

Moser, Vera; Frenz, Stefanie

Profession und normative Ordnungen in der Entstehung der urbanen Hilfsschule. Die Modernisierung der Regierung des Sozialen Oder: Die Entstehung einer pädagogischen Tatsache

Moser, Vera [Hrsg.]; Garz, Jona Tomke [Hrsg.]: *Das (A)normale in der Pädagogik. Wissenspraktiken – Wissensordnungen – Wissensregime. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 17-50*



Quellenangabe/ Reference:

Moser, Vera; Frenz, Stefanie: Profession und normative Ordnungen in der Entstehung der urbanen Hilfsschule. Die Modernisierung der Regierung des Sozialen Oder: Die Entstehung einer pädagogischen Tatsache - In: Moser, Vera [Hrsg.]; Garz, Jona Tomke [Hrsg.]: *Das (A)normale in der Pädagogik. Wissenspraktiken – Wissensordnungen – Wissensregime. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 17-50* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-256663 - DOI: 10.25656/01.25666

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-256663>

<https://doi.org/10.25656/01.25666>

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-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

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-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public 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 or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Vera Moser und Stefanie Frenz

Profession und normative Ordnungen in der Entstehung der urbanen Hilfsschule: Die Modernisierung der Regierung des Sozialen Oder: Die Entstehung einer pädagogischen Tatsache

Die Geschichte der Hilfsschule ist ein umkämpftes Feld: Sie schwankt zwischen professionstheoretisch motivierten Erfolgs- und Niedergangsgeschichten wie auch zwischen lokalgeschichtlichen und nationalen Erzählungen, die in der Regel in einer diachronen sozial- oder bildungshistorischen Erzählung münden. Demgegenüber will das von der DFG geförderte Projekt „Profession und normative Ordnungen in der Entstehung der urbanen Hilfsschule: Die Modernisierung der Regierung des Sozialen“ neue Kontextualisierungen vornehmen und dabei Relationen zwischen lokalen und nationalen Entwicklungen der Hilfsschulen, der Hervorbringung des Hilfsschulkindes im lokalen Bezug zu bildungs- und armenrechtlichen Diskursen sowie einschlägigen professionellen Entwicklungen unter der Perspektive des *New Historicism* aufspannen.

1 New Historicism als bildungsgeschichtlicher Forschungszugang

Die Geschichte der Hilfsschule neu zu erzählen, erfordert neue Kontextualisierungen, die hier im Nachstehenden im *New Historicism*, der im Wesentlichen von Stephen Greenblatt begründet wurde, verortet werden. Dabei geht es um die Vorstellung einer alle tradierten Differenzierungen, Hierarchisierungen und Privilegierungen auflösenden Dynamik der Zirkulation (*circulation*), des Austauschs (*exchange*), der Verhandlung (*negotiation*), der Auseinandersetzung (*struggle*) zwischen den sich wechselseitig kontextualisierenden und je nach spezifischen Motivationen wechselseitig produzierenden diskursiven und nondiskursiven Formationen einer Kultur zu einem spezifischen historischen Moment bzw. in einer spezifischen historischen Epoche (Hebel 1992, 333; Herv. i. O.).

Eine solche bildungshistorische Optik erweitert die Interpretation von historischen Quellen über das Textliche hinaus um einen diesen kulturell umwebenden Rahmen von Ereignissen (vgl. auch Asiner 2020). Dabei kann die Unterscheidung von Text und Kontext durchaus unscharf werden, jedoch verspricht dieser

Zugang ein kontextualisiertes Verstehen von Archivalien und erweitert damit eine rein diskursanalytische Perspektive (vgl. Gallagher & Greenblatt 2000, 15; Zumhof 2020). New Historicism „is to examine both: the ‚historicity of the text and the textuality of history“ (Thomas 1991, 7; s. a. Montrose 1997). Dies nimmt sozial- und ideengeschichtliche Zugänge (ohne deren zugrundeliegende theoretische Vorannahmen und Wahrheitsansprüche zu übernehmen) wieder auf, ergänzt um Forschungsperspektiven des cultural turns und der postcolonial studies, in denen es darum geht, auch die Produktion und die Vernetzung von Wissen zu berücksichtigen und damit die Hervorbringung einer Idee mit in den Blick zu nehmen, ohne einer vorgegebenen Logik der Argumentation des Textes zu folgen, so dass eine neue, kritische Lesart möglich wird. Dies gelingt beispielsweise über interdisziplinäre Perspektiven und/oder über Ausweitungen des Materials (vgl. z. B. zur Architektur Deplazes in diesem Band). Thomas (1991, 11) spricht hier von einer „thick“ [...] description of the symbolic world of goods“, die neue narrative Strukturen präsentiert.

Eine angenommene Logik der Chronologie oder Intentionalität historischer Ereignisse wird damit aufgegeben zugunsten eines Blickes auf Wissenspraktiken, Wissensordnungen und Wissensregime, in der sich auch die Konstruktion des Hilfsschulkindes im Ausgang des 19. Jahrhunderts in Deutschland aufspüren lässt. Als Orientierungsfolie wird dabei die Frage nach neuen normativen Ordnungen (Forst 2013) aufgenommen (vgl. Fahrmeier in diesem Band), die im Kontext der Hervorbringung des Hilfsschulkindes im Sinne eines Dispositivs (Foucault) im Bereich staatlicher und kommunaler Steuerungspraktiken im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitssektor wie auch in den hierzu arbeitenden Wissenssystemen möglicherweise entstehen.

Ausgangspunkt des gleichnamigen DFG-Projektes¹ war es, die Figur des Hilfsschulkindes nicht nur im Rahmen sonder- und schulpädagogischer Literatur (wie beispielsweise Ellger-Rüttgardt 2008, Hänsel & Schwager 2004, Möckel 2001) zu rekonstruieren, sondern anzunehmen, dass dieser Diskurs breiter ist und kontextuell in die Entstehung neuer normativer sozialer (Regierungs- und) Wissensordnungen im ausgehenden 19. Jahrhundert eingebettet ist, die freilich nicht allein pädagogischen Ursprungs und dennoch auch für die Hervorbringung der neuen pädagogischen Tatsache ‚Hilfsschüler/Hilfsschülerin‘ bedeutsam sind. Eine solche Perspektive ist deshalb von Relevanz, da die Differenzierung des Volksschulkindes im zeitgenössischen pädagogischen Diskurs über die Frage der Jahrgangszugehörigkeit hinaus kaum von Bedeutung war, zumindest nicht in Bezug auf die potentielle Ausschulung aus der Volksschule.² Ein Aussetzen der Schul-

1 DFG-Projektnummer 322696163

2 Es gab zeitgleich einen sogenannten Überbürdungsdiskurs, der sich mit Erschöpfungszuständen von Schulkindern befasste, allerdings ohne Wirkung auf den hilfsschulpädagogischen Spezialdiskurs.

pfllicht war nur in Ausnahmefällen von damals beschriebenen ‚Behinderungen‘³ möglich (im Weimarer Grundschulgesetz von 1920 heißt es in § 5, das Gesetz finde keine Anwendung auf: „den Unterricht und die Erziehung blinder, taubstummer, schwerhöriger, sprachleidender, schwachsinniger, krankhaft veranlagter, sittlich gefährdeter oder verkrüppelter Kinder sowie auf die dem Unterricht und der Erziehung dieser Kinder bestimmten Anstalten und Schulen“) oder aber im Fall des Vorliegens einer sogenannten ‚Bildungsunfähigkeit‘. Von daher hatte die Volksschule keinen systemimmanenten Selektionsauftrag, der über die Leistungsbewertung und das Sitzenbleiben hinausging. Allerdings scheint die Bestimmung einer ‚Bildungsunfähigkeit‘ für die Entstehung eines Konstrukts ‚Hilfsschulkind‘ von besonderer Bedeutung. Diese Debatte überschreitet dabei den schulischen Kontext deutlich, wie nachstehend gezeigt werden kann.

Insofern greifen die bisher vorliegenden Monographien und Überblicksdarstellungen zu kurz, wenn sie entweder eine primär *professionsbezogene* (Ellger-Rüttgardt 1980, 2008; Möckel 1988, 2001; Hänsel & Schwager 2004) oder eine dominant *sozialgeschichtliche Perspektive* (Jantzen 1982; Altstaedt 1977; Fittje 1986) der Hilfsschule (und hier eher vernachlässigend: des Hilfsschulkindes) präsentieren, wie auch die vorliegenden lokalgeschichtlichen Studien, die diese Perspektiven in unterschiedlicher Gewichtung vereinen (Leiter 1971 (Wien); Synwoldt 1979 (Berlin); Freiburg 1994 (Hannover)). Hier erscheint das Hilfsschulkind als neuer Adressat pädagogischen Handelns, welcher sich quasi linear aus den gestiegenen Leistungsanforderungen der Volksschule herausgeschält habe. Dies allerdings widerspricht der Volksschulforschung, die in der Volksschule zuallererst eine Erziehungs- und keine Allokations- oder Selektionsfunktion erkennt⁴ (insbesondere Kuhlemann 1992; Geißler 2011). Daher muss, wie Tenorth formulierte, die Historiographie der Hilfsschule auch „in Relation zum Elementar- und Volksschulwesen“ und nicht nur, wie bislang, „im Kontext der Pädagogik der Behinderten“ (Tenorth 2006, 507) verortet und darüber hinaus aber auch in Bezug auf neue *normative Ordnungen* diskutiert werden, die in Folge der Modernisierungskrisen des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts virulent wurden (zum Konzept der Modernisierung vgl. z. B. Bayly 2006; Gall 2009; Wehler 1995, 2011). Normative Ordnungen

beruhen auf basalen Rechtfertigungen und dienen entsprechend der Rechtfertigung von sozialen Regeln, Normen und Institutionen; sie begründen Ansprüche auf Herrschaft und eine bestimmte Verteilung von Gütern und Lebenschancen. Insofern ist eine normative Ordnung als *Rechtfertigungsordnung* anzusehen: Sie setzt Rechtfertigungen voraus (Forst 2013, 14, Herv. i. O.).

3 Der Behinderungsbegriff findet erst seit den 1930er Jahren im gegenwärtigen Sinn Eingang in die deutsche Sprache (vgl. Schmuhl 2010, 59), er findet seit den 1950er Jahren sozialrechtliche Anwendung (ebd., 85) und wird zum sonder-/heilpädagogischen Fachbegriff ab den 1970er Jahren.

4 Auch die Hilfsschule wird von ihren Protagonisten in besonderer Weise in ihrer Erziehungsfunktion beschrieben, vgl. Möckel 1988; Ellger-Rüttgardt 2008.

Insofern gilt es, im Kontext der Modernisierungskrisen des *Fin de Siècle* die gefundenen Archivalien in Bezug darauf zu lesen, welche sozialen Ordnungen wie beschrieben und auf welche Weise gerechtfertigt werden, womit Hilfsschule und Hilfsschulkind in einen erweiterten, über das Pädagogische hinausgehenden, sozialen Kontext gestellt werden können. Der Diskurs des *Fin de Siècle* ist einerseits getragen von dramatisierten Erzählungen von Traditionsverlusten und andererseits von der Skepsis gegenüber den technischen Innovationen der industriellen Revolution und referiert dabei insbesondere auf Krankheit und Verfall: „Sickness was the most ubiquitous image. Notions of epidemic and debilitating illness, both physical and psychological, were applied promiscuously to street life, crime, violence, and morality. These images blended with metaphores of less scientific origin“ (Steinberg 2011, 268). So wird beispielsweise in der paradigmatischen Rede Kielhorns von 1887 vor der 27. Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung ebenso die Notwendigkeit von Hilfsschulgründungen in den Kontext des Verfalls gesellschaftlicher Institutionen wie Schule, Familie, Kirche, Gefängnisse gerückt (s. u. und Garz, Moser & Wunsch 2021).

Um diese erweiterte Einordnung der Hilfsschulgeschichte vorzunehmen, diente im Forschungsprojekt das Archivmaterial kommunaler Verwaltungen, folgend der These, dass

der Weg in die Moderne nicht [...] mit einem allmählichen Zurücktretten des bürokratischen Anstaltsstaates traditioneller Prägung verbunden war, sondern, daß im Gegenteil die Probleme des Übergangs zur modernen Welt in immer stärkerem Maße den Appell an die Ordnungsmacht Staat provoziert hatten und weiterhin provozierten (Gall 2009, 100; vgl. auch Löwe & Töpfer in diesem Band).

Damit erscheint auch ein Blick auf das Hilfsschulkind in einem Netz von weiteren Ereignissen, die im Sinne des *New Historicism* verknüpft werden sollen. Dies ist auch eine von den Disability Studies eingeforderte Forschungsperspektive, denn der Mainstream der sonderpädagogischen Historiographie präsentiere bislang eine primär fortschrittsoptimistische Geschichte entlang von ‚Wohltätern‘ und ‚Pionieren‘ (Waldschmidt 2010, 21), ohne die eigene Beteiligung an der Konstruktion von Behinderungen mit in den Blick zu nehmen. Insofern plädiert auch der *New Historicism* für die Berücksichtigung anderer Erzählungen, sogenannter ‚new voices‘ (Thomas 1991, 24): *New Historicism* helps „to identify new objects of study, bring those objects into the light of critical attention, and insist of their legitimate place in the curriculum“ (Gallagher & Greenblatt 2000, 11).

Das vorliegende Projekt wurde auf den Untersuchungszeitraum 1890–1914 festgelegt. In lokalgeschichtlicher Perspektive wurde gefragt, in welchem Kontext die Kommunen (am Beispiel von Berlin und Frankfurt/Main) als Träger von Schulbauten und Vertretungen der staatlichen Schulaufsicht⁵ Hilfsschüler:innen als ge-

5 Mit dem „Gesetz betreffend die Beaufsichtigung des Unterrichts- und Erziehungswesens“ vom 11. März 1872 wurde die konfessionelle Schulaufsicht beendet. Vgl. *Preußische Gesetz-Sammlung*, 1872, S. 183, abgedruckt in Huber & Huber 1976, 530.

sonderte Schüler:innengruppe markierten, um sie in besonderen Formen (Hilfsschulklassen, Hilfsschulen, Nebenklassen) unterrichten zu lassen. Waren diese Bemühungen beispielsweise bildungspolitisch, pädagogisch, armenrechtlich, caritativ, professionspolitisch oder sozial-regulativ grundiert?

Zur Aufklärung dieser Frage wurden ‚Ideen‘ in ihrer soziokulturellen Einbettung sowie deren „Verknüpfung mit Handlungsroutinen oder Objekten zu ‚Ordnungssystemen‘“ (Raphael 2006, 13), die der Entwicklung von Hilfsschulen in ihrem lokalen Kontext (Berlin und Frankfurt/Main) zugrunde lagen, rekonstruiert, womit die Perspektive eines *New Historicism* präzisiert ist. Denn hier werden *Objekte*, *Akteure* und *Texte* gleichermaßen in den Blick genommen, um die Hervorbringung von ‚Ideen‘ und deren Einfließen in Handlungspraktiken und Institutionalisierungen im Kontext von Publikationen der Lehrerverbände, Magistratsprotokollen, statistischen Datenerhebungen, Personalbögen bis hin zu Dokumenten über Schulbauten und musealen Objekten in möglicherweise neuen Konstellationen zueinander zu beschreiben, zwischen denen Wissen zirkuliert (Jordan 2016). Der gewählte lokalgeschichtliche Vergleich zielt dabei darauf ab, das Handeln von Akteuren innerhalb von „bewußtseins- und handlungsbeeinflussende[n] Strukturen“ in spezifischen Räumen vergleichend sichtbar zu machen, auch in Relation zu national verhandelten Bearbeitungsstrategien der zeitgenössischen Modernisierungskrisen (Brakensiek 2000, 251). Dabei interessierten mit Blick auf bildungspolitische Fragen auch die lokalen Gestaltungsmöglichkeiten in Referenz zu nationalen Steuerungsvorgaben, was bislang eher nur „beiläufig“ von der historischen Bildungsforschung aufgegriffen wurde (Hoffmann-Ocon 2009, 10).

2 Der Diskurs um die Bildungsfähigkeit als Promotor der Hilfsschulgründung

Ein erster Faden, der zur Rekonstruktion des Hilfsschulkindes und seiner besonderen Beschulung aufgenommen werden muss, ist das Thema der *Bildungsunfähigkeit*, wie im Folgenden erläutert wird.

Die Frage nach der Bildungsunfähigkeit – eine pädagogisch-psychiatrische Variante des Mündigkeitsproblems – war ein europäisches Thema. Denn auch der erste Intelligenztest von Binet und Simon aus dem Jahr 1905, der in Frankreich entwickelt und rasch in andere Sprachen übersetzt wurde, hatte ausdrücklich den Auftrag, die Grenze zwischen Bildungsfähigkeit und Bildungsunfähigkeit zu bestimmen (vgl. auch Bühler in diesem Band). Damit gehört diese Thematik auch zentral in den Anfang eines allgemeinen, national öffentlichen Schulsystems, wenngleich sie keine genuin pädagogische, sondern zunächst eine juridische und im 19. Jahrhundert eine psychiatrische entlang des Phänomens der ‚Idiotie‘ war.

Die Fragen nach der Abgrenzung von Idiotie zur Geisteskrankheit sowie Genese und Behandlung dieses Phänomens waren im 19. Jahrhundert im Kontext von Psychiatrie und Heilpädagogik angesiedelt, verbunden mit der Erforschung der hirnorganischen Lokalisierung des Psychischen wie Denken, Fühlen, Wollen, Sprache. Neben dieser Abgrenzungs- und Verursachungsdiskussion entwickelte sich aber auch eine allmähliche Perspektivverschiebung im 20. Jahrhundert – nämlich von einem moralischen Diskurs der Zurechnungsfähigkeit und sittlichen Vervollkommnungsmöglichkeit hin zur Frage der Intelligenz. Zurecht konstatiert Hoffmann (2013) daher, dass Idiotie im 19. Jahrhundert im heilpädagogischen Kontext als Mangel an Willenskraft gesehen wurde, denn auch in der zeitgenössischen Vermögenspsychologie wird der Wille als grundlegende Kraft angesehen, als eine „übergeordnete Instanz, die die körperlichen und geistigen Kräfte auf ein bestimmtes Ziel hin konzentriert, steuert, organisiert und reguliert“ (a. a. O., 114). Diese Topologie bestimmte auch das heilpädagogische Theoriekonzept der *Entwicklungshemmung*, welches von den relevanten Autoren der Heilpädagogik als Vorläufer des Behinderungsbegriffs in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eingeführt wurde (vgl. Moser 1998) und schließlich zur zentralen Terminologie in der „Allgemeinen Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen“ von 1938 avanciert. Insofern ist die Diskussion um Bildungsfähigkeit in einer moralischen Dimension und deren vermeintliche Grenze konstitutiv für den späteren Behinderungsbegriff.

Darüber hinaus gab es über das ganze 19. Jahrhundert hinweg einen Diskurs über die graduellen Abstufungen der sogenannten ‚Idiotie‘, der in einer Trilogie von schweren über mittleren zu leichten Graden (vgl. u. a. Störmer 1991, Gstach 2015) endete.

Die Frage nach der Grenze der *Bildungsfähigkeit* ist relevant im Ausgang des 19. Jahrhunderts, denn die zu Beginn dieses Jahrhunderts gegründeten Idiotenanstalten verfolgten explizit die Ziele der Heilung und Bildung und daher war auch Schulbildung ein genuiner Bestandteil des Anstaltsalltags. Darüber hinaus war es üblich, Dokumente über die Forschungen zur Genese und Heilung der ‚Idiotie‘ anzufertigen. Prominentes Beispiel ist das zweibändige Werk von Georgens und Deinhardt „Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten“ (1861/63)⁶. Und auch aus der Saegertschen Anstalt in Berlin ist bekannt, dass nicht nur regelmäßig Anamnesen und fortlaufende Beobachtungen dokumentiert, sondern auch Fallgeschichten aufgeschrieben und publiziert wurden (vgl. Garz in diesem Band sowie Garz 2022). Aus diesen Dokumenten entwickelten sich, wie Garz zeigen kann, Vorformen des Personalbogens, der für die Erfassung der Hilfsschulbedürftigkeit von zentraler Bedeutung wurde.

6 Folgend der Analyse Stögers (2017) handelt es sich hierbei aber v. a. auch um eine politische Arbeit im Kontext der radikal-demokratischen Bewegung um 1848.

Zugleich entstand in diesem Kontext ein erster Versuch der wissenschaftlichen Begründung der Heilpädagogik – zeitgleich gründete sich 1865 die ‚Heilpädagogische Section‘ im Kontext der Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung. Wie im Folgenden an zwei lokalgeschichtlichen Studien nun gezeigt werden kann, ist die hier entflammte Diskussion um getrennte Zuständigkeiten von Schulen und Anstalten entlang der neu entstandenen Differenzierungslinie von Bildungsfähigkeit und Bildungsunfähigkeit einer der Orte, an dem auch das Hilfsschulkind seinen Ursprung hat. Und dieser Diskurs ist weniger ein pädagogischer und psychiatrischer als vielmehr ein armenrechtlicher und sozialhygienischer.

2.1 Das Beispiel Frankfurt am Main⁷

Die Entwicklung des Volksschulwesens ist geprägt von einer Schulreform von 1824, die auf 18 inzwischen siebenklassigen Volks- und Bürgerschulen (Stand 1890) mit durchschnittlich 50 Schüler:innen pro Klasse basierte, wobei sich die Gesamtzahl der Frankfurter Schüler:innen seit 1890 im Zehnjahresrhythmus etwa verdoppelte: „Betrug sie 1890 noch 12.977 Jungen und Mädchen, waren es 1900 bereits 23.141 und 1910 39.430.“ (Wolbring 2003, 87). Dies ist dem Anwachsen der Frankfurter Bevölkerung von 90.000 im Jahr 1871 auf 294.000 im Jahr 1901 geschuldet (ebd., 89). In diesem Zeitraum wurde 1874 die *Schulpflicht* (i. S. einer *Unterrichtspflicht*, der auch per Hausunterricht nachgekommen werden konnte) eingeführt (ebd.). Demzufolge mussten laufend neue Schulbauten errichtet werden, so dass 1900 bereits 33 Schulen vorhanden waren. Eine Befreiung vom Schulgeld i. H. von 18 Mark (bis zur Abschaffung des Schulgeldes in Preußen 1888) war durch die Übernahme dieser Kosten durch die Städtische Almosenkasse möglich (ebd., 88). Es entstanden vorübergehend auch reduzierte Volksschulen (1877 die Arnsburgerschule für Jungen, 1879 die Annaschule für Mädchen sowie die Bornheimer Volksschule), die auf nur vier Jahre angelegt wurden, mit einem Schulgeld i. H. von 6 Mark und einer erhöhten Klassenfrequenz von mehr als 70 Schüler:innen (ebd., 87ff.). Der Lehrer der Arnsburgerschule Poppe beklagte nicht nur die Armut, die sich an den Schülern, aber auch dem Schulgebäude zeigte, sondern auch das geringe Lernniveau und die mangelnde Disziplin unter der Schülerschaft (ebd., 105f.). Hier ist den Jahresberichten zu entnehmen, dass der regelmäßige Schulbesuch auch unterbrochen war: „Oftmals war es nicht allein das mangelnde Interesse der Eltern, das dem Schulbesuch der Kinder im Wege stand, sondern die materielle Not, wenn Kleider und Schuhe fehlten, und die Kinder deshalb das Haus nicht verlassen konnten“ (ebd., 91). Aber auch an anderen Schulen war es nicht unüblich, nach erfolgter Konfirmation um Erlass des letzten Schuljahres zu bitten (ebd., 92). Diese reduzierten Volksschulen, die von den Kindern pauperisierter Arbeiter besucht wurden, wollten

7 Dieser Textabschnitt basiert weitgehend auf den Forschungsarbeiten von Stefan Wunsch im genannten DFG Projekt.

erzieherisch wirken und zudem häuslichen Mangel ein wenig ausgleichen. Die Kinder lernten die Bedeutung von Hygiene für die Gesundheit, und zugleich gaben die Schulen denjenigen, deren Familien kein Badezimmer hatten, die Gelegenheit, einmal wöchentlich zu baden oder zu duschen, was meist in Verbindung mit dem Turnunterricht stattfand. [...] Gegen die häufige Mangelernährung der Kinder wurde der Milchausschank in der Pause eingeführt. Er war für die bedürftigen Kinder gratis (ebd., 108f.).

In Frankfurt kam es im Kontext der hier geschilderten sozialen Herausforderungen im ausgehenden 19. Jahrhundert innerhalb der Armendirektion zur Frage der Unterbringung und Finanzierung von stadtteigenen ‚idiotischen‘ Kindern, die bislang außerhalb auf Kosten der Stadt untergebracht waren.⁸ Zeitgleich zur 1886 in Frankfurt stattfindenden 5. Konferenz für das Idiotenwesen griff der damalige Armendirektor und Stadtverordnete Karl Flesch die Diskussion um eine ‚ambulante‘ Beschulung von Kindern mit leichtem Grad von Idiotie (‚Schwachsinn‘), die parallel auch in verschiedenen anderen deutschen Städten diskutiert wurde, auf (StAfm, Magistratsakten S 1404, Bl. 2). Die dazu in Konkurrenz stehende Idee der Gründung einer Frankfurter Idiotenanstalt konnte aufgrund einer Erhebung, die nur 27 Fälle ergab, aus Rentabilitätsgründen verworfen werden (StAfm, Magistratsakten S 1404, Bl. 14). Daher stellte sich für Flesch nunmehr die Frage:

Ist für alle diese Kinder Anstaltspflege an sich erforderlich, oder findet sie nur statt, weil hier am Ort keine Schule besteht, die den Bedürfnissen dieser Kinder angemessen ist? Wenn das letztere der Fall ist, müßte die weitere Frage entstehen, ob es sich nicht lohnte, für diese Kinder hier am Ort eine besondere Schule zu errichten, um die Anstaltspflege zu sparen. (StAfm, Magistratsakten S 1404, Bl. 4R).

Um wiederum den Bedarf einer Schule für ‚schwachsinnige‘ Kinder zu ermitteln, erhielt der Frankfurter Stadtarzt Dr. Alexander Spieß den Auftrag, ein entsprechendes Gutachten anzufertigen:

Wir ersuchen Sie daher ergebenst dem Armen-Amt mit einem Gutachten über die Fragen an Gründen zu gehen, [...]. Ob Sie es für nöthig halten zur Beantwortung dieser Frage zunächst eingehendere Nachrichten über den Zustand der auf unsere Kosten verpflegten Idioten, oder über die Zahl der überhaupt hier ortanwesenden idiotischen Kinder einzuziehen, müssen wir Ihrem Ermessen überlassen (StAfm, Magistratsakten S 1404, Bl. 5+R).

Von Dr. Spieß wurden am 24.11.1886 daher alle 26 Schulleitungen um entsprechende Auskunft mit folgendem Wortlaut um Auskunft gebeten:

Sehr geehrter Herr Rector!

Hätten Sie vielleicht die Güte mir auf untenstehender Tabelle anzugeben, ob und wieviele Schwachsinnige Kinder sich in Ihrer Schule befinden. Wirklich blödsinnige Kinder

8 Gemäß der Regelung zum Unterstützungswohnsitz von 1871 war diejenige Kommune für die Übernahme der Anstaltsunterbringung verpflichtet, in der die betreffende Person zuletzt mindestens zwei Jahre gewohnt hatte, vgl. u. a. Nolte 2003.

werden Sie ja wohl nicht haben, aber vielleicht solche, die in der untersten Klasse 2, auch 3 Jahre sitzen, ohne das Classenziel zu erreichen und dann wohl, weil sie schon zu groß sind, in eine höhere Klasse aufrücken, aber hier nur um mehr oder weniger theilnahmlos dem Unterricht beizuwohnen. Da die Frage angeregt worden ist, nach dem Vorbild anderer Städte auch hier eine eigene Schule für Schwachsinnige, die in den gewöhnlichen Schulen nicht mitkommen, einzurichten, so kommt es vor Allem darauf an, festzustellen, wie groß ungefähr die Zahl dieser unglücklichen Kinder in den hiesigen Schulen ist.

Sie würden mich sehr verpflichten, wenn Sie mir zu diesem Zweck nach Rücksprache mit den betreffenden Klassenlehrern die umstehende Tabelle ausfüllen und baldgefalligst zugehen lassen wollten.

Indem ich Ihnen im Voraus meinen verbindlichsten Dank abstelle, zeichne Hochachtungsvoll Spieß (Stadtarzt).

Die mitgereichte Tabelle sollte für das Winterhalbjahr 1886/87 jeweils für die Jahrgänge 1./2., 3./4., 5./6. und 7./8. Schuljahr folgende Anzahl von Kindern eintragen:

- Schwachsinnige geringen Grades (:die aber das Classenziel nicht erreichen:)
- Schwachsinnige höheren Grades (:immerhin aber bildungsfähige:)
- Mit Epilepsie Behaftete (:die obigen Zahlen nicht inbegriffen:)
- Mit Stottern oder Stammeln Behaftete (:die obigen Zahlen nicht inbegriffen:)

Im Ergebnis kam die Umfrage zu der Erkenntnis, dass in der Stadt Frankfurt 281 Schülerinnen und Schüler unter die abgefragten Kategorien fielen (StAFfm, Magistratsakten S 1404, Bl. 10R), so dass der Bedarf zur Errichtung einer Hilfsschule damit begründet werden konnte, obgleich der Gutachter selbst die möglicherweise subjektiven Einschätzungen der Direktoren zu bedenken gab, denn nur eine Kommission könne präzise Erkenntnisse liefern, da nur diese „nach stets gleichen Grundsätzen die schwachsinnigen Schüler auswählen“ könne.⁹ Das Ergebnis wurde am 5. Januar 1887 zum Gegenstand einer Sitzung des Armenamtes. Mit dem Verweis auf ähnliche Schulgründungen in Gera und Braunschweig wurde am 21. Januar 1887 vom Städtischen Magistrat die Einrichtung einer Schule für schwachsinnige Kinder in Frankfurt beschlossen und der Auftrag der städtischen Schuldeputation übergeben (StAFfm, Magistratsakten S 1404, Bl. 48R). Etwa ein Jahr später lagen Regularien zur Einrichtung einer solchen Schule vor (StAFfm, Magistratsakten S 1404, Bl. 50–54):

- 1.) Die *Hilfsschule* soll eine dreiklassige Schule sein, die nicht nach Konfession und Geschlecht trennt.
- 2.) Eine Klasse darf die Zahl von 20 Kindern nicht überschreiten.
- 3.) Volksschullehrer übernehmen den Unterricht, der sich an den Lehrinhalten der Volksschule orientiert und diese in abgeschwächter Form vermittelt.
- 4.) Es ist kein Schulgeld zu entrichten.

⁹ StAFfm, Magistratsakten S 1404, Bl. 10.

5.) Aufnahmeverfahren:

- a) Es ist eine dreiköpfige Kommission (Mitglied Schuldeputation, Stadtarzt, Lehrer der Hilfsschule) zu bilden, die jährlich im Januar alle Kinder der Volksschulen im 2. Schuljahr mit dem Rektor der betreffenden Volksschule auf Schwachsinnigkeit untersucht. Die hierbei entstehenden Listen der ermittelten Kinder sind der Schuldeputation zu übergeben.
- b) Die Schuldeputation prüft besagte Listen, holt die Genehmigung der gesetzlichen Vertreter der betreffenden Kinder ein und verfügt danach eine Einschulung in die Hilfsschule zum 3. Jahr.
- c) Dieses Verfahren gilt auch für ältere Kinder oder Kinder aus anderen Schulen. Der Lehrer oder die Eltern müssen zunächst einen Antrag stellen, woraufhin besagte Kommission zusammenkommt.

6.) Die Kinder werden bis zur Beendigung der Schulpflicht in der Hilfsschule unterrichtet.

Es sei denn:

- a) sie werden als bildungsunfähig in Anstalten entlassen oder
 - b) in die Klasse der Volksschule oder sonstige Schule zurücküberwiesen.
- Entscheidung erfolgt auf Antrag des Lehrers über die Schuldeputation.

(Zusammenfassung aus: StAFfm, Magistratsakten S 1404, Bl. 51–54)

Um mögliche Fehltritte zu vermeiden, sollte bei der Feststellung des Schwachsinn der Schularzt hinzugezogen werden (StAFfm, Magistratsakten S 1404, Bl. 62R.) Zu den Aufnahme-Bestimmungen heißt es in § 2: „Gesuche um Aufnahme in die Hilfsschule sind an die Schuldeputation zu richten, welche über dieselbe nach Anhörung des Schularztes, des bisherigen Lehrers und des Leiters der Hilfsschule sowie des gesetzlichen Vortreters des Kindes entscheidet“ (StAFfm, Schulamts 3627, (ohne Blattnummerierung) Schreiben der Schuldeputation vom 7.11.1888). Am 29. April 1889 eröffnet in Frankfurt die erste Hilfsschule. Damit ist in nur Dreijahresfrist die Debatte um die Einrichtung von Hilfsschulen in Frankfurt abgeschlossen – ein Diskurs, der von einer ökonomischen Frage der Armendirektion ihren Anfang nahm, an die deutschlandweite Debatte, von den Nestoren der Hilfsschule initiiert, um die Einrichtung von Hilfsschulen anschloss und den lokalen Bedarf auf der Grundlage statistischer Erkenntnisse begründete. Die Notwendigkeit einer neuen pädagogischen Profession wird im Frankfurter Kontext allerdings nicht beschrieben, vielmehr ist die Debatte auf lokaler Ebene armenrechtlich und verwaltungsrechtlich konturiert. Es zeigt sich hier eine Wechselwirkung von Ideen zwischen Armenverwaltungen auf lokaler Ebene und nationalen Aktivitäten zur Begründung von Hilfsschulen auf Seiten von Funktionären im Vorfeld der Gründung des Verbandes der Hilfsschullehre Deutschlands.

2.2 Das Beispiel Berlin¹⁰

Die Thematisierung einer Beschulung sogenannter ‚bildungsfähiger‘ Kinder setzte in Berlin bereits 1855 ein: Hier stellte der Stadtschulrat Fürbinger fest, dass in der Saegertschen Anstalt („Private Heilanstalt für Blödsinnige Kinder“, gegründet 1845) offenbar die Bildungserfolge ausblieben und die Einrichtung eher als Pflegeanstalt zu qualifizieren sei, worauf der Magistrat 1856 den Vorschlag unterbreitete, auf Kosten der Stadt eine „Communale Anstalt für Schwach- und Blödsinnige Kinder“ (LAB A Rep. 000-02-01 Lf. Nr. 1406, o.Bl. Beschluss vom 28.9.1855) einzurichten. Allerdings ergab eine zeitnahe Erhebung im Auftrag des Magistrats in den Berliner Gemeindeschulen, dass offenbar nur 74 Kinder, die als ‚schwachsinnig‘ galten, auf Kosten der Stadt beschult wurden. Unter anderem wurde in diesen Befragungen der „Beitrag des monatlichen Schulgeldes, welches die Kommune zahlt“ sowie „Bemerkungen des Hauptlehrers oder Schulvorstehers über den Einfluß des Unterrichts auf die geistige Entwicklung der Kinder“ ermittelt (LAB A Rep. 020-01 Nr. 110 Bl. 72 und Bl. 75ff. 14. Mai 1856 sowie LAB A Rep. 000-02-01 Nr. 1405). In den darauffolgenden Jahren wurden weitere Erhebungen in den Volksschulen zur Bezifferung der auf kommunale Kosten beschulten „schwachsinnigen Kinder“ durchgeführt. Diese Erhebungen dienten der Bedarfsermittlung einer Anstaltserbauung.

Das Thema flammte in den 1880er Jahren wieder auf, als die neugebaute Irrenanstalt Dalldorf die Möglichkeit bot, einen weiteren Bau einer Idiotenanstalt zu widmen mit 100 Plätzen – 1887 war die Anstalt allerdings schon mit 149 Kindern überbelegt (Magistrat der Stadt Berlin 1886/87, 7). Die Direktion der Anstalt unterlag dem Direktor der Irrenanstalt – die Eröffnung erfolgte 1882. Nach dem Vorbild der Vordrucke aus der Irrenanstalt wurde ein Personalbogen für die aufzunehmenden Kinder angelegt, der offenbar zur Blaupause des späteren Personalbogens für die Hilfsschulkinder avancierte. Darüber hinaus war aber der Anstaltsleiter Piper bemüht, seine Einrichtung als Heil- und Bildungsinstitution zu führen. Damit vollzog er zum Ausgang des 19. Jahrhunderts die Trennung zwischen Anstalten für Bildungsunfähige und Schulen für Bildungsfähige nicht, was dafür sorgte, dass Hilfsschulgründungen in Berlin erst vergleichsweise spät erfolgten, denn eine Statistik aus Preußen aus dem Jahr 1894 wies Berlin als die einzige Großstadt ohne Hilfsschule aus (vgl. Minister für geistliche, Medizinal- und Unterrichtsangelegenheiten 1894, 568–570). Infolge des nationalen Drucks (in ganz Preußen benennt eine Statistik bis 1914 54 Hilfsschulen, wovon die erste 1859 in Halle in Form von Hilfsklassen an Volksschulen entstand¹¹ (Fuchs 1911, 639); dabei ist auch die nationale Gründung des Verbands der Hilfsschullehrer Deutschlands 1898 mit dem erklärten Ziel der Verbreitung der Hilfsschulidee zu

10 Dieser Textabschnitt basiert auf den Forschungsarbeiten von Jona Garz im genannten DFG Projekt.

11 Kielhorn benennt in seinem Vortrag zur Gründung eines Verbandes der deutschen Hilfsschulen die Dresdener Hilfsschule als erste ihrer Art, die 1867 gegründet wurde (Henze 1898, 25).

nennen¹²⁾) erfolgten in Berlin schließlich ab 1897 die Gründungen von Nebenklassen für ‚schwachsinnige Kinder‘ an den Volksschulen, deren Schüler:innen ab 1902 in eigenen Personalbögen unter Hinzuziehung des Schularztes, dessen Aufgabe es u. a. auch war, eine ‚Bildungsunfähigkeit‘ auszuschließen, dokumentiert wurden. Aus den Nebenklassen entwickelten sich ab 1903 schließlich mit einer gewissen Verspätung in Berlin auch Hilfsschulen, die expansiv weiterentwickelt wurden, denn 1911 wurden 16 (im Berliner Großraum insgesamt 21) gezählt, die nahezu alle im Schuljahr 1910/11 begründet wurden (vgl. Fuchs 1911, 638).

2.3 Die Parallelität der Ereignisse: Armendirektionen in Frankfurt und Berlin als Motoren der Hilfsschulgründungen

In den beiden lokalgeschichtlichen Studien zeigt sich eine, wenn auch zeitlich versetzte, Parallelität: In beiden Städten vollzieht sich ein ähnlicher Urbanisierungsprozess vor dem Hintergrund einer vergleichbaren Altersstruktur und Wohndichte (Reulecke 1985, 76, 218) in allerdings unterschiedlichem Ausmaß (Berlins Bevölkerung verdoppelte sich zwischen 1875 und 1914 – die Bevölkerung Frankfurts wuchs im gleichen Zeitraum um 300 %; vgl. Kiesewetter 2004; Rebentisch 1980). In beiden Städten sind die Armenverwaltungen diejenigen, die aus Kostenersparnisgründen statistische Erhebungen über die Unterbringung von bildungsfähigen Kindern in Anstalten auf kommunale Kosten initiieren – in Berlin ab Mitte der 1850er Jahre, in Frankfurt dreißig Jahre später, ab Mitte der 1880er Jahre (vgl. auch Garz 2022, Wunsch 2018). Interessanterweise sind die ersten Erhebungen in Berlin jeweils relativ unergiebig und erst im Laufe weiterer Erhebungen steigen die Zahlen an, so dass sie die Armendirektion zum Handeln legitimieren. Zudem wird die Vagheit der Erfassung ‚schwachsinniger‘ Kinder in den Idiotenanstalten nicht mehr thematisiert. Insofern stellen die statistischen Erkenntnisse über sogenannte ‚schwachsinnige‘, aber noch ‚bildungsfähige‘ Kinder

12 „[Kielhorn] referiert alsdann über das Thema: Gründung eines Verbandes der deutschen Hilfsschulen. [...] Als Aufgaben des großen Verbandes bezeichnet der Referent: 1. Weitere Ausbreitung der Hilfsschulen. 2. Studium der Ursachen der Geistesschwäche der Kinder, um nach vorbeugenden Mitteln suchen zu können. 3. Statistische Aufnahmen. 4. Bestimmung des Erziehungsweges in den Hilfsschulen, Festsetzung des Unterrichtsstoffes und der Methode. 5. Bereicherung der Erziehungswissenschaft im allgemeinen und Ihrer Hilfswissenschaften. insonderheit der Psychologie. 6. Darbietung von Stoff für die medizinische Wissenschaft der Psychiatrie und Studium der von dieser zu Tage geförderten Resultate. 7. Sorge dafür, daß die geistig Schwachen in der Rechtswissenschaft gebührend berücksichtigt werden. 8. Herbeiführung des rechten Verständnisses für die Geistesschwäche im Militärwesen, Staats-, Gemeinde- und wirtschaftlichem Leben“ (ebd., 26). In der Debatte über die von Kielhorn gegebene Anregung machte Wintermann, Bremen, darauf aufmerksam, daß im Herbst nächsten Jahres in Breslau [1899] die 9. Konferenz für das Idiotenwesen stattfinde und bat, dafür Sorge zu tragen, daß mit dieser Versammlung die der Lehrer an Hilfsschulen nicht parallel stattfinden würde (ebd., 27). Insgesamt 63 Personen stellen den Gründungsantrag (Verband deutscher Hilfsschulen 1898a, 81), ein Jahr später hat der Verband 108 Mitglieder (Verband deutscher Hilfsschulen 1899, 94).

soziale Tatbestände (Durkheim¹³) her, so dass Meier zuzustimmen ist, dass Gesellschaft im ausgehenden Jahrhundert als Entität gedacht war, „die sich messen und formen ließ“ (Maier 2012, 171) und somit statistische Daten soziale Wirklichkeiten nachhaltig erzeugten. Grundlegend für eine solche Strategie waren vermessbare Territorien sowie hier zugeordnete Personen im Sinne „kartographierter Quantitäten“ (ebd., 172), also z. B. Kommunen und Institutionen:

Im Zeitalter des Sozialdarwinismus bedeutete [die Ressourcenvermessung, d. Verf.] Typisierung ebenso wie Quantifizierung. Die Rassenlehre entstand; die noch junge Kriminologie stützte sich beim ‚Profiling‘ auf körperliche Merkmale – am bekanntesten sind hier sicherlich die Bemühungen des italienischen Statistikers Cesare Lombroso, der glaubte, Kriminelle ließen sich an den Ohr läppchen erkennen. Sinnvoll war das Messen aufgrund eines zugrundeliegenden ‚Typus‘ – eine Vorstellung, die Ende des 20. Jahrhunderts in die Idee vom ‚Risiko‘ umschlug, das angeblich durch genetische Faktoren bestimmt wurde. [...] 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).

Offenbar immunisieren v. a. die statistischen Erhebungen gegen Kritik, denn die „Frage nach der Realität hängt mit der Solidität dieses Netzes“ an Daten und dem hiermit verknüpften Wissen zusammen. „Je umfassender und dichter dieses Netz ist, desto realer ist es“ (Deroisière 2005, 3). Zudem rücken statistische Daten und administratives Handeln, wie hier erkennbar, unmittelbar zusammen (ebd., 10).¹⁴ Im Hintergrund waren dabei Kenntnisse über die Existenz von Hilfsschulen von Bedeutung, auf die wechselseitig verwiesen wurde und die wiederum ebenfalls mit statistischen Erkenntnissen über deren Verbreitung abgesichert wurden. Hier war der 1898 gegründete Verband der Hilfsschullehrer Deutschlands ein bedeutsames Organ. Auch in Galls Interpretation des Aufbaus eines Verwaltungsstaats im ausgehenden 19. Jahrhundert spielen insbesondere spezifische Interessengruppen eine herausgehobene Rolle: Die hier organisierten Interessen

standen sogleich parat, waren nicht nur mit Blick auf den unmittelbaren wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Konkurrenzkampf, sondern von vornherein auch als poli-

13 Émile Durkheim führt den Begriff des ‚sozialen Tatbestands‘ (*fait social*) in seinem 1895 veröffentlichten Werk „Les règles de la méthode sociologique“ ein im Sinne einer objektiven Realität sozialer Phänomene.

14 „Zu Anfang des 19. Jahrhunderts kristallisierte sich in Frankreich, England und Preußen um das Wort ‚Statistik‘ eine Verwaltungspraxis heraus und man entwickelte Formalisierungstechniken, bei denen die Zahlen im Mittelpunkt standen. Spezialisierte Bureaus wurden damit beauftragt, Zählungen zu organisieren und die von den Verwaltungen geführten Register zu kompilieren, um für den Staat und für die Gesellschaft Darstellungen zu erarbeiten, die den Handlungsweisen und dem Ineinandergreifen von Staat und Gesellschaft in angemessener Weise entsprachen“ (Deroisière 2005, 165). Dabei spielten auch lokal erfasste Daten eine besondere Rolle: „Das Modell lokal erworbenen Wissens, das durch kollektive Zustimmung garantiert ist, wurde im 19. Jahrhundert häufig angewendet, zum Beispiel im Fall von Epidemien oder im Kampf gegen ungesunde Lebensbedingungen“ (ebd., 171).

tische pressure groups, als Vereinigungen organisiert worden, die den Staat veranlassen sollten, die jeweiligen Rahmenbedingungen zugunsten der von ihnen vertretenen Interessen zu verändern bzw. zu erhalten (Gall 2009, 84).

Den Gestaltungsspielraum solcher *pressure groups* skizziert der Zeitgenosse und Historiograph der Hilfsschulentwicklung August Henze wie folgt:

Eine sehr wohlwollende Stellung zu der Hilfsschule nahmen von Anfang an die Unterrichtsbehörden und die städtischen Verwaltungen ein. Von besonderer Wichtigkeit ist es für die Hilfsschule gewesen, daß erstere ihr völlig freie Bahn verstatteten und allgemeine Grundsätze für Einrichtung und Unterrichtsbetrieb der Hilfsschule sich aus der Praxis entwickeln ließen (Henze 1912, 245).

Diese pressure groups lassen sich auch in den Kontext der Selbstermächtigung neuer Expert:innen (vgl. auch Engstrom in diesem Band) einordnen, die im öffentlichen Raum durch (Fach-)Publikationen, Kongressbeiträge und Stellungnahmen seit dem beginnenden 19. Jahrhundert an Einfluss gewinnen (vgl. Engstrom, Hess & Thoms 2005). Sie inszenieren sich sowohl als „Problemsteller“ als auch als „Problemlöser“ (ebd., 11), bedienen sich dabei regelmäßig einer Reformprogrammatik (Brakensiek 2005) und trugen seither zur „Etablierung und Durchsetzung neuer Normen und Verhaltensweisen“ bei (Haas 2005, 154).

In diesem Zusammenhang wurde neben dem Wissen um die Existenz von Hilfsschulen auch ein Wissen über das Hilfsschulkind in der Öffentlichkeit entfaltet und verbreitet, wie nachfolgend dargelegt wird. Hier spielt neben den bisher gezeigten armen- und verwaltungsrechtlichen Diskussionen und Arenen nunmehr auch der pädagogische Kontext eine zentrale Rolle.

3 Der pädagogische Diskurs um den Hilfsschüler:

Die Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung und Heinrich Kielhorn

Eine Sichtung der Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung, gegründet 1848 als Organ der ‚Allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen‘ und des ‚Deutschen Lehrer-Pensionsverbandes‘ und ab dem vierten Jahrgang archiviert, weist für den Zeitraum 1852–1914 insgesamt 46 Beiträge auf, mit und in denen sich Autor:innen mit Aspekten der Hilfsschule befassen. Für die nachstehend ausgeführte Recherche wurden alle Beiträge der genannten Jahrgänge nach entsprechenden Schlagworten wie ‚Schwachsinn/ig‘, ‚Blödsinn/ig‘, ‚Hilfsschule‘, ‚Sonderschule‘, ‚Zensuren‘ durchsucht und sowohl in quantitativer als auch inhaltsanalytischer Hinsicht ausgewertet.

Eine klare konjunkturelle Zuordnung der Beiträge, weder in qualitativer noch in quantitativer Hinsicht, lässt sich nicht belegen, da die Beiträge zum genannten Themenspektrum im untersuchten Zeitraum lediglich etwa fünf von insgesamt etwa 150 pro Jahr betragen (vgl. Abb. 1). Damit kann die Hilfsschulthematik in

diesem Organ als eher randständiges Thema charakterisiert werden. Die folgende Abbildung schematisiert die Anzahl (y) der Beiträge des jeweiligen Themas im entsprechenden Jahrgang (x) der Veröffentlichung.

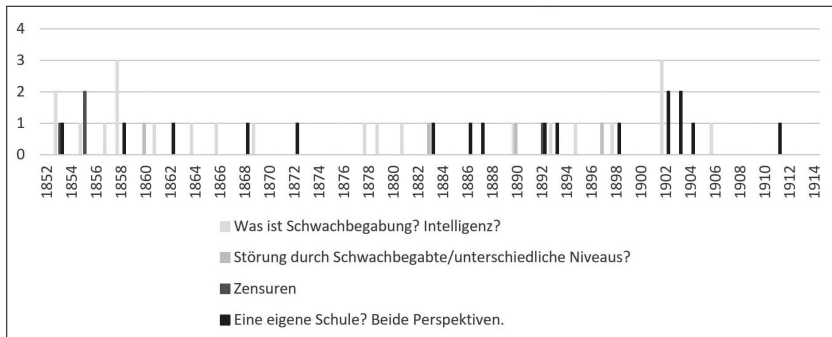


Abb. 1: Jahresaufschlüsselung (Rede)Beiträge in der Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung 1852–1914 (eigene Darstellung)

In inhaltlicher Sicht lassen sich – auch im Hinblick auf den geringen Stellenwert dieses Themas – insgesamt keine klaren Positionierungen in Bezug auf das Für oder Wider der Hilfsschule finden. So gibt es beispielsweise relativ nüchterne Beobachter wie der Beitrag von Böttger 1904:

Der jüngste Trieb am großen Baume des Bildungswesens – die Hilfsschule für Schwachbefähigte – schien anfangs nur kümmerlich auszuschlagen. Drohte er infolge geringer Zufuhr nährender Säfte zu vertrocknen, und fehlte es zu gewissen Zeiten auch nicht an Versuchen, ihn ganz zu kappen, so hat er doch allen ungünstigen Verhältnissen mit gesunder Lebenskraft widerstanden und ist langsam zu einem kräftigen Zweige gewachsen, der sich namentlich in den letzten 10 Jahren mächtig ausbreitete (Böttger 1904a, 500).

Die zu identifizierenden Themenfelder, unter denen die Hilfsschulfrage im untersuchten Zeitraum diskutiert wurden, sind die Folgenden: Pädagogische Differenzierungen, Nachhilfe- und Nebenklassen vs. Hilfsschulen, Ursachen und Graduierung von Schwachsinn, Institutionalisierung von Hilfsschulen sowie Begründung des Hilfsschullehrerberufes.

3.1 Pädagogische Differenzierungen

Der Pädagoge Eduard Dürre (1796–1879)¹⁵ befasste sich in der Zeitung über einen längeren Zeitraum intensiv mit den „*Pädagogischen und Didaktischen Zeitfragen*“ und stellte bereits 1853 innerhalb rassentheoretisch begründeter Überle-

¹⁵ Das landeskundliche Internetportal von Baden-Württemberg weist Eduard Dürre als Turner, Lehrer, Journalisten, Sportler und Pädagogen aus. https://www.leo-bw.de/de_DE/web/guest/detail/-/Detail/details/PERSON/wlbbblb_personen/1012183947/D%C3%BCrre+Eduard

gungen zur Verbindung von Körperbau und Intelligenz fest, dass Schüler:innen gemäß ihrer Konstitution – und damit geistigen Veranlagung – in Gruppen zusammengefasst und pädagogisch unterschiedlich beschult werden sollten (vgl. Dürre 1853, 156ff.), ohne jedoch explizit separate Schulformen zu fordern. Dies fiel in eine Zeit, in der die Preußische Regulative sich noch gegen die mehrklassige Volksschule ausspricht, da die Mehrklassigkeit ein Qualitätsmerkmal höherer Schulen sei (vgl. H. 1860, 97–103). Dürres Einlassungen waren für den Untersuchungszeitraum der Start einer immer wiederkehrenden Diskussion um die Notwendigkeit *pädagogischer Differenzierungen*. Im Untersuchungszeitraum gab es 16 Beiträge, die sich explizit mit dem Thema der differenzierten Beschulung ‚schwachsinniger‘ oder ‚körperlich-abnormer‘ Kinder befassten, ohne dabei ein eindeutiges Votum für separate Schulformen zu entwickeln. So forderte Dürre 1858 den professionellen Austausch von Erfahrungen zum pädagogischen Umgang mit blödsinnigen Kindern, da diese besonderer Aufmerksamkeit in der Volksschule bedürfen (vgl. Dürre 1858, 125ff.).

In diesem Tenor der Zuständigkeit der Volksschule auch für Schulschwache argumentiert auch der Seminarleiter Lüben 1868:

Wir müssen das Kind gerade nehmen, wie es ist; und die nächste Aufgabe der Elementarlehrer ist: ein nachhaltiges Studium der Kinder und der Kindesnatur, und zwar bei jedem einzelnen Kinde. Das ist eine schwere Aufgabe bei 60, 70, 80 Schülern, aber eine unerlässliche (Allgemeiner Deutscher Lehrerverein 1868, 244).

In der Zeitung wird in verschiedenen Beiträgen weiterhin vorgeschlagen, dass das zweimalige Sitzenbleiben als Versuch der Nachhilfe gelten solle, hernach sollten die Schüler:innen innerhalb der Volksschule mit ihrer Klasse mitversetzt werden und sich in den folgenden Schuljahren das erschließen, was ihre Möglichkeiten hergeben (vgl. Anonym 1892b, 174) oder es wird angeregt, die Schüler:innen in der Klassenstufe zu belassen, der man sie anhand ihrer Fähigkeiten zuordnen würde (Pfeiffer 1858, 155–159). Demgegenüber werden Störungen und die Herabsetzung des Lernniveaus der Volksschule, das grundsätzlich und ausdauernd innerhalb der Lehrerschaft debattiert wurde, allerdings auch befürchtet (vgl. Anonym 1897, 440).

Die ‚Überbürdungsdebatte‘, die um die Jahrhundertwende im Hinblick auf zu hohe Anforderungen an Schüler:innen geführt wurde (vgl. z.B. Kretzschmar 1902), berührt auch die Frage nach professionellen Zuständigkeiten und der Kooperation mit Ärzten – letztere erwarteten diesbezüglich Mitspracherechte und Weisungsbefugnisse (vgl. ebd.). Sie verknüpft sich jedoch interessanterweise nicht mit der hilfsschulpädagogischen Orientierung an der Kinderfehlerlehre oder der Kooperation mit den Schulärzten. So forderte Spitzner in diesem Zusammenhang eine entsprechend pathologische Ausbildung der Lehrkräfte ein, ohne die Nähe zu den Forderungen der Hilfsschullehrer mit zu thematisieren:

Demgemäß gebraucht die Pädagogik den Ausdruck „Pathos“ in der Bedeutung der gestörten, der fehlerhaften Bildsamkeit eines Kindes, und der vom Pädagogen Schwarz schon vor vielen Jahren in die Terminologie der Pädagogik eingeführte Name „pädagogische Pathologie“ bezeichnet also die Lehre von denjenigen psychischen Zuständen und Vorgängen, welche in den Kindern während ihrer körperlichen und geistigen Entwicklung als Abweichungen von der idealiter normalen Bildsamkeit eines Kindes, also als Fehler im inneren Bildungsgange derselben auftreten (Spitzner 1898, 312).

3.2 Nachhilfe- und Nebenklassen vs. Hilfsschulen

Verschiedene Autoren diskutieren in ihren Beiträgen die von ihnen ausgemachten Mängel des Volksschulsystems: So wird dezidiert das Klassensystem als Problem angesprochen, das den Umgang mit den geistigen Vermögen der Schüler:innen verhindern würde (vgl. Anonym 1879, 57–59), didaktische Unzulänglichkeiten wie häufige Methodenwechsel werden attestiert (vgl. Kossan 1854, 225–230) oder die Volksschule wird grundsätzlich infrage gestellt, „[d]enn das Wohlsein der Volksschule ist ein geringes, und das Elend der Volksschule wird unsern Enkeln, wenn ihnen ein treues Bild davon überliefert wird, fast unbegreiflich vorkommen“ (Dürre 1859, 9) und „[d]ie in den vergangenen Jahren aus den verschiedensten Gegenden Deutschlands gemeldeten ‚Abgangszahlen‘ lassen gar keinen Zweifel darüber aufkommen, daß nur ein verhältnismäßig geringer Teil unserer Volksschüler das Ziel der Volksschule erreicht“ (Wagner 1903, 557). Hinsichtlich der Leistungsanforderungen, die mit der Volksschule einhergehen würden, wird in einem Beitrag explizit gefordert, nicht nur Kinder aus ärmeren Familienverhältnissen in eine separate Beschulung zu überweisen:

[...] ebenso naturwidrig und darum inhuman ist es, tausend andere, die geistig schwach beanlagt, aber zufällig in glückliche äußere Verhältnisse hineingeboren worden sind, gleichsam einer geistigen Tortur zu unterwerfen, indem man sie in Bildungsanstalten bringt, die ihres Zweckes wegen hohe Anforderungen an die geistige Kraft ihrer Zöglinge stellen müssen (Anonym 1876, 433).

Der Hinweis, dass gerade Schüler:innen aus finanziell prekären Verhältnissen einer besonderen Pädagogik bedürfen, findet sich in den Besprechungen an unterschiedlichen Stellen wieder. So sei eine „Nachhilfeschool“ (Allgemeiner Deutscher Lehrerverein 1872, 270) vor allem in Großstädten, in denen es durch die sozialen Verhältnisse eine größere Zahl ‚Schwachsinniger‘ gäbe, unausweichlich. Die Bezeichnung ‚Nachhilfeschool‘ soll hierbei bei den Eltern für eine höhere Zustimmung einer solchen separaten Beschulung sorgen. In der sich anschließenden Debatte wird einerseits auf die schwierige Abgrenzung von ‚Blödsinn‘ und ‚Schwachsinn‘ hingewiesen und die Begrifflichkeiten ‚bildungsfähig‘ und ‚bildungsunfähig‘ als Alternativen aufgeführt – ohne jedoch auch hier auf die Abgrenzungsschwierigkeiten einzugehen. Letztlich scheint sich die Bezeichnung ‚Schule für Schwachsinnige‘ durchzusetzen.

In einem Zeitungsbeitrag aus 1892 werden jedoch beispielhaft Bedenken über die unterschiedliche Beschulung und deren Umsetzung dargelegt:

Der Umstand, daß manche Schulen mehr als eine Klasse mit Kindern gleichen Alters und Geschlechts aufweisen, legt die Frage nahe, ob es in diesem Falle angezeigt ist, die Kinder nach ihrer geistigen Befähigung zu trennen. Dieser Scheidung stehen indes mehrere pädagogische Bedenken entgegen. Wenn es überhaupt schwer ist, eine feste Grenze zwischen geistig begabten und schwachen Schülern festzustellen, so dürfte es noch weit schwieriger sein, das Alter zu bestimmen, in welchem diese Zweiteilung vorzunehmen ist. Nebendem fällt noch ins Gewicht, daß die schwachen Kinder durch die fortgeschritteneren einen anspornenden Einfluß erfahren (Anonym 1892a, 184).

Eine fehlende diagnostische Schärfe mahnt Spitzner an: So verbleiben an der Volksschule

auch nach Absonderung der schwersten Formen pathologischer Naturen doch noch so viel Kinder von fehlerhafter körperlicher und geistiger Konstitution und Tauglichkeit, daß der Schulkörper jeder Volksschule und jeder einzelnen Klasse mancherlei Fehler aufweist und mancherlei besondere Erwägungen der Schulleitung und der Klassenführung nötig machen (Spitzner 1898, 313).

Explizit gegen die Hilfsschulen, aber für Hilfsklassen, sprach sich Esche in seinem Beitrag 1902 aus. Jedoch sollten schulschwache Kinder sobald als möglich einer Hilfsklasse übergeben und nicht erst zwei Jahre abgewartet werden. Hilfsschulen würden seiner Meinung nach bildungsfähige Kinder nicht erkennen. Es gäbe dort nur zusammengeschusterte Lehrpläne „als verdünnter Aufguß des gewöhnlichen Schuldrills“ und wenig anregenden Unterricht, der förderlich wirken würde (vgl. Esche 1902, 198–201).

3.3 Ursachen und Graduierung des Schwachsinnns

Die Autoren befassten sich in ihren Beiträgen auch mit den vermuteten Gründen der ‚Schwachbegabung‘ und ordnen der Volksschule dabei teilweise auch eine Funktion der Diagnostik zu:

Das auffallende Zurückbleiben vieler Schüler in der allgemeinen Schule ist bei der Mehrzahl der Fälle darin begründet, daß die immer schädlich wirkende einseitige Anspannung des theoretischen Aneignungsvermögens da, wo dieses von Hause aus schwach entwickelt ist, auch das Bedürfnis und den Trieb der Aneignung abstumpft und unterdrückt. Der Blödsinn, der sich bei dem Schulbesuche erst herausstellt, wird im Grunde durch diesen zur Thatsache, wenigstens in vielen Fällen (Allgemeiner Deutscher Lehrerverein 1858, 228).

Dürre überlegt im selben Jahr:

Nach Saegert ‚Heilung des Blödsinns auf intellektuellem Wege‘ sind die Ursachen der Seelenstörung schon vor der Geburt oder während derselben wirksam gewesen, oder stehen in engster Beziehung zu Kinderkrankheiten, namentlich zum Zahngeschäft, zu

Skrophelkrankheiten, chronischen und akuten Hirnentzündungen, Wurmkrankheit u. v. m. Schüler sind oft beim Beginn ihrer Schulzeit ganz leidlich vorangekommen, dann still gestanden und zuletzt gegen das 8. und 9. Jahr hin (wahrscheinlich in Folge der 2. Zahnung) oder auch späterhin (Onanie?) ganz blödsinnig geworden (Dürre 1858, 126).

Auch Jahrzehnte später wird die ‚Seelenstörung‘ als „Aufnahme- und Verarbeitungsvermögen von Menschen“ und damit der Schwachsinn als durch die Eltern schuldhaft verursachte Problematik, beispielsweise durch Alkoholismus, ausgemacht (vgl. Stiehler 1902, 567ff.). Es gab jedoch auch Überlegungen, dass die Schule durch ihre eigenen räumlichen Gegebenheiten körperliche Schäden bei den Kindern verursachen könnte, wozu der Begründer der modernen Sozialhygiene Virchow konstatierte, dass eine aussagekräftige Studie erst geplant werden könne, wenn die Tische und Bänke in den Schulen auf die Kinder eingestellt wären (vgl. Dürre 1869, 477ff.). Zwanzig Jahre später wurden in einem anonymen Beitrag verschiedene Gründe für das schulische Zurückbleiben aufgeführt (Anonym 1878, 406–408), die im Punkt des unmethodischen Vermittels des Lehrinhalts die Pädagogen in die Pflicht nahm, in fünf weiteren dann aber die Schüler:innen und deren Elternhaus: unregelmäßiger Schulbesuch, mangelhafter Fleiß, unselbständiges Arbeiten und mangelhafte Vorkenntnisse und letztlich die geringen Geistesanlagen wurden als Ursachen ausgemacht (vgl. Kellner 1902, 579f.). Eine geschlechterspezifische Verteilung gäbe es nicht (ebd.), jedoch kann durch die Auswertung von Schulstatistiken festgestellt werden, dass die Quote der Jungen in den Hilfsklassen und –schulen höher ausfiel¹⁶ und ausfällt¹⁷.

Die große Varianz innerhalb der Lehrerschaft hinsichtlich ihres Verständnisses von Ursachen und Wirkung von ‚Schwachbegabung‘ zeigt sich in einem Beitrag, der drei Jahre später eingereicht wird:

Wir haben uns also unter Pflanzenmenschen gewissermaßen erwachsene Kinder zu denken, die auf der vegetativen Stufe ihrer Entwicklung stehen geblieben sind. Es sind Menschen, bei denen nur die vegetativen Lebenssysteme, das instinktive Begehren und das niedere Geistesleben der Empfindung und des Gefühls zu voller Ausbildung gelangt sind (Anonym 1881, 166).

Ein weiterer Lehrer konstatiert, dass anhaltende Zerstreuung „als Mangel an willkürlicher Aufmerksamkeit“ (Anonym 1890, 54) zu einer geistigen Erkrankung

16 Die Zahlen der Schuldeputation Berlin zeigen folgenden prozentualen Anteil der Jungen und Mädchen, die eine Hilfsklasse oder Hilfsschule besuchen: 1910 = ♂1,28/♀0,92; 1911 = ♂1,49/♀1,04; 1912 = ♂1,65/♀1,19; 1913 = ♂1,65/♀1,27; 1915 = ♂1,78/♀1,42. Für das Jahr 1914 ist der Bericht nicht verfügbar (Berlin. Verwaltungsbericht des Magistrats zu Berlin für das Staatsjahr).

17 Auswertung der Schulstatistik Berlin zeigt folgenden aktuellen prozentualen Anteil der Jungen und Mädchen, die eine Förderschule mit Förderschwerpunkt besuchen: 2002 = ♂1,83/♀0,95; 2016 = ♂1,27/♀0,68; 2017 = ♂1,61/♀0,91; 2018 = ♂1,59/♀0,92; 2019 = ♂1,45/♀0,81. Das Jahr 2002 wurde inkludiert, um die Stringenz zu belegen (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2020).

führen würde. Auch die Graduierung des ‚Schwachsinnns‘ und die Zuweisung entsprechender Institutionen ist über den ganzen betrachteten Zeitraum hinweg Gegenstand der Diskussion, wie die nachstehenden Beispiele zeigen:

Von sogenannten normalen Kindern geht’s im Abstieg zunächst zu schwachbegabten herab und dann weiter zu schwachsinnigen, denen zum sehr großen Teil auch körperliche Gebrechen anhaften. Zwischen ersteren und den gänzlich bildungsunfähigen, das heißt blödsinnigen Kindern, machen die schwachbegabten und schwachsinnigen eine Art Mittelglied aus. Sie sind in mannigfachen Abstufungen bedingt bildungsfähig (Jacobi 1906, 414).

Oder: „Schwachbefähigte, die bloß einseitige Defekte zeigen, gehören nicht in die Anstalt für Schwachsinnige, da sie hier auf ein niedrigeres Bildungsniveau herabgedrückt würden. Für sie ist passender Nachhilfeunterricht das beste“ (Richter 1893, 315). Ein Plädoyer für einen Ausschluss ‚mißgebildeter Kinder‘ aus der Volksschule findet sich bereits 1858:

Die außergewöhnlich schwachen, stumpfsinnigen und mißgebildeten Kinder sind von der allgemeinen Schule auszuschließen und in besonderen Gemeinschaften, denen jedoch die Vertretung des gesunden Elementes nicht fehlen darf, zu erziehen. Diese Erziehung hat die allgemeinen Erziehungsmittel zu modifizieren und muß auf die Individualität der Zöglinge theils nachgiebiger, theils energischer eingehen, als in der allgemeinen Schule nothwendig und zulässig ist (Allgemeiner Deutscher Lehrerverein 1858, 227–228).

Und vier Jahre später wird wiederholt: „Kranke Kinder, insbesondere solche, welche an so sehr verbreiteten Mißbildungen leiden oder Anlage dazu zeigen, sind bald ganz auszuschließen, theils doch immer höchst vorsichtig und besonders zu behandeln“ (Allgemeiner Deutscher Lehrerverein 1862, 285).

3.4 Institutionalisierung von Hilfsschulen

Oswald Berkhan, Braunschweiger Arzt, klinischer Psychiater und relevanter Unterstützter Kielhorns im Bereich des Hilfsschulwesens stellte im Rahmen seines Artikels „Ein Beitrag zur Heilpädagogik“ (vgl. Berkhan 1886, 315f.) – der ein Jahr vor Kielhorns Rede bei der Lehrerversammlung publiziert wurde – fest, dass schwachsinnige Kinder bei einer Beschulung in der Volksschule sich selbst, die Mitschüler:innen und die Lehrenden schädigen und einer gesonderten Unterbringung in Hilfsklassen bedürfen. Dieses System fände seinen Ausführungen entsprechend in Braunschweig seit 1881 Anwendung und bilde inzwischen eine eigenständige Schule. Im Berliner Raum hingegen wurde die Nebenklassenidee, wie gezeigt, bis 1911 hochgehalten:

Auch Berlin konnte sich der Notwendigkeit nicht entziehen, die besser entwickelten schwachbefähigten Kinder in besondere Klassen zu vereinigen, also die Einzel- oder Nebenklassen zu kleinen Schulorganismen mit aufsteigenden Klassen auszubauen (Böttger 1904a, 502).

Es gab auch Forderungen nach einer gesetzlich durchsetzbaren Überweisung der potenziellen Hilfsschüler:innen:

Aber auch die Hilfsschulen werden ihrer Aufgabe erst gerecht werden, wenn es möglich ist, mit gesetzlichen Mitteln die schwachsinnigen Kinder aus der Volksschule auszu-sondern und den Hilfsschulen, welche eine weit größere Verbreitung gewinnen müssen, zuzuführen (Kellner 1902, 580).

Wird der Sinn der Etablierung von Hilfsschulen besprochen, gehen pragmatische Betrachtungen von einer Kostenreduktion durch Hilfsschulen aus, wenn die speziell ausgebildeten Lehrer, notwendigen Handwerkzeuge und Materialien für mehrere Schüler:innen Verwendung finden würden (vgl. Böttger 1904b, 515f.).

3.5 Institutionalisierung des Hilfsschullehrerberufs

1870 gab es dann durch Heinrich M. Deinhardt (vgl. Wagner 1870, 289) eine Initiative zur Gründung einer pädagogischen Untersektion der Lehrerversammlung, die einen fokussierten Austausch ermöglichen sollte. So hieß es im stenographischen Bericht der letzten Lehrerversammlung:

Die Lehrer, welche sich mit dem Unterrichte abnorm gebildeter Kinder überhaupt befassen, waren in bester Weise durch Herrn Deinhardt aus Wien vertreten. Seine Auseinandersetzungen gipfelten in dem Antrage, eine Sektion der Heilpädagogik für die deutschen Lehrerversammlungen zu bilden. Die Versammlung mußte leider einen Antrag auf Schluß annehmen wegen der vorgerückten Stunde. Die Special – Kollegen haben sich aber dennoch dahin geeinigt, den letzten Antrag wegen seiner wissenschaftlichen Bedeutung zu verwirklichen (Allgemeiner Deutscher Lehrerverein 1870, 330).

1895 wurde dieser Aufruf von Spitzner wiederholt und um den Aspekt der Befassung mit der pädagogischen Pathologie erweitert (Spitzner 1895, 259–262). Dieser Initiative folgend wurde 1898 der Verband der Hilfsschullehrer Deutschlands gegründet.

Stötzner – Lehrer an der Taubstummenanstalt in Leipzig – hatte 1872, und damit 15 Jahre vor Kielhorns Rede (s. u.), im Rahmen der Lehrerversammlung und der entsprechenden „Sektionsversammlung für Unterricht und Erziehung schwachsinniger Kinder“ eine Resolution initiiert (Allgemeiner Deutscher Lehrerverein 1872, 269–270), um die Gründung eigener Schulen für die ‚Schwachsinnigen‘ zu beschließen, die dann auch einstimmig angenommen wurde. Er unterscheidet in seinem Vortrag ‚Blödsinnige‘, die unbeschulbar seien, und ‚Schwachsinnige‘, bei denen nach Erfahrung diverser Anstalten eine Ausbildung im Handwerksbereich möglich sei. Die Volksschule und auch Nebenklassen hingegen seien für diese Kinder ungeeignet, ohne zu begründen, welcher unabwendbare Mangel diesen Schulformen zu eigen ist. (Stötzners Antrag und der o. g. Beschluss betrafen aber ausschließlich die Mitglieder der Untersektion, im Rahmen der Gesamttagung erfolgte hier und auch später – bis zu Kielhorns Rede, in der er die Gründung eins

Verbandes und die Stärkung der Hilfsschulen forderte (vgl. Verband deutscher Hilfsschulen 1898b, 198f.) – kein weiterführender expliziter Antrag, der an alle Mitglieder der Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung gerichtet war.)

3.6 Die Rede Heinrich Kielhorns 1887

Betrachtet man den pädagogischen Diskurs um die Konstruktion sogenannter ‚schwachsinniger‘ Kinder, die gesondert beschult werden sollten, wird regelmäßig auf die Rede des Braunschweiger Lehrers und Hilfsschulfunktionärs Heinrich Kielhorn auf der 27. Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung im Jahr 1887 verwiesen (Garz, Wunsch & Moser 2021), in welcher der folgende Beschluss Zustimmung fand:

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 einem Netz von Anrufungen im Kontext eines annoncierten bedrohlichen gesellschaftlichen Niedergangs mit seinen unzulänglichen Institutionen wie der Familie, den Gefängnissen, den Kirchen wird in pastoralem Gestus die gesonderte Behandlung ‚schwachsinniger‘ Kinder propagiert, wodurch der sittlichen Verwahrlosung und allgemeinen Degeneration Einhalt geboten werden könne (vgl. Garz, Wunsch & Moser 2021). Dass hier die Institution Hilfsschule in ordnungspolitischer Absicht im Vordergrund stand, lässt sich an den geringen pädagogischen Einlassungen der etwa einstündigen Rede ablesen (ebd.). Dies steht in strengem Kontrast zu der 1864 von Heinrich Stötzner vorgelegten Schrift „Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben“, die zu etwa Dreiviertel des Textumfangs pädagogisch-didaktische Vorschläge enthält. Heinrich Kielhorn kann als besonders einflussreicher Funktionär im Dienste des Hilfsschulwesens beschrieben werden, der auch für die Terminologie ‚Hilfsschule‘ nachdrücklich eintritt:

Der Name Hilfsschule hat sich eingebürgert; der soll ja auch wohl bleiben? Er stammt aus Braunschweig. Dort wohnt ein mildes Geschlecht, welches nicht gern ohne Not jemand wehe tut. Ich gehöre zu diesem milden Geschlecht, darum bitte ich Sie den Namen ‚Hilfsschule‘ zu behalten. Derselbe verletzt niemand; er bedeutet dem einen wenig, dem andern viel. Nach meiner Auslegung bringt die Hilfsschule Hilfe den schwachen Kindern, deren Familie, der Volksschule und dem ganzen Volke. Durch Annahme der Kielhornschen Leitsätze ist der Name vereinsamtlich seit 30 Jahren festgelegt. Seit dem 1. Mai 1881, dem Gründungstage der Braunschweiger Kielhornschule, ist zudem der Name Hilfsschule für Eltern, Behörden und die gesamte Öffentlichkeit nach und nach mit dem richtigen Begriffsinhalte gefüllt worden, so daß es gegenwärtig der Erläuterung durch die Klammer ‚für schwachbefähigte Kinder‘ nicht bedarf. Eine Namensänderung würde voraussichtlich nur verwirren (Adam 1931, 160f.).

4 Das Hilfsschuldispositiv: Personalbogen und Dresdner Hygieneausstellung

Das Wissen über den neukonstruierten schwachsinnigen Schüler wurde, wie gezeigt, entlang der Debatte um Bildungsfähig- und -unfähigkeit entwickelt, die im Bereich der Anstaltsunterbringung und -pflege, aber auch im hilfsschulpädagogischen Kontext von Bedeutung war. Der aus der Klinik transferierte Personalbogen, in welchem über das einzelne Kind Informationen dokumentiert wurden, materialisierte dieses Wissen, ohne es jedoch systematisch auszuwerten. Es ist vielmehr eine Kette von Ereignissen (also die Häufung des Einsatzes der Personalbögen), die in ihrer Häufung das Wissen über das Hilfsschulkind absicherten, wobei das jeweils unvollständige Ausfüllen durchaus überrascht. Also weniger das Einzelschicksal, sondern das Format des Personalbogens hatte wissensgenerierende Funktion. Es diente – bis heute – als verwaltungstechnisches Dokument, das die Institution des Hilfsschulkindes, des Hilfsschullehrers und der Hilfsschule absicherte. Nicht zufällig hat sich der 1898 gegründete Verband der Hilfsschullehrer Deutschlands in einem intensiven Schriftverkehr seit 1907 mit dem Preußischen Ministerium für geistliche, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten um eine reichsweite Einführung eines einheitlichen Personalbogens bemüht, was 1913 auch gelang (Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten 1913, 454–457).

Überlegungen zur inhaltlichen Ausgestaltung des Personalbogens gab es in der Gründungsphase der Hilfsschulen reichlich, wie beispielsweise folgende aus Leipzig 1894: *„Übersicht der bei Abfassung der Charakteristiken der Kinder einer Schwachsinnigen-Schule zu beachtenden Merkmale“*:

Die vorliegende Übersicht ist aus der Praxis der an der Schwachsinnigenschule in Leipzig wirkenden Lehrer entstanden. Seit Eröffnung dieser Schule wird für jedes aufgenommene Kind ein Personalbogen angelegt, in welchen ausser Hauptbuchnummer, Name, Tag und Ort seiner Geburt, Name und Stand der Eltern, Dauer seines früheren Schulbesuchs und die Zeit seines Eintritts in die Schwachsinnigenschule, auch die Ergebnisse der vor seinem Eintritte mit ihm vorgenommenen Prüfung, über die Entwicklung seines Geistes im allgemeinen [...] und seiner Sprache und über die bereits erlangten Schulkenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen und alles, was durch Befragen der Eltern ermittelt werden konnte über etwaige erbliche Belastung (Alter, Verwandtschaft, Trunksucht der Eltern, Geisteskrankheiten in den Familie usw.), über die körperliche und geistige Entwicklung der Kinder von Geburt an, über erlittene Unfälle und überstandene Krankheiten, über erstmalige Bemerken, Äusserungen und vermutete Ursachen der geistigen Schwäche, über Zahl und Zustand der Geschwister und andere Umstände, die Aufschluss über die Ursachen des Schwachsinnns geben könnten, aufgezeichnet werden. [...] und schliesslich enthalten diese Personalbogen noch die Angaben über Zeit und Grund des Austrittes aus der Schwachsinnigenschule, die Zahl der versäumten Schultage, die Hauptzensuren im sittlichem Betragen und in den Fortschritten, die stattgefundene Konfirmation und den Beruf, den zu erlernen sich die Knaben nach Befähigung und Neigung entschieden haben (N. N. 1894, 78ff.).

Über den Personalbogen hinaus gibt es zudem ein ganzes Instrumentenset der Hilfsschulpädagogik, welches 1911 auf der Internationalen Hygieneausstellung in Dresden präsentiert wurde.

Auf einem unweit vom Stadtzentrum gelegenen Parkgelände errichtete man binnen Kurzem nahezu 50 ansehnliche Gebäude, die mit ihren 75.000 qm Ausstellungsfläche ausreichend Platz boten, um die neusten technischen wie wissenschaftlichen Entwicklungen auf dem Gebiet der Hygiene zu vorzustellen. Vom elektrischen Rasierapparat über lebendige Bakterien bis hin zum sittenpolizeilichen Untersuchungszimmer konnte in Dresden alles rund um das Thema Hygiene bestaunt werden. Hinzu kamen die Pavillons einzelner Nationen, die in faszinierender Kulisse gerafft die hygienepolitischen Besonderheiten ihrer Länder präsentierten (Wünsch 2018, 2).

Der Begriff der ‚Hygiene‘ war dabei auch sozialhygienisch ausgestaltet: Die Hygiene habe dafür Sorge zu tragen, dass das einzelne Individuum nicht wie *„Unkraut auf dem Felde seinen Naturtrieben“* überlassen bliebe, sondern *„planmäßig kultiviert“* und somit letztendlich der Bestand und die Existenz einer Bevölkerung nicht gefährdet werde (Offizieller Führer der Internationalen Hygieneausstellung Dresden 1911, 7).

Auf einer Lageskizze zur Ausstellung ist erkennbar, dass die Hilfsschule als Bestandteil der Schulhygiene präsentiert ist. Laut Selter (1911, 87–97) waren folgende Exponate zu besichtigen:

- **Fotographien und Zeichnungen der Hilfsschulgebäude** in Leipzig, Caternberg, Frankfurt a. M., Braunschweig, Dortmund, Königsberg, Hannover, Hamburg. Schul- und Arbeitsgärten von Zeitz, Halle und Linden.
- **Fotographien über habituelle Charakteristika des Hilfsschulkindes** aus Bonn, Hannover, Halle, Hamburg, Meißen, Halberstadt und Wandsbek. Photographien über Tätigkeiten von Hilfsschulkindern aus Meißen, Linden, Halle (hier: Schulgarten und Handfertigungsunterricht), Erfurt (hier: Fröbelarbeiten), Hameln, Zeitz und Dortmund.
- **Charakteristiken und ausgefüllte Personalbögen** von Hilfsschulkindern aus Hannover, Erfurt, Zeitz, Wandsbek sowie eine Mappe mit diversen Formularen aus der Hilfsschule: schulärztliche Mitteilungen, Benachrichtigungen für Eltern, Überwachungsschein, Aufnahmeschein.
- **Kephalogramme (Kopfzeichnungen)** von Hilfsschulkindern aus Hannover neben Kephalogrammen von begabten Volksschulschülern aus Hannover.
- Formulare und **Anweisungen** betreffend Schul- und Schülerhygiene aus Meißen.
- **Hilfsschullehrpläne** aus 15 Städten.
- **Lehr- und Lernmittel** der Hilfsschulen: Form- und Farbenspiel von Sengstock, Lehrmünzen von Kaftan, Rechenapparat von Adam, Rechenmaschine und Kästen von Giese, Deutsche Fibel vom Bargmann und Hoffmann. Verzeichnis der Lehr- und Lernmittel für Hilfsschulen.

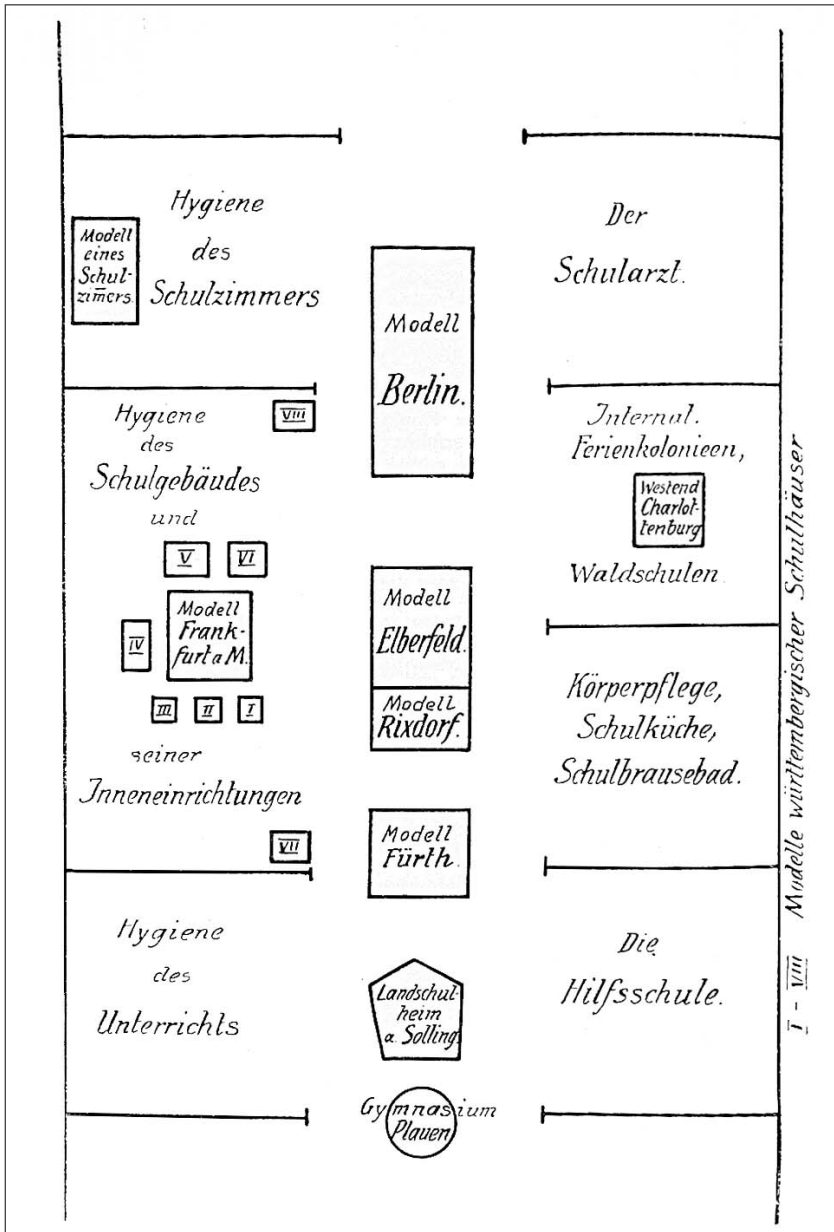


Abb. 2: Selzer 1911, 4

- **Arbeitsproben** von Hilfsschulkindern: Schönschreibhefte aus Hannover und Erfurt; Diktate und Aufsätze aus Hannover; Zeichenunterricht aus Hannover, Halberstadt, Dortmund und Erfurt; Gegenstände aus Ton und Plastilina des Handarbeitsunterrichts aus 5 Städten. Nur aus Hannover: Arbeiten aus dem Kochschen Formbogen; Gedächtniszeichnungen (Jahrmarkt, Straßenbahn, Weihnachtsbaum); Illustrationen zu Lesestücken (Rotkäppchen, Hase und Fuchs); Buntpapier-Klebearbeiten; Holz- und Flechtarbeiten (letzteres auch aus Erfurt und Dortmund). Handfertigkeitsarbeiten für Mädchen im Stricken und Nähen aus Hannover und Dortmund.
- Mittel des **Sprachheilunterrichts**: 18 Photographien über Atmungstechniken und 7 Abbildungen zur Atmungsgymnastik und Stimmbildung aus Hannover.
- **Statistiken über das Hilfsschulwesen**: Graphiken zur Entwicklung im Hannover, Preußen und Deutschland; Darstellungen zum Verhältnis von normalen und schwachbegabten Schülern in Hannover; zur Organisation und Entwicklung des Hilfsschulwesens in Hamburg und Meissen; Statistiken von 1892–1907 über Klassen, Stundenzahlen, Lehrkräfte, Besoldung und Schulärzte.
- Über den **Hilfsschullehrer**: Tafeln über Bonner Hilfsschulkurse zur Ausbildung von Hilfsschullehrern, nebst Arbeitsplänen; Mappen über Form und Inhalt der Aus- und Fortbildungskurse für Hilfsschullehrer sowie Berichte aus 7 Städten.
- Mappe mit sämtlichen das Hilfsschulwesen betreffenden **Verordnungen, gesetzlichen Bestimmungen, Verfügungen und Erlassen**. Neben Deutschland auch die aus 5 anderen europäischen Ländern.
- Dienstanweisung für **Hilfsschulärzte** aus Hannover und Halle. 18 medizinische Apparate zur Untersuchung von Hilfsschulkindern: u. a. Haarästhesiometer nach Frey; Sphygmo- und Pneumograph nach Lehmann; Cardiograph; Elektrisch-magnetische Stimmgabel; Ergograph nach Mosso; Hörmuschel und Kephalometer. 9 Photographien über Behandlung von Nasen- und Rachenwucherungen aus Halle. Graphiken über das Größen- und Gewichtsverhältnis von Hilfs- und Normalschülern aus Hannover. Tabellen über Krankheiten der Hilfsschulkinder aus Hannover (366 Kinder und 70 Krankheitstypen); weitere Mappe mit 700 Hilfsschulkindern und 84 Krankheitstypen (ohne Stadt). Tabellarische Übersicht von 216 Erfurter Hilfsschulkindern: Alter, Grad der geistigen Schwäche, Krankheiten, Familienverhältnisse. Tafel über die hereditären Verhältnisse von 366 Hilfsschulkindern sowie Familienstammbäume von 30 Hilfsschulkindern aus Hannover. Untersuchung von Arno Fuchs über Dispositionsschwankungen bei schwachbefähigten Kindern. Tafel über Ermüdungsmessungen bei 6 schwachbefähigten Kindern. Mappe über Gedächtnismessung bei normalen und schwachbefähigten Kindern.
- Mappe über die **Weihnachtsbescherung** in der Hannoveraner Hilfsschule I.
- **Fortbildungslehrpläne** der Städte Berlin und Hannover für die aus der Hilfsschule Entlassenen.
- Mappe über das Verhältnis von Hilfsschulkindern und **Militärbehörde**

Damit kann festgestellt werden, dass 1911 eine umfangreiche und international zeigenswerte Sammlung über das disziplinäre Instrumentarium der Hilfsschulpädagogik (didaktisches und diagnostisches) sowie die Institutionalisierung der Hilfsschule wie auch die Professionsentwicklung des Hilfsschullehrers vorlag, die den Prozess der Gründungs- und Konstruktionsphase von Hilfsschulen, ihrer Klientel und ihres Personals innerhalb von etwa 40 Jahren zu ihrem Abschluss gebracht hatte. An der Schnittstelle von ordnungspolitischen Maßnahmen, armenrechtlichen Regulationen, pädagogischen Diskursen und akteurspolitischen Aktivitäten war eine Disziplin entstanden, die sich mit medizinischen, psychiatrischen und pädagogischen Anleihen am Weltmarkt präsentierte. Was darüber hinaus

an der Abteilung der Schulhygiene augenfällig wird, ist eine publikumswirksame Konfrontation von Gefahrenquelle und Schutzmittel, welches die Kojе zur Hilfsschule so virulent erscheinen lässt. Die beinahe unzähligen Bilder von einer vermeintlich eigentümlichen Physiognomie des Hilfsschulkindes auf der einen und die unterschiedlichsten medizinischen Gerätschaften zu vermessen der kindlichen Körper auf der anderen Seite lassen wenig Zweifel daran, welche Gefahr zum Schutze der Allgemeinheit hier gebündigt bzw. kultiviert werden sollte (Wünsch 2018, 8f.).

In Analogie zu Foucault könnte hier auch von der Hervorbringung eines *Hilfsschuldispositivs* gesprochen werden, als ein

heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wohl wie Ungesagtes umfasst (Foucault 1978, 119).

5 Wissenspraktiken – Wissensordnungen – Wissensregime

Zusammenfassend kann die Entstehung des Hilfsschulkindes aus dem Kontext des Leistungsanstiegs im Sinne erhöhter fachlicher Anforderungen an die Schüler:innen der Volksschule, wie dies in der sonderpädagogischen Historiographie ohne Unterlass präsentiert wird, keineswegs bestätigt werden. Vielmehr entsteht ein Netz aus Aktivitäten („Wissenspraktiken“) von *pressure groups* im Sinne neuer Expert:innen, sozialen Ordnungsanstrengungen, armenrechtlichen Ambitionen, statistischen Erhebungen und pädagogischen Ideen im Kontext einer Drohkulisse einer moralisch und sozial zerfallenden Gesellschaft im Ausgang des 19. Jahrhunderts, die das Hilfsschulkind erscheinen lässt. Disziplinäre Bezüge zu Pädagogik, Psychiatrie und Medizin verleihen der hierfür entwickelten Hilfsschulpädagogik eine spezifische Kontur („Wissensordnungen“), welche mit ihrer Präsentation auf der Internationalen Hygieneausstellung 1911 ihren vorläufigen Abschluss findet. Das Hilfsschulkind wird hier zum Symbol für eine sozialhygienisch zu bearbeitende Problemlage, die durch den vermeintlichen Funktionsverlust tradierter

Institutionen wie Kirchen, Schulen und Familien (so die Rede Kielhorns 1887) entstanden sei. Damit kann sich auch die Hilfsschulpädagogik zu einer gesellschaftlich relevanten Kraft stilisieren und an gestalterischem Einfluss gewinnen (‚Wissensregime‘) (vgl. auch Moser 2016):

Je größer die Städte sind, desto mehr setzt sich der Bodensatz der Bevölkerung in ihnen ab; desto mehr Armut und Verkommenheit bergen sie. Und gerade diese Schichten sind es, die die meisten schwachsinnigen Kinder liefern. [...] Das Leben ist ein Kampf! Wer im Kampfe nicht aufrecht bleibt und weiter stürmt, der wird zertreten, wenn ihn nicht mitleidige Arme aufheben und beiseite tragen. Wer steht mehr im Gewoge dieses Kampfes als wir Volksbildner? Wohlan denn! Heben wir auf und schaffen beiseite, die zu schwach sind, um im Sturme auszuhalten! (Kielhorn 1887, 309ff.)

Leicht zu erkennen ist, dass hier das Hilfsschulkind kein Subjekt der *Selbstsorge* wird (Sarasin 2006), sondern der beständigen Aufsicht und Kontrolle bedarf, wie auch die Debatten um nachschulische Heime zeigen.

Mit dem Hilfsschulkind und seiner Hilfsschulbedürftigkeit entsteht ein Dispositiv, welches eigene *Wissenspraktiken* (Führung von Personalbögen mit Hilfe eigener diagnostischer Instrumente und unterstützt durch den Schularzt, Unterrichtung in kleineren Klassen und eigenen Schulen), *Wissensordnungen* (Verknüpfung von pädagogischem, medizinischem und psychiatrischem Wissen, Stabilisierung des Hilfsschulkindes und der Hilfsschule über statistische Erfassung), neue *Wissensregime* und mit ihr eine neue Profession hervorbringt, die sich 1898 im Verband der Hilfsschullehrer Deutschlands institutionalisiert. Aus lokalgeschichtlicher Perspektive lässt sich dieser Prozess als relativ gleichförmig beschreiben, indem lokale statistische Erfassungen sogenannter bildungsfähiger Kinder in ‚Idiotenanstalten‘ – auf der Grundlage vager Vermutungen – aus armenrechtlicher Perspektive von Interesse geworden sind, was sich wiederum vor dem Hintergrund nationaler Aktivitäten des Hilfsschullehrerverbandes, der sich aus der Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung herauschält, abbildet, der schließlich ein konsistentes Bild des Hilfsschulkindes entwirft. Dazu noch einmal Deroisière:

Tatsächlich hängt die Realität eines Objekts von der Ausdehnung und von der Robustheit des umfassendsten Netzes ab, in dem dieses Objekt registriert ist. Dieses Netz besteht aus verfestigten Zusammenhängen, routinemäßigen Äquivalenzen und den Wörtern, mit denen die Zusammenhänge und Äquivalenzen beschrieben werden. Das Netz bildet eine Sprache, das heißt eine unterscheidbare Gesamtheit von Zusammenhängen, die den durch Begriffe bezeichneten Dingen einen Zusammenhalt verleihen (Deroisière 2005, 369).

Dieses Bild ist ein wichtiger Puzzlestein im Kontext des Verfallsdiskurses am Ende des 19. Jahrhunderts. Damit zeigen sich Zirkulationsprozesse im Sinne des *New Historicism* zwischen Verwaltungen, neuen *pressure groups* und pädagogischen Diskursen, die sich schließlich in der Erfindung von Hilfsschulkind und dem Bau

von Hilfsschulen, in der Etablierung einer eigenen Pädagogik, einem eigenen Berufsverband und Professionalisierungsbemühungen materialisieren.

Die Epoche, in der sich dieses ereignet, wird auch als *Fin de Siècle* bezeichnet, in der sich antimodernistische Narrative, die auf Dekadenz- und Degenerationsannahmen beruhen, in Literatur, Kunst, Musik und den Wissenschaften platzieren können. In diesem Netz entsteht, wie gezeigt, ein konsistentes Bild des Hilfsschulkindes.

Literatur

Gedruckte und ungedruckte Quellen

- Adam, F. (1931): Heinrich Kielhorn. Sein Leben und Wirken im Dienste der Hilfsschule. Halle: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Allgemeiner Deutscher Lehrerverein (1858): Die 10. allgemeine deutsche Lehrerversammlung in Weimar. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 10 (31), 225–232. Online verfügbar unter https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/rest/pdf/mets/020612311_0010.xml/LOG_0148/Die_10_allgemeine_deutsche_Lehrerversammlung_in_Weimar.pdf?watermarkId=Deutsche%20Forschungsgemeinschaft, zuletzt geprüft am 10.11.2020.
- Allgemeiner Deutscher Lehrerverein (1862): Die 13. allgemeine deutsche Lehrerversammlung. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 14 (38), 281–288. Online verfügbar unter https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/rest/pdf/mets/020612311_0014.xml/LOG_0150/Die_13_allgemeine_deutsche_Lehrerversammlung.pdf?watermarkId=Deutsche%20Forschungsgemeinschaft, zuletzt geprüft am 10.11.2020.
- Allgemeiner Deutscher Lehrerverein (1868): Protokolle der 17. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung. Vortrag Dr. Wichard Lange. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 20 (30), 237–248. Online verfügbar unter https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/rest/pdf/mets/_0020.xml/LOG_0137/Protokolle_der_17_allgemeinen_deutschen_Lehrerversammlung.pdf?watermarkId=Deutsche%20Forschungsgemeinschaft, zuletzt geprüft am 10.11.2020.
- Allgemeiner Deutscher Lehrerverein (1870): Die 19. allgem. deutsche Lehrerversammlung in Wien. Nebenversammlungen. V. Versammlung der Taubstummen-, Blinden- und Idiotenlehrer. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 22 (39), 330.
- Allgemeiner Deutscher Lehrerverein (1872): Protokolle der 20. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung. Bericht über die Sektionsversammlung für Unterricht und Erziehung schwachsinniger Kinder. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 24 (32), 269–270. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/020612311_0024/319/LOG_0118/, zuletzt geprüft am 10.11.2020.
- Anonym (1876): Das Fundamentalprinzip der modernen Pädagogik. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 28 (51), 431–434. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/020612311_0028/506/LOG_0191/, zuletzt geprüft am 10.11.2020.
- Anonym (1878): Weshalb erreichen einzelne Schüler das Jahresziel nicht? Wie ist das gleichmäßige Fortschreiten der Klasse zu befördern? In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 30 (46), 406–408. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/020612311_0030/477/LOG_0171/, zuletzt geprüft am 10.11.2020.
- Anonym (1879): Warum richten höhere Schulen sich eigene Elementarklassen (sog. Vorschulen) ein? In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 31 (7), 57–59. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/020612311_0031/72/LOG_0031/, zuletzt geprüft am 10.11.2020.
- Anonym (1881): Es giebt Pflanzenmenschen, Tiernmenschen und Gottmenschen. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 33 (19), 166–168. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/020612311_0033/190/LOG_0073/, zuletzt geprüft am 18.04.2021.

- Anonym (1890): Zerstreute Kinder. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 42 (6), 53–56. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/020612311_0042/57/LOG_0028/, zuletzt geprüft am 10.11.2020.
- Anonym (1892a): Über die individuelle Erziehung des Kindes durch die Volksschule. (Schluß). In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 44 (19), 183–184.
- Anonym (1892b): Über individuelle Erziehung des Kindes durch die Volksschule. (Fortsetzung). In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 44 (18), 171–175.
- Anonym (1897): Was kann die Schule zur Förderung begabter Kinder thun? In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 49 (46), 439–440.
- Berkhan, O. (1886): Ein Beitrag zur Heilpädagogik. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 38 (33), 315–316. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/020612311_0038/364/LOG_0120/, zuletzt geprüft am 10.11.2020.
- Berlin (1911): Verwaltungsbericht des Magistrats zu Berlin für das Statsjahr 1909. Geschichtliche Entwicklung des Unterrichts der schwachsinnigen Kinder in Berlin. Online verfügbar unter https://digital.zlb.de/viewer/image/16316213_1909/99/.
- Berlin (1912): Verwaltungsbericht des Magistrats zu Berlin für das Statsjahr 1910. Bericht der städtischen Schuldeputation. Online verfügbar unter: https://digital.zlb.de/viewer/image/16316213_1910/1/LOG_0003/.
- Berlin (1913): Verwaltungsbericht des Magistrats zu Berlin für das Statsjahr 1911. Bericht der städtischen Schuldeputation. Online verfügbar unter: https://digital.zlb.de/viewer/image/16316213_1911/1/LOG_0003/.
- Berlin (1914): Verwaltungsbericht des Magistrats zu Berlin für das Statsjahr 1912. Bericht der städtischen Schuldeputation. Online verfügbar unter: https://digital.zlb.de/viewer/image/16316213_1912/1/LOG_0003/.
- Berlin (1915): Verwaltungsbericht des Magistrats zu Berlin für das Statsjahr 1913. Bericht der städtischen Schuldeputation. Online verfügbar unter: https://digital.zlb.de/viewer/image/16316213_1913/1/LOG_0003/.
- Berlin (1918): Verwaltungsbericht des Magistrats zu Berlin für das Statsjahr 1915. Bericht der städtischen Schuldeputation. Online verfügbar unter: https://digital.zlb.de/viewer/image/16316213_1915/1/LOG_0003/.
- Böttger, R. (1904a): Über Zentralisation der Hilfsklassen für Schwachbefähigte. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 56 (42), 500–504.
- Böttger, R. (1904b): Über Zentralisation der Hilfsklassen für Schwachbefähigte. (Schluß). In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 56 (43), 515–516.
- Durkheim, É. (1895): Les règles de la méthode sociologique. Paris: Félix Alcan.
- Dürre, E. (1853): Pädagogische und didaktische Zeitfragen. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 5 (20 & 21), 155–157.
- Dürre, E. (1858): Die Psychiatrie. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 10 (17), 124–127. Online verfügbar unter https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/rest/pdf/mets/020612311_0010.xml/LOG_0077/Die_Psychiatrie.pdf?watermarkId=Deutsche%20Forschungsgemeinschaft, zuletzt geprüft am 10.11.2020.
- Dürre, E. (1859): Der Schule Zukunft III. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 11 (2), 9–12. Online verfügbar unter https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/rest/pdf/mets/020612311_0011.xml/LOG_0012/Der_Schule_Zukunft_III.pdf?watermarkId=Deutsche%20Forschungsgemeinschaft, zuletzt geprüft am 10.11.2020.
- Dürre, E. (1869): Gesundheitsschädliche Schuleinflüsse. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 21 (52), 477–479. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/020612311_0021/482/LOG_0235/, zuletzt geprüft am 10.11.2020.
- Esche, L. (1902): Ein verhängnisvoller Irrtum auf heilpädagogischem Gebiet 54 (17), 198–201.
- Fuchs, A. (1911): Die pädagogische und soziale Bedeutung der Hilfsschule. In: Pädagogische Zeitung 27 (40), 637–641.

- Georgens, J. D. & Deinhardt, H. M. (1861/63): Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten, 2 Bde., Leipzig.
- Gesetz, betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen. Vom 28. April 1920. <http://www.documentarchiv.de/wr/1920/grundschulgesetz.html>, zuletzt geprüft am 30.7.2020.
- H. (1860): Die erstklassige Elementarschule der preußischen Regulative. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 11 (14), 97–103. Online verfügbar unter https://goobiweb.bbfi.de/viewer/rest/pdf/mets/020612311_0012.xml/LOG_0066/Die_erstklassige_Elementarschule_der_preussischen_Regulative.pdf?watermarkId=Deutsche%20Forschungsgemeinschaft, zuletzt geprüft am 10.11.2020.
- Henze, A. (1898): 5. Eine Konferenz von Lehrern und Freunden der Hilfsschulen für Schwachbefähigte in Hannover. In: Die Kinderfehler 1 (3), 24–31.
- Henze, A. (1912): Entwicklung und gegenwärtiger Stand des Hilfsschulwesens im In- und Ausland. In: H. Vogt & M. Weigandt (Hrsg.): Handbuch der Erforschung und Fürsorge des jugendlichen Schwachsinnigen unter Berücksichtigung der psychischen Sonderzustände im Jugendalter, 2. Heft. Jena: Gustav Fischer, 241–366.
- Jacobi, E. (1906): Berlins städtische Schule für schwachsinnige Kinder. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 58 (34), 414–415.
- Kellner (1902): Über schwachsinnige Schulkinder und Hilfsschulen. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 54 (48), 579–580.
- Kielhorn, H. (1887): Schule für Schwachbefähigte Kinder (Verhandlungen der 27. Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung zu Gotha). In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, 32, 307–313.
- Kossan, C. S. (1854): Die jetzige Volksschule mit ihren Mängeln. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 6 (30), 225–230.
- Kretschmar, H. (1902): Medizin und Pädagogik. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 54 (45), 543–545.
- LAB A Rep. 000-02-01 Lf. Nr. 1406, o.Bl. Beschluss vom 28.9.1855.
- LAB A Rep. 020-01 Nr. 110 Bl. 72 und Bl. 75ff. 14. Mai 1856 sowie LAB A Rep. 000-02-01 Nr. 1405.
- Magistrat der Stadt Berlin (1886/87): Bericht der Irrenanstalt der Stadt Berlin zu Dalldorf. In: Verwaltungsbericht des Magistrats zu Berlin.
- Minister für geistliche, Medizinal- und Unterrichtsangelegenheiten (1894): Schuleinrichtungen für schwachbegabte Kinder. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen.
- Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten (1913): Betrifft Einführung eines einheitlichen Personalbogens für alle Hilfsschulen. In: GStA I. Rep. 76 II neu Sekt. 1 Teil I Nr. 50 Bd. 4, Bl. 454–457.
- N. N. (1894): Übersicht bei der Abfassung der Charakteristiken der Kinder einer Schwachsinnigen-Schule zu beachtenden Merkmale. In: Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer, X. Jahrgang, Heft 5/6, 78–86.
- Offizieller Führer der Internationalen Hygieneausstellung Dresden 1911.
- Pfeiffer, Fr. W. (1858): Über die Weise, wie der Lehrer die geistig schwächeren Schüler zu behandeln habe. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 10 (21), 155–159. Online verfügbar unter https://goobiweb.bbfi.de/viewer/rest/pdf/mets/020612311_0010.xml/LOG_0101/ber_die_Weise_wie_der_Lehrer_die_geistig_schwachen_Schler_zu_behandeln_habe.pdf?watermarkId=Deutsche%20Forschungsgemeinschaft, zuletzt geprüft am 10.11.2020.
- Richter, K. (1893): Über den Unterricht schwachsinniger Kinder unter Vorführung der Leipziger Schwachsinnigenschule. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 45 (31), 315–316.
- StAfm (1886): Magistratsakten S 1404, Bl. 2–62.
- StAfm (1888): Schreiben der Schuldeputation vom 7.11.1888. In: Schulamt 3627, ohne Blattangabe. Hartman
- Selter, H. (1911): Der Stand der Schulhygiene. Nach den Vorführungen auf der Internationalen Hygiene-Ausstellung Dresden 1911. Zugleich ein Führer durch die Gruppe „Schulhygiene“ der Ausstellung. Dresden.

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2020): Schülerzahlen der allgemeinbildenden Schulen in Berlin. Online verfügbar unter: https://www.bildungsstatistik.berlin.de/statistik/listgen/listgen_start.aspx, zuletzt geprüft am 10.11.2020.
- Spitzner, A. (1895): Pädagogische Beobachtung der Kinder. (Schluß). In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 45 (27), 259–262.
- Spitzner, A. (1898): Die wissenschaftliche und praktische Bedeutung der pädagogischen Pathologie für die Volksschulpädagogik. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 50 (31), 311–319.
- Stiehler, H. (1902): Gegebenes und Anerzogenes. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 54 (47), 567–569.
- Stötzner, H. (1864): Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben. Leipzig/Heidelberg.
- Verband deutscher Hilfsschulen (1898a): I. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands zu Hannover am 12. Und 13. April d. J. In: Die Kinderfehler 3 (3), 81–87.
- Verband deutscher Hilfsschulen (1898b): Verbandstag der deutschen Hilfsschulen für schwachbefähigte Schulkinder zu Hannover. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 50 (20), 198–199.
- Verband deutscher Hilfsschulen (1899): Der II. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands. In: Die Kinderfehler 4 (4), 93–97.
- Wagner, F. (1870): Die 19. allgemeine deutsche Lehrerversammlung in Wien. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 22 (34), 287–292. Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/020612311_0022/297/LOG_0174/, zuletzt geprüft am 10.11.2020.
- Wagner, M. (1903): Neuorganisation der Volksschule. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 55 (47), 558–560.

Sekundärliteratur

- Altstaedt, I. (1977): Lernbehinderte. Eine kritische Entwicklungsgeschichte eines Notstandes: Sonderpädagogik in Deutschland und Schweden. Reinbek: Rowohlt.
- Asiner, M. (2020): Stephen Greenblatt and the New Historicism. Amazon E-Book.
- Bayly, C. A. (2006): Die Geburt der modernen Welt. Frankfurt/Main: Campus.
- Brakensiek, S. (2000): Regionalgeschichte als Sozialgeschichte. Studien zur ländlichen Gesellschaft im deutschsprachigen Raum. In: S. Brakensiek & A. Flügel (Hrsg.): Regionalgeschichte in Europa. Paderborn: Schöningh, 197–251.
- Brakensiek, S. (2005): Das Feld der Agrarreform um 1800. In: E. J. Engstrom, V. Hess & U. Thoms (Hrsg.): Figurationen des Experten. Frankfurt: Peter Lang, 101–122.
- Deroisière, A. (2005): Die Politik der großen Zahlen. Eine Geschichte der statistischen Denkweise. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Ellger-Rüttgardt, S. (1980): Der Hilfsschullehrer. Sozialgeschichte einer Lehrergruppe. Weinheim: Beltz.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. München: Reinhardt.
- Engstrom, E. J., Hess, V. & Thoms, U. (2005): Figurationen des Experten: Ambivalenzen der wissenschaftlichen Expertise im 18. und frühen 19. Jahrhundert. In: Dies. (Hrsg.): Figurationen des Experten. Frankfurt: Lang, 7–17.
- Fittje, H. (1986): Beiträge zu einer Revision der Hilfsschulgeschichte von den Anfängen bis 1918. Diss. Uni Oldenburg.
- Forst, R. (2013): Zum Begriff eines Rechtfertigungsnarrativs. In: A. Fahrmeir (Hrsg.), Rechtfertigungsnarrative. Zur Begründung normativer Ordnung durch Erzählungen. Frankfurt: Campus Verlag, Reihe Normative Orders 2013, 11–28.
- Foucault, M. (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.
- Freiburg, G. (1994): 100 Jahre Hilfsschule in Hannover. Zur Geschichte der Lernbehindertenschule, des Sonderschulwesens und der Sonderpädagogenausbildung in Hannover und Niedersachsen. Diss. Uni Hannover.
- Gall, L. (2009): Europa auf dem Weg in die Moderne 1850–1890. München: Oldenbourg.

- Gallagher, C. & Greenblatt, S. (2000): *Practicing New Historicism*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Garz, J., Wünsch, S. & Moser, V. (2021): Die „Kielhorn-Rede“. Ursprungsmythos der deutschen Hilfsschule. In: P. Bühler, V. Moser & S. Reh (Hrsg.): *Schülersauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1940*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 29–45.
- Geißler, G. (2011): *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- 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.
- Haas, S. (2005): Der Experte und die Verwaltung des Todes. Symbolische und mediale Strategien medizinischer Entscheidungsexperten und administrativer Implementationsexperten am Beispiel des Diskurses über den Scheintod im frühen 19. Jahrhundert. In: E. J. Engstrom, V. Hess & U. Thoms (Hrsg.): *Figureationen des Experten*. Frankfurt: Peter Lang, 147–165.
- Hänsel, D. & Schwager, H.-J. (2004): Die Sonderschule als Armenschule. Vom gemeinsamen Unterricht zur Sondererziehung nach Braunschweiger Muster. Frankfurt: Peter Lang.
- Hebel, U. J. (1992): Der amerikanische „New Historicism“ der achtziger Jahre. Bestandsaufnahme einer neuen Orthodoxie kulturwissenschaftlicher Literaturinterpretation. In: *Amerikastudien - American Studies*, 37, 325–347.
- Hoffmann, T. (2013): *Wille und Entwicklung. Problemfelder – Konzepte – Pädagogisch-psychologische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hoffmann-Ocon, A. (2009): *Schule zwischen Stadt und Staat. Steuerungskonflikte zwischen städtischen Schulträgern, höheren Schulen und staatlichen Unterrichtsbehörden im 19. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, E. R. & Huber, W. (Hrsg.) (1976): *Staat und Kirche im 19. und 20. Jahrhundert. Dokumente zur Geschichte des deutschen Staatskirchenrechts, Bd. 2, Staat und Kirche im Zeitalter des Hochkonstitutionalismus und des Kulturkampfes 1848–1890*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Jantzen, W. (1982): *Sozialgeschichte des Behindertenbetreuungswesens*. München: DJI.
- Jordan, S. (2016): *Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft. Orientierung Geschichte*. Paderborn: Schöningh (2. Aufl.).
- Kiesewetter, H. (2004): *Industrielle Revolution in Deutschland: Regionen als Wachstumsmotoren* (Neuausgabe). Stuttgart: Steiner.
- Kuhlemann, F.-M. (1992): *Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794–1872*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Leiter, J. (1971): *Die Wiener Hilfsschule 1920–1970: eine erlebte Chronik*. Wien: Jugend- und Volk-Verlagsgesellschaft.
- Maier, C. S. (2012): *Leviathan 2.0. Die Erfindung moderner Staatlichkeit*. In: A. Iriye & J. Osterhammel (Hrsg.): *Geschichte der Welt. 1870–1945 Weltmärkte und Weltkriege*. München: Beck, 33–285.
- 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 (4. Aufl.).
- Moser, V. (1998): Die wissenschaftliche Grundlegung der Heilpädagogik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: *Heilpädagogische Forschung*, 24 (2), 75–83.
- 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 VS, 255–276.
- Montrose, L. A. (1997): 'Professing the Renaissance: the Poetics and Politics of Culture'. In: K. M. Newton (Ed.): *Twentieth-Century Literary Theory. A Reader* (2nd Edition). New York: St. Martin's Press, 240–246.
- Nolte, K. (2003): *Gelebte Hysterie. Erfahrung, Eigensinn und psychiatrische Diskurse im Anstaltsalltag um 1900*. Frankfurt/M.: Campus.

- Raphael, L. (2006): „Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit“: Bemerkungen zur Bilanz eines DFG-Schwerpunktprogramms. In: L. Raphael & H.-E. Tenorth (Hrsg.): *Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft in Europa der Neuzeit*. München: Oldenbourg, 11–27.
- Rebentisch, D. (1980): Industrialisierung, Bevölkerungswachstum und Eingemeindungen. Das Beispiel Frankfurt am Main 1870–1914. In: J. Reulecke (Hrsg.): *Die deutsche Stadt im Industriezeitalter*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag (2. Aufl.), 90–113.
- Reulecke, J. (1985): *Geschichte der Urbanisierung in Deutschland*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Sarasin, P. (2006): Ordnungsstrukturen. Zum Zusammenhang von Foucaults Diskurs- und Machtanalyse. In: R. Casale, D. Tröhler & J. Oelkers (Hrsg.): *Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung*. Göttingen: Wallstein, 120–130.
- Schmuhl, H.-W. (2011): *Exklusion und Inklusion durch Sprache – Zur Geschichte des Begriffs Behinderung*. Berlin: Institut Mensch, Ethik und Wissenschaft (Eigenverlag).
- Steinberg, M. D. (2011): *Petersburg Fin de Siècle*. New Haven: Yale University Press.
- Stöger, C. (2017): *Die Idee der Demokratie. Studien zu Heinrich Deinhardts frühem Leben und Werk (1821–1851)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Störmer, N. (1991). *Innere Mission und geistige Behinderung*. Münster/Hamburg: LIT.
- Synwoldt, J. (1979): *Von der Hilfsschule zur Schule für Lernbehinderte: Die Förderung der schwach-befähigten Kinder am Beispiel Berlins*. Berlin: Marhold.
- Tenorth, H.-E. (2006): Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: L. Raphael & H. E. Tenorth (Hrsg.): *Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft in Europa der Neuzeit*. München: Oldenbourg, 499–520.
- Thomas, B. (1991): *New Historicism and Other Old-fashioned Topics*. Princeton: Princeton University Press.
- 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.
- Wehler, H.-U. (2011): *Nationalismus. Geschichte, Formen, Folgen*. München: Beck (4. Aufl.).
- Wehler, H.-U. (1995): *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*, Bd. 3. Von der ‚Deutschen Doppelrevolution‘ bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges 1849–1914. München: Beck.
- Wolbring, B. (2003): Weltorientierung durch Schulwissen. Unterricht und Erziehung an Frankfurter Elementarschulen im Kaiserreich. In: L. Gall & A. Schulz (Hrsg.): *Wissenskommunikation im 19. Jahrhundert*. Stuttgart: Franz Steiner, 81–109.
- Wünsch, S. (2018): *Dresden – Cassel – Brüssel – Berlin – Frankfurt. Ein Reisebericht (unveröffentlichtes Manuskript aus dem DFG-Projekt Profession und normative Ordnungen in der Entstehung der urbanen Hilfsschule: Die Modernisierung der Regierung des Sozialen)*.
- Zumhof, T. (2020): Kulturpoetik und Historische Bildungsforschung. Die Bedeutung des New Historicism für die pädagogische Historiographie und die ideengeschichtliche Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, 421–444.