabens, Hilfsschüler\*innen professionell zu identifizieren, um sie in gesonderten Klassen und/oder Schulen zu unterrichten.

Geradezu vorbildlich eignet sich hierfür die auf der 27. Allgemeinen Deutschen Lehrerkonferenz im Jahr 1887 gehaltene Rede des Braunschweiger Lehrers Heinrich Kielhorn (1847-1934), welche als Gründungsmythos nicht nur der Hilfsschule, sondern zuweilen auch der Sonderpädagogik als Disziplin gilt. Arno Fuchs (1921, 17) war beispielsweise davon überzeugt, dass Kielhorn mit seinem Vortrag den *Hilfsschulgedanken* zum ersten Mal in den breiten Strom der deutschen Lehrerschaft getragen hätte – der gleiche Wortlaut findet sich auch bei Franz Frenzel (1922, 50) und wird umstandslos auch von Andreas Möckel (2001, 26) wiederholt. Und so überrascht es nicht, dass auch Sieglind Ellger-Rüttgardt (2008, 154-155) der Rede Kielhorns mit dem gleichen Argument eine zentrale Rolle bei der Entstehung der deutschen Hilfsschulen zuweist.

Trotz dieses außerordentlichen Interesses der sonderpädagogischen Historiographie an der Rede Kielhorns spielt deren komplexer Inhalt erstaunlicherweise bislang keine Rolle. Eingegangen wird lediglich auf die Tatsache, dass sie stattfand und dass Kielhorns Vorschlag zur Gründung von Hilfsschulen von der genannten Lehrerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen wurde. Es ist bezeichnend, dass in der einschlägigen Forschung lediglich folgender Passus aus der angegliederten Beschlussfassung der Rede regelmäßig zitiert wird:

„Schwachsinnige Kinder, d.h. Kinder, welche die Spuren des Schwachsinn in solchem Grade in sich tragen, daß ihnen nach mindestens zweijährigem Besuch der Volksschule ein Fortschreiten mit geistig gesunden Kindern nicht möglich ist, müssen besonderen Schulen (Hilfsschulen, Hilfsklassen) überwiesen werden“ (Kielhorn 1887, 313).

In der Tradierung der Rede wird somit auf die Tatsache der Hilfsschulgründung als Institution eingegangen, die Konstruktion des Hilfsschulkindes, der sich die circa einstündige Rede maßgeblich widmete, wird hingegen nicht thematisiert. Es deutet folglich einiges darauf hin, dass der Forschung bislang lediglich an einer genauen Lokalisierung eines Ursprungs des *Hilfsschulgedankens* gelegen war, von dem aus sich die Geschichte organisieren und schreiben ließ. Ohne allen Zweifel ist der Vortrag eines späteren Wortführers auf einer namenhaften Tagung ideal für ein solches Unterfangen. Hier jedoch sollen die Kulissen der Kielhornschen Rede umgestellt und der Inhalt des Gesagten in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt werden. Das Zerlegen der Rede in ihre Diskurslinien und unterschiedlichen Diskursfragmente lässt ein verhandeltes Wissen über die potentiellen Hilfsschulkinder aufscheinen. Auf diese Weise wird eine Genealogie des Hilfsschulkindes entworfen, die keinen alleinstehenden Begründungszusammenhang annimmt, sondern im Sinne Stephen Greenblatts ein komplexes Netzwerk unterschiedlichster Verhandlungen repräsentiert. Denn wie Greenblatt (1993, 17) überzeugend feststellte, ist die Suche nach dem originären Moment, „in dem die Hand des Meisters aus der konzentrierten sozialen Energie das erhabene Kunstwerk gestaltet“, vergeblich. „Statt der glänzenden Schöpfung“, so Greenblatt weiter, „erhascht man etwas ganz anderes, das auf den ersten Blick weit weniger spektakulär erscheint: ein subtiles, schwer faßbares Ensemble von Tauschprozessen, ein Netzwerk von Wechselgeschäften, ein Gedränge konkurrierender Repräsentationen, eine Verhandlung zwischen Aktiengesellschaften“ (ebd.).

Bevor dieses die Rede strukturierende Netzwerk komplexer, unablässiger Leih- und Verleihgeschäfte rekonstruiert wird, kann bereits festgehalten werden, dass Kielhorns Rede kaum pädagogische Referenzen aufweist. Lediglich die Erziehungsfunktion und der Anschauungsunterricht finden eine kurze Erwähnung. Dies steht ganz im Gegensatz zu dem vom sächsischen Pädagogen und Taubstummenlehrer Heinrich Ernst Stötzner (1832-1910) vorgelegten *Entwurf für Schulen für schwachbefähigte Kinder* (1864), der sich zu etwa drei Vierteln mit didaktischen Überlegungen befasste. Auf Stötzner nimmt Kielhorn in seiner Rede jedoch keinerlei Bezug. Doch welche Wissensbestände werden vom Pädagogen Kielhorn stattdessen bemüht, um in seiner Rede jenen neuen Typus von Kind aufzurufen, für das die Hilfsschule als einzig geeigneter Ort der Erziehung erschien? Um diesem Wissen nachzuspüren, wollen wir nach Gotha zurückkehren und uns gleichsam an der Rede Kielhorns (1887, 307) orientieren, der seinen Vortrag mit folgenden Worten begann:

„Hochgeehrte Versammlung! Es ist nichts so gering, daß es nicht der Beachtung wert wäre! Ein Erzieher des Volkes muß ein offenes Auge haben für die Lichtseiten und für die Schattenseiten des Volkslebens. Mit klarem Blicke muß er die feinen Fäden erspähen, die sich durch das Leben des Volkes hindurch ziehen, und muß verstehen, diese Fäden kunstgerecht zu knüpfen, muß verstehen, verkehrt geknüpfte Maschen zu lösen.“

Der *klare Blick*, den sich Heinrich Kielhorn einst vom Erzieher des Volkes wünschte, eignet sich für die anvisierte Lektüre seiner berühmt gewordenen Rede geradezu vorbildlich. Denn der nach den feinen Fäden und Maschen ausschauhaltende Blick verleitet nicht dazu, den Text vorschnell in größere historische Entwicklungslinien aufzulösen. Zu erspähen gilt es die feinen Fäden, mit denen Kielhorn selbst seine Maschen knüpfte und mittels derer es ihm gelang, das Hilfsschulkind auf der großen Gothaer Versammlung als einen diskussionswürdigen Gegenstand zu präsentieren.

In der Pfingstwoche des Jahres 1887 strömten Lehrende aus allen Ecken des Landes zu ihrem alljährlichen nationalen Treffen in die herzogliche Residenzstadt Gotha. Das liberale Gotha – auch *Stadt der Naturwissenschaften und Künste* genannt – bildete die ideale Kulisse für diese große Zusammenkunft. Nicht nur, dass hier Lassalle und Bebel die Sozialistische Arbeiterpartei Deutschlands und August Köhler die erste Ausbildungsstätte für Lehrerinnen und Kindergärtnerinnen gegründet hatten, auch Gothas Anschluss an das Eisenbahnnetz schien nicht nebensächlich gewesen zu sein (vgl. Raßloff 2016).

So unterschiedlich die Teilnehmer\*innen der Konferenz waren, so unterschiedlich waren auch die Themen, über die in jenen Tagen diskutiert und zuweilen auch abgestimmt wurde: Herr Bang aus Dahlen sprach etwa über die Stellung des Lesebuchs im Schulunterricht, Herr Kahl aus Gießen über die Abschaffung der öffentlichen Prüfungen, Herr Benkert aus Koburg über die Bedeutung von pädagogischen Spaziergängen, Herr Molkenboer aus Bonn über den internationalen Erziehungsrat und Herr Hauße aus Tharandt von nichts Geringerem als dem Menschen und seinem Geist (Anonymus 1887, 110-111).

Als womöglich alle Teilnehmer\*innen bereits mit ihren gepackten Koffern im Sitzungssaal erschienen, setzte Heinrich Kielhorn als letzter Redner der Konferenz dazu an, über eine „Schule für schwachbefähigte Kinder“ zu sprechen. Dass der einstige Waisenhauslehrer und spätere Gründer der ersten Hilfsschule in Braunschweig (vgl. Ellger-Rüttgardt 1981) keine unbedeutende Position in der Geschichte dieses Schultyps einnimmt, zeigt sich daran, dass er sowohl Gründungsmitglied als auch für 25 Jahre zweiter Vorsitzender des Verbandes für Hilfsschullehrer Deutschlands war. In Gotha war die Thematik einer gesonderten Beschulung für *schwachbefähigte* Kinder allerdings noch an den äußersten Rand der Veranstaltung gelegt worden, wodurch sie sicherlich dem einen oder anderen Gast entging, der seinen letzten Zug zu erreichen hatte. Doch wie gelang es Kielhorn dennoch das ungeduldige Publikum für seinen exotischen Gegenstand zu gewinnen? Oder anders gewendet: Welche Wissensbestände bemühte und verknüpfte Kielhorn, um in jener Pfingstwoche des Jahres 1887 das Hilfsschulkind in Erscheinung treten zu lassen?

Einer dieser von Kielhorn in seiner Rede bemühten Wissensfäden ist die *Familie*. Bekanntlich kam der Familie durch ihre Versorgungsfunktion des Kindes eine

elementare Bedeutung zur Erhaltung des Lebens zu (vgl. Donzelot 1979; Foucault 2003b). Bei Kielhorn hingegen versagt sie durchweg. Denn die Familie war nicht in der Lage, mit eben jenen „zurückgebliebenen“ Kindern – über die er sprach – entsprechend umzugehen. Entweder reagierten die Eltern gegenüber ihnen mit übermäßiger Härte, mit Verhätschelung oder gar mit Gleichgültigkeit:

„Wo nicht hochgradiger Schwach- oder Blödsinn vorliegt, kommen nur wenige Eltern früh genug zu der Erkenntnis, daß das Kind geistig zurück ist. Oft hört man berichten: Das Kind ist launisch, eigensinnig, unfolgsam – passt nie auf und hat zu nichts Lust. [...] Wieder andere Eltern geben sich die größte Mühe, sich selbst zu betrügen. Statt die Schwächen des Kindes einzusehen und denselben durch Erziehung entgegenzuarbeiten, tüfteln sie alle die kleinen Lichtblicke an dem Kinde zusammen, und malen sich diese so recht groß aus“ (Kielhorn 1887, 308).

Einen weiteren Strang in Kielhorns Vortrag bildet die Gegenüberstellung von *geistigen* und *tierischen* Menschen. Der geistig schwache Mensch ist bei Kielhorn dem Tierischen gleichgesetzt: „Der geistige Mensch ist in ihm nicht geweckt; dafür tritt der tierische desto stärker hervor! Die Einsicht fehlt – dem Verführer ist er ein gefügiges Werkzeug – und die Verbrecherlaufbahn ist betreten“ (ebd., 309). Das Fehlen jeglicher Einsicht verbindet Kielhorn unumwunden mit der generellen Gefahr, dass *schwachsinnige* Menschen ohne eine entsprechende Erziehung geradewegs zum Bettler oder zum Dieb verkommen können.

In Gestalt des *Gefängnisses* tut sich sodann ein dritter Strang auf. Denn für Kielhorn ist es eben diese Institution, in der die tierischen Menschen früher oder später unweigerlich landen würden:

„Könnten wir die Gefängnisse und Zuchthäuser durchwandern und die Sträflinge einer Prüfung unterwerfen ob ihrer geistigen Reife und ihrer empfangenen Erziehung, desgleichen die Landstreicher und Vagabunden – so würden wir finden, daß ein großer Teil derselben zu den von Jugend auf geistig Beschränkten gehört, welche einer vernünftigen Erziehung verlustig gegangen sind“ (ebd.).

Untermauert von den Aussagen eines Stuttgarter Gefängnispfarrers und des bekannten Berliner Psychiaters Wilhelm Sander (1838-1922), kommt Kielhorn zu der ernüchternden Einschätzung, dass wir

„der Überzeugung Raum geben [müssen], daß in den Gefängnissen und Zuchthäusern viele Verbrecher schmachten, denen vielleicht nie völlig klar geworden ist, was sie verbrochen haben, die nur dahin gekommen sind, wo sie sind, weil sie in der Jugend keine passende Erziehung erhalten haben und später einer geeigneten Führung verlustig gegangen sind“ (ebd.).

Bei seinen ausgiebigen Erörterungen zur heimischen Gefängnispopulation kommt Kielhorn nicht umhin, sich auf die an mehreren Stellen der Rede auftauchende

*Statistik* zu berufen, die in Bezug auf den Geisteszustand von Gefängnisinsassen ihm immer noch unzureichend erscheint: „Das sind Thatsachen! Leider fehlt uns auf diesem Gebiet eine sorgfältige Statistik; doch beweisen manche einzelne Beobachtungen die Richtigkeit dessen“ (ebd.). Kielhorn ruft folglich ganz selbstverständlich jene im 19. Jahrhundert wirkmächtig gewordene Form von Wissen auf, die mit ihrem Denken in Zahlen die Idee der Bevölkerung Wirklichkeit werden ließ (vgl. Hacking 1982; Porter 1995): Denn erst die Vorstellung einer zähl- und berechenbaren Masse schuf letztlich die Voraussetzung, um Menschen in bestimmte Typen zu unterteilen. Der Typus des *Schwachsinnigen* war eine dieser Kategorien (vgl. u.a. Esquirol 1838; Griesinger 1846; Séguin 1846).

In diesem Kontext kommt die Rede nicht umhin, auch auf die *Cretinen* zu verweisen.<sup>3</sup> Also jene körperlich und geistig unterentwickelten Kinder, für die ab den 1840er-Jahren, ausgehend von der Schweiz, gesonderte Heil- und Erziehungsanstalten gegründet wurden, die wiederum nicht nur für Kielhorn untrennbar mit dem Namen Johann Jakob Guggenbühl (1816-1863) verbunden waren:

„Das schwachsinnige Kind wischt seinen Schwachsinn nie ab. Den Schwachsinn dem Kinde abnehmen, das vermochte nicht einmal ein Guggenbühl und andere seinesgleichen, die mit dem Himmel in naher Verbindung zu stehen wähten! [...] Zunächst sollen also ausgeschlossen bleiben alle Idioten, Blödsinnige und Cretinen. Denn diese bedürfen unbedingt der Anstaltspflege. Zu Pflegeabteilungen aber dürfen die Hilfsschulen nie abgestempelt werden“ (Kielhorn 1887, 310).

Die Guggenbühlsche Anstalt ermöglichte es Kielhorn ohne Umschweife die hiesigen Verwahr- und Pflegeanstalten für *Blödsinnige* und *Idioten* aufzurufen. Also jene Gruppe von Menschen, die das negative Ende der in der Rede bemühten Skala von geistig *gesund* über *schwachbefähigt* bis hin zu *blödsinnig* markierten und damit zugleich die neue Klientel des angestrebten Schultyps konturierten.

Waren es die *Verwahr- und Pflegeanstalten* auf der einen Seite, so war es die *Volksschule* auf der andern, die der neuen Schule für *schwachbefähigte* Kinder ihre recht-mäßige Position verschuf. Denn, wie die eingangs erwähnten Eltern der *schwachsinnigen* Kinder, war auch der Volksschullehrer für Kielhorn außerstande, diesen speziellen Kindern eine ihnen gebührende Aufmerksamkeit entgegenzubringen:

„[D]em Lehrer in der Volksschule ist es nicht möglich, sich einem solchem Kinde eingehend zu widmen, wenn er 60 – 70 – 80 und zuweilen noch mehr Kinder vor sich hat, deren Auge an seinem Auge, deren Ohr an seinem Munde hängt. [...] Hat er daneben ein paar geistig Zurückgebliebene sitzen, so muß er diese letzteren unberücksichtigt lassen. Er kann beim besten Willen nicht anders“ (ebd., 308).

3 Zum Kretinismus vgl. ausführlich Gstach 2015.

Weitere die Kielhorn-Rede durchziehende Fäden des Wissens sind u.a. die *Großstadt*, die *Wohltätigkeitsvereine*, die *Unterschichten* oder das *Vagabundentum*, die wiederum durch Begrifflichkeiten des *Volks*, der *Tugend*, des *bürgerlichen Lebens*, des *Kampfes ums Dasein* oder des *Alkoholismus* ergänzt werden.

Dem Gothaer Publikum war bestens vertraut, worüber Kielhorn sprach, denn die in der Rede aufgespannte kulturpessimistische Degenerationskulisse entsprach dem Zeitgeist und war zugleich integraler Bestandteil eines das ausgehende 19. Jahrhundert prägenden szientistisch-technischen Fortschrittsglaubens und Aktionismus (vgl. Drost 1986; Loewenstein 2009; Jung 2012). Diese Zerrissenheit bot Gelegenheit, einen neuen Ort der Zuwendung zwischen Gefängnis und Pflegeanstalt auf der einen und Volksschule und Familie auf der anderen Seite zu konstituieren – die Hilfsschule.

Mit dieser Skizze des sich an der Oberfläche der Rede befindlichen Wissens soll die horizontale Ebene verlassen und an zwei bislang noch nicht genannten Wissensfäden eine vertikale Bewegung gewagt werden, um an ihnen exemplarisch dem Herkommen der Wissensbestände nachzuspüren.<sup>4</sup> Es sind die Fäden der *Psychiatrie* und des *Christentums*, die sich insofern als vorbildlich eignen, da an ihnen das Ineinandergreifen der einzelnen Wissensbestände vorgeführt werden kann. Oder anders gesagt: An ihnen kann aufgezeigt werden, wie sich die Fäden des Wissens kreuzten und dabei jene das Netz zusammenhaltenden Maschen entstanden. Begonnen sei mit der Psychiatrie.

Folgt man der Erzählung Michel Foucaults (1968; 1973) vom Abbruch des Dialogs mit dem Wahnsinn und der daraus hervorgehenden abendländischen Vernunft, so setzt die Geschichte der Psychiatrie bereits im 17. Jahrhundert ein. Sie beginnt mit dem Einschluss einer recht heterogenen Gruppe von Menschen, die aufgrund ihrer Nicht-Produktivität zum Schweigen gebracht werden sollte, da man in ihrem müßiggängerischen Verhalten die Unvernunft zu erkennen glaubte. Eine erste Verschiebung erfolgte dann im späten 18. Jahrhundert, als die Pinels und Tukes sich daran machten, die internierten Müßiggänger von ihren berüchtigten Ketten zu befreien. Doch entgegen der Auffassung der älteren Psychiatriegeschichtsschreibung, dass es sich bei dieser Entwicklung um eine grundlegende Zäsur handelte, steht diese vermeintliche Geburtsstunde der Psychiatrie für Foucault in der Tradition der Einsperrung. Denn die neuerliche Hin- und Zuwendung der Ärzte an die vormals Ausgeschlossenen war für ihn nichts weiter als ein Versuch ihrer Zähmung. Das medizinische Interesse am Wahnsinn setzte auf der Isolation des Müßiggängerischen auf und verlagerte deren Unvernunft in ihre Körper:

4 Die Unterscheidung in eine horizontale und vertikale Ebene folgt einem von Philipp Sarasin vorgeschlagenen methodologischen Vorgehen, welches dieser wiederum der Antrittsvorlesung Michel Foucaults zur *Ordnung des Diskurses* (1991) entlehnt (vgl. Sarasin 2012, 159; Sarasin 2014, 68).

„Das Asyl aber hat in jener Gemeinschaft der Irren die Spiegel so angeordnet, daß der Irre letzten Endes nicht umhin kann, sich gegen seinen Willen als Irren zu erkennen. Von den Ketten befreit, die aus ihm ein reines Objekt der Betrachtung machten, verliert der Wahnsinn paradoxerweise das Wesentliche seiner Freiheit, die nur diejenige der einsamen Exaltation ist. Er wird verantwortlich für das, was er von seiner Wahrheit weiß, und gerät in seinem unendlich auf sich selbst zurückgeworfenen Blick in Gefangenschaft. Er wird schließlich mit der Erniedrigung verkettet, für sich selbst ein Objekt zu sein“ (Foucault 1973, 523).

Die Herausbildung der Psychiatrie von einer Überführung der Insassen der ehemaligen Tollhäuser in einen medizinischen Rahmen her zu betrachten, kündigt nicht nur den humanistischen Ursprungsmythos der Psychiatrie auf,<sup>5</sup> sondern gestattet ferner, die beständigen Abwehr- und Auslagerungsbemühungen der neuen und sich etablierenden medizinischen Disziplin in den Blick zu nehmen. Den Klagen der frühen Psychiater über die unzumutbaren Zustände in ihren Anstalten sollte dabei eine besondere Aufmerksamkeit zukommen, da sie hauptsächlich die herrschende Unordnung unter den Kranken betrafen.

Besonders eindringlich illustriert dies der in den ersten beiden Dekaden des 19. Jahrhunderts an der Berliner Charité tätige Arzt Ernst Horn (1774-1848), der seit seinem Dienstantritt im Jahr 1806 kontinuierlich Ordnung in die Anstalt brachte. Er begann damit, die Kranken schrittweise räumlich zu trennen und dies sowohl nach Geschlecht als auch nach Verhaltensweisen: die *Rasenden* von der *Ruhigen*, die *Schmutzigen* von den *Reinlichen*, die *Rekonvaleszenten* von den *Schwerkranken*. Doch neben diesen Ordnungsbestrebungen forderte Horn (1818, 202) parallel inständig den Ausschluss aller *Unheilbaren*, da diese den Anstaltsraum seines Erachtens unnötig *absorbieren* würden:

„Die Irrenanstalt wurde zu dieser Zeit vom Publikum gemißbraucht. Sie mußte eine Menge von Unglücklichen aufnehmen, mit denen man sonst nirgend hin wußte. Ob sie zur Aufnahme paßten, ob sie außer ihrem Irresein, an unheilbaren körperlichen Krankheiten zugleich litten, darauf wurde häufig nicht geachtet. So kam eine Menge von kindlichen Alten, vom Schläge Gerührten, Tauben, Stummen u.a. Gebrechlichen, die sich oft zugleich in einem schwachsinnigen Zustande befanden, in die hiesige Anstalt, wodurch deren eigentlichen Zwecke – vollständige Behandlung und Kur der Heilbaren – theils beschränkt, theils vereitelt wurden.“

5 Dieser von einem humanistischen Fortschrittsglauben getragene Ursprungsmythos der Psychiatrie, der auf die Befreiung der geistig Kranken aus den Kerkern des Ancien Régime abhob, entstammt vornämlich einer aus der Psychiatrie selbst heraus entstandenen Geschichtsschreibung über das eigene Fach und das dieses tragende Persönlichkeiten. Doch trotz der sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ausbreitenden Kritik an dieser Erzählung ist der Gedanke in Variationen immer noch anzutreffen (vgl. exemplarisch Dörner 1969; Shorter 1999; Schott & Tölle 2006).



Horns vehemente Forderung, nur noch die *Heilbaren* aufzunehmen und alle *Unheilbaren* rigoros abzuweisen, illustriert eine Professionalisierungsgeschichte der Psychiatrie, die sich sukzessive vom Menschen abwandte und sich dem wissenschaftlichen Verstehen von Krankheiten verschrieb.<sup>6</sup> Diese Form der Verwissenschaftlichung brachte einerseits ein immer ausdifferenzierteres psychiatrisches Wissen hervor, welches eine klare Kategorisierung von Menschen als *schwachbegabt*, *schwachsinnig* und *blödsinnig* erlaubte,<sup>7</sup> worauf letztlich auch Pädagogen wie Kielhorn zurückgriffen. Andererseits ging die Entwicklung hin zu einer Lehr- und Forschungsinstitution einher mit dem kontinuierlichen Ausschluss weiterer ehemaliger Patientenkreise.

Die Psychiatrie benötigte zwar weiterhin die Menschen für ihre Explorationen, sie entledigte sich dieser aber im Anschluss an eine klare Klassifizierung. Hiermit evozierte sie unweigerlich die Schaffung immer neuer Einrichtungen, die für die neuklassifizierten Menschentypen zuständig sein sollten. Dass eine dieser bald als Hilfsschule bezeichneten Einrichtungen jedoch nicht allein aus dem Ausdifferenzierungsprozess der Psychiatrie heraus zu erklären ist, verdeutlicht die Rolle der Religion und insbesondere das Konzept der Barmherzigkeit. Die psychiatrische Definition eines schwächlich-hilfsbedürftigen Typus von Kind kollidierte mit dem fundamental religiösen Motiv der erbarmenden Liebe, einem Motiv, das in der Rede Kielhorns (1887, 309) deutlich zum Ausdruck kommt, wenn er regelrecht in den Duktus einer Predigt verfällt und verkündet:

„Unser Herr Jesus Christus, der Lehrer aller Lehrer, ging hin unter das Volk und sah, wie es sittlich und geistig verkommen war. Er wandte sich nicht ab von dem so tief gesunkenen Volke. Nein, nur noch wärmer schlug sein Herz für das dasselbe in erbarmender Liebe. Er streckte seine Hand aus und suchte aufzurichten, die elend darnieder lagen. Uns aber ruft er zu: Gehe und thue desgleichen! Wohlan, thun wir desgleichen in jeder nach seinem Vermögen (Bravo!).“

Das Anrufen der erbarmenden Liebe, für die es selbstredend Beifall gab, setzte auf eine Konjunktur auf, die das Konzept der Barmherzigkeit im Protestantismus des 19. Jahrhunderts erlebte. Die Rede ist von einer Bewegung innerhalb des Protestantismus, die sich von den Dogmen der lutherischen Orthodoxie verabschiedete und subjektive Formen von Religiosität entwickelte. Sie hob auf eine individuelle religiöse Erfahrung und die barmherzigen Taten der Einzelnen ab (vgl. Hausschild 1999, 765-818). Es war die Schrift des Theologen Friedrich Schleiermachers (1768-1834) *Über die Religion* (1799/1970), die diese Verschiebung denkbar gemacht hatte, indem in ihr ein neues Religionsverständnis entwickelt worden

6 Zur Verwissenschaftlichung der Psychiatrie vgl. Schmiedebach 1995; Engstrom & Roelcke 2003; Engstrom 2004.

7 Vgl. hierzu ausführlicher den Artikel von Michèle Hofmann in diesem Band.

war. Statt Moral und Metaphysik wurde Religion als eine selbständige, spezifische und notwendige Dimension menschlichen Lebens verstanden. Das Subjekt dieser religiösen Erfahrung war der einzelne Mensch und dieser stand im Zentrum aller Überlegungen, was erhebliche theologische und ethische Folgen hatte. So verloren etwa die Dogmen und Bekenntnisschriften an Einfluss und der individuell-existentielle Glaube wurde zum Kriterium für die Wahrheit der biblischen Lehren.

Auf der Ebene der Gemeinden wurde diese Subjektivität religiöser Erfahrung insbesondere von der sogenannten *Erweckungsbewegung* aufgenommen und radikalisiert (vgl. Beyreuther 1980). Hierbei entwickelten sich neue Formen kirchlichen Lebens, in welchen nicht mehr der Pastor, sondern die einzelnen Gläubigen wesentlich waren. Zwei Momente charakterisierten das neue Gemeindeleben: zum einen die Erfahrung des Sündigseins bei gleichzeitigem Errettetwerden; zum anderen der Antrieb, das eigene Leben zu heiligen, was sowohl Formen frommer Praxis als auch diakonisches Engagement bewirken sollte. Diese subjektive Erfahrung der eigenen Errettung, die individuelle Frömmigkeit entstehen ließ und sich in Taten der Barmherzigkeit offenbarte, entwickelte sich auch für die gesamte protestantische Theologie und Kirche des 19. Jahrhunderts zu einem wichtigen Motiv (Hauschild 1999, 776). Objekte der diakonischen Zuwendung waren die oben genannten Müßiggänger. Doch anders als die Psychiatrie, die ihnen ihre Unvernunft in die Körper einbuchstabierte, bedurfte die Erweckungsbewegung mit ihrer Losung „*Gerettet-Sein gibt Retter-Sinn*“ ihrer für das eigene Seelenheil (ebd.).

Theologisch gesehen findet hier durch die Aufteilung des Pastorats eine subjektive Wendung statt: Die Verantwortung für die Führung der Gemeinde oblag nun nicht mehr allein dem Pastor, sondern verteilte sich auf alle Gläubigen. Jede und jeder war sowohl für die Heiligung des eigenen Lebens als auch für das Heil und die Heilung der Anderen verantwortlich. Die radikale Betonung der gegenseitigen Verantwortung für das Heil stellte eine Engführung der lutherischen Theologie dar. Während es im Katholizismus die Vorstellung gibt, dass das Heil aus dem eigenen Tun heraus erlangt werden könne, ist der Mensch für Martin Luther bereits aufgrund Gottes Barmherzigkeit gerecht. D.h. während im Katholizismus die Barmherzigkeit des Einzelnen die Voraussetzung für die Barmherzigkeit Gottes ist, verfährt der Protestantismus entgegengesetzt. Der Einzelne ist von Gott bereits angenommen und aus dieser Erfahrung heraus barmherzig (vgl. u.a. Härle & Herms 1980; Herms 1987; Barth 2002). Die Barmherzigkeit ist eine notwendige Folge des Glaubens, wobei für Luther (1520/1897, 25-28) eigentlich unmissverständlich der Gedanke des Errettetseins im Vordergrund stand: „Und ob er nun auch ganz frei ist, soll er sich wiederum willig zu einem Diener machen, seinem Nächsten zu helfen, mit ihm verfahren und handeln, wie Gott mit ihm durch Jesus Christus gehandelt hat.“

Auch biblisch gesehen ist die Barmherzigkeit eines der zentralen Motive des Christentums, denn Gott selbst ist barmherzig (vgl. Kamlah 1980). Seine Barmherzigkeit äußert sich zum einen im Tod Jesu Christi am Kreuz, zum anderen darin, dass die ganze Welt Anteil an seinem Reich haben könne. Für den Menschen hingegen folgt aus dieser göttlichen Barmherzigkeit die Verpflichtung seinen Nächsten gegenüber barmherzig zu sein. So heißt es im Matthäus-Evangelium, Kapitel 18 (Die Bibel 1984): „Deine ganze Schuld habe ich dir erlassen, weil du mich gebeten hast; hättest du dich da nicht auch erbarmen sollen über deinen Mitknecht, wie ich mich über dich erbarmt habe?“ Die Verpflichtung sich der Schwachen zu erbarmen, erfährt bei Matthäus zugleich eine Zuspitzung. Der Dienst am Nächsten wird zum Dienst an Gott selbst und stellt das Kriterium zur Teilhabe am Reich Gottes dar. Demzufolge benötigte das Christentum die Armen, Hungrigen und Gefangenen – kurz gesagt das Müßiggängerische – denn die gläubigen Christen sollten mittels barmherziger Taten an den Schwachen diese zu Gott führen und so ihrem eigenen Glauben einen adäquaten Ausdruck verleihen. Dies gilt umso mehr für jenes protestantische Religionsverständnis des 19. Jahrhunderts, das die Lehren und Dogmen der Kirche hinter die Erfahrungen und Taten der Einzelnen zurückstellte.

Das Führen der schwachen Seelen zu Gott hin wird auch am Ende der Kielhorn-Rede aufgegriffen und als eine barmherzige Handlung des Lehrers ausgelegt:

„Verehrte Anwesende! Soll die Arbeit zum guten Ende geführt werden, so muß der Arbeiter treu und gewissenhaft sein. [...] Nicht mit Unrecht spricht man von dem Berufe des Erziehers als von einem schönen und erhabenen. Gibt es denn etwas Erhabeneres, als die junge Kinderseele zu bilden – als die erwachende Menschenseele der Gottheit entgegen zu führen?“ (Kielhorn 1887, 312).

### 3 Die Hilfsschule als neuer ordnungsstiftender Ort

Das Wissen über das religiöse Motiv der Barmherzigkeit verknüpfte sich innerhalb der Rede Kielhorns mit dem psychiatrischen Wissen über einen schwächlich-hilfsbedürftigen Typus von Kind. Beide Wissensbestände griffen ineinander, weshalb abschließend von einer dreifachen Bewegung gesprochen werden kann:

- 1) Die psychiatrische Klassifizierung von Menschen, hatte – wie am Beispiel Horn gezeigt – zur Folge, dass die Gruppe der Unheilbaren aus der medizinischen Obhut entlassen wurde,
- 2) eine sich auf Barmherzigkeit konzentrierende Religiosität, die der Schwachen um ihrer selbst willen bedurfte, gewann im 19. Jahrhundert zunehmend an Bedeutung und

- 3) die Überführung der als schwach und hilfsbedürftig klassifizierten Menschen in eine neue Obhut.

Bei dieser vollzogenen dreifachen Bewegung ist letztlich nicht zu klären, welche der anderen vorgängig war. Denn die beiden Wissensfäden psychiatrische Klassifikation und religiöse Barmherzigkeit stellen – erneut mit Stephen Greenblatt gesprochen – nur einen kleinen Ausschnitt der komplexen wie unablässigen Leih- und Verleihgeschäfte dar. Die beiden Felder bilden letztlich nur einen Knotenpunkt innerhalb des subtilen Netzes, das die Rede Kielhorns um die Figur des Hilfsschulkindes webt – und sich als neue Expertise präsentiert. Um schlussendlich eine umfassende Genealogie des Hilfsschulkindes auf der Grundlage der Rede zu schreiben, bedürfte es ferner einer ebensolchen Betrachtung der eingangs vorgestellten anderen Wissensbestände: der *Familie*, des *Gefängnisses*, der *Statistik* oder des *Volksschulwesens*. All diese müssten dann ebenso in einer vertikalen Bewegung auf ihr Herkommen befragt und daraufhin untersucht werden, wo und wie sich durch Verschränkungen neue Artikulationen und schließlich neue Räume und Subjekte bildeten.

Dennoch kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass mit der Konstruktion der Hilfsschule in den urbanisierten Städten des ausgehenden 19. Jahrhunderts neue Räume einer neuen Ordnung geschaffen werden, und zwar zwischen familiärer Privatsphäre und öffentlichen Institutionen (Gefängnisse, Pflegeanstalten), zwischen Natur (Tier) und Kultur (Urbanisierung, Schule) sowie zwischen Tradition (Christentum) und Moderne (Statistik, Wissenschaft). Zur Begründung wird ein vielschichtiges Netzwerk von zeitgenössischen Wissensordnungen und protestantischen Verheißungen aufgespannt. Dazu gehörten interessanterweise kaum pädagogische Erwägungen, wie an der Kielhorn-Rede deutlich wurde. Bedeutsam für die Schaffung neuer Ordnungen waren sogenannte Expert\*innen als neue Akteur\*innen einer sich entwickelnden Zivilgesellschaft, die neues Wissen an geeigneter Stelle präsentierten und damit selbst machtvolle Deutungshoheit erlangten, hier verbunden – wie dargestellt – mit dem Projekt der Begründung einer neuen Berufsgruppe und deren Selbstlegitimation als gesellschaftlich relevante Problemlöser. In diesem Kontext werden Hilfsschulkind und Hilfsschule als *Schwellenfiguren* entwickelt, die die neuen Ordnungen im Sinne von Grenzziehungen zwischen gesund und krank, privat und öffentlich, normal und unnormale sichtbar werden lassen.

## Quellen- und Literaturverzeichnis

### Quellen

- Anonymus (1887): Die XXVII. Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung zu Gotha. In: Pädagogische Reform 11 (19), 110-111.
- Die Bibel. Nach der deutschen Übersetzung Martin Luthers (1984). Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.
- Esquirol, J. E. D. (1838): Von der Idiotie. In: J. E. D. Esquirol (Hrsg.): Die Geisteskrankheiten in Beziehung zur Medizin und zur Staatsarzneikunde, 2. Bd. Berlin: Verlag der Voss'schen Buchhandlung, 157-208.
- Frenzel, F. (1922): Die Hilfsschulpädagogik. Hilfsschülerziehung, Hilfsschulunterricht und Hilfsschulfürsorge. Halle/S.: Marhold.
- Fuchs, A. (1921): Schwachsinnige Kinder. Ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung. Versuch einer Hilfsschulpädagogik. Halle/S.: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Griesinger, W. (1846): Die Pathologie und Therapie der psychischen Krankheiten, für Aerzte und Studierende. Stuttgart: Krabbe.
- Henze, A. (1912): Entwicklung und gegenwärtiger Stand des Hilfsschulwesens im In- und Ausland. In: H. Vogt & M. Weygandt (Hrsg.): Handbuch der Erforschung und Fürsorge des jugendlichen Schwachsinnigen unter Berücksichtigung der psychischen Sonderzustände im Jugendalter, 2. Bd. Jena: Gustav Fischer, 241-366.
- Horn, E. (1818): Oeffentliche Rechenschaft über meine zwölfjährige Dienstführung als zweiter Arzt des königlichen Charité-Krankenhauses zu Berlin. Berlin: In der Realschulbuchhandlung.
- Kielhorn, H. (1887): Schule für schwachbefähigte Kinder (Verhandlungen der 27. Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung zu Gotha). In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, 32. Jg., 307-313.
- Luther, M. (1520/1897): Von der Freiheit eines Christenmenschen. In: WA VII, 2038. Weimar: Böhlau.
- Schleiermacher, F. D. E. (1799/1970): Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. Philosophische Bibliothek, 255. Bd. Hamburg: Meiner.
- Séguin, E. (1846): Traitement moral, hygiène et éducation des idiots. Paris: Chez J. B. Bailliére.
- Stötzner, H. E. (1864): Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben. Leipzig und Heidelberg: E. F. Winter'sche Verlagshandlung.

### Literatur

- Barth, H.-M. (2002): Dogmatik. Evangelischer Glaube im Kontext der Weltreligionen. Ein Lehrbuch. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Bayly, C. A. (2006): Die Geburt der modernen Welt. Eine Globalgeschichte 1780-1940, Studienausgabe, Frankfurt/M. und New York: Campus Verlag.
- Beyreuther, E. (1980): Frömmigkeit und Theologie. Aufsätze zum Pietismus und zur Erweckungsbewegung. Hildesheim und New York: Olms.
- Dörner, K. (1969): Bürger und Irre. Zur Sozialgeschichte und Wissenschaftssoziologie der Psychiatrie. Frankfurt/M.: EVA.
- Donzelot, J. (1979): La police des familles. Paris: Minuit.
- Drost, W. (Hrsg.) (1986): Fortschrittsglaube und Dekadenzbewusstsein im Europa des 19. Jahrhunderts. Literatur – Kunst – Kulturgeschichte. Heidelberg: Winter.
- Ellger-Rüttgardt, S. (1980): Der Hilfsschullehrer. Sozialgeschichte einer Lehrergruppe. Weinheim: Beltz.
- Ellger-Rüttgardt, S. (1981): Heinrich Kielhorn und die Entwicklung des Hilfsschulwesens in Deutschland. In: Verband für Sonderpädagogik (Hrsg.): Heinrich Kielhorn und der Weg der Sonderschulen. 100 Jahre Hilfsschulen in Deutschland. Braunschweig: Waisenhaus-Buchdruckerei, 126-140.

- Ellger-Rüttgardt, S. (2008): *Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung*. München und Basel: Reinhardt.
- Engstrom, E. J. (2004): *Clinical Psychiatry in Imperial Germany. A History of Psychiatric Practice*. New York: Cornell UP.
- Engstrom, E. J. & Roelcke, V. (Hrsg.) (2003): *Psychiatrie im 19. Jahrhundert. Forschungen zur Geschichte von psychiatrischen Institutionen, Debatten und Praktiken im deutschen Sprachraum*. Basel: Schwabe.
- Fend, H. (2006): *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: VS.
- Fittje, H. (1986): *Beiträge zu einer Revision der Hilfsschulgeschichte von den Anfängen bis 1918*. Dissertation, Universität Oldenburg.
- Forst, R. (2013): Zum Begriff eines Rechtfertigungsnarrativs. In: A. Fahrmeir (Hrsg.): *Rechtfertigungsnarrative. Zur Begründung normativer Ordnung durch Erzählungen*. Frankfurt/M.: Campus Verlag, 11-28.
- Foucault, M. (1968): *Psychologie und Geisteskrankheit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1973): *Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1991): *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2003a): *Die Anormalen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2003b): Die Gesundheitspolitik im 18. Jahrhundert. In: D. Defert & F. Ewald (Hrsg.): Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits, 3. Bd.: 1976-1979. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 19-37.
- Greenblatt, S. (1993): *Verhandlungen mit Shakespeare. Innenansichten der englischen Renaissance*. Frankfurt/M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- 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.
- Hacking, I. (1982): *Biopower and the Avalanche of printed numbers*. In: *Humanities in Society*, 5. Jg., 279-295.
- Härle, W. & Herms, E. (1980): *Rechtfertigung. Das Wirklichkeitsverständnis des christlichen Glaubens*. Göttingen: UTB.
- Hauschild, W.-D. (1999): *Lehrbuch der Kirchen- und Dogmengeschichte*, 2. Bd.: *Reformation und Neuzeit*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Herms, E. (1987): *Luthers Auslegung des dritten Artikels*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Jantzen, W. (1982): *Sozialgeschichte des Behindertenbetreuungswesens*. München: DJI.
- Jung, T. (2012): *Zeichen des Verfalls. Semantische Studien zur Entstehung der Kulturkritik im 18. und frühen 19. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kamlah, E. (1980): Art. Barmherzigkeit. In: G. Müller & G. Krause (Hrsg.): *Theologische Realenzyklopädie*, 5. Bd.: *Autokephalie – Biandrata*. Berlin und New York: De Gruyter, 215-238.
- Kuhlemann, F.-M. (1991): *Niedere Schulen*. In: C. Berg (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, 4. Bd.: 1870-1918. München: Beck, 180-227.
- Loewenstein, B. (2009): *Der Fortschrittsglaube. Geschichte einer europäischen Idee*. Osnabrück: V&R unipress.
- Maier, C. S. (2012): *Leviathan 2.0. Die Erfindung moderner Staatlichkeit*. In: A. Iriye & J. Osterhammel (Hrsg.): *Geschichte der Welt*, 5. Bd.: 1870-1945. Weltmärkte und Weltkriege. München: Beck, 33-286.
- Meissner, A. (2009): *Die Nationalisierung der Volksschule. Geschichtspolitik im Niederen Schulwesen Preußens und des deutschsprachigen Österreich, 1866-1933/38*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Möckel, A. (1988/2007): *Geschichte der Heilpädagogik*. Stuttgart: Klett.

- Möckel, A. (2001): Die besondere Grund- und Hauptschule. Von der Hilfsschule zum Kooperativen Schulzentrum. Heidelberg: Winter.
- Moser, V. (2016): Die Konstruktion des Hilfsschulkindes – ein modernes Symbol zur Regulation des Sozialen? In: C. Groppe, G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.): *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem*. Wiesbaden: Springer, 255-276.
- Porter, T. M. (1995): *Trust in Numbers. The pursuit of objectivity in science and public life*. Princeton: UP.
- Raßloff, S. (2016): *Kleine Geschichte der Stadt Gotha*. Ilmenau: Rhino.
- Sarasin, P. (2012): Sozialgeschichte vs. Foucault im Google Books Ngram Viewer. Ein alter Streitfall in einem neuen Tool. In: P. Maeder, B. Lüthi & T. Mergel (Hrsg.): *Wozu noch Sozialgeschichte? Eine Disziplin im Umbruch*. Festschrift für Josef Mooser zum 65. Geburtstag. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 151-174.
- Sarasin, P. (2014): Der paradoxe Ort der Diskursanalyse. In: *Zeitschrift für Kulturphilosophie* 8 (1), 61-74.
- Schmiedebach, H.-P. (1995): Die Psychiatrie an der Charité auf dem Weg zur Disziplin – zwischen Erziehung und Therapie. In: P. Schneck & H.-U. Lammel (Hrsg.): *Die Medizin an der Berliner Universität und der Charité zwischen 1810 und 1850*. Husum: Matthiesen Verlag, 111-123.
- Schott, H. & Tölle, R. (2006): *Geschichte der Psychiatrie. Krankheitslehren – Irrwege – Behandlungsformen*. München: C.H. Beck.
- Shorter, E. (1999): *Geschichte der Psychiatrie*. Berlin: Fest.
- Waldschmidt, A. (2010): Warum und wozu brauchen die Disability Studies eine Disability History? In: E. Bösl, A. Klein & A. Waldschmidt (Hrsg.): *Disability History. Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte*. Bielefeld: transcript, 13-28.