



Tamara Deluigi

Die Schule und ihre Problemkinder

(A)Normalität im 19. und 20. Jahrhundert,
eine historisch-systematische Analyse

Deluigi

Die Schule und ihre Problemkinder

Für A.

Weil du wundervoll bist!

Tamara Deluigi

Die Schule und ihre Problemkinder

(A)Normalität im 19. und 20. Jahrhundert,
eine historisch-systematische Analyse

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Die Open Access-Publikation wurde von der Pädagogischen Hochschule Bern gefördert.

PHBern
Pädagogische Hochschule

Inauguraldissertation der Philosophisch-humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bern zur Erlangung der Doktorwürde vorgelegt von Tamara Pascale Deluigi.

Von der Philosophisch-humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bern auf Antrag von Prof. Dr. Elmar Anhalt (Hauptgutachter) und Prof. Dr. Volker Kraft (Zweitgutachter) angenommen.

Unter dem Titel: Paradox(e) Schule – Etikett als Normalität. Auf der Suche nach Orientierung.

Wie Schule differenziert: Ein pädagogisches Dauerproblem – historisch, aktuell.

Bern, den 4. März 2016.

Der Dekan: Prof. Dr. Fred Mast.

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

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

2021.kg © by Julius Klinkhardt.

Bildnachweis Umschlagseite 1: © fstop123 / istock.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



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

ISBN 978-3-7815-5901-1 Digital

doi.org/10.35468/5901

ISBN 978-3-7815-2462-0 Print

Zusammenfassung

Das Buch setzt sich mit der Frage nach Kategorisierungs- und Diagnoseprozessen im System Schule und einer damit verbundenen Festlegung von Normalität und Abweichung auseinander. Die Problemstellung wird anhand eines historisch-systematischen Zugangs bearbeitet: Ausgehend von aktuellen Diskursen über (un-)erwünschte Eigenschaften und Verhaltensweisen in der Schule wird die Frage bearbeitet, wie sich diese Kategorien in der Bildungslandschaft der Schweiz seit der Konstituierung der öffentlichen Volksschule um 1830 bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelt haben. Dabei steht u.a. der leitende Gedanke im Zentrum, dass Ideen, Konzepte, deren Umsetzung sowie damit verbundene Massnahmen und Akteursbeteiligungen aus der jeweiligen Geschichte, Kultur und damit verbundenen Systemen gewachsen sind und diese nur in diesem Zusammenhang verstanden und reflektiert werden können.

Anhand unterschiedlicher Quellen aus dem schulpädagogischen Umfeld der Schweiz im 19. Jahrhundert wird die Problemstellung untersucht. Diese sind dem Kontext der Professionalisierung und Ausbildung von Lehrpersonen ab 1830 zuzuordnen. Zum einen handelt es sich um Pädagogiklehrmittel bzw. -bücher aus den Lehrerinnen- und Lehrerseminaren des Untersuchungszeitraums. Zum anderen um professionsspezifische Zeitungen – wie zum Beispiel die Schweizerische Lehrerzeitung – in denen Diskurse der Lehrerschaft wie auch weiterer Akteure zur Aushandlung von Normalitäts- und Abweichungsthematik erforscht werden. Anhand der Analyse des Quellenkorpus werden in Verbindung mit diskursanalytischen Ansätzen und dem akteurszentrierten Institutionalismus maßgebliche Komponenten in Bezug auf die Diagnostizierung abweichender Kinder in der Schule veranschaulicht, Prozesse der Kategorienbildung und -anwendung analysiert und im Kontext erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung problematisiert.

In der Entwicklung und Anwendung von Kategorien wird etwa ersichtlich, dass über verschiedene thematische Epochen unterschiedliche Kategorien und Differenzierungsmuster Anwendung finden. Dabei scheint interessant, dass dabei nicht eine Ablösung bestehender Zuschreibungen, sondern vielmehr eine Ergänzung durch neue Kategorien und somit eine Akkumulation ebendieser stattfindet. Die Vielfalt der Einteilungsmöglichkeiten in den Bereich des „Anormalen“ in der Schule vergrössert sich über die Zeit somit kontinuierlich. Diese Akkumulation wiederum ist mit neuen Massnahmen und institutionellen Veränderungen verbunden. Die zunehmende Involvierung verschiedener Akteure sowie stattfindende Professionalisierungsprozessen sind darin als massgebliche Faktoren festzuhalten. Es zeigt sich beispielsweise, dass Lehrpersonen – und somit auch die Volksschule – sich bei ihren Entscheidungen, abweichende, „anormale“ Schulkinder auszuschliessen, nicht nur auf leistungsbezogene Kategorien oder schulrelevante Verhaltensweisen beziehen, sondern auch auf gesellschaftliche Wert- und Idealvorstellungen. Um 1900 etwa wurde der Fokus verstärkt auf die Beurteilung sozioökonomischer Faktoren und der „Bürgerlichkeit“ von Familienkonstellationen gelegt. Armut, arbeitende Mütter, unsittliche Lebensweisen, intellektuelle Einschränkungen oder „Alkoholismus“ dienten als Erklärungen für abweichendes Verhalten oder schlechte Leistungen von Schulkindern.

Abstract

The book deals with the question of categorization and diagnostic processes in the school system and the therewith linked specification of normality and deviation. The problem is elaborated by a historical-systematic approach: On the basis of current discourses on (un-)desirable characteristics and behavior in school, the question of how these categories have developed in the Swiss educational landscape since the establishment of the public elementary school around 1830 until the beginning of the 20th century is analysed. Among others one guiding principle is, that ideas, concepts, their implementation as well as related measures and actor participation have developed upon the connected history, culture and related systems and that these can only be understood and reflected within this context.

The problem is elaborated on the basis of various sources from the pedagogical environment in Switzerland in the 19th century. These can be assigned to the context of the professionalisation and training of teachers from 1830 onwards. On the one hand, there are pedagogical teaching materials and textbooks from the teacher training seminars of the defined research period. On the other hand, there are profession-specific newspapers – such as the “Schweizerische Lehrerzeitung” – in which discourses of the teaching staff as well as of other actors are explored in order to negotiate the ideas of normality and deviation. By means of the analysis of the source corpus, in conjunction with discourse-analytical approaches and actor-centered institutionalism, key components in relation to the diagnosis of deviant children at school as well as processes of category formation and application are can be illustrated and analysed. The findings are finally discussed and problematised in the context of educational theories.

One of the findings is, that in the development and application of categories it becomes apparent that different categories and patterns of differentiation are applied over different thematic epochs. It is interesting to note that this does not involve a replacement of existing attributions, but rather an addition by new categories, and thus an accumulation of the same. The variety of possibilities for classifying the “abnormal” at school thus increases continuously over time. This accumulation again is associated with new measures and institutional changes. The increasing involvement of various actors and the professionalisation processes taking place are main factors therein. For example, it can be seen that teachers – and thus also elementary schools – did not just rely on achievement-based categories or relevant behavioral patterns at school when deciding to exclude children. They also relied on moral concepts and notions of what was considered “ideal”. Around 1900, the focus was increasingly on assessing socio-economic factors and the “bourgeois” status of family constellations. Among others, poverty, working mothers, “immoral” lifestyles, intellectual limitations or alcoholism served as explanations for schoolchildren’s “deviant” behavior or their bad school marks.

Inhaltsverzeichnis

I Einleitung	11
1 Problemstellung	11
2 Fragen, Perspektiven und Dynamik	17
3 Raum und Zeit	20
4 Die Quellen	21
4.1 Pädagogische Lehrbücher	21
4.2 Lehrerzeitungen und -zeitschriften	25
4.3 Forschung zwischen Historiographie und Systematik	27
4.3.1 Diskurse, Diskussionen und Akteure	28
5 Wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit Kategorisierung und Klassifizierung im schulischen Kontext	30
5.1 Forschungsstand	30
5.2 Forschungsrelevante Normalitätskonzepte	33
6 Struktur und Überblick	36
II Perspektiven und Prozesse schulischer Klassifizierung und Kategorisierung – historische Dimensionen	39
1 Historischer Kontext	39
1.1 Die Bildungslandschaft der Schweiz im langen 19. Jahrhundert	39
1.1.1 Neue Gesetze und alte Traditionen	40
1.1.2 Finanzen und andere Probleme	41
1.1.3 Zwischen Föderalismus und bundesstaatlichen Regelungen	42
1.2 Entwicklungen im Lehrberuf	43
1.2.1 ... hin zu den Seminaren	43
1.2.2 Die Festigung des Berufstandes durch Vereinsstrukturen: Der Schweizerische Lehrerverein	49
1.2.3 Neue Aufgabengebiete	50
1.3 Resümee und Ausblick	51
2 Pädagogische Ordnung zwischen Disziplin und Normalität: Eine Lehrbuchdebatte	52
2.1 Die Quellen	52
2.2 Akteure und Strukturen	54
2.2.1 Lehrpersonen	54
2.2.2 Familiäres Umfeld	56
2.2.3 Pfarrer und Kirche. Oder Ärzte?	56
2.2.4 Staat und Schule	57
2.2.5 Resümee	60

2.3	Das ideale Schulkind? Vorstellungen und Ziele der Schulpädagogik	61
2.3.1	Erziehbarkeit zwischen Anlage und Umwelt	63
2.3.2	Temperamente und Charaktere	64
2.3.3	Grenzen der pädagogischen Arbeit	65
2.3.4	Resümee	66
2.4	Methoden, Mittel und „Arzneien“	66
2.4.1	Disziplin	67
2.4.2	Erziehungsmittel	70
2.4.3	Resümee	79
2.5	Störungen, Abweichungen und (A)Normales	80
2.5.1	Normalität und Abweichung durch schulische Rahmenbedingungen	80
2.5.2	Abweichungen zwischen Verhalten und Determination	85
2.5.3	Resümee	89

3 Multiperspektivische Kategorien und Klassifizierungen in öffentlichen Diskussionen 90

3.1	Die Quellen	90
3.2	Ordnung und Disziplinierung von ‚Guten‘ und ‚Dummköpfen‘ (1829-1841)	92
3.2.1	Bessere Schulen durch Rahmenbedingungen und Ordnung	92
3.2.2	Von gut bis dumm, von erwünscht bis störend	99
3.2.3	Bewerten und Klassifizieren zwischen Disziplin und Können	104
3.2.4	Resümee	106
3.3	Rettungs- und Definitionsbestrebungen zwischen Schule und Anstalt (1842-1880)	107
3.3.1	Von Bösen zu Schwachsinnigen? Sachliche Festlegungsversuche	107
3.3.2	Schulfähigkeit: Wer darf, wer nicht?	112
3.3.3	Zu schwach für die Volksschule	119
3.3.4	Grenzen öffentlicher Schule	121
3.3.5	Disziplin: Von der Ordnung des Erwünschten zur Bestrafung des Unerwünschten?	126
3.3.6	Medizin in Sprache und Praxis	135
3.3.7	Resümee	137
3.4	Schwachsinn, Statistiken und (A)Normalität (1881-1897)	138
3.4.1	Die Abgrenzung von normal und anormal	138
3.4.2	Herausforderungen in Zahlen	148
3.4.3	„Für die Spezialklassen wäre Schablone der Tod“	155
3.4.4	Strafen zwischen Gewohnheitsrecht und Anklage	164
3.4.5	Resümee	168
3.5	Experimentierfreudige Schule zwischen Leistungsfähigkeit und Finanzierung (1898-1914)	169
3.5.1	Gezählt, untersucht, taxiert	169
3.5.2	Sozial bedingte Individualität und Leistungsfähigkeit?	175
3.5.3	Leistung und schulische Differenzierung	179
3.5.4	Professionalisierung der Abweichung	192
3.5.5	Finanz- und Staatsfrage	198

3.5.6 Neue und bekannte Herausforderungen	200
3.5.7 Resümee	203
III Diskussion	207
1 Lehrbuch- und Mediendiskurs – Rekapitulation	207
1.1 Lehrbuchwissen – Idealbilder und Störfälle zwischen Disziplin und (A)Normalität?	207
1.1.1 Akteure zwischen stabilem Ausbildungskanon und historischen Entwicklungen	207
1.1.2 Wider die Zeit? Konsens und vage Semantik	210
1.2 Lehrerzeitungen: Von den Guten, den Bösen und allen anderen.....	211
1.2.1 Anonymität, Öffentlichkeit und Bekanntheit: Akteure der Zeitungsdiskussionen	212
1.2.2 Diversität und Dynamik	217
2 Institutioneller versus öffentlicher Diskurs? Vergleichende Diskussion	220
2.1 Akteure: Von Interessen, Rollen und Aufgaben	220
2.1.1 Zwischen Lehrtradition und Wirtschaftlichkeit? Die Seminardirektoren	221
2.1.2 Individuelle Schlüsselfiguren und schlagkräftige Kollektive: Die Lehrpersonen	222
2.1.3 Soziales Umfeld zwischen Verantwortung und Belastung	226
2.1.4 Ärzte, pädagogische Diskussionen und Medikalisierungsfragen	227
2.1.5 Geistliche und ihre Institution: Fels in der Brandung oder Altlast?	228
2.1.6 Die heimlichen Treiber Staat und Wirtschaft?	229
2.2 Das Kind bei der Etikette nennen: Ausprägungen und Veränderungen von Kategorien und Klassifikationen	231
2.2.1 Differenzierung durch schulische Klassifikation	231
2.2.2 Normal oder anders? Bedeutungen von „normal“ und anderen Etiketten	241
3 Bilanz: (Un-)Erwünschte Etikettierung des (Un-)Erwünschten?	245
3.1 Schluss	249
IV Bibliographie	253

I Einleitung

1 Problemstellung

„Überdem ist die Ungleichheit der Menschen von Natur nicht so gross, als sie durch die Erziehung wird [...]“
(Herder, Ideen, II 9, IV; in: Herder 1989, S. 367).

Sowohl die Gleichheit der Menschen als auch ihre individuelle Einzigartigkeit stellen gerade in eurozentristisch angelegten Staaten verfassungsrechtliche Maximen dar. Gleichzeitig stellen diese Grundsätze die Gesellschaften in ihrem Zusammenleben, den systemischen Bedingungen, institutionellen Vorgaben etc. immer wieder vor grosse, oftmals unlösbare Herausforderungen. Trotz Gleichheitsgrundsatz und Anspruch auf individuelle Freiheit werden Menschen ständig unterschieden, beschrieben und zu bestimmten Kategorien zugeordnet. Dies auch, um Orientierungspunkte in der Vielfalt, der Komplexität der vorhandenen Massen und Entwicklungen zu schaffen. Die sozialen Differenzierungsbestrebungen der Gesellschaft dienen diesbezüglich etwa dazu

„ihre Eigenkomplexität handhabbar zu machen. Bekanntlich schreibt er [Niklas Luhmann] der Gegenwartsgesellschaft in diesem Zusammenhang einen Primat der funktionalen Differenzierung zu, der sich darin zeigt, dass sich unterscheidbare Funktionssysteme ausdifferenzieren, die sich über das Bedienen einer sachlichen Funktion auf das Gesellschaftssystem beziehen und sich durch binäre Codes eindeutig voneinander unterscheiden“ (Luhmann 1997, S. 743 nach Hillebrandt 2001, S. 57).¹

Es wird eingeteilt und unterschieden in arm und reich, in ausländisch und staatszugehörig, in gesund und krank, in Gut und Böse, wahr und falsch, in jung und alt:

„[...] denn er sagt, dass die menschlichen Dinge meistens zweifach sind und nennt (dann) die Gegensätze [...] wie weiss – schwarz, süss – bitter, gut – schlecht, gross – klein. [...] Aus diesen beiden Ansätzen also kann man so viel entnehmen, dass die Gegensätze die Prinzipien der Dinge sind [...]“ (Aristoteles, Metaphysik, A5 986a; in: Aristoteles 2003, S. 13).

Neben diesem klassischen dualen Ordnungsprinzip, das schon Aristoteles in Hinblick auf pythagoreisches Gedankengut vor über zwei Jahrtausenden zum Weiterverarbeiten in seiner Metaphysik bewog, sind auch modern geprägte Skalierungen, also abgestufte Einordnungsmöglichkeiten zur Reduzierung der Vielfalt, zur Orientierungsstiftung unter den Menschen möglich.

Ein gesellschaftlicher Bereich, in dem die Frage nach der Gleichheit und Verschiedenheit unter den Menschen frappant aufscheint, ist die Schule². Der hochgehaltene Grundsatz der

1 Codes sind nach Luhmann jedoch „nicht Abbilder einer Wertwirklichkeit, sondern einfache Duplikationsregeln. Sie stellen für alles, was in ihrem Anwendungsbereich (den sie selbst definieren) als Information (die sie selbst konstituieren) vorkommt, ein Negativkorrelat zur Verfügung. [...] In der Praxis entsteht damit ein Bedarf für Entscheidungsregeln, die festlegen, unter welchen Bedingungen der Wert bzw. der Gegenwert richtig bzw. falsch zugeordnet ist“ (Luhmann 1997, S. 750).

2 Wobei fortan auf die Situation der schweizerischen Schullandschaft fokussiert wird, auch wenn die Problematik sicher weitreichendere Relevanz aufweist.

Schulbesuchs- bzw. Beschulpflicht, das Anrecht – oder der Anspruch – auf gleiche Bildung für alle, gerät im (gegenwärtigen) Schulalltag in einen Konflikt mit der Heterogenität der Kinder und Jugendlichen im Klassenzimmer, gepaart mit Ansprüchen bezüglich des schulischen Auftrags, pädagogischen, bildungspolitischen und wirtschaftlichen Erwartungen, um nur einige Faktoren aufzugreifen.

All diese sich stetig entwickelnden und verändernden Anforderungen und Diskussionen tragen eine Vielzahl von Kategorisierungs- und Klassifizierungsmöglichkeiten an die Schule heran, mit denen sie – bzw. die darin handelnden Personen – operieren können oder müssen. Sowohl bereits existierende wie auch neue Einteilungsmuster bieten Möglichkeiten, die Vielfalt der Schulkinder in Ordnungsschemata überschaubar(er) zu machen und damit im Rahmen des schulischen Alltags arbeiten zu können. Ein medial wie auch wissenschaftlich vieldiskutiertes Beispiel, Kinder einzuteilen und schulisch zu differenzieren, bieten Kategorisierungs- und Klassifizierungsschemata aus dem medizinischen und psychologischen Bereich:

„Nicht nur im medizinischen Feld, sondern auch in anderen Bereichen zeichnet sich eine zunehmende Institutionalisierung, Distribution und Anwendung von Testverfahren im Kindesalter ab. Neben den pädagogischen Psychologen, die traditionell mit der Durchführung von Tests, insbesondere Intelligenztests befasst sind, wirken sich pädagogische Professionen mehr und mehr an der Durchführung von Tests in der frühen und mittleren Kindheit mit. Besonders beachtet – auch von Seiten der Politik – wird aktuell der Ausbau des Testens der frühen Kindheit. Zunehmend werden (pädagogische) Diagnosen von Erzieherinnen und Erziehern und Grundschullehrerinnen und -lehrern gestellt, die in der Folge Bildungschancen beeinflussen und regulieren“ (Kelle & Tervooren 2008a, S. 9).

Die unterschiedlichen Akteure, die Kelle und Tervooren in ihrer Einleitung zum Sammelband „Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung“ (2008) ansprechen, zeigen sich denn auch in vielen zeitgenössischen Diskussionsbereichen und auf unterschiedlichen Handlungsebenen. So beinhaltet etwa der Bericht des Kinderrechtsausschusses der Vereinten Nationen vom 4. Februar 2015 eine Expertise über die Umsetzung der Kinderrechtskonvention in der Schweiz. Darin zeigt sich der zuständige Ausschuss u.a. besorgt über die ausgeprägte Verschreibung von Psychopharmaka an Kinder in Verbindung mit Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörungen (ADS, ADHS):

„The Committee is concerned about the excessive diagnoses of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) or Attention Deficit Disorder (ADD) and the ensuing increase in the prescription of psycho-stimulants to children, in particular methylphenidate, despite growing evidence of harmful effects of these drugs, and reports of children being threatened with expulsion from school if parents do not accept treatment with psycho-stimulant drugs“ (UN 2015, S. 14).

Aufgrund dieser Beobachtung gibt der Ausschuss mehrere Empfehlungen zur Entschärfung der Problematik an die Schweizer Regierung ab. So sollen betroffene Akteure wie Familie, Schule und andere Berufsgruppen, die mit der Problematik verbunden sind, grundlegend über die ‚Krankheitsbilder‘ aufgeklärt werden. Zudem sollen alternative Diagnose- und Therapiemöglichkeiten erforscht und Massnahmen gegen den bestehenden Druck zur medikamentösen Behandlung, der auf betroffenen Familien und Kindern lastet, ergriffen werden. In einem weiteren Punkt auf der Empfehlungsliste wird darüber hinaus gefordert, dass die Verantwortlichen sicherstellen „[...] that relevant health authorities determine the root causes of inattention in *the classroom* and improve the diagnosis of mental health problems among children“ (ebd.; Hervorh. TD).

Die Rolle von Schule und Lehrpersonen bezüglich solcher Diagnosen und Testverfahren, der Feststellung von Störungsbildern bei Kindern und insbesondere des Umgangs mit Kindern, denen eine Abweichung attestiert wird, erscheint sowohl im Forschungsdiskurs wie auch im themenbezogenen politischen und populärmedialen Diskurs zentral. Zeitungen berichten über die Entwicklungen von Modediagnosen sowie deren Effekt auf den Schulalltag:

„Eine Schule fast ganz ohne Ritalin. Jedes vierte Kind an der Schule für Offenes Lernen in Liestal hat ein diagnostiziertes Aufmerksamkeitsdefizit. Die meisten kommen ohne Psychopharmaka aus, seit sie dort Schüler sind“ (Straumann 2015, o.S.),

„Asperger: eine Diagnose macht Karriere. Kinder mit Autismus gibt es im Kanton Bern innert acht Jahren 47-mal mehr, die meisten davon mit der Asperger-Diagnose. Bei dieser Explosion spielt auch der Integrationsauftrag der Volksschule eine Rolle“ (Aebischer 2013, o.S.) oder

„Mehr ‚kranke‘ als gesunde Kinder? ‚Erlöst die Schüler von unnötigen Diagnosen‘. In der Schweiz werden immer mehr Kinder wegen Schulproblemen therapiert“ (Schmid 2011, o.S.).

Die Problematisierung der Frage nach dem Richtig oder Falsch dieser Einteilungen und der Frage nach dem Umgang mit abweichenden oder potenziell abweichenden Kindern in der Schule erscheint denn auch in zahlreichen berufsspezifischen Medien. So widmet beispielsweise das Bündner Schulblatt 2008 dem Thema ADHS eine ganze Ausgabe. Im Vergleich mit der Geschichte des Zappel-Philipps, wird das „Störungsbild“ etwa anhand von 18 Kernsymptomen und zahlreichen weiteren Bedingungsfaktoren erläutert. Ein Psychologe wird befragt, wie Lehrpersonen auf die Unruhe, die herausfordernden didaktischen und erzieherischen Situationen, die durch Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen ausgelöst werden, reagieren können und erfahrene Lehrpersonen berichten über die Gestaltung des Unterrichts mit ADHS-betroffenen Kindern, über den Umgang mit der Diagnose in und ausserhalb der Schule (vgl. Bündner Schulblatt 2008). Im Organ des Berufsverbands der Berner Lehrerinnen und Lehrer Bern (LEBE) wird in einer mehrteiligen Serie erörtert, ob die störenden Kinder in der Schule einfach „nicht erzogen“ seien oder ein „unerkanntes“ ADHS vorliege (Stuber 2011, S. 14). Und im Schulblatt des Kanton Thurgaus wird vom sogenannten „Natur-Defizit-Syndrom“ (Wauquiez 2015, S. 9) berichtet, das bei Kindern mit wenig Naturkontakt diagnostiziert werden könne.

Wie die Beispiele zeigen, stehen in den 2000er Jahren vor allem medizinisch induzierte Kategorien und Schemata im Zentrum dieser Diskussionen und Berichterstattungen. Dabei stellen die im Bericht erwähnten Diagnosen der Hyperaktivitäts- und Aufmerksamkeits- oder Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) lediglich einen kleinen Bereich der vielfältigen Thematik dar. Unzählige weitere Kategorien, mit denen Kinder sowie deren (meist unerwünschtes) Verhalten taxiert und klassifiziert werden, finden in der Schule Anwendung: ‚Lernbehinderungen‘ wie Dyslexie oder Dyskalkulie, ‚Verhaltensauffälligkeiten‘ wie Delinquenz oder Schulschwänzen, Intelligenzminderungen oder Hochbegabung – induziert durch Leistungsmessungen und Noten; die Liste möglicher Kategorien und Zuschreibungen scheint endlos. Diagnoseklassifikationssysteme wie das International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-10) der WHO, unterschiedliche Versionen von Intelligenztests (z.B. der Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence, WPPSI-III) oder Schulleistungsmessungen, die von alltäglichen Bewertungen im Schulalltag bis hin zu grossangelegten Schulleistungsstudien wie PISA (Programme for International Student Assessment) reichen, stehen als mögliche Instrumente unter vielen zur Taxierung von Kindern, deren Verhalten und Leistungen, zur Verfügung.

Eine immer feinere Unterscheidung und Bewertung der Kinder in der Schule und das Ergreifen von Massnahmen, wenn sie durch bestehende Raster fallen, gehören zu den Hauptthemen, die in den vergangenen Jahren sowohl in pädagogischen Fachkreisen als auch in öffentlichen Medien breit und kontrovers diskutiert werden. Gegnerinnen und Gegner dieser Entwicklungen kritisieren die zunehmende Differenzierung, die sich immer schneller ablösenden Trend-Diagnosen, die übertriebene Untersuchungs- und Taxierungspraxis von Schule und Lehrpersonen, aber auch von betroffenen Eltern, Ärzten und (Schul-)Psychologen, die wiederum zu schier grenzenlosen Massnahmen führen. Von unzähligen medizinischen und psychologischen Therapiemassnahmen stehen vor allem medikamentenbasierte Behandlungen stark unter Beschuss; die sonder- und heilpädagogischen Massnahmen sprengen die Ressourcen des Schulsystems sowohl bezüglich des Aufwands wie auch der Finanzen und die Grundaufgabe der Lehrpersonen, das Unterrichten und Erziehen, werde durch den Mehraufwand als gefährdet betrachtet. Befürwortende hingegen sehen in der verstärkten Differenzierung eine Möglichkeit der individuellen Behandlung der Kinder und die Therapien als Möglichkeiten, die Kinder in die Schule zu integrieren und die gesetzten Leistungsanforderungen zu erfüllen. So erhielten alle eine Chance, könnten in das Arbeitsleben integriert werden oder sogar das Gymnasium besuchen, die Schule und der Unterricht würden verbessert, die Lehrpersonen durch die heilpädagogischen Lehrkräfte und Therapiemassnahmen entlastet. Die gesamte Diskussion der schulischen Kategorisierung und Klassifizierung, das Für und Wider, die verschiedenen Akteure und Positionen, die eingenommen werden, die Frage und der Kampf um die ‚richtigen‘ Massnahmen, Schemata und Instrumente drehen sich schlussendlich um eine Kernproblematik: *Welches Kind erfüllt die Erwartungen und Standards in der Schule und welches Kind fällt durch, ist bezüglich Verhalten, Leistung oder physischer und psychischer Voraussetzungen unerwünscht und genügt den Anforderungen nicht? Welche Kinder und welche Verhaltensweisen sind in diesem System erwünscht und welche nicht?*

In Diskussionen um die schulische (Ein-)Ordnung der erwünschteren oder unerwünschteren Merkmale und Kinder wird oftmals auch von ‚Normalität‘, von ‚normal‘ und ‚nicht normal‘ bzw. ‚anormal‘ gesprochen. Wenning (2001) etwa schreibt in diesem Zusammenhang von einem „Normalitätskonstrukt“ von Schulkindern, das, mehr oder weniger bewusst, angewendet wird: „Als Beschreibung der heimlichen Ideal- und Normalvorstellungen führt es zum Einbezug derjenigen, die dem Muster entsprechen und zur Ausgrenzung aller, die (zu weit) von dieser Normalität abweichen“ (Wenning 2001, S. 275). Dabei nimmt er an, dass das jeweils aktuelle Konstrukt „über den normalen Schüler“ (ebd., S. 285) massgeblich auf „weiter getragenen Normalitätsvorstellungen“ (ebd.) aufbaue: „Dieses hier nur angedeutete heimliche Ergebnis der Tradierung pädagogischer Werke ist ein wichtiger Aspekt für die Wirkungen von Normalisierungsmustern im Bildungswesen“ (ebd.). Denn durch solche Normalisierungsprozesse und -annahmen entstehen sowohl Differenz wie auch Differenzvorstellungen (vgl. ebd., S. 275):

„Am Anfang steht die Homogenisierung durch die, zum Teil von aussen erzwungene, Gleichstellung aller Kinder und Jugendlichen gegenüber der Institution Schule durch die Schulpflicht für alle [...]. Quantifizierung und Normalisierung erfolgten durch das Schulwesen mit dem Ergebnis des mangelnden Erfolgs bestimmter Gruppen von Schülern und Schülerinnen. [...] Die herrschende Normalitätsvorstellung wird angesichts der Infragestellung gerettet, indem das zu sehr Abweichende als etwas Eigenes definiert wird, das jenseits der Grenze des ‚Normalen‘ liegt“ (ebd., S. 286 f.).

Obwohl die Rede von ‚Normal‘, von ‚Normalisierung‘ oder von ‚Normalität‘ in Zusammenhang mit Störungen, Diagnosebildern, Abweichungen von der ‚Norm‘ somit in der Alltags- wie auch der Forschungsrhetorik allgegenwärtig ist, ist deren Anwendung im wissenschaftlichen Diskurs auch umstritten: „[...] mir [ist] noch immer nicht völlig klar, ob der Begriff ‚Normalisierung‘ ein dauerhaft brauchbares deskriptiv-analytisches Instrument für die Geschichtsschreibung moderner Gesellschaften ist“ (Mehrtens 1999, S. 45). Daher wird in der vorliegenden Arbeit die ‚Normalitätsrhetorik‘ nicht zentral behandelt und verwendet, sondern vielmehr auf die Kategorien und Klassifikationen fokussiert – zu denen auch ‚normal‘ gezählt wird – die in der Schule zur Anwendung kommen:

Wieso ist die aktuelle schulpädagogischen Arbeit vor die Herausforderung gestellt, dass in einer Klasse eine Vielzahl von Kindern mit unterschiedlichsten Störungen, Diagnosen, Lernschwächen und Krankheiten sitzen, die eine Fülle von Sondermassnahmen und -behandlungen verlangen, die wiederum die bestehenden Ressourcen der Schulen und Lehrpersonen an ihre Grenzen bringen bzw. diese überschreiten? Worauf bauen Vorstellungen über störende oder nicht-störende Kinder, erwünschte oder unerwünschte Eigenschaften und Verhaltensweisen in der Gesellschaft und speziell in der Schule auf? Welche Rolle nimmt die Schule bei der Festlegung von Ansichten über störende und nicht störende Kinder, über Normalität und Anormalität ein? Welche Akteure – Lehrpersonen, Psychologen, Ärzte etc. – sind in welcher Form an den Klassifizierungs- und Kategorisierungsdiskussionen und -mechanismen beteiligt? Lassen sich bezüglich der Generierung von Einteilungen und Unterscheidungen von Schulkindern Strukturen, systemspezifische Eigenheiten und Wechselwirkungen festmachen und worauf wären diese zurückzuführen?

Diese initialen Fragen stellten sich zu Anfang dieses Forschungsprojekts, das einen Beitrag zur Ergründung der heutigen Problematik erbringt. Über einen historisch-systematischen Zugang werden Entwicklungen von pädagogischen Ansichten und Diskussionen beleuchtet, die auch als Reflexionen einer aktuellen Situation ausgelegt sind. Der historische Zugang ist einerseits in der Überzeugung begründet, dass ein historisches Narrativ in Bezug auf zeitgenössische Problembereiche einen reflexiven Erkenntnisgewinn fördern kann: Für die fundierte Analyse zeitgenössischer Strukturen und die daraus abgeleiteten systembezogenen Theoriebildungen ist die Kenntnis vorausgegangener Strukturen und Mechanismen grundlegend. Damit verbunden ist die Vermutung, dass gegenwärtige Einordnungen von Kindern in Kategorien von ‚Asperger‘ über ‚hochbegabt‘ bis ‚sozial auffällig‘ historisch gewachsen, von traditionellen Ansichten geprägt sind und Teile davon beinhalten. Gestützt wird diese Auffassung u.a. von Stechows (2004) Feststellung, dass „[...] bürgerlich aufklärerische Ideen von Kindheit nach wie vor auch die modernen Konstruktionen einer normalen Kindheit“ (Stechow 2004, S. 17) beeinflussen. Grundsätzlich geht es jedoch nicht um den Einfluss bestimmter, in Stechows Fall „bürgerliche aufklärerische“ Vorstellungen, die weitergetragen werden. Vielmehr steht der leitende Gedanke im Zentrum, dass Ideen, Konzepte, deren Umsetzung sowie damit verbundene Massnahmen, Instrumente und Akteursbeteiligungen, hier im spezifischen Fall von Zuordnungen und Klassifizierungen von Schulkindern, aus der jeweiligen Geschichte, Kultur und damit verbundenen Systemen gewachsen sind und diese nur in diesem Zusammenhang verstanden und reflektiert werden können.³

3 Auch Lutz und Wenning schreiben in der Einleitung zu ihrem Sammelband „Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft“ (2001): „Hier ist nicht der Ort für einen historischen Rückblick auf die gesellschaftliche Entwicklung des Heterogenitätsbewusstseins; für die Wissenschaften kann jedoch festgestellt werden, dass dieses Bewusstsein nicht etwa plötzlich existent war, sondern ein noch immer umstrittenes Produkt

Diese Haltung wird auch von Ian Hacking's Untersuchungen im Hinblick auf die Frage nach sozialen Konstruktionen gestützt. Bezüglich der Einordnung von Kindern in bestimmte Kategorien fokussiert er dabei nicht auf die Subjekte, „sondern auf die Klassifikation, also auf jene *Arten* von Kindern, die an Zappeligkeit, Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsmangel leiden. Das sind *interaktive Arten*“ (Hacking 2002, S. 163; Hervorh. im Original). Interaktion legt er dabei als eine „Matrix aus Institutionen und Praktiken“ (ebd.) fest, die den Rahmen für diese Klassifikationen vorgibt und entsprechend veränderbar ist oder regional unterschiedlich ausfallen kann. So existiert nach Hacking „keine Zurückgebliebenheitsepidemie in Argentinien, auch wenn die verschiedenen Worte, die – wie der Ausdruck ‚schwachsinnig‘ – zur Kennzeichnung dieses Zustands verwendet werden, nur zu bestimmten Zeiten und an bestimmten Orten zu Einsatz kommen und überdies ganz stark soziale Einstellungen und institutionelle Praktiken widerspiegeln“ (ebd., S. 160).

Er diskutiert diesbezüglich auch das Spannungsfeld zweier Positionen, das in Bezug auf die Klassifizierung von Kindern aufkommt: zum einen die Ansicht, dass die Störungen von der Gesellschaft konstruiert würden „und das sei ein Nachteil, denn die Störung existiere in Wirklichkeit nicht in der beschriebenen Form oder würde eigentlich nicht existieren, wenn sie nicht so beschrieben würde“ (ebd., S. 182). Die andere Position sei davon überzeugt, „dass zurückgebliebene Kinder, Schizophrene und autistische Personen an einem oder mehreren neurologischen oder biochemischen Grundproblemen leiden, die man irgendwann in der Zukunft erkennen werde“ (ebd.). Da dieser Widerstreit in sich nicht lösbar sei, d.h. weder die eine noch die andere Perspektive als ‚die Richtige‘ festgelegt werden könne, kommt Hacking zum Schluss, dass es nicht primär die Beschreibungsformen bzw. die Semantik ist, die es zu erforschen gilt, sondern die Dynamik, die dahinter steht (vgl. ebd., S. 193).

Aufgrund der kulturellen und institutionellen Bedingungen, die nach den skizzierten Positionen auf solche Kategorisierungen und Klassifizierungen einwirken und diese entsprechend beeinflussen, sollen die an den Diskussionen beteiligten Akteure, deren Rollen und Perspektiven, die daraus evolvierenden Prozesse in Bezug auf das Erkennen, Bewerten und Einteilen von Kindern bzw. deren körperlichen und geistigen Eigenschaften sowie deren Verhaltensweisen, für den Schweizer Schulkontext untersucht werden. Um die angesprochene Dynamik, also Veränderungen und Entwicklungen überhaupt sichtbar und in Bezug zur momentanen Situation vergleich- und relativierbar machen zu können, ist eine Betrachtung der Problematik über einen längeren, vergangenen Zeitraum Grundvoraussetzung. Daher soll nicht die aktuelle Debatte im Zentrum der Untersuchung stehen, sondern vielmehr ein Beitrag dazu geleistet werden, mögliche Gründe, die Wurzeln – oder zumindest einen Teil davon – der Problematik zu ergründen, um aktuelle Herausforderungen besser einordnen, analysieren und erklären zu können. Auf einer historischen Datengrundlage aus dem schulischen, lehrberufsspezifischen Umfeld der Schweiz in der Entstehungszeit ihres modernen Schulsystems soll das Phänomen der Entstehung, Ausformung und Veränderung von Kategorien und Klassifizierungen von Kindern im schulischen Kontext und nach den darin zu verortenden Perspektiven, Positionen und Einflüssen erarbeitet werden.

Wie bereits an mehreren Stellen angedeutet, stossen alle Diskussionen und Erklärungsansätze auf der Suche nach dem ‚richtigen‘ Etikett, nach der alles erklärenden Regel, wie unterschieden werden soll, an ihre Grenzen. Immer wieder tauchen neue Komponenten in der Thematik auf, andere mögliche Perspektiven eröffnen sich.

langer und heftiger Kämpfe um Ressourcen, Bedeutungen und Machtpositionen darstellte“ (Lutz & Wenning 2001, S. 12).

Im Sinne des komplexitätstheoretischen Zugangs nach Elmar Anhalt (2012) handelt es sich somit um einen komplexen Sachverhalt:

„Die Komplexität des Sachverhalts besteht in der nicht bekannten Regeln unterworfenen Dynamik der Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderung von Zusammenhängen, die wir zum Gegenstand unserer Betrachtungen machen. Ein Sachverhalt ist komplex wegen der unvorhersehbaren Wechselbezogenheit aller seiner Momente. Ein komplexer Sachverhalt besteht aus mehreren Momenten (Merkmalen, Komponenten, Aspekten), aber nicht deren Zahl allein ist entscheidend dafür, dass der Sachverhalt komplex ist, sondern das Wechselspiel der Komponenten, d.h. wie die Komponenten zusammenspielen. Die Dynamik dieses Wechselspiels ist für die Komplexitätsforschung von Interesse. Sie ist nicht vorhersehbar, nicht steuerbar und folgt Gesetzmässigkeiten, die uns heute bestenfalls in Ansätzen bekannt sind. [...] Ein komplexer Sachverhalt ist demnach ein Zusammenhang, der aus der wechselseitigen Verbundenheit der Komponenten besteht, die von einem Betrachter zu einem bestimmten Zeitpunkt unter einer spezifischen Problemstellung in den Blick genommen werden“ (Anhalt 2012, S. 76 f.).

Dieser theoretische Ansatz wird in dieser Arbeit denn auch als passende Beschreibungsgrundlage herangezogen, um die Diskussionen in ihrer Komplexität analysieren, d.h. die nicht voraussagbaren Entwicklungen, die unterschiedlichen Meinungen und Perspektiven, beleuchten und interpretieren zu können. Die komplexitätstheoretische Perspektive bietet somit eine Möglichkeit, die im ausgewählten Material vorhandene Perspektivität und Dynamik der Kategorisierungs- und Klassifizierungsfrage sichtbar zu machen und somit eine denkbare Analyse- und Vergleichsmöglichkeit zur heutigen Situation zu schaffen.

*Sind alle Kinder gleich oder sind manche gleicher als andere?*⁴

2 Fragen, Perspektiven und Dynamik

Die vorliegende Arbeit knüpft an die skizzierte Problemstellung an, indem sie anhand eines Quellenkorpus aus der schweizerisch-deutschsprachigen Bildungslandschaft – bestehend aus *Pädagogiklehrbüchern* für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie *professionsspezifische Zeitungen* aus dem schulpädagogischen Bereich⁵ – der Frage nachgeht, *wie* und *wieso* Kinder in der Schule klassifiziert und kategorisiert werden. Zweck des Forschungsvorhabens ist es, die offene Dynamik – also die Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderung der Ordnungen⁶ – wie auch die Perspektivität⁷ – die Vielfalt und die Zusammenhänge der in

4 Frei nach George Orwells Zitat aus *Animal Farm* (1945): „All animals are equal but some animals are more equal than others“ (Orwell 1945/1987, S. 90).

5 Mit den Lehrmitteln aus dem Seminarkontext wie auch den Zeitungen aus dem lehrberufsspezifischen Umfeld wird ein Quellenkorpus festgelegt, das einen mehrperspektivischen Einblick in die entsprechenden pädagogischen Diskussionen ermöglicht und gleichzeitig als ähnlich in der Akteursbeteiligung, dem Wirkungsfeld sowie den kontextuellen Rahmenbedingungen eingestuft werden kann. Umfangreiche Ausführungen zu den Quellen finden sich in Kapitel 4. in Teil I. dieser Arbeit.

6 Die Ordnungen sind – komplexitätstheoretisch betrachtet – daher keine statischen Konstruktionen sondern repräsentieren ein, während einer begrenzten Zeitspanne beständiges, Wechselspiel von Aspekten, die in einem festgelegten Rahmen stattfinden. Zur „Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderungen von Zusammenhängen“ vgl. auch Anhalt 2012, S. 56 ff.

7 Die Perspektivität ergibt sich aus der gleichberechtigten Existenz von Perspektiven, die eingenommen werden können und dürfen. „Aus einer Perspektive allein ist es nicht möglich, einen allgemeinen Massstab für die Entscheidungen und Handlungen der Menschen bereitzustellen, ohne dass dieser Anspruch aus anderen Perspekti-

den Diskursen festzustellenden Perspektiven – bezüglich kategorisierenden Ordnungen und Klassifizierungen von Kindern, die im schulischen Kontext der Schweiz zu verorten sind, mit einem historisch-systematischen Zugang zu untersuchen. Folgende Fragekomplexe werden bei der Analyse fokussiert:

1. Wie werden Verhaltensweisen und Eigenschaften von Schulkindern in lehrprofessionsbezogenen, pädagogischen Diskussionen (Lehrerzeitungen und Lehrbücher aus Lehrerbildungsinstitutionen) benannt, kategorisiert und klassifiziert? Wie werden insbesondere Bereiche des Erwünschten und des Unerwünschten festgelegt? Wie werden entsprechende Klassifizierungen und Taxonomien begründet und umgesetzt? Wie werden die Einteilungen inhaltlich belegt und definiert, welche Faktoren werden in die Argumentationen integriert?
2. Wie entwickeln und verändern sich die pädagogischen Kategorisierungsvorstellungen und Klassifikationen im Verlauf der Institutionalisierung eines Volksschul- wie auch Lehrbildungssystems im gegebenen historischen Kontext der deutschsprachigen Schweiz? Ist über den analysierten Zeitraum eine Konsens- oder Kanonbildung in den pädagogischen Diskussionen erkennbar, die die Definition von oder den Umgang mit akzeptierten und ungewollten Verhaltensweisen und Eigenschaften von Schulkindern festigen? Wenn ja, wie gestalten sich diese aus? Wenn nein, wie stellen sich die heterogenen Ansichten dar?
3. Welche Rolle spielen involvierte Akteure – speziell die Lehrpersonen, aber auch Ärzte, Interessensvereinigungen, Politiker, Eltern etc. – in diesen Prozessen und wie verändern sich deren Funktionen und Ansichten?

Die zu untersuchende Dynamik stellt sich dabei in der Veränderung der Unterscheidungsmuster im Laufe von Aushandlungen, institutionellen Entwicklungen, Gesetzgebungsverfahren etc. sowie unter sich wandelnden gesellschaftlich-kulturellen Bedingungen dar. Dynamik repräsentiert somit das Phänomen der Veränderung. Die Perspektivität zeigt sich darin, dass für Schulfragen, und im speziellen für die hier behandelte Einteilungsproblematik, nicht eine alles entscheidende und regulierende Instanz auszumachen ist. Eine Festlegung auf eine bestimmte Beschreibung, die Einführung der Umsetzung gewisser Kategorien oder Klassifizierungen wird daher nur unter Einbezug mehrerer Perspektiven erreicht. Dies hat auch zur Folge, dass eine erreichte Entscheidung für ein bestimmtes Muster ständig überprüft und erneuert werden muss, da es zwischen allen Perspektiven nie möglich sein wird, eine endgültige, von allen akzeptierte und allgemein verbindliche Lösung herzustellen. Unter diesen Bedingungen ist der in dieser Arbeit problematisierte Sachverhalt der schulischen Unterscheidung und Einteilung als Dauerproblem zu bezeichnen.

Während die Fragen (1) und (2) vor allem die Dynamik, die Entwicklungen und Veränderungen von Kategorisierungen, Taxierungen und Ordnungsschemata analysieren, fokussiert Frage (3) – über die Analyse der in den Sachverhalt involvierten Akteure – die in der Problemstellung auszumachenden Perspektiven, wobei diese ebenfalls der Dynamik unterliegen. Im Sinne des komplexitätstheoretischen Zugangs ist die Untersuchung also auf die Analy-

ven in Frage gestellt werden kann. Moderne Gesellschaften stabilisieren und verändern sich im und durch das Zusammenspiel der heterogenen Perspektiven. Sie stehen deshalb vor dem Problem, die Spannungen aushalten zu müssen, die durch die *Problematierung von Orientierungsmustern* aus unterschiedlichen Perspektiven in sie hineingetragen werden“ (Anhalt 2012, S. 68; Hervorh. im Original).

se der Interaktionen der im Sachverhalt angelegten Komponenten ausgelegt. Institutionelle Entwicklungen, Rollen und Positionen von Akteuren unterschiedlicher Ebenen, kontextuelle Veränderungen etc., die auf die Kategorisierung und Klassifizierung von Schulkindern Einfluss haben, werden durch die historisch-systematische Bearbeitung des Quellenkorpus sichtbar gemacht und in ihrem Wechselspiel diskutiert.⁸ Innerhalb der fokussierten Dynamik und Perspektiven sollen zudem stabile Komponenten des Sachverhalts – sogenannte Haltepunkte⁹ – herausgearbeitet und im Diskurs um die schulische Differenzierung und Ordnung verortet werden. Diese, über einen längeren oder auch den gesamten Untersuchungszeitraum, bestehenden, dauerhaften Komponenten können sich etwa in institutionellen Rahmenbedingungen zeigen, die nicht in Frage gestellt, in Argumenten oder Positionen, die von den Akteuren nicht bezweifelt werden. Diese Haltepunkte sind es denn auch, die die immer wieder angesprochene Perspektivität der Problematik erzeugen. Die massgeblichen Faktoren von schulischer Einteilung in ihrem Wechselspiel unter ihren historischen Bedingungen zu untersuchen und aufzuzeigen ist somit gleichzeitig eine Analyse einer Orientierungssuche der beteiligten Akteure, wenn unter der „Suche nach Orientierung [...] eine Suche nach Regeln, an denen Akteure sich im Urteilen, Handeln und Kommunizieren ausrichten“ (Rucker 2014, S. 82 f.) verstanden wird.

Um die dargelegten Fragestellungen adäquat bearbeiten zu können, wird das Forschungsgebiet sowohl geographisch wie auch zeitlich eingegrenzt. Mit dem Beispiel des modernen Schulsystems der Schweiz im Zuge der Konstituierung einer staatlich-seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung um 1830 bis zum ersten Weltkrieg, ist für diese Arbeit das geeignete Forschungsexempel gefunden.¹⁰ Damit wird ein Teilbereich in der Geschichte des schweizerischen Bildungssystems aufgearbeitet, der bisher gefehlt hat.

Durch den historisch-systematischen Ansatz eröffnet sich die Möglichkeit, ein in pädagogischen wie auch weiterreichenden gesellschaftlichen Kreisen intensiv diskutiertes Thema ausserhalb der persönlichen Betroffenheit anhand vergangener Beispiele zu verorten und geführte Argumente, Massnahmen etc., die erwünschte und unerwünschte Schulkinder betreffen, zu überdenken und dadurch „[...] über sich¹¹ selbst hinauszuwachsen, statt befangen in einem rein systemimmanenten Denken ihre Vergangenheit zu vergessen und sich immer wieder bloss zu reproduzieren“ (Mommsen 1971, S. 35). Auch Flissikowski et al. (1980) sehen in der

8 Eine theoretische Begründung zur Untersuchung der Interaktion komplexer Zusammenhänge findet sich etwa bei Rucker (2014): „Um komplexe Zusammenhänge *angemessen*, d.h. in ihrer Komplexität zu erfassen, ist es nach Komplexitätstheoretischer Auffassung erforderlich, jene als ein Wechselspiel von Komponenten zu bestimmen und als ein solches zu erforschen. [...] Im Wechselspiel der Komponenten gründet ferner die Offenheit und Ungewissheit der Dynamik komplexer Zusammenhänge. Nicht zuletzt beruht auch der Umstand, dass komplexe Zusammenhänge uns vor Planungs- und Steuerungsprobleme stellen, auf der nicht auflösbaren Wechselbezogenheit von Komponenten. Insofern können komplexe Zusammenhänge nicht – jedenfalls nicht ausschliesslich – durch die Beschreibung einzelner Komponenten begriffen werden. [...] In diesem Sinne richten Komplexitätsforscher ihren Blick auf das Wechselspiel, das an Sachverhalten beobachtet werden kann und erforschen hiervon ausgehend deren offene und ungewisse, weder plan- noch steuerbare Dynamik“ (Rucker 2014, S. 129; Hervorh. im Original).

9 „Was jeweils als Rahmen vorausgesetzt wird, gibt spezifische ‚Haltepunkte‘ für die Bemühungen um eine Beschreibung der Ordnung vor. Dies können politische, religiöse, ideologische, theoretische und andere ‚Haltepunkte‘ sein“ (Anhalt 2012, S. 57; weitere Ausführungen zu den ‚Haltepunkten‘ ebd., S. 51 ff.).

10 Diese Festlegung der Rahmenbedingungen und nähere Angaben zu den Quellen werden in den folgenden Abschnitten ausführlich erläutert.

11 Mommsen bezieht sich hier auf die Gesellschaft.

„[...] Relativierung des aktuellen Problembewusstseins, und die Möglichkeit zur Explikation des Widerspruchs zwischen pädagogischen Absichten und Vorstellungen einerseits sowie der realen Entwicklung von Schulorganisation andererseits“ (ebd., S. 10) den reflexiven Gewinn einer historischen Verarbeitung eines pädagogischen Problembereichs.

3 Raum und Zeit

Der räumliche Rahmen der Arbeit bezieht sich vorwiegend auf die deutschsprachigen Regionen der Schweiz, wobei quellenbedingt vereinzelt Exkurse in anderssprachige Regionen und auch ins Ausland gemacht werden. Grossräumige bildungshistorische Untersuchungen sind laut Brändli (2011) in der Schweiz selten auszumachen, meistens bezieht sich die Forschung auf lokale und regionale Entwicklungen und Umsetzungsprozesse, da „Chancen und Probleme von Bildung“ (Brändli 2011, S. 295) in kleineren Kontexten einfacher zu analysieren seien. Somit fehle in der Schweizer Forschungslandschaft die bildungsgeschichtliche Forschung auf übergeordneter, nationaler Ebene, die sich mit Prozessen, Ideen, Strukturen etc. über Institutions- und Kantonsgrenzen hinaus beschäftigt (ebd., S. 297 f.). Die vorliegende Arbeit leistet mit der Analyse der deutschsprachigen Lehrerzeitungen und Lehrbücher aus Seminaren verschiedenster Kantone einen Beitrag zu diesem interregionalen Forschungsbereich der schweizerischen historischen Bildungsforschung.

Zeitlich wird der Forschungsraum auf die Jahre zwischen 1827 und 1914 festgelegt. Der Anfangspunkt wird mit der beginnenden Institutionalisierung der staatlich-seminaristischen Lehrer- und Lehrerinnenausbildung festgelegt, die wiederum eng mit den beiden ausgewählten Quellentypen verbunden ist. Das zu analysierende Material ist vor allem in den Entwicklungen dieser Zeit und im Konsolidierungsprozess des Lehrberufes in der Schweiz zu verstehen. Verschiedenste inhaltliche Entwicklungen in den Diskussionen um Ordnungsvorstellungen und Kategorisierungen von Kinder im schulischen Kontext erklären den Endpunkt der Untersuchung zu Beginn des 20. Jahrhunderts.¹² Ein sich diesbezüglich stark veränderndes Gebiet ist etwa der Sonderschul- und Spezialklassenbereich. Die Professionalisierung dieses gesonderten Aufgabenbereichs für Lehrpersonen zeichnet sich um die Jahrhundertwende durch die Einrichtung spezieller Kursangebote ab und wird durch die Schaffung entsprechender Institutionen gefestigt. Zu diesen Ausbildungsstätten zählen „als erste heilpädagogische Ausbildungsstätte der Schweiz auf Hochschulebene“ (Montalta 1996, S. 254) das 1912 von Edouard Claparède gegründete *Institut Jean-Jacques Rousseau* in Genf sowie das 1924 eröffnete *Heilpädagogische Seminar* in Zürich. In grösseren Zusammenhängen gehören zur Ausweitung der Diskussionen über die Taxierung von Kindern und deren Verhalten u.a. auch die Einführung und Etablierung international anerkannter Vermessungsinstrumente zur Festlegung bestimmter ‚Normalitäten‘ (z.B. Binet-Simon-Test) oder die Herausbildung verschiedener pädagogischer Theorien und Diskussionen, die die Kategorisierungsfrage in gesonderten Diskursen aufgreifen und führen (u.a. reformpädagogische Ansätze, Eugenik-Debatten). Auch bedingt durch diese Ausdifferenzierung und Professionalisierung des Sonderschulbereichs ausserhalb der Volksschule stösst die Erfassbarkeit des Diskurses der schu-

12 Durch eine Erweiterung und Ausdifferenzierung von Perspektiven, Komponenten und Dynamiken im problematisierten Sachverhalt, stösst deren Erfassung über die Schweizerische Lehrerzeitung und die Lehrbücher aus den Seminaren in Verbindung mit dem festgelegten Entstehungskontext im Rahmen dieser Arbeit an die Grenzen des Machbaren. Zumal die Verarbeitung und Darstellung der Informationsmenge in den analysierten Quellen im Rahmen dieser Dissertation bereits eine quantitative Herausforderung darstellt.

lischen Kategorisierung und Klassifizierung über die Schweizerische Lehrerzeitung und die Lehrbücher für die Lehrerseminare an Grenzen.

4 Die Quellen

Für die Erarbeitung der Problemstellung bietet sich eine vielseitige Quellenlage an. Die Quellentypen der Lehrerzeitungen und Lehrbücher aus dem seminaristischen Lehrbildungskontext werden für diese Arbeit deshalb herangezogen, weil sie in der Formierung des Volksschul- wie auch des Lehrbildungssystems als Beiträge verstanden werden, die zwei massgebliche Perspektiven zur Bearbeitung der Fragestellung ermöglichen: Die Lehrerzeitungen, und insbesondere die Schweizerische Lehrerzeitung (SLZ) als das wichtigste berufsspezifische Medium der Schweiz im Untersuchungszeitraum, geben Einblick in von Wandel und Aktualitäten geprägte Inhalte, die von der Schweizerischen Lehrerschaft aufgebracht und diskutiert werden. Die pädagogischen Lehrbücher hingegen beinhalten Wissen, das für die Ausbildung zur Lehrperson konzipiert ist und darin über mehrere Jahre und Jahrzehnte in gleichbleibender Form einen festen Platz einnimmt. Aufgrund ihrer andersartigen Umsetzung und den unterschiedlichen Darstellungen der Thematik werden die beiden Quellentypen in dieser Arbeit zuerst einer separaten Analyse unterzogen, bevor ein Vergleich und eine Gesamtdiskussion der Untersuchung erfolgt.¹³ Die unterschiedlichen Quellentypen werden hier dargestellt und speziell auch hinsichtlich ihrer Akteursbeteiligung eingeführt, um wichtige Komponenten zur Erarbeitung der Perspektiven und Prozesse in der Kategorisierungs- und Klassifizierungsfrage zu erfassen.¹⁴

4.1 Pädagogische Lehrbücher

Die eine Quellengruppe besteht aus Lehrbüchern, die für die pädagogische Ausbildung von Lehrpersonen in den Lehrerseminaren der Schweiz verfasst wurden. Die Bücher, meistens aus der Feder von Seminardirektoren oder -lehrern stammend, weisen über den gesamten Zeitraum von 1827-1914 eine bemerkenswerte Kontinuität bezüglich ihrer Inhalte auf, die für die Kategorisierungs- und Ordnungsdiskussion als relevant herausgearbeitet wurden. Aufgrund der homogenen inhaltlichen Ausrichtung der sechzehn Lehrbücher wird eine Analyse- und Darstellungsform auf kategorialer, inhaltlicher Basis gewählt¹⁵. Die ausgewählten Werke wurden von zwölf verschiedenen Autoren verfasst, die allesamt die Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch die Lehrbücher nicht nur inhaltlich gestalteten, sondern auch (schul-)politisch als treibende und prägende Akteure dieser Zeit eingestuft werden können. Aufgrund

13 Der sprachliche Duktus beider Quellentypen wird in deren Analyse beibehalten, um die Aussagen möglichst unmodifiziert wiedergeben zu können. Dies bedeutet einerseits, dass eine geschlechtergerechte Sprache nach heutigen Standards, besonders in den quellenbetonten Kapiteln, lediglich peripher, jedoch wo möglich, umgesetzt werden kann. Zum anderen bleiben dadurch sprachliche – aus der heutigen Sicht orthographisch falsche – Eigenheiten erhalten. So ändert beispielsweise in den 1870er Jahren die Rechtschreibung in der Lehrerzeitung für einige Jahre, was etwa eine durchgehende Kleinschreibung und ein fehlendes ‚je‘ mit sich bringt.

14 Eine spezifische kontextuelle Verortung wird einleitend zu den jeweiligen Analysekapiteln im Teil II der Arbeit erfolgen.

15 In diese Arbeit fließen teilweise Ergebnisse und überarbeitete Inhalte meiner unveröffentlichten, 2011 der humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bern vorgelegten Masterarbeit „Das ‚störende‘ Kind in der Schule. Eine Analyse von Störungen und Disziplin in Pädagogiklehrbüchern der schweizerischen Lehrer- und Lehrerinnenbildung des 19. Jahrhunderts“ sowie Teile von gehaltenen Vorträgen im Zeitraum der Dissertationsbearbeitung von 2012-2015 ein.

der einzelnen Akteure, die hinter den Büchern stehen¹⁶, werden biographische Angaben im Folgenden auch entsprechend gewichtet.

1827 Lehrbuch der Volksschulkunde von Rudolf Hanhart

Der Thurgauer Rudolf Hanhart (1780-1856; reformiert) war eine treibende Figur in der frühen staatlichen Professionalisierung des Lehrerstandes in der Schweiz. Neben seinen Tätigkeiten als Gymnasiumsrektor und Pädagogikprofessor ab 1817 in Basel, leitete er von 1827-1831 ebenda ein mit der Universität verbundenes Lehrerseminar. Zudem gab er von 1829-1830 die *Zeitschrift für Volksschullehrer* heraus. Auch nach seinem Rücktritt war Hanhart, nun als Pfarrer und vor allem in der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft, aktiv an schul- und bildungspolitischen Debatten beteiligt (vgl. Gonon 2006, o.S.).

1841/42 Die Erziehungslehre von Augustin Keller

Augustin Keller (1805-1883) wirkte sowohl auf regionaler Ebene im Kanton Aargau wie auch auf nationaler Ebene als National- und Ständerat der ersten Stunde im Bereich der Schulentwicklung und der Lehrerbildung wie auch in politischer Aufbauarbeit des jungen Bundesstaates der Schweiz aktiv mit. Zudem war der liberale Katholik massgeblich am katholischen Widerstand gegen Rom in der Schweiz beteiligt und gehörte zu den Mitbegründern der Christkatholischen Kirche der Schweiz 1874. Keller verfolgte sowohl als Schul- wie auch als Kirchenpolitiker die Umsetzung eines fortschrittlichen Gemeinwesens auf der Basis der Volksaufklärung. Als Direktor des aargauischen Lehrerseminars (1834-56), das unter seiner Führung ausgebaut und weiterentwickelt wurde, baute er die Volksschule im Kanton, auch durch die Einführung des Schulartikels 1835, massgeblich auf (vgl. Jenzer 1997, S. 39 f.; Kurmann 2010, o.S.). Kellers *Erziehungslehre* von 1841/42 gab er seinen Seminarzöglingen auf der Grundlage von handschriftlichen Aufzeichnungen weiter. Die Publikation seiner pädagogischen Lehre erfolgte erst 1997.¹⁷

1847 Leichtfassliches Handbuch der Pädagogik für Volksschullehrer, gebildete Eltern und Schulfreunde von Ignaz Thomas Scherr

Der ausgebildete deutsche Taubstummenlehrer trat 1825 die Leitung der zürcherischen Blindenanstalt an, die er mit dem 1826 eigens gegründeten Gehörloseninstitut verband. Neben dem erfolgreichen Ausbau dieser Institution engagierte sich Scherr (1801-1870) vermehrt auch in bildungspolitischen Fragen und dem allgemeinen Ausbau des Zürcher Volksschulwesens, was sich auch in zahlreichen Publikationen, v.a. Lehrbücher und Lehrpläne, zeigte. Nach seiner Einbürgerung, er konvertierte dabei zur reformierten Kirche, trat er 1831 in den Erziehungsrat ein und führte ab 1832 das Seminar in Küsnacht. Als Direktor dieser Anstalt leitete und reformierte er sowohl die Lehrerbildung wie auch das Volksschulwesen, bis er 1839 durch die politischen Umbrüche in Zürich und die Machtübernahme durch die konservativen Kreise von seinem Amt enthoben wurde. Als Leiter einer privaten Erziehungsanstalt, später als Erziehungsratspräsident im Kanton Thurgau, als Redaktor der Schweizerischen Lehrerzeitung (1863-65) und vor allem durch seine schriftstellerischen Arbeiten – die in der ganzen, vor allem liberalen Schweiz verbreitet waren – konnte Scherr seine pädago-

¹⁶ Wenn auch meistens in einer spezifischen institutionellen Rolle eines Seminardirektors, -lehrers oder ähnliches.

¹⁷ Mehr zu den Hintergründen dieser Publikation in Teil II, Kapitel 2.1

gischen Ideen und Bestrebungen im Volksschulwesen erfolgreich weiterführen (vgl. Binder 1890, o.S.; Jenzer 1997, S. 35; Wyrsch-Ineichen 2011, o.S.).

1866 Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung: ein Handbuch für Lehramtskandidaten, Volksschullehrer und Erzieher von Hans Rudolf Rüegg

Nach seiner Patentierung am Lehrerseminar Küsnacht 1841 begann der reformierte Hans Rudolf Rüegg (1824-93) seine Lehrerlaufbahn in der Region Zürich, wo er auch Vorlesungen an der Universität besuchte. 1860 wurde er zum Direktor des staatlichen Seminars in Münchenbuchsee berufen, nachdem er diese Position vier Jahre lang in St. Gallen ausgeführt hatte. Seine wissenschaftlichen Bestrebungen in der Lehrerbildung, den Ausbau des Fächerkanons wie auch der Fortbildung von Lehrpersonen konnte er als Professor für Pädagogik an der Universität Bern ab 1870 sowie als Regierungsrat ab 1888 und Redaktor der Schweizerischen Lehrerzeitung von 1882 bis zu seinem Tod vorantreiben. Neben seinem pädagogischen Lehrbuch publizierte Rüegg weitere Werke, von denen vor allem auch sein Psychologielehrbuch verbreitet Anwendung fand (vgl. Grunder 2010, o.S.).

1869 Volksschulkunde: leichtfasslicher Wegweiser für Volksschullehrer, Lehramtskandidaten von Anton Philipp Largiadèr

Der gelernte Konditor absolvierte 1855-57 neben seinem Mathematik- und Physikstudium am eidgenössischen Polytechnikum in Zürich die Lehrerausbildung in Chur, bevor er in das schulische Berufsfeld einstieg. Nach diversen Direktorenposten an Lehrerseminarien im Graubünden, St. Gallen und dem nahen Ausland führte Largiadèr (1831-1903; reformiert) seine pädagogische und auch schulpolitische Arbeit in Basel weiter. Neben seinen Tätigkeiten als Vorsteher diverser Institutionen und Lehrtätigkeiten im Fach Pädagogik an der Universität, engagierte sich der Herbartianer unter anderem erfolgreich für die Einführung des Handarbeitsunterrichts für Mädchen und die Gründung der ersten Hilfsklasse für Schwachbegabte in der Stadt Basel 1888 (vgl. Grunder 2008, o.S.). Zudem war er im Schweizerischen Lehrerverein und als Redaktor der Vereinszeitschrift aktiv. Neben dem *leichtfasslichen Wegweiser für die Volksschulkunde* (1869) verfasste Largiadèr zahlreiche fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungspolitische Schriften. Aus diesem Gesamtwerk werden neben dem *Wegweiser* zusätzlich zwei Teile aus seinem *Handbuch der Pädagogik* (1884) für die Analyse miteinbezogen: *Von der leiblichen und geistigen Entwicklung des Menschen* (1884:1) und *Allgemeine Erziehungslehre* (1884:2).

1885 Leitfaden der Erziehungslehre, besonders für Lehrer und die es werden wollen von Heinrich Baumgartner

Der katholische Innerschweizer absolvierte nach seiner gymnasialen Ausbildung das Theologiestudium in Italien und Deutschland. Baumgartner (1846-1904) trat nach seiner Priesterweihe in Solothurn eine einjährige Kaplanstelle an, bevor er 1871 als Gymnasiallehrer in Zug in den Schuldienst eintrat. Als Mitgründer des dortigen Kollegiums war er auch an dessen Erweiterung zum Lehrerseminar beteiligt, das er von 1880 bis zu seinem Tod leitete. Als Erziehungsrat, Schulinspektor und Präsident der Lehrmittelkommission für die Volksschule war Baumgartner ein einflussreicher Akteur in schulpolitischen Belangen, vor allem in der Innerschweiz, und leistete mit seinen Lehrbüchern einen wesentlichen Beitrag für die seminaristische Ausbildung (vgl. Bloch 2002, o.S.). Neben dem *Leitfaden der Erziehungslehre*,

werden in diese Arbeit Baumgartners *Pädagogik oder Erziehungslehre* (1895) und die *Unterrichtslehre, besonders für Lehrer und die es werden wollen* (1898) integriert.

1890 Lehrbuch der Pädagogik. Für Lehrer- und Lehrerinnenseminare sowie zum Selbstunterricht von Emanuel Martig

Der Berner Nachfolger von Hans-Rudolf Rüegg am Seminar Münchenbuchsee, trat seinen Direktorenposten nach diversen Pfarrstellen (reformiert) – die letzte in Münchenbuchsee selber – 1880 an und leitete die Institution bis 1905. Unter Martig (1839-1906) zog das Seminar in die grosszügigeren Räumlichkeiten des Hofwyl¹⁸, wo er die Ausbildungsgänge kontinuierlich ausbaute und strukturierte. Einen Schwerpunkt legte der liberale Pfarrer dabei auf eine praxisorientierte Ausbildung mit integrierter wissenschaftlicher Vorbildung angehender Lehrpersonen. Berufsbildende Fächer wie Pädagogik, Psychologie oder Methodik nahmen dabei eine wichtige Rolle ein (vgl. Grunder 2007, o.S.; Criblez 2002, S. 90). Martigs Lehrbücher waren ein erfolgreiches Resultat dieser Bestrebungen: Sie erschienen in zahlreichen Auflagen und wurden in verschiedene Sprachen übersetzt. Das Lehrbuch der Pädagogik beispielsweise erschien 1891 auch in Italien. Berufspolitisch war auch Martig im Schweizerischen Lehrerverein und als Redaktor der Vereinszeitung aktiv.

1898 Schul-Erziehungslehre von Friedrich Wyss

Über den Autor Friedrich Wyss (1832-1918) finden sich kaum biographische Informationen. Nachweislich war er als Schulinspektor im Raum Burgdorf (BE) tätig – unter der Bezeichnung ‚Schulinspektor‘ publizierte er auch das Lehrbuch – und von 1873-81 als Redaktor der Schweizerischen Lehrerzeitung.

1902 Grundzüge der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften in elementarer Darstellung: für Lehrerseminarien und zum Selbstunterricht von Paul Conrad

Nach seiner Ausbildung am Bündner Lehrerseminar 1877 studierte der Davoser Paul Conrad (1857-1939; reformiert) Pädagogik und Naturwissenschaften in Leipzig. Dort war er anschliessend auch als Lehrer an der Übungsschule von Tuiskon Ziller als Lehrer beschäftigt, bevor er 1889 die Stelle des Lehrerseminars in Chur antrat, das er bis 1927 leitete. Mit seiner Rückkehr übernahm er bis 1921 auch das Präsidium des Bündner Lehrervereins und war als Redaktor der Schweizerischen Lehrerzeitung wie auch des Bündner Seminar-Blatts aktiv. Daneben verfasste der Anhänger Zillers und Herbarts (vgl. Metz 2004, o.S.) Lehrbücher für den Seminar- wie auch den Volksschulunterricht in den Bereichen Deutsch, Physik und Pädagogik, die alle in mehreren Auflagen erschienen sind.

1906 Grundriss der allgemeinen Erziehungslehre, vorzugsweise für Lehrerseminarien und Lehrer von Franz Xaver Kunz

Der katholische Bauernsohn Kunz (1847-1910) absolvierte seine gymnasiale Ausbildung in den Stiftsschulen Beromünster und Einsiedeln und legte seine Maturität in Luzern ab, wo er auch in den theologischen Kurs eintrat. Nach zwei Jahren im Mainzer Priesterseminar erhielt Kunz 1873 seine Weihe und trat eine Vikariatsstelle in seinem Heimatort, Hergiswil bei Wil-

¹⁸ In diesen Gebäuden ist die Institution bis dato, nach der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nun als Gymnasium, angesiedelt.

lisau, an. Ab 1876 leitete er das Lehrerseminar in Hitzkirch, wo er auch seine Erziehungslehre schrieb und weitergab (vgl. Grunder 2008a, o.S.).

1907 Allgemeine Erziehungslehre für Lehrerbildungsanstalten von Fridolin Noser

Nach seiner Zeit als Pfarrer in Balzers von 1867-1889, nahm Noser (1849-1908; katholisch) die Stelle des Seminardirektors in Rickenbach bei Schwyz an, das er bis zu seiner Berufung zum Archivar des bischöflichen Archivs in Chur 1893 leitete. Zeitgleich war er als ausserordentlicher Professor der Theologie im Priesterseminar tätig. 1898 wurde Noser zum Bischöflichen Kanzler ernannt (vgl. Gasser 1999, S. 185; Hübscher 1958, S. 46 f.). Neben seinen vorwiegend katechetischen Schriften publizierte er seine *Erziehungslehre* 1891 in der Rolle als Seminardirektor. 1907 gab er sie in überarbeiteter Form zum zweiten Mal heraus: diesmal gemeinsam mit seinem Nachfolger am Seminar Rickenbach, Jakob Grüninger.

1910 Lehrbuch der allgemeinen Pädagogik von Oskar Messmer

Oskar Messmer (1878-1950) arbeitete nach seiner Ausbildung zum Volksschullehrer bei Rorschach zwei Jahre im Schuldienst, bevor er in St. Gallen die Matur absolvierte. Ab 1900 studierte er in Zürich, Leipzig und Berlin Psychologie, Philosophie, Germanistik und Literatur. Nach seiner Promotion 1903 unterrichtete Messmer seine Studienfächer bis 1925 an seiner ursprünglichen Ausbildungsstätte, dem Seminar Marienberg. In Auseinandersetzung mit der Psychoanalyse publizierte er mehrere Schriften, unter anderem die Reihe *Pädagogium* (vgl. Grunder 2008b, o.S.), teilweise in Zusammenarbeit mit dem deutschen Experimentalpsychologen Ernst Meumann. Daneben schrieb der St. Galler zahlreiche Lehrbücher für die Seminausbildung, vor allem in den Bereichen Psychologie und Pädagogik.

4.2 Lehrerzeitungen und -zeitschriften

Der zweite Quellentyp besteht aus pädagogischen Zeitungen aus dem Untersuchungskontext. Die *Schweizerische Lehrerzeitung* und ihre fünf ‚Vorgängerinnen‘¹⁹ – letztere ergänzen den öffentlichen pädagogischen Diskurs von 1827 bis zur definitiven Herausgabe der Lehrerzeitung 1862 – weisen einige durchgängige, stabile Themen und Debatten bezüglich der Kategorisierung und Klassifizierung (un-)erwünschter Eigenschaften und Verhaltensweisen auf, beinhalten aber vor allem auch sich verändernde Beiträge, die in damalig aktuellen Debatten verortet werden können. So sind die Inhalte aus den Zeitschriften stark an politische und gesellschaftliche Entwicklungen gebunden und reagieren auf aktuelle Ereignisse in den pädagogischen Diskussionen der jeweiligen Zeit. Diese ‚dynamischen‘, auf äussere Faktoren und Veränderungen reagierenden Debatten, werden, im Gegensatz zu den inhaltlich stabilen Lehrbüchern, in thematisch kennzeichnenden Epochen dargestellt, die Analyse erfolgt durch eine kategoriale Strukturierung der Diskussionen. Im Gegensatz zu den Lehrbüchern sind die Zeitungen weniger durch Einzelpersonen als durch Zusammenschlüsse von Interessierten, Entstehungsprozesse in der professionsspezifischen Medienlandschaft oder inhaltliche Entwicklungen geprägt, die nachfolgend kurz skizziert werden.

¹⁹ Im Zeitraum zwischen 1830 und 1862, bis die Schweizerische Lehrerzeitung in ihrer endgültigen Form herausgegeben wurde, finden sich in der Schweiz mehrere pädagogische Zeitungen und Zeitschriften, die auf Initiative aus Lehrerkreisen gegründet wurden, jedoch meist nur wenige Jahre erschienen. Um einen möglichst konsistenten Übergang zur Schweizerischen Lehrerzeitung ab 1862 zu erreichen, wurde darauf geachtet, dass sich die zuvor erschienenen Medien im Bereich der involvierten Akteure und somit bezüglich der liberalen Stossrichtung der landesweiten Lehrervereinigung anschliessen lassen.

Zeitschrift für Volksschullehrer (ZVL)

Die Zeitschrift wurde vom damaligen Seminardirektor der Stadt Basel Rudolf Hanhart initiiert und in Zusammenarbeit mit schweizerischen und süddeutschen Schulmännern von 1829-30 herausgegeben. Die Beiträge – verfasst v.a. von Schulmännern, Pfarrern, Richtern und Politikern – beschäftigten sich mit verschiedenartigen Themen rund um die Volksschule und bildung, wobei die meisten Artikel aus dem schweizerischen (auch französischsprachigen) Kontext und nur selten aus dem süddeutschen Raum stammten.

Der schweizerische Schulbote (SSB) und die Allgemeinen schweizerischen Schulblätter (ASB)

Die beiden Zeitschriften entstanden im Kontext des Ausbaus des aargauischen Volksschul- und Lehrerbildungswesens und wurden von treibenden Akteuren in diesen Entwicklungen herausgegeben, unter anderem auch von dem Seminardirektor Augustin Keller. Die vier Jahrgänge des *Schulboten* (1831-34) erschienen unregelmässig ca. alle drei Wochen, ebenso wie seine direkte Nachfolgezeitschrift, die *Allgemeinen schweizerischen Schulblätter* (1835-45). Bei der Produktion der Blätter wurde eine kostengünstige Herstellung angestrebt, „damit keine hohen Ladenpreise angesetzt werden müssen, und der Ankauf den Schullehrern erleichtert wird“ (ASB 1835, Umschlag). Die Zeitschriften wurden vorwiegend aus zugesandten Beiträgen aus der ganzen Schweiz zusammengefügt und behandelten somit vielseitige Themen aus dem Schulalltag und den entstehenden Schulsystemen der Kantone.

Schweizerische Blätter für Erziehung und Unterricht (BEU)

Die *Blätter für Erziehung und Unterricht* sind mit einem einzelnen erschienenen Jahrgang 1846 ein repräsentatives Beispiel für die Kurzlebigkeit im pädagogischen Zeitschriftenwesen dieser Zeit. Herausgegeben wurden die Blätter vom Deutschen Theodor Vernaleken (1812-70), der seine pädagogische Ausbildung in Zürich bei Ignaz Thomas Scherr absolvierte und in diesen Kreisen diverse schulreformerische und pädagogische Schriften verfasste. Ab 1850 wirkte er als Seminardirektor und Schulreformer in Österreich.

Schweizerische Schulzeitung (SSZ)

Das Periodikum, das 1850-55 in Zürich lanciert wurde, war bereits stark durch Akteure und Entwicklungen um den Schweizerischen Lehrerverein geprägt. Ziel der Zeitung war es, alle zwei Wochen Inhalte zu präsentieren, die der „Hebung der schweizerischen Volksschule in materieller und geistiger Hinsicht“ (SSZ 1850, S. 1) dienen sollte. Insbesondere die „Verbesserung der äussern Stellung der Volksschullehrer“ (ebd.) war den Herausgebern ein grosses Anliegen. Verbreitet werden sollten „besonders Nachrichten über die Schulgesetzgebung der verschiedenen Kantone, sowie auch Personalmeldungen [...], die für einen weiteren Lehrerkreis von Interesse sind“ (ebd.). Am 29. Juni 1855 wurde die letzte Ausgabe der SSZ herausgegeben „in der Hoffnung, dass die vom schweizerischen Lehrerverein beschlossene Zeitschrift, welche schon auf Neujahr 1855 erscheinen sollte, unterdessen zu Stande kommen würde“ (SSZ 1855, S. 101).

Pädagogische Monatsschrift für die Schweiz (PMS)

1856 wurden schliesslich die Hoffnungen der Redaktion der SSZ erfüllt, zumal Heinrich Grunholzer (1819-73), vormaliger Herausgeber und Redaktor der SSZ und einflussreicher

Pädagoge dieser Zeit, wiederum die Leitung des ersten offiziellen Vereinsorgans²⁰ der schweizerischen Lehrerschaft gemeinsam mit Hermann Zähringer (1823-80) übernahm. Die Art und Weise der Publikation und inhaltliche Ausrichtung blieb, bis auf die monatliche Herausgabe, entsprechend ähnlich.

Schweizerische Lehrerzeitung (SLZ)

Der Namenswechsel des Vereinsorgans mit dem 7. Jahrgang 1862 war von der Umstellung auf eine Wochenzeitung begleitet. Der leitende Redaktor Hermann Zähringer strebte damit vor allem auf dem Land einen besseren Zugang und einen erhöhten Absatz bei der Lehrerschaft an. Die Schweizerische Lehrerzeitung – die unter diesem Namen bis 1991 herausgegeben wurde²¹ – konnte seit ihrer Ersterscheinung kontinuierlich ausgebaut und durch eine Vielzahl von Beilagen inhaltlich ergänzt werden. Grundsätzlich kann das Vereinsorgan des Schweizerischen Lehrervereins als das wichtigste öffentliche Medium für pädagogische Diskussionen im Untersuchungszeitraum und im Schweizer Kontext bezeichnet werden und ist somit auch für die Diskussion um Kategorisierung und Klassifizierung im schulischen Umfeld als eine zentrale Quelle dieser Arbeit zu betrachten.

„Die SLZ ist zu einer Quelle pädagogischer Informationen geworden, indem in ihr allgemeine Abhandlungen, Unterrichtsstoffe und Schulnachrichtendienst vereinigt sind. Sie ist mit den verschiedenen fachkundlichen Beilagen, Sondernummern und sank ihrer gründlichen Orientierung in allen Berufs- und Vereinsfragen zum eigentlichen *Spiegel für die Schweizer Schule* geworden“ (M. 1954, S. 286; Hervorh. im Original).

4.3 Forschung zwischen Historiographie und Systematik

Neben der Darstellung des ausgewählten Quellenkorpus erscheint es evident, hier Einblicke in das Handwerk der Quellenbearbeitung zu geben und dabei die begleitenden heuristischen Überlegungen kurz zu beschreiben. Da die Quellen zum Zeitpunkt der Bearbeitung nicht digital verfügbar waren, wurden sämtliche Bücher und Zeitungen manuell, Seite für Seite²² gelesen und nach relevanten Inhalten untersucht. Ein forschungsmethodisches Vorgehen nach Inhaltsverzeichnissen kam nach einem ersten Versuch nicht in Frage, da Inhalte über Klassifizierungs- und Kategorisierungsbestrebungen in den Lehrbüchern nur partiell in den Inhaltsverzeichnissen angegeben sind. Vielmehr finden sich Diskussionen und Beiträge über die Taxierung von Kindern, Eigenschaften und Verhaltensweisen über die gesamten Bücher verteilt in verschiedenen Kapiteln wieder. Bei den pädagogischen Zeitungen sind in den Inhaltsverzeichnissen der einzelnen Ausgaben zwar diverse Beiträge zu finden, die sich mit der Thematik auseinandersetzen. Der Grossteil der Artikel, die sich in die Diskussion um die Klassifizierung und Kategorisierung von Schulkindern einordnen lassen, werden in den Inhaltsverzeichnissen jedoch nicht aufgeführt, sondern finden sich oft unter den nicht indexierten Nachrichtenrubriken der Zeitungen.²³

20 Mehr zum Kontext des Vereinsmedium in Teil II, Kapitel 1.2.2 und 3.1

21 Gefolgt von SLZ: Schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerzeitung (1992-99) und dem jetzigen Medium des Dachverbands Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (vormals Schweizerischer Lehrerverein) Bildung Schweiz (seit 2000).

22 Allein für die 52 Jahrgänge der ab 1862 erscheinenden ‚Schweizerischen Lehrerzeitung‘ macht das über 45'000 Seiten.

23 Aufgrund der Menge an Beiträgen, die relevante Textstellen zum Sachverhalt des schulischen Kategorisierens und Klassifizierens enthalten, es sind insgesamt weit über 1'500 Artikel und Nachrichtenbeiträge, werden in der

Die für die Problemstellung als relevant herausgearbeiteten Inhalte der Quellen werden in zwei Forschungskapiteln quellenspezifisch bearbeitet und kategorial beschrieben, wobei bei dieser Ordnungsarbeit – als auch bei der Auswahl und Kontextualisierung der Quellen, und der gesamten Bearbeitung und Ausrichtung der Problemstellung – immer die *Perspektive* des eigenen Vorgehens und die Kenntnis des eigenen *blinden Flecks* in jeder Beobachtung im Bewusstsein bleiben. Die Überzeugung, dass Forschung stets in einen historisch-kulturellen Rahmen zu verorten ist, der sowohl einen vollständig distanzierten Beobachterstandpunkt verunmöglicht und den vorgenommenen Strukturen und Kategorien „ein Moment der Konstruktivität“ (Bellmann & Ehrenspeck 2006, S. 252) zuschreibt, begleitet das historisch-systematische Vorgehen in dieser Forschungsarbeit.

Die gegenseitige Bedeutung des historischen und des systematischen Arbeitens unterstreicht zudem die Wahl der hier gewählten Symbiose der beiden Zugänge:

„Der reflektierte Ausweis der Ordnungsleistung pädagogischer Historiographie – in ihrem Doppelaspekt von Darstellung und Darstellungsreflexion – lässt sich als ihr systematisches Moment festhalten. [...] Umgekehrt ist auch die systematische Arbeit in einem doppelten Sinne auf das Historische verwiesen. Denn nicht nur der Gegenstand ihrer Ordnungsarbeit ist historisch, sondern auch die Kriterien, nach denen diese Ordnungsarbeit vollzogen wird, sind historische und keine überhistorischen Prinzipien“ (ebd., S. 261).

4.3.1 Diskurse, Diskussionen und Akteure

Die für die Problemstellung als relevant herausgearbeiteten Inhalte aus dem Quellenkorpus werden in der Analyse als (Teil-)Diskurse, Diskussionen und Debatten bezeichnet²⁴, wobei diese Begriffe sinnverwandt Verwendung finden. In Bezug auf den Diskursbegriff wird in dieser Arbeit nicht an eine bestimmte diskurstheoretische Auslegung oder Methode angeschlossen, zumal „[...] es in den Kultur- und Sozialwissenschaften bislang keine einhellige Auffassung davon gibt, was unter einem Diskurs zu verstehen ist“ (Eder 2006, S. 11). Unter Diskurs wird hier, vereinfacht gesagt, die Ansammlung an Aussagen in bestimmten historischen Rahmenbedingungen verstanden, die zu einem bestimmten Zeitpunkt zu einem Thema erscheinen. Diskurs ist dabei nicht als eine reine Sammlung alleinstehender Texte zu einem Thema zu begreifen, sondern bezieht vielmehr die Einbettung in ihre Entstehung und Ausprägung, aber auch die Abgrenzung zu dem darin nicht Festgehaltenen mit ein. Die gesellschaftliche Verankerung, der historische Wandel, die geäußerten Themen sowie die Art und Weise des Gesagten machen dabei einen Diskurs aus. Relevant für das hier verwendete Diskursverständnis ist zudem das konstruktivistische Moment, das Diskursen zugeschrieben werden kann, also hinter den reinen Zeichen und Beschreibungen *mehr* zu vermuten ist, als mit einer einzigen Beschreibung erfasst werden kann. Ein vollständiges Entziffern der Ereignisse oder gar universelle ‚wahre‘ oder ‚falsche‘ Aussagen sind dabei nicht möglich, da diese jeweils nur in den spezifischen Diskursen zu verorten sind.²⁵ Für die Quellenarbeit bedeutet dies, dass die Inhalte zu den Klassifizierungs- und Kategorisierungsfragen v.a. in den Quellen,

Bibliographie nicht die Einzelbeiträge, sondern die Publikationsorgane als Einheit aufgeführt.

24 *Diskurs* ist dabei als Überbegriff für alle themenbezogenen Inhalte in den Quellen, *Diskussion*, *Debatte*, *Teildiskurse* oder *Diskursstränge* als darin zu verortende Themen und Texteinheiten zu verstehen.

25 Diese Diskursauslegung geht vorwiegend auf die Ausführungen von Michel Foucault in *Archäologie des Wissens* und *Die Ordnung des Diskurses* zurück (vgl. Foucault 1981, S. 43, 74; 1991, S. 13 f., 19, 32, 34 f.) die bei diversen Autoren aufgegriffen und ausgelegt wurde (vgl. Landwehr 2001, S. 7; Sarasin 2003, S. 58; Jäger 2004, S. 130, 159 f.).

deren Entstehungs- und Wirkungskontext zu verstehen sind und davon ausgegangen werden muss, dass parallel noch andere Diskussionen zur Thematik geführt wurden, die in den Zeitungen und Lehrbüchern nicht aufscheinen. Interessant wird diesbezüglich sein, das in dem Diskurs Sagbare zu analysieren, also was erscheint wann, warum und wie als eine sinnvoll und tragfähig erachtete Formulierung. Wann und warum werden die Kinder in der Schule als gesund, krank, normal, anormal, störend, schwachsinnig, leistungsfähig beschrieben und welche Mittel und Instrumente – Statistiken, persönliche Aufzeichnungen, Zeugnisnoten, ärztliche Untersuchungen, geistlicher Rat etc. – erscheinen, um zu den formulierten Taxierungen zu kommen?

Hinsichtlich des Quellenkorpus, das stark durch Einzelpersonen (v.a. Seminardirektoren, Lehrer und Bildungspolitiker) und professionsspezifischen und gesellschaftlichen Vereinigungen (Lehrerverein, Gemeinnützige Gesellschaft usw.) geprägt ist, wird bei der Analyse auch ein am Akteur orientierter Zugang von Bedeutung sein, der die Handlungen und Wirkungskraft dieser im Diskurs handelnden Akteure mit einbezieht.²⁶ Dabei wird davon ausgegangen, dass die Handlungsspielräume durch institutionelle Strukturen bestimmt werden und gleichzeitig die Akteure, ihre Konstellationen und Interaktionen auf den institutionellen Kontext wirken. Für die Analyse der Quellen wird hinsichtlich der Fragestellung nach der Kategorisierung und Klassifizierung (un-)erwünschter Eigenschaften und Verhaltensweisen die Herausarbeitung der institutionellen Rahmenbedingungen dieser Diskussionen und der Effekt von unterschiedlichen Akteurskonstellationen von Bedeutung sein, wobei eine Unterscheidung in individuelle, aggregierte und komplexe Akteure (vgl. Scharpf 2000, S. 100 ff.) vorgenommen wird.²⁷ Mit dieser heuristischen Unterscheidung der Akteure gelingt ein genauerer Blick auf den akteursspezifischen Kontext und den Einfluss von Akteurskonstellationen auf die Erzeugung der untersuchten (Teil-)Diskurse des Untersuchungsmaterials. Dadurch können wiederum die im Sachverhalt verortbaren und durch die Problemstellung erfassbaren Perspektiven, die durch die unterschiedlichen Akteure repräsentiert werden, im Material sichtbar gemacht und in Bezug auf schulische Kategorisierung und Klassifizierung analysiert werden.

26 Es wird dabei nicht davon ausgegangen, dass die Akteure als autonome, vom Kontext und Diskurs gelöst agierende Subjekte handeln. Denn „Texte sind [...] niemals etwas nur Individuelles, sondern immer auch sozial und historisch rückgebunden“ (Jäger 2004, S. 117).

27 Die theoretische Heuristik für diesen Ansatz findet sich beim *akteurszentrierten Institutionalismus*, dem die Überzeugung zu Grunde liegt, über eine Analyse des institutionellen Kontexts, die Akteure, deren Konstellationen und Interaktionsmodi Aufschlüsse über vergangene politische Entscheidungen zu erhalten (vgl. Mayntz & Scharpf 1995, S. 46; Scharpf 2000, S. 84 f.). Der zentrale Punkt für die vorliegende Arbeit ist primär die darin begründete Unterscheidung zwischen *individuellen*, *aggregierten* und *komplexen Akteuren* (vgl. Scharpf 2000, S. 100 ff.). Aggregate umschreiben in diesem Zusammenhang mehrere Individuen, die aufgrund vergleichbarer Präferenzen ähnlich agieren, jedoch keine strategischen Entscheidungen fällen (vgl. ebd.). Komplexe – d.h. kollektive und korporative – Akteure hingegen sind als Zusammenschlüsse von Individuen als Konstellationen zu betrachten, die oberhalb der individuellen Ebene intentional handeln und definierte Ziele anstreben (vgl. ebd., S. 97). Diese Zielsetzungen streben *kollektive Akteure* – Verbände wie der SLV oder die SGG – über Aushandlungsprozesse und Konsensbildung unter ihren Mitgliedern an. Führungsorientiert und in den Entscheidungen nicht autonom dagegen sind die *korporativen Akteure*. Hierzu zählen hierarchisch top-down angelegte (soziale) Organisationen, wie einzelne Schulen, Spezialanstalten etc. (vgl. ebd., S. 101 ff.).

5 Wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit Kategorisierung und Klassifizierung im schulischen Kontext

Die Frage nach einer Zuteilung von Menschen in Kategorien, nach der Schaffung von Ordnung durch Klassifikationen – durch Einordnung und Einteilungen in aufgestellte Klassen –, Taxonomien – die Einordnung in systematische Kategorien – oder die Festlegung und Ausdifferenzierung von entsprechenden Grundbegriffen ist durchaus keine neue. Dennoch lässt sich gerade für den Bereich der Pädagogik und den der Schule ein relativ überschaubares Forschungsfeld ausmachen, das sich mit den grundlegenden Mechanismen und Ideen zur Einteilung und Taxierung von Kindern bezüglich ihrer physischen und psychischen Entwicklung sowie ihrem Verhalten mit einem historischen Zugang auseinandersetzt. Im Folgenden soll eine Auswahl davon kurz umrissen werden. Der Fokus liegt dabei auf Arbeiten, die ebenfalls einen historischen Zugang wählen und dadurch mehr oder weniger in der Methodik oder dem zeitlichen Kontext vergleichbar sind.

Die hier ausgewählten Forschungsarbeiten werden dabei, auch mit Blick auf die Dynamik und Perspektivität, als reguläre Angebote im Sinne des Zirkels der Problemgenerierung des Komplexitätstheoretischen Zugangs verstanden. Dieser zeichnet sich dadurch aus, „dass jeder durch Forschung vorgebrachte und legitimierte Lösungsvorschlag für ein Problem selbst wiederum zum Gegenstand der Kritik gemacht werden kann, also ein Problem darstellt, das aus einer anderen Perspektive als der kritisierten thematisiert wird“ (Anhalt 2012, S. 81). Im Sinne einer zirkulären Anlage der Problematisierung bestehender Forschungsergebnisse wird dabei *nicht* davon ausgegangen, dass dieser Prozess durch einen endgültigen Lösungsvorschlag abgeschlossen werden kann (vgl. ebd.).

5.1 Forschungsstand

Für den Schweizer Kontext – in den die vorliegende Arbeit eingereicht wird – finden sich nur eine Handvoll Forschungsarbeiten, die sich mehr oder weniger an dieses Projekt anlehnen lassen. In Ruchats (2003) Abhandlung über die „arriérés“ – die zurückgebliebenen Kinder – aus dem französischsprachigen Teil der Schweiz zwischen 1874-1914 ist wohl die Arbeit mit den meisten Anlehnungspunkten gefunden. Als kantonale²⁸ Untersuchung angelegt, erforscht sie auf der Grundlage von politischen und administrativen Akten sowie persönlicher Aufzeichnungen von involvierten Akteuren den Entstehungsprozess von Spezialklassen mit den damit verbundenen Taxierungen und Benennungen von Kategorisierungsfaktoren (vgl. ebd., S. 6 ff.). Auch in anderen Beiträgen setzt sich Ruchat mit der Thematik auseinander und stellt unter anderem für den Zeitraum von 1874-1890 drei Kategorien von abweichenden Kindern fest: die „Widerspenstigen“, die durch Schulschwänzen, zu spät kommen und damit verbundenen schlechten Leistungen gruppiert werden. Die „Undisziplinierten“ hingegen zeichnen sich durch störendes Verhalten im Unterricht aus, gehorchen nicht und zeigen sich rebellisch. In die dritte Kategorie, die der „Zurückgebliebenen“, werden schliesslich Kinder eingeteilt, die den schulischen Anforderungen nicht gewachsen sind. Während sich die ersten beiden Kategorien laut Ruchat (1999) durch „moralische Merkmale“ auszeichnen und die Kinder in „Sonderklassen“ oder „Besserungsanstalten“ separiert werden sollen, ist die Gruppe der zurückgebliebenen Kinder zunehmend über das Merkmal der Intelligenz belegt. Diese Begabungsfrage wird laut Ruchat denn auch zu einer „neuen Norm“ des Unterrichts,

28 Die Kantone Freiburg und Genf werden dabei untersucht.

was pädagogische wie auch *psychotechnische* Bestrebungen nach sich zieht und nicht wie bei den anderen Kategorien zu einem Unterrichtsausschluss führen muss (vgl. ebd., S. 278 ff.). Aufgrund ähnlicher Quellen, nämlich Staats- und Schulkommissionsakten aus den Kantonen Zürich und Zug, bearbeitet Hürlimann (2007) die Frage nach Schulausschlussverfahren im 20. Jahrhundert. Er fokussiert also eine weitere Kategorie von Kindern: diejenigen, deren Verhalten für das System Schule als nicht mehr adäquat, als nicht tragbar eingestuft wird. Spannend für den Vergleich mit der hier aufgegriffenen Fragestellung und Quellenlage wird die Rolle der Lehrpersonen sein, denen Hürlimann eine zentrale Rolle im Ausschlussprozess zuschreibt. „[...] die unterschiedliche Interpretation und Handhabung der Disziplinarschwierigkeiten durch die jeweiligen Lehrpersonen [...]“ (ebd., S. 368) sei massgeblich für die Einleitung von entsprechenden Massnahmen und Sanktionen sowie deren Art. Auch entspricht dieses Ergebnis seinem Verständnis von abweichendem Verhalten, welches er unter den Bedingungen eines „[...] von Normverschiebungen stetig ändernden Umfeldes, sowie der Abhängigkeit der Wahrnehmung des Verstosses durch die Lehrperson [...]“ sieht (ebd., S. 61). Die Festlegung von Normen in der Schule – insbesondere hinsichtlich räumlicher, materieller Ordnung und schulhygienischer Standards – ist wiederum das zentrale Thema der Dissertation von Kost. In „Volksschule und Disziplin“ (1985) stellt er für das Zürcher Volksschulwesen 1830-1930 eine Verbesserung der innerschulischen Organisation und die Herbeiführung des störungsfreien Unterrichts anhand verschiedener schulhygienischer Mittel und Instrumente dar. Ebenso betont er die wachsende Überwachungs- und Kontrollfunktion der Schule auf ausserschulische Bereiche bezüglich der Einhaltung von Normen hinsichtlich sozialem Verhalten und familiärer Verhältnisse²⁹ (vgl. Kost 1985, S. 320). Normalvorstellungen nehmen diesbezüglich eine wichtige Rolle ein: Lehrpersonen hatten zu entscheiden, welche Kinder unter den gesetzten schulhygienischen Bedingungen als *nicht-normal* einzustufen waren – als *verwahrlost, schwachbegabt, moralisch defekt, körperlich* oder *geistig behindert* etc. – und, wenn möglich, die Schule von diesen Kindern zu „säubern“ (ebd., S. 246; vgl. auch ebd. 252 ff.; 261 f.). Eine Auseinandersetzung mit der Schulhygienebewegung und den damit verbundenen Mess- und Kategorisierungsschemata bietet auch Hofmann (2013). Durch die historische Rekonstruktion der Einführungs- und Umsetzungsprozesse schulhygienischer Massnahmen in der öffentlichen Schule der deutschsprachigen Schweiz, zeigt sie die damit verbundenen, medizinisch geprägten Kategorienbildungen und Zuschreibungen bezüglich Schulkindern auf.

Tendenziell befassen sich die schweizerischen Forschungsarbeiten, die sich an das Thema der Kategorisierung und Einordnung von Kindern in Bezug auf die Schule anlehnen lassen, mit den Kategorisierungen und Taxierungen, die eine Aussonderung von der Schule nach sich ziehen oder zumindest eine Diskussion um mögliche ausschliessende Massnahmen lostreten. In diese Richtung zielt auch die Arbeit von Chmelik über „Armenerziehungs- und Rettungsanstalten“ (1978): Darin werden vier Kategorien von Kindern aufgeführt und beschrieben, die im 19. Jahrhundert speziellen Anstalten zugewiesen wurden. So galten Arme (materiell wie auch sittlich-moralisch arm), Verwahrloste, Waisen und Verurteilte nach Chmelik als für die Schule nicht tragbar, wobei die unerwünschten Eigenschaften und Verhaltensweisen stets positiven, erwünschten Gegenpolen wie Rechtschaffenheit oder Gutartigkeit entgegengestellt wurden (vgl. Chmelik 1978, S. 37 ff.; 40 ff.). Eine Auseinandersetzung mit Eigenschaften von Kindern, die zu einem Schulausschluss bzw. auch einer Sonderbeschulung in speziali-

²⁹ Kost schliesst seine Arbeit dabei an Foucaults Disziplinierungsthese aus „Überwachen und Strafen“ (1977) an.

sierten Anstalten und Schulen führten, ist im Weiteren in Wolfisbergs (2002) Geschichte zur Entwicklung der Heilpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz zu finden.

Im internationalen Kontext finden sich durch den historischen Ansatz und thematisch vergleichbar angelegte Forschungsarbeiten unter anderem mit Götz (2011), Petrina (2006), Stechow (2004 & 2008) und Turmel (2008) oder einzelne Beiträge in den Sammelbänden von Kelle & Tervooren (2008) sowie Kelle & Mierendorff (2013), die sich alle tendenziell mit der Klassifizierung, Kategorisierung, Normalisierung, Normierung und Standardisierung kindlicher Entwicklung durch Schule und Erziehung beschäftigen.

Bei Götz (2011) steht dabei die Diskussion um die Festlegung des Schuleintrittalters, der Schulreife im Zentrum. Dabei zeigt sie auf, wie pädagogische, biologische, medizinische und psychologische Argumente in die Diskussion um eine Normierung der Schulreife eingebracht werden und welche qualitativen wie auch quantitativen Merkmale schliesslich zu deren Festlegung führten.

Stechow bewegt sich in ihrer Forschung, angelehnt vor allem an Jürgen Links Normalismus-Theorie (1996) und Michel Foucaults Arbeiten zur Ordnung und Überwachung der Gesellschaft, in einem Spannungsfeld der Festlegung von Normalität und Abweichung, wobei sie von der gesellschaftlichen Konstruktion der beiden Komponenten ausgeht. In „Erziehung zur Normalität“ (2008) setzt sie sich, in einer zeitlich weitreichenden historischen Abhandlung über Vorstellungen von vor allem bürgerlichen Normalitätsvorstellungen im 19. Jahrhundert in Verbindung mit pädagogischen Theorien der damaligen Zeit auseinander. Die dabei klarer werdende Grenzziehung zwischen Normalität und Abweichung verortete Stechow vor allem im gesellschaftlichen Wunsch nach Ordnung³⁰ sowie in quantitativen Mess- und Diagnoseverfahren, die vor allem gegen Ende des 19. Jahrhunderts entwickelt und angewandt werden.³¹

Statistische Verfahren, Klassifikationen und Kategorisierungen zur Erfassung kindlicher Eigenschaften und Verhaltensweisen stehen im Zentrum von Turmels Untersuchung „A Historical Sociology of Childhood“ (2008). Anhand einer Rekonstruktion von Messtechniken und den erfassten Merkmalen, gibt er anhand der Beispiele Preussen, England, USA und Frankreich Einblick in die Entwicklung hin zu Durchschnitts- bzw. Normalvorstellungen von Kindern, deren Entwicklung und Verhalten. Diese Vorstellungen vom normalen Kind wurden durch die Instrumente der statistischen Erfassung, aber auch anderer Testverfahren wie dem Binet-Simon-Test, laut Turmel erst ermöglicht und fungierten im 19. Jahrhundert gleichzeitig als Anhaltspunkt und Stabilisierungsfaktoren in vielschichtigen und unübersichtlichen Diskussionen über die Thematik.

Mit Vermessung und Normierung durch Methoden und Instrumente, die gegen Ende des 19. Jahrhunderts vor allem in den Schulen und den Diskussionen um die *experimentelle Pädagogik* entstanden, setzen sich zahlreiche andere Arbeiten auseinander; verwiesen sei hier vor allem auf die als Standardwerk geltende Arbeit von Depaepe „Zum Wohl des Kindes“ (1993), auf die in vielen pädagogischen Publikationen im Themengebiet referiert wird.³²

Ebenfalls erwähnenswert ist die Arbeit von Flissikowski, Kluge und Schauerhammer über die „Sozialgeschichte abweichenden Verhaltens in der Schule“ (1980). Diese fokussiert den dis-

30 Dieses Argument deckt sich mit der These Foucaults aus „Überwachen und Strafen“ (1977), die Stechows Arbeit zugrunde liegt.

31 Die These, dass Normalität – oder Normalismus – über statistische Möglichkeiten hergestellt werden, ist Hauptbestandteil der Theoriebildung von Jürgen Link (1996).

32 Zum Beispiel in Grunders Sammelband zur Sozialisation und Disziplinierung ‚wilder Kinder‘ (1998).

ziplinarischen Aspekt der Thematik bezogen auf Schulzucht, Bestrafung und entsprechende disziplinarische Massnahmen. In einem historischen Rückblick³³, ausgehend vom Mittelalter und mit Schwerpunkt von der Weimarer Republik bis nach dem 2. Weltkrieg wird das entstehende Konzept der „Schwererziehbarkeit“ in „grosse[n] Entwicklungslinien“ (ebd., S. 12) beleuchtet und vor allem in Verbindung mit den sich entwickelnden „Nachbarwissenschaften der Pädagogik“ (ebd., S. 268) und dadurch mit der sich etablierenden Pädagogischen Pathologie Strümpells um 1900 ausgelegt. Mit diesem „ersten Versuch einer Systematisierung von Erziehungsschwierigkeiten, mit denen u.a. Lehrer in Schulen konfrontiert wurden“ (ebd., S. 283) wird die Festigung des Bildes von „schwierigen“ Kindern in der Schule begriffen und begründet. Die Schule bildet dabei mit ihren Verhaltensanforderungen, sowohl auf das Lernen wie auch den sozialen Massstab bezogen einen Rahmen, in welchem sich das Verhalten der Schüler zu bewegen hat. Nichterfüllung der Anforderungen und Missachtung der gesetzten Werte und Normen führen zu Abweichung und Sanktionierungen (vgl. ebd., S. 28 f.). Erklärende Theorien für die Klassifizierung von „abweichendem Verhalten“ als aufschlüsselnde Basis für die Forschungsarbeit heranzuziehen, sehen Flissikowski et al. (1980) als schwieriges Unterfangen, da die Analyse je nach Theorie – durch soziologische, psychologische, medizinische, anthropologische, historische Ansätze etc. – anders gewichtet wird bzw. ausgerichtet ist. „Gemeinsam ist allen Theorien nur, dass sie Verhaltensmuster zum Untersuchungsgegenstand erheben, die von Teilen der Gesellschaft als ‚ungewöhnlich‘, ‚gestört‘ oder ‚abnorm‘ bewertet werden, die in unterschiedlicher Weise einen Verhaltenskonsens verletzen, der sich in sozialen Gruppen ‚eingeregelt‘ hat“ (ebd., S. 15).

5.2 Forschungsrelevante Normalitätskonzepte

Die Forschungsarbeiten aus dem Fachbereich der allgemeinen und historischen Pädagogik beziehen sich oftmals auf Ansätze aus anderen Disziplinen und tradieren diese meist im Sinne von Forschungsinstrumentarien, leitenden Theorien und methodischen Anleitungen. Mit den Werken von George Canguilhem (2013), Michel Foucault (u.a. 1977) oder Jürgen Link (1996) werden Überlegungen verarbeitet, die – wenn auch mit medizinischem, soziologischem, philosophischem, historischem oder linguistischem Hintergrund als ‚Fachfremde‘ – in pädagogischen Forschungen im Themenbereich der Kategorisierung und Klassifizierung von Schulkindern zum Grundkanon gezählt werden können. Im Folgenden soll nur kurz und beispielhaft auf diese Auswahl an theoretischen Ansätzen eingegangen werden, da sie für die vorliegende Arbeit nur bedingte direkte Relevanz aufweisen, was im Anschluss an die kurze Skizzierung der Inhalte noch begründet wird.

Canguilhem

In seiner 1943 publizierte Dissertation „Das Normale und das Pathologische“ zur Erlangung der Doktorwürde in Medizin bearbeitet George Canguilhem die Frage nach der Festlegung von ‚normal‘ und ‚krank‘. Da er davon ausgeht, dass eine Beurteilung des Normalen und des Pathologischen „nicht aufs vegetative“ (Canguilhem 2013, S. 211) beschränkt sein darf, diskutiert er die Bedeutung der Begriffskomplexe im Spannungsfeld von medizinischer Wissenschaft und populären Verwendungen. Dabei zeigt er auf, dass *Krankheit* im Allgemeinen als „virtuelles Werturteil“ (ebd., S. 123) bezeichnet werden kann, das mit negati-

33 Das Untersuchungsmaterial besteht dabei v.a. aus unterschiedlichsten Monographien, Fachartikeln und Kongressbeiträgen, wie auch einzelnen Schulordnungen, Gesetzessammlungen oder Statistiken.

ven Attributen wie „schädlich, unerwünscht, sozial minderwertig“ (ebd.) usw. belegt ist und die Medizin ebendiese zur populären und metaphysischen Begriffsverwendung ablehnt. Die Aufgabe der Medizin sei es jedoch vielmehr zu erörtern, aufgrund welcher Lebensphänomene „sich Menschen als krank bezeichnen“ (ebd.). Der wissenschaftliche Auftrag liege im Weiteren in der Klärung der Wurzeln, der Entwicklungsgesetze dieser Phänomene sowie den sich wandelnden Einflüssen darauf (vgl. ebd.). „Man kann zwar objektiv Strukturen oder Verhaltensweisen beschreiben, doch für deren Qualifizierung als pathologisch lässt sich kein rein objektives Kriterium finden“ (ebd., S. 240). Auch das *Normale* sieht er allgemein als Werturteil, das weder einen Durchschnitt darstellt, noch auf Tatsachen beruht. Physiologisch gesehen hingegen ist *normal* einerseits statistisch-deskriptiv wie auch therapeutisch-normativ ermittelbar (vgl. ebd., 119 f. & 124).³⁴

Foucault

Häufiger als auf seinen Doktorvater Canguilhem wird in vielen Forschungsarbeiten auf Michel Foucault und seine Arbeiten referiert³⁵. Insbesondere seine These der kontrollierenden Ordnungs- und Normalisierungsfunktion der Gesellschaft im Verlauf des 19. Jahrhunderts fließt in viele Arbeiten mit ein. Das gesellschaftliche Regulativ mit der Funktion der Verhaltenssteuerung und Überwachung auf individueller Ebene wird dabei oft als leitende Theorie oder zu prüfende These verwendet. Ebenso findet die damit verbundene Annahme von Foucault, dass gegen Ende des 19. Jahrhunderts eine Pathologisierung von abweichendem Verhalten, eine „Medizinisierung des Anormalen“ (Foucault 2003, S. 417) stattgefunden hat, in den pädagogisch angelegten Forschungen breite Anwendung. Über seine Analyse der Straf- und Gefängnisssysteme sowie der militärischen Ausbildung schließt Foucault auf eine „neue Ökonomie der Macht“ (Foucault 1977, S. 392), die verschiedene Effekte mit sich bringt. Unter anderem auch „[...] ein rasendes Verlangen nach dem Messen, Schätzen, Diagnostizieren, Unterscheiden des Normalen und Anormalen; und der Anspruch auf die Ehre des Heilens oder Resozialisierens“ (ebd.). In diesen Machtgefügen und Entwicklungen nimmt

34 Emile Durkheim greift in „Die Regeln der soziologischen Methode“ (1895/1984) die Unterscheidung des Normalen und des Pathologischen in einem Kapitel ebenfalls auf. Er kommt aus der soziologischen Perspektive zum Schluss, „dass eine Tatsache nur unter Bezugnahme auf eine gegebene Gattung als pathologisch erklärt werden kann. Die Bedingung der Gesundheit und der Krankheit können also nicht in abstracto in absoluter Weise definiert werden“ (Durkheim 1984, S. 148). Dabei weist er auf die Schwierigkeit bei der Einteilung sozialer Phänomene im Gegensatz zur naturwissenschaftlichen Zugangsweise hin: „So viele Umstände scheinen zur Unterscheidung der Krankheit von der Gesundheit nicht erforderlich zu sein. Treffen wir denn nicht diese Unterscheidung tagtäglich? Das ist richtig; doch bleibt zu erkennen übrig, ob wir es mit Recht tun. Die Schwierigkeit dieser Probleme wird uns dadurch verhüllt, dass wir sehen, wie der Biologe sie mit Leichtigkeit löst. [...] In der Soziologie verpflichtet die grössere Komplexheit und Wandelbarkeit der Tatsachen zu beträchtlicherer Behutsamkeit, wie die widersprechenden Urteile verschiedener Parteien über ein und dieselbe Erscheinung beweisen“ (ebd., S. 155 f.). Hillebrandt (2001) deutet Durkheim dahingehend, dass dieser die Ungleichheit der Menschen als „notwendige Bedingung zum Funktionieren der modernen Gesellschaft“ (Hillebrandt 2001, S. 51). Aus neueren soziologischen bzw. gesellschaftstheoretischen Arbeiten (u.a. Niklas Luhmann) folgert Hillebrandt schliesslich, dass sich die Gesellschaftsstruktur aus sozialen Differenzierungsprozessen ableitet: „Soziale Differenzierung meint den Prozess der Trennung, Absonderung, Ausgliederung und Abgrenzung gesellschaftlicher Teilbereiche (Subsysteme, Subkulturen) und sozialer Einheiten innerhalb einer relativ homogen strukturierten Gesellschaft“ (ebd., S. 49).

35 Im Mittelpunkt steht dabei meistens „Überwachen und Strafen“ (1977). Daneben wird hauptsächlich auch auf „Die Ordnung der Dinge“ (1971/1999), „Wahnsinn und Gesellschaft“ (1973) oder „Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit“ (1976/1987) referiert. Weitere Titel aus Foucaults Schaffen werden teilweise in die Diskussion miteinbezogen, erhalten jedoch nicht denselben Stellenwert.

im Weiteren die Frage nach der *Disziplinierung* eine wichtige Rolle ein. Für die Schule³⁶ konstatiert er eine Entwicklung hin zu einem „Prüfungsapparat“ (ebd., S. 240): „Es geht dabei immer weniger um jene Wettkämpfe, in denen die Schüler ihre Kräfte massen, und immer mehr um einen ständigen Vergleich zwischen dem einzelnen und allen anderen, der zugleich Messung und Sanktion ist“ (ebd.). Die Prüfung wertet er als einen Machtmechanismus, der unter dem Deckmantel von Wissensformierungen Individuen und Individualität zu dokumentierbaren „Fällen“ macht, was wiederum die Möglichkeit eröffnet, „[...] zu dressieren oder zu korrigieren, zu klassifizieren, zu normalisieren, auszuschliessen [...]“ (ebd., S. 246). Mit der foucaultschen Macht- und Pathologisierungsthese verbunden sind auch seine Arbeiten zu „Wahnsinn und Gesellschaft“ (1969) und „Die Ordnung der Dinge“ (1999) in denen er unter anderem die Veränderungen von Ordnungsformen in Bezug auf Wissen untersucht und aufzeigt, wie sich diese seit dem 16. Jahrhundert konstituiert und vor allem „an der Wende vom achtzehnten zum neunzehnten Jahrhundert auf massive Weise gewandelt hat“ (Foucault 1999, S. 25). In der Auseinandersetzung mit neuen Unterteilungen, mit Klassifizierungen von Ähnlichkeiten und Unterschieden schliesst er, dass

„Die Geschichte des Wahnsinns [...] die Geschichte des *Anderen* [wäre], dessen, das für eine Zivilisation gleichzeitig innerhalb und ausserhalb steht, also auszuschliessen ist (um die innere Gefahr zu bannen), aber indem man es einschliesst (um seine Andersartigkeit zu reduzieren). Die Geschichte der Ordnung der Dinge wäre die Geschichte des *Gleichen* (*du même*), das für eine Gesellschaft gleichzeitig dispers und verwandt ist, also durch Markierung zu unterscheiden und in Identitäten aufzufassen ist“ (ebd., S. 27; Hervorh. im Original).

Link

Michel Foucaults Arbeiten über Techniken und Ordnungen zur Erfassung und Klassifizierung von Dingen und Wissen und somit auch die Festlegungen des Normalen und des Anormalen in Verbindung mit den damit verbundenen Machtmechanismen nimmt auch Jürgen Link in seinem „Versuch über den Normalismus“ (1996) auf. Sein Normalismus-Konzept entwickelt er anhand einer synoptischen Rundschau und Weiterverarbeitung der Theorien aus Medizin, Soziologie, Philosophie, Naturwissenschaft etc. Der Literaturwissenschaftler berichtet darin von der Schwierigkeit dieses Unterfangens (vgl. Link 1996, S. 13), die besonders auch durch die „übergeneralisierende“ und „irreführende“ (ebd., S. 26) Verwendung des Begriffs ‚Normalität‘ bedingt sei. Normalismus wertet er schliesslich als nicht-biologisches, „soziokulturelles Phänomen“, das als „moderne Erscheinung“ an „verdätete Gesellschaften“ gebunden ist (vgl. ebd., S. 341). Der Kern des Konzepts, das sich aus einem selektiven Netz von Diskursen und Dispositiven manifestiert, legt Link in einer mathematisch-statistischen Normalisierungsstrategie auf der Grundlage der Gaußschen Normalverteilung. „Zu den fundamentalen Leistungen des Normalismus gehört ferner die Etablierung eines neuen und sehr originellen Typs von sozialen Grenzen, den Normalitätsgrenzen. Diese *Grenzen* sind entsprechend dem homöostatischen Modell prinzipiell *ein- und verstellbar* auf einem ein-dimensionalen Kontinuum. Die Verstellbarkeit suggeriert einen mehr oder weniger breiten Grenzbereich als symbolische Übergangs- bzw. Indifferenz-Zone zwischen Normalität und Anormalität“ (ebd., S. 343; Hervorh. im Original). Bei der Festlegung dieser Grenzen, der

36 Foucault schlüsselt hierbei nicht auf, was unter seinem Schulbegriff zu verstehen ist und ob beispielsweise die Volksschulen dazuzuzählen sind. Da er neben den analysierten Militärschulen auch auf berufsbildende Schulen eingeht, weitet er seine These wohl auf einen weiter gefassten Schulbegriff aus.

Normalisierung, kommt es notwendigerweise zu *Ausgrenzungen* und *Ausgliederungen*, damit sich die Normalfelder – wenn auch über die Manipulation der Realität durch das Verfahren – konstituieren können.

Canguilhem und Foucault können als grundlegende Untersuchungen in Bezug auf Ordnungen und Kategorisierungen, Zuschreibungen von normal und pathologisch gewertet werden, die sowohl in historisch-pädagogisch ausgerichteten Forschungsarbeiten, wie auch in der Theoriebildung wie bei Link Anwendung finden – die wiederum ebenfalls entsprechende Beachtung im pädagogischen Themenfeld findet. Diesen ‚fachfremden‘ Arbeiten kann also ein immanenter Einfluss auf den bestehenden Forschungsstand zugeschrieben werden. Besonders Michel Foucaults Werk spielt in der Theoriebildung von historisch-pädagogischen Arbeiten über die Kategorisierung in Bezug auf Schule eine prominente Rolle, wie dies u.a. bei Kost (1985) oder Stechow (2004) der Fall ist.

Gleichzeitig beschäftigen sich die dargestellten Arbeiten aus anderen Disziplinen nicht mit dem Untersuchungsfeld der Schule und der Pädagogik – Foucault weitet zwar seine Thesen auf die Schulen aus, kann diese aber nicht anhand von Quellenanalysen begründen – und werden deshalb nicht als direkte Vergleichsarbeiten für dieses Projekt herangezogen.³⁷ Sie dienen jedoch als Einblick in verschiedene Diskussionen der Thematik, bieten Ansätze und Vergleichsmöglichkeiten, die für die Interpretation, Einordnung und Besprechung der Ergebnisse von Interesse sein könnten. So etwa Foucaults Feststellung, dass Veränderungen in Wissenschaftspraktiken und Umbrüchen in gesellschaftlichen Entwicklungen zu frappanten Änderungen in Kategorisierungs- und Klassifizierungspraktiken führen oder Canguilhems These, dass die Grenzziehung von gesund zu krank bzw. die Ausprägungen von normal und pathologisch nicht auf objektiven medizinischen Indikatoren basieren, sondern die Unterscheidung aufgrund sich stetig verändernder Werturteile in ihrem jeweiligen Bedingungsrahmen getroffen wird.

6 Struktur und Überblick

Nach dem ersten, einleitenden Teil der Arbeit, der sich mit dem theoretischen und methodischen Instrumentarium auseinandersetzt (I.), mit der Ausführung der Problem- und Fragestellungen, den Rahmenbedingungen der Forschung – d.h. dem Zeitraum, der geographischen Einordnung und der Quellenlage – sowie den heuristischen Überlegungen und des Forschungsstandes, folgen zwei weitere Hauptteile.

Die Darstellung der für das Quellenkorpus wie auch die Fragestellung als relevant erachteten rahmengebenden historischen Entwicklungen sowie die separate Analyse der beiden Quellentypen und deren Einbettung in ihren Entstehungskontext stehen im Zentrum des zweiten Teils der Arbeit (II.). Die darin aufgeführten Entwicklungen aus der schweizerischen Bildungsgeschichte dienen zum einen der Verortung der Quellentypen mit den dazugehörigen Akteuren, die die Beschreibungen in diesem Kontext produzieren sowie der Handlungen der im Diskurs auftretenden Akteure wie die Lehrer, Kinder, Politiker, Eltern, Vereinigungen etc. Zum anderen wird auf den historischen Kontext auch deshalb Wert gelegt, weil die Diskussionen um die Kategorisierungs- und Klassifizierungsthematik sowie die darin vorkommenden

37 So kommt etwa auch Sohn (1999) zum Schluss, dass Foucault die Frage nach der Normalisierung „zwar an verschiedenen Stellen fragmentarisch untersucht, jedoch nicht in ihrer Komplexität analysiert. Eine weitreichende Analyse moderner Gesellschaften oder einzelner Sektoren in den Begriffen der Normalisierungsmacht ist noch zu leisten“ (Sohn 1999, S. 26).

Zuschreibungen, Taxierungen und Massnahmen nur im Zusammenhang mit ihren historischen und sozio-strukturellen Bedingungen zu verstehen sind (vgl. dazu auch Flissikowski et al. 1980, S. 17 f.). Eine quellenkritische Einführung wird auch den jeweiligen Analysen der beiden Quellentypen vorangestellt, um spezifische Gegebenheiten und Merkmale in deren Ausformung hervorzuheben. Die anschliessende Untersuchung und Darstellung der Inhalte erfolgt bei den Lehrbüchern aufgrund der Eigentümlichkeiten der Quellen in inhaltlich-kategorialer Darstellung, bei den lehrberufsspezifischen Zeitungen und Zeitschriften werden die herausgearbeiteten Kategorien aufgrund der darin festgestellten Entwicklungen in den Diskussionen zusätzlich nach epochenspezifischen Merkmalen gegliedert.

Im dritten, finalen Teil der Arbeit (III.) werden die extrahierten Inhalte aus den beiden Quellentypen schliesslich rekapituliert und im Anschluss in Verbindung mit den historischen Rahmenbedingungen verortet, interpretiert, in Bezug auf die Problemstellung analysiert sowie in Ausblicken diskutiert.

Die historische Ausrichtung und die umfassende Quellenarbeit der vorliegenden Untersuchung wie auch die ausführliche historisch-systematische Verarbeitung des Korpus ermöglicht einen detaillierten Einblick in den definierten schulspezifischen Diskurs über Klassifikations- und Kategorisierungsfragen von Kindern und kann als Alleinstellungsmerkmal dieser Arbeit bezeichnet werden. Die gewählte Zugangsweise mit der definierten Quellengrundlage sowie die auf den schulpädagogischen Bereich ausgerichtete Fragestellung betritt somit einen bisher unbearbeiteten Bereich in der wissenschaftlichen Klassifizierungs- und Kategorisierungsdiskussion.

„[...] von einem bestimmten Stand der Materialkenntnis ab gelangt die Geschichtsforschung in eine Phase, in der sie sich nicht mehr mit der Sammlung weiterer Einzelheiten und mit der Beschreibung der bereits gesammelten begnügen muss, sondern in der sie zu den Gesetzmässigkeiten vordringen kann, auf Grund deren die Menschen einer bestimmten Gesellschaft immer und immer wieder mit einem bestimmten Gepräge und in ganz spezifischen Funktionsketten [...] aneinander gebunden sind, und auf Grund deren sich diese Beziehungsformen und Institutionen in einer ganz spezifischen Richtung wandeln“ (Elias 1997, S. 404).

Die Arbeit leistet, angelehnt an die Formulierung von Elias, einen wichtigen Beitrag zur Materialsammlung und -darstellung und kann durch die historisch-systematische Bearbeitung einer Forschungslücke diesbezüglich sowie in Verbindung mit den bereits geleisteten Forschungsarbeiten, die sich mit der Arbeit verknüpfen lassen, einen analytischen Beitrag von möglichen Zusammenhängen erbringen. Über den komplexitätstheoretischen Zugang können die mit dem Quellenmaterial illustrierbaren Dynamik, also die Prozesse der Entwicklungen und Veränderungen bezüglich der diskutierten Kategorien und Klassifizierungen ebenso hervorgehoben werden, wie die Perspektivität der Problemstellung, die sich aus den diversen beteiligten Akteuren, deren Interessen, Rollen und Einflüssen ableiten lässt. So wird das Dauerproblem nach der Frage der Einteilung, Bewertung und Etikettierung von Kindern in der Schule etwa hinsichtlich der Rolle der Lehrpersonen beleuchtet, die sowohl durch individuelle Entscheide wie auch als organisierte Berufsgattung Differenzierungsmechanismen massgeblich beeinflussen. Auch wird gezeigt, wie ökonomische Veränderungen in der Schweiz oder finanzpolitische Entscheide sich auf schulische Kategorien und Klassifikationen auswirken oder wie sich innerhalb des festgelegten Diskurses bestimmte Akteure je nach Quelle anders positionieren und dadurch unterschiedliche Prozesse auslösen. Die in die-

ser Art neue Kombination des komplexitätstheoretischen Blicks auf das Dauerproblem der Schule, wie und warum Schule Kinder differenziert, kategorisiert und klassifiziert, mit der historisch-systematischen Quellenarbeit, ermöglicht einen neuen Zugang zur wissenschaftlichen Bearbeitung der pädagogischen Problemstellung und eröffnet somit die Möglichkeit, Erkenntnisse sowie alternative Anknüpfungspunkte für weiterführende Forschung zu generieren.

II Perspektiven und Prozesse schulischer Klassifizierung und Kategorisierung – historische Dimensionen

1 Historischer Kontext

Um die Fragestellung dieser Arbeit mit dem festgelegten Quellenkorpus dieses Forschungsprojekts entsprechend analysieren, interpretieren und in die Diskussion um kategoriale Ordnungen und Klassifizierung im schulpädagogischen Kontext einordnen zu können, werden hier einige als massgeblich erachtete historische Ereignisse und Prozesse im Entstehungsrahmen der Quellen, also der Pädagogiklehrbücher wie auch der Lehrerzeitschriften, dargestellt. Denn, in anderen Worten ausgedrückt: wie Kinder in der Schule unterschieden, eingeteilt und beschrieben werden, also was erwünschtes, unerwünschtes, „was ‚normales‘ oder ‚anormes‘, ‚funktionales‘ oder ‚dysfunktionales‘, ‚gutes‘ oder ‚böses‘ Verhalten ist, kann nicht abstrakt bestimmt werden, sondern bezieht sich immer auf einen konkret-historischen Bezugsrahmen“ (Flissikowski et al. 1980, S. 17). Die in den Quellen herausgearbeiteten Kategorisierungs- und Klassifizierungsfragen, -muster oder -mechanismen können entsprechend der hier dargestellten historischen Entwicklungen verortet und miterklärt werden. Der Fokus³⁸ des kontextuellen Rahmens liegt dabei – in Anlehnung an die festgelegten Quellen – auf der Ausbildung von Lehrpersonen und den professionsbezogenen Entwicklungen und Veränderungen im Forschungszeitraum von 1827 bis 1914.³⁹ Neben den Bewegungen im schulischen Umfeld, sind politische, ökonomische, religiöse Entwicklungen etc. ebenfalls mit einzubeziehen und werden daher im Folgenden kurz angetönt.⁴⁰ Die historischen, schulspezifischen wie auch gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und Faktoren in der Analyse der Problemstellung sind als wichtige Komponenten zu werten, um die Kategorisierungs- und Klassifizierungsproblematik angemessen erarbeiten und in ihren historischen Bedingungen einordnen sowie stabile Faktoren, die Haltepunkte, in den Entwicklungen und Diskussionen identifizieren zu können.

1.1 Die Bildungslandschaft der Schweiz im langen 19. Jahrhundert

Die folgenden Ausführungen zu (bildungs-)politischen und schulgeschichtlichen Entwicklungen und die Darstellungen zur Festigung von Strukturen aus ebendiesen Bereichen sind grundsätzlich in eine von Wandel dominierte Zeitperiode einzuordnen. Das beschleunigte Wirtschaftswachstum zwischen 1850 und 1914 führt Ende der 1860er Jahre unter anderem

38 Diese Fokussierung geschieht im Bewusstsein, dass der historische Bezugsrahmen, in welchen die Diskussionen um Klassifizierung und Kategorisierung im schulischen Kontext einzuordnen sind, deutlich umfassender wäre bzw. er auch mit unterschiedlicher Schwerpunktlegung und anderen Komponenten dargestellt werden könnte.

39 Auf eine umfassende Darstellung der bildungslandschaftlichen Entwicklungen im festgelegten Zeitraum wird hier verzichtet, da dies den Rahmen der Arbeit sprengen und ein eigenständiges Forschungsprojekt darstellen würde. Durch die föderalistischen Strukturen ist es zudem schwierig von *der* Bildungsgeschichte der Schweiz zu sprechen. Durch die diversen Entwicklungen werden im Folgenden immer wieder Beispiele aus Kantonen dargestellt, die durch eine historische Aufarbeitung bereits erforscht wurden und gleichzeitig als Anhaltspunkt für die damaligen Prozesse eingestuft werden können.

40 Auf die ausführliche Darstellung wird hingegen aufgrund der Schwerpunktlegung und der quantitativen Rahmensetzung dieser Arbeit verzichtet.

zu einer Umverteilung der Wertschöpfung vom landwirtschaftlichen Sektor in die Industrie. Damit verbunden ist eine vermehrte Ausrichtung auf städtische Zentren, was wiederum Binnenwanderungen und daraus resultierende gesellschaftliche Veränderungen auslöst. Die ländlichen Regionen werden durch den Bau des Verkehrsnetzes und der Eisenbahn seit ca. 1850 vermehrt erschlossen, was sowohl den wirtschaftlichen wie auch politischen Austausch anregt. In den 1880er Jahren wandelt sich die Schweiz aufgrund der prosperierenden Wirtschaft schliesslich von einem Emigrations- zu einem Immigrationsland, das auf ausländische Arbeitskräfte angewiesen ist. Die früh etablierte Schulbildung und die damit verbundene Alphabetisierung der Arbeitskräfte können in diesen Entwicklungen nach Veyrassat (2008) als wichtige Faktoren für den wirtschaftlichen Aufstieg gewertet werden. Dieser wiederum verlangt durch den ständigen Fortschritt und die sich wandelnden Anforderungen in technischen, beruflichen und wissenschaftlichen Bereichen entsprechende Anpassungen im Bildungsbereich (vgl. ebd., o.S.).

Diskussionen und Wandlungen im Bildungssektor stehen fortwährend unter dem Einfluss des *Kulturkampfes*. Die Säkularisierungsbestrebungen der „liberalen Treiber“ (Bischof 2008, o.S.) des modernen Bildungssystems sind in der Schweiz bereits in der Aufklärung und der politischen Epoche der Helvetischen Republik festzumachen, wobei sich die Machtfrage zwischen Kirche und Staat über den ganzen Untersuchungszeitraum von 1827-1914 – und darüber hinaus – erstreckt (vgl. ebd.).

Die Grundzüge des schweizerischen Bildungssystems sind auf die Reformen und Bestrebungen während der Helvetischen Republik (1798-1803) zurückzuführen und liegen zudem in der staatlichen und wirtschaftlichen Ordnung begründet, welche sich nach der Aufklärung, der französischen Revolution und durch die Industrialisierung ausbildet (vgl. Gonon 1997, S. 58). In dieser Zeit wird die Entwicklung des Schulwesens massgeblich vorangetrieben und eine obligatorische staatliche Schulbildung für alle angestrebt, die sich vermehrt vom Einfluss der Kirche lösen soll. Obwohl die Entwicklungen im Bildungsbereich in der Mediationszeit von 1805 bis 1831 nachlassen, können die vormals anvisierten Reformpläne nach der Regenerationszeit (1831) schliesslich durchgesetzt werden (vgl. ebd., S. 59 ff.).

1.1.1 Neue Gesetze und alte Traditionen

Somit baut u.a. auch die in der Bundesverfassung von 1874 gesetzlich vorgeschriebene Schulpflicht in allen schweizerischen Kantonen auf eine längere Tradition auf. Bereits im 16. Jahrhundert existiert in Genf eine erste Aufzeichnung einer Schulpflicht, die jedoch nicht umgesetzt wird. Während des 17. und 18. Jahrhunderts wird die Schulpflicht dann von vielen anderen Kantonen in den Landschulverordnungen festgeschrieben (vgl. Criblez, Hofstetter & Magnin 1999, S. 25). So verabschiedet beispielsweise der Kanton Solothurn bereits 1768 eine Verordnung zu einem verpflichtenden Schulbesuch aller Kinder. Doch erst durch das Schulgesetz von 1832 und die Einführung von mit rigiden Strafen verbundenen Absenzenkontrollen 1856, kann sich die Schulpflicht etablieren (vgl. Jenzer 1999, S. 82). Am wirksamsten erweist sich in diesem Zeitraum dabei die Praxis, die Zulassung zur Erstkommunion an die Lese- und Schreibfähigkeit der Kinder zu koppeln (vgl. Omlin 1999, S. 103). Auch im Kanton Zug bereitet die Durchsetzung der im kantonalen Schulplan von 1803 festgelegten Schulpflicht für „alle schulfähigen Kinder“ (auch Mädchen) Probleme (ebd., S. 101 ff.). Die wesentlichsten Gründe für die Absenzen sind lange Schulwege, mangelnde Kleidung für den Schulbesuch oder das elterliche Desinteresse bzw. deren Ablehnung gegenüber der Schule

sowie der Einsatz bzw. die Rolle der Kinder als unabdingbare Arbeitskräfte in der Familie (vgl. ebd.).

Die Durchsetzung des Schulobligatoriums ist beispielsweise auch in Zürich nur über Sanktionen oder Strafmassnahmen möglich. Die Lehrpersonen müssen bereits ab 1719 ein Abwesenverzeichnis führen und die säumigen Kinder dem Pfarrer melden, der wiederum die Familien zu sanktionieren hat – was meistens in Form von Ermahnungen und Drohungen geschieht. Dessen Rolle als *Strafvollzieher* bleibt auch nach dem Aufbau von Bezirks- und Gemeindeschulpflegen Anfang der 1830er Jahre bestehen, jedoch erhält er durch diese neuen Instanzen, wie auch durch die Einführung von Geldbussen für unerlaubtes Fernbleiben von der Schule, Entlastung (vgl. Bloch 1999, S. 133 ff.): „Aber erst ab 1803, bzw. vor allem ab 1831 stellte der sich ausdifferenzierende Staat wirkungsvolle Vollzugsinstrumente zur Verfügung“ (ebd., S. 137).

Die frühen Regelungen über die Schulorganisation und den Schulbesuch aus dem Kanton Zürich ab 1637 werden auch in anderen Hinsichten kontinuierlich verbessert, ausgebaut und besonders im Übergang zum 19. Jahrhundert mehrmals überarbeitet und stark reformiert. Besonders die Jahre zwischen 1803 und 1830 sind durch Innovationen und Umstrukturierungen in der Bildungslandschaft – unter anderem dem Bedürfnis nach Volksbildung (das sich im Aufbau vieler Privatschulen äusserte) oder der Einführung von einmonatigen Lehrerbildungskursen von 1806 bis 1809 – geprägt. Diese Vorhaben führen schlussendlich zur Institutionalisierung einer staatlichen Volksschule, die in den Unterrichtsgesetzen von 1859 und 1899 weiterentwickelt wird (vgl. Bloch 1999, S. 124 ff.).

Neben den gesellschaftlichen Herausforderungen, wie sie vorgängig am Beispiel des Kantons Zug aufgezeigt wurden, sorgt vor allem das nicht festgelegte Eintrittsalter und der Mangel an Vorschriften über die Schulbesuchsdauer für Probleme bei der Durchsetzung des regelmässigen Schulbesuchs. In der Zürcher Schulordnung von 1778 werden zur Minderung des Problems Vorschriften bezüglich der Dauer der Winterschule und dem Schulbesuch im Sommer geregelt, 1803 werden diese Verordnungen um die Definition des Schuleintrittsalters auf sechs Jahre erweitert. Durch die liberale Bewegung werden die Schulpflicht und das Einschulungsalter schliesslich in der Verfassung von 1832 festgehalten. 1859 findet eine Erhöhung des Schuleintrittsalters um ein Jahr statt und die Anzahl Schulstunden werden bei Schulbeginn auf 18 Stunden fixiert, die sich bis zur sechsten Klasse auf 27 erhöhen sollen (vgl. ebd., S. 130 ff.).

1.1.2 Finanzen und andere Probleme

Ebenfalls in der Bundesverfassung von 1872/74 verankert wird die Aufhebung des Schulgeldes, mit dem Ziel die Schulbesuchsquote anzuheben. Diese Forderung kann zu diesem Zeitpunkt jedoch bereits als redundant bezeichnet werden, da die Regelung – ähnlich wie bei der Schulpflicht – in den Kantonen bereits rechtlich verankert ist und die Beschulungskosten im Verlauf des 19. Jahrhundert kontinuierlich reduziert wurden (vgl. Criblez, Jenzer, Hofstetter, Magnin 1999, S. 24 f.; Omlin 1999, S. 139). Ein weiterer Grund für die national festgehaltene Schulgebührenregelung liegt in der gleichzeitig verfassungsrechtlich festgelegten Schulbesuchspflicht: Der Staat kann nicht ein Obligatorium einführen und für dieses gleichzeitig Schulgelder von der Bevölkerung verlangen. Durch den Wegfall der Gebühren sind die Kantone und Gemeinden mit enormen finanziellen Herausforderungen konfrontiert. Neben der Sicherstellung der Volksbildung haben sie weltliches Lehrpersonal anzustellen, was sich durch den noch jungen Säkularisierungsprozess im Schulbereich als schwierig erweist. So

ist das schweizerische Schulwesen bis zu den ersten Bundessubventionen für den Primar- schulbereich gegen Ende des 19. Jahrhunderts hin – teilweise auch in das 20. Jahrhundert hinein – kantonal äusserst divers finanziell getragen und unter anderem von fehlenden und mangelhaften Schullokalitäten und -infrastrukturen, grossen Klassen und äusserst ungleichen Lehrerlöhnen geprägt (vgl. Criblez et al. 1999, S. 24 f.).

1.1.3 Zwischen Föderalismus und bundesstaatlichen Regelungen

Die dargestellten bildungsbezogenen Entwicklungen zeigen, dass viele Reformen und Ziele nicht zwingend durch die rechtliche Verankerung ausgelöst werden, wie dies die Revision der Bundesverfassung von 1872/72 impliziert, sondern als Reaktionen auf oder Konsolidierungen für bereits bestehende Umstände und Vorgehensweisen sowie schon existente kantonale Regelungen einzustufen sind (vgl. Criblez et al. 1999, S. 22). Auch bei der Einführung der Bundessubventionen 1902, kann nicht von einem direkten Ursache-Wirkungsprinzip auf das Bildungswesen ausgegangen werden. Denn obwohl die Bundesgelder als Unterstützung für den Ausbau der Volksschule gedacht sind – vor allem für Infrastruktur, Besoldung der Lehrkräfte, Unterstützung armer Kinder oder den Ausbau der Erziehung schwachsinniger Kinder – stellen sie einerseits einen marginalen Anteil an den kantonalen und lokalen Budgets dar und andererseits müssen die Kantone den effektiven Einsatz der Gelder nicht belegen. Sie können de facto also auch in anderen Bereichen als der Volksschule eingesetzt werden. Die Subventionendiskussion kann zusätzlich vor allem als Kompetenzen- und Zuständigkeitsdebatte angesehen werden, in der anfänglich, d.h. ab den 1860er Jahren, konservative gegen liberale Kräfte antreten und die später in ein Kräfterennen zwischen Kantonen und Bund umschwingt (vgl. Manz 2008).

Durch die föderalistische Struktur der Schweiz, kann auch bezüglich der bildungspolitischen Entwicklungen im festgelegten Zeitraum dieser Untersuchung nicht von einem einheitlichen Prozess gesprochen werden. Die Bedingungen für die Veränderungsprozesse, wie auch deren Realisierung in den einzelnen Kantonen sind zu heterogen, obgleich viele Themen – wie die Finanzierungsfrage oder Umsetzung eines Schulbesuchsobligatoriums – schweizweit angegangen werden. Gründe dafür können in den gescheiterten Zentralisierungsbestrebungen der Helvetik festgemacht werden, die schlussendlich zum Gegenteil, einem Bildungsföderalismus, führten (vgl. Brändli 1999, S. 42 f.). Jedoch ist zu vermuten, dass noch weitere, latente Ursachen für die starke kantonale Autonomie im Bildungsbereich vorhanden sind, da eine Zusammenarbeit der Kantone in anderen Themenbereichen und insbesondere in der liberalen Blütezeit nach 1830 durchaus stattfindet (vgl. ebd.).

Zudem gilt es zu beachten, dass sich das Bildungsziel in der dargestellten Zeit gerade durch die Säkularisierungsbestrebungen wie auch die politischen und wirtschaftlichen Veränderungen grundlegend wandelt bzw. weiterentwickelt. Neben dem Ziel, gute Christen mit der Fähigkeit zum Bibellesen heranzubilden, gilt es im 19. Jahrhundert neu, gute, demokratische und wirtschaftlich denkende Bürger auszubilden. Für einen erfolgreichen Eintritt in das Arbeitsleben, wird denn auch eine schulische Bildung immer mehr zur Voraussetzung, was wiederum zu institutionellen und inhaltlichen Veränderungen, wie neuen Schulfächern oder der staatlichen Ausbildung und Rekrutierung von weltlichem oder laisiertem Lehrpersonal, führt. Neben dem wirtschaftlichen Aspekt, kann der verpflichtende Unterrichtsbesuch und dessen rechtliche Verankerung auch zu der Etablierung des modernen schweizerischen Rechtsstaats gezählt werden. Der wachsende staatliche Einfluss bringt unter anderem eine Institutionalisierung von Schulaufsichtsorganen wie auch die Festlegung und Normierung von

Abläufen mit sich. Dies wiederum eröffnete die Möglichkeit, Strukturen und Individuen zu identifizieren, die sich ausserhalb dieser Normen bewegen (vgl. Criblez et al. 1999, S. 26 f.).⁴¹

1.2 Entwicklungen im Lehrberuf

Informationen über die Schullandschaft der Schweiz sowie die Bedingungen für den Lehrberuf wie auch die Stellung der Lehrpersonen in der helvetischen Republik können unter anderem aus der nationalen Schulstatistik gewonnen werden, die Bildungsminister Philipp Albert Stapfer (1766-1840) initiierte. Dabei wurden Daten und Begebenheiten in den Schulen erhoben, die ein Bild von Lehrpersonen zeichnen, deren Bildungsstand „weit von modernen Ansprüchen entfernt war“ (Scandola 1992, S. 8), was unter anderem an den sprachlich mangelhaften Antworten auf den Erhebungsbogen der Schulstatistik zu erkennen ist (vgl. ebd.). Auch sonst erfasst das Projekt eine Volksschule in schlechtem Zustand, wie das Beispiel des Kantons Bern zeigt: Dort unterrichten zu Ende des 18. Jahrhunderts 414 Lehrpersonen (davon sechs Lehrerinnen) 32'600 Kinder, wobei sich die Klassengrösse zwischen zehn und 280 bewegt. Die Entlohnung der Lehrkräfte ist so dürftig, dass diese noch in einem Stammberuf – meistens in der Landwirtschaft, als Weber, Spinner, Schneider oder anderem Gewerbe – tätig sein müssen (vgl. ebd.).

Dieser Einblick in die bernischen Verhältnisse, deckt sich mit den Zuständen in anderen Kantonen, wo der Lehrberuf bis in die 1830er Jahre als ein nichtagrarischer Nebenerwerb gilt, der mit Schulgeldern sowie kirchlichen und staatlichen Geldern gestützt wird (vgl. Omelin 1999, S. 140).

Die mangelhaften Zustände in den schweizerischen Schulen führen zu Reformplänen von Minister Stapfer, der vor allem eine institutionalisierte Lehrerausbildung anvisiert. Durch ein nationales Seminar sollten die Lehrpersonen im staatlichen Sinn ausgebildet und in den Schulen eingesetzt werden, um die Kinder nach helvetischen Vorstellungen zu erziehen und damit die Republik zu stärken. Neben dem Zusammenbruch der Helvetischen Republik 1803 und der Angst vor der Laisierung der Schule (vgl. Bütikofer 2008, S. 51), sind es vor allem auch Finanzierungsfragen, die sein Projekt scheitern lassen (vgl. Helfenberger 2002, S. 36 ff.). Mit dem Scheitern der Helvetik werden die Bildungs- und Schuldiskussionen, also auch die Frage nach der Lehrerausbildung, bis nach der Mediations- und Restaurationszeit um 1830 wieder zur Aufgabe der Kantone, was zu diversen Entwicklungen und Vorgehen bezüglich diesen Fragen führt.

1.2.1 ... hin zu den Seminaren

Neben dem Stapfer'schen Projekt existieren bereits weitere Initiativen, die eine institutionalisierte Lehrerbildung anstreben und umsetzen. 1779 wird im luzernischen Kloster St. Urban eine Musterschule eingerichtet, woraus sich in den Folgejahren das erste Lehrerseminar der Schweiz entwickelt, das 1782 wiederum für die Einrichtung des Seminars in Solothurn als Vorbild herangezogen wird (vgl. Jenzer & Jenzer 1984, S. 19). 1810 gründet der Kanton Luzern ein weiteres Seminar in der Kantonshauptstadt, ab 1820 existiert eine solche Einrichtung in Chur und der Kanton Aargau eröffnet das erste Lehrerseminar 1822. Ein Seminar hat die Aufgabe, seine Zöglinge während mehrerer Jahre – meistens sind es drei – zu unterrichten und erziehen, wobei diese Ausbildung vorwiegend aus Sommerkursen besteht, die

⁴¹ In diese Prozesse sind auch die pädagogischen Rekrutenprüfungen einzuordnen, die unter anderem bezüglich leistungsbezogener und qualitativer Standardsetzung im Schweizer Bildungssystem eine erhebliche Rolle gespielt haben (vgl. Lustenberger 1996, u.a. S. 116 ff.; Crotti & Kellerhals 2007).

durch Arbeitseinsätze in Schulen während den verbleibenden Monaten ergänzt werden (vgl. ebd., S. 24).

Bis sich solche Ausbildungsstätten für Lehrpersonen in der Schweiz flächendeckend etablieren, existieren verschiedene andere Ausbildungsmodelle. In einigen Kantonen, beispielsweise Uri, Schwyz oder Appenzell Innerrhoden, ist es bis in die 1830er Jahre nach wie vor geläufig, dass Geistliche das Amt des Lehrers ausüben oder die angehenden Lehrpersonen ausbilden. Das *Kreislehrer-System* dagegen zielt darauf ab, ein kleines Kader an gut ausgebildeten Lehrern zu befähigen, die Ausbildung der angehenden Lehrkräfte in ihrem Schulkreis zu übernehmen. Dieses Modell kommt vor allem in Zürich, aber teilweise auch im Thurgau oder in St. Gallen zur Anwendung (vgl. ebd., S. 23).

Andernorts werden die sogenannten *Lehrerkonferenzen* als Ausbildungsmöglichkeit für die Lehrpersonen durchgeführt, im Zuge derer sich die gesamte kantonale Lehrerschaft mehrmals jährlich zum Austausch und zur Weiterbildung trifft. Diese kostengünstigen Konferenzen haben zum einen den Vorteil, dass eine kantonal einheitliche Lehrmethode durchgeführt werden kann und fördert zum anderen ein positives Selbst- und Berufsverständnis der Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 22 f.).

Als gängige Ausbildungsform weit verbreitet sind zudem die *Wochenkurse*. Ein Pfarrer bildet dabei innerhalb von wenigen Wochen oder Monaten mehrere Lehrer gleichzeitig im Unterrichten aus, wobei er sie während dieser Zeit bei sich aufzunehmen hat. Die Dauer dieser Kurse, die Häufigkeit der Durchführung – ob als einmaliger Kurs oder eine wiederholt zu besuchende Form, jährlich oder sogar mehrmals im Jahr – und auch die Einheitlichkeit der gelehnten Methoden und Inhalte variieren dabei von Kanton zu Kanton (vgl. ebd., S. 21 f.). Als vermittelndes Organ zwischen dem liberalen Staat und der privaten Wohltätigkeit sowie als „wichtiges pädagogisches Netzwerk des 19. Jahrhunderts“ (Criblez 2013, S. 168) nimmt die 1810 gegründete Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft (SGG) auch in den Debatten um die Ausbildung von Lehrpersonen eine wichtige Rolle ein. Ab 1819 werden im politisch neutralen, sozial ausgerichteten und tendenziell liberalen Verein (vgl. ebd., S. 169) auch vermehrt Erziehungs- und Unterrichtsthematiken diskutiert. Dass Bildungsthemen und Diskussionen über den Lehrerinnen- und Lehrerberuf in der konfessionell ausgeglichenen SGG (vgl. ebd., S. 170) an Bedeutung gewinnen, hängt auch damit zusammen, dass die Lehrer innerhalb der Gesellschaft – neben den Pfarrern, Politikern und Unternehmern – eine starke Fraktion stellen. 1825 richtet die SGG eine Kommission⁴² ein, die die aktuelle Situation der Lehrerbildung in der Schweiz bearbeiten soll (vgl. Crotti 2005, S. 95 f.).

Aufgrund des darin ausgearbeiteten Berichts, fordern alle drei Kommissionsmitglieder eine allgemeine Verbesserung des Bildungswesens und Erneuerungen in der Ausbildung von Lehrkräften. Sie kommen zum Schluss, dass eine Aufwertung der Schulen nur über die systematische Ausbildung der Lehrpersonen geschehen könne. Dies veranlasst die SGG 1829 zu einer Umfrage in den Kantonen und schliesst aus den eingegangenen Antworten, dass alle bestehenden Lehrerbildungsmodelle unzureichend seien und durch zentrale Seminare für mehrere Kantone ersetzt werden sollten. In ländlichen Gegenden wird zudem die Errichtung kleinerer Seminare in Verbindung mit Musterschulen⁴³ empfohlen (vgl. ebd., S. 98 f.).

42 Die Kommission besteht aus den drei Schulmännern Grégoire Girard, Rudolf Hanhart und August Heinrich Wirz.

43 In diesen sollen angehende Lehrer durch die Anleitung eines erfahrenen Schulmannes ausgebildet werden (vgl. Crotti 2005, S. 99). Die Verwendung der Bezeichnungen Seminar, Musterschule oder auch Normalschule wer-

Folgende Punkte und Inhalte sollen die Seminausbildung ausmachen: ein Schwerpunkt in wissenschaftlichem Unterricht und theoretischem Wissen, die Verknüpfung von Verstandesbildung und sittlichreligiöser Bildung, eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff über das erforderliche Unterrichtswissen hinaus, eine sittliche Erziehung und Bildung der Lehramtskandidaten durch Internatsstrukturen, mehrere fachlich spezialisierte Lehrkräfte für deren Ausbildung, eine einheitliche Ausbildung sowie die Vermittlung des notwendigen Wissens aus der Psychologie, Pädagogik und Anthropologie.

Kritik am Modell wird vor allem an den hohen Kosten und der zentralisierten Ausrichtung geübt – die Gegner sehen dadurch die Sittlichkeit in Gefahr. Ebenso negativ wird die Internatsstruktur und die wissenschaftliche Ausrichtung ausgelegt. Bemängelt wird zudem, dass die Frage der Vorbildung der Lehramtskandidaten in diesem Modell nicht gelöst sei (vgl. Criblez 2002, S. 81).

Die auf Musterschulen abgestützten Ausbildungsmodelle hingegen haben eine praxisorientierte, leicht und kostengünstig durchführbare Beschulung im Auge, die sich auf den für den Unterricht notwendigen Stoffumfang beschränkt. Genau diese untheoretische und unwissenschaftliche Ausrichtung stellt denn auch den zentralen Kritikpunkt am Modell dar. Weitere Beanstandungen gelten der ungeklärten Frage der Rekrutierung der Musterlehrer, dem mangelnden sittlich-erzieherischen Einfluss etc. (vgl. ebd., S. 82).

1.2.1.1 *Die Institutionalisierung der Seminare*

Mit dem Durchbruch der Liberalen nach 1830 entscheidet sich die Politik für die Umsetzung des Seminarmodells. Gründe dafür können nach Criblez in einem „politischen Projekt“ (ebd. 2002, S. 86) gesehen werden: Zum einen setzt ein liberales System gebildete Bürgerinnen und Bürger voraus und zum anderen sind gut ausgebildete und wissenschaftsorientierte Lehrpersonen die Bedingung für eine fortschrittliche Wirtschaftsentwicklung. Die im staatlichen Sinne ausgebildeten Lehrkräfte sollen die Kinder nach den Grundsätzen des liberalen Rechtsstaates erziehen und bilden (vgl. ebd., S. 86 f.). Im Verlauf der 1830er Jahre werden zahlreiche Lehrerinnen- und Lehrerseminare gegründet, wie beispielsweise das Lehrerseminar Küsnacht 1832, die Seminare in Münchenbuchsee und Kreuzlingen 1833 etc. Bis ans Ende des 19. Jahrhunderts folgen dann viele weitere staatliche wie auch private Lehrerinnen- und Lehrerbildungsanstalten (vgl. Crotti 2002, S. 258).

Dass die Entwicklung der Seminare seit ihrer Gründung nicht linear und problemlos verläuft, soll kurz am Beispiel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons Bern aufgezeigt werden. Ebenso dient dieses Exempel dazu, einen Einblick in die Diskussion über die Ausbildungsdauer und das Alter der Seminarzöglinge zu erhalten.

Das Seminargesetz von 1832 legt das Eintrittsalter für die zweijährige Ausbildung auf achtzehn Jahre fest, da der Berufseinstieg vor dem 20. Lebensjahr als nicht sinnvoll erachtet wird. Aufgrund der Tatsache, dass durch diese Altersgrenze eine Lücke zwischen der obligatorischen Schulzeit und dem Beginn der seminaristischen Bildung entstand, können jedoch zuwenig Kandidaten für den Beruf rekrutiert werden. Die Gesetzesrevision von 1837 löst das Problem, indem das Zugangsalter auf 16 Jahre gesenkt und die Ausbildungsdauer gleichzeitig auf 3 Jahre angehoben wird – was eine Erhöhung der Seminaristenzahl nach sich zieht (vgl. Scandola 1992, S. 27 ff.; Widmer 2002, S. 173 ff.). In den 1850er Jahren findet aufgrund

den in diesem Diskurs aber nicht trennscharf gehalten und sind in ihrer Bedeutung teilweise auch synonym oder widersprüchlich (vgl. Criblez 2002, S. 80).

der politischen Umbrüche in Bern eine Neuausrichtung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung statt, was sogar zu einer vorübergehenden Schliessung des Seminars Münchenbuchsee 1852 führt: Die neue konservative Regierung setzt sich zum Ziel, die als religionsfeindlich und liberal-konservativ angesehenen Institute und Ausbildungsgänge nach ihrer Gesinnung zu gestalten und zu reorganisieren. Das Seminar in Münchenbuchsee wird 1853 zwar mit einem konservativen Direktor an der Spitze wiedereröffnet, muss aber drastische finanzielle Einschränkungen und die Kürzung des Lehrgangs auf zwei Jahre in Kauf nehmen. Bis auf das Lehrerinnenseminar in Hindelbank leiden alle kantonalen Seminare stark unter den konservativen Restriktionen und gehen, vor allem im Jura, wieder in die Hand der Kirche über (vgl. Scandola, S. 29 f.).

Durch den akuten Lehrermangel gegen Ende der 1850er Jahre, zwingt sich dann eine erneute Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf, die durch den politischen Umschwung und die wiedererstarkten Radikalen ermöglicht wird und 1860 ein neues Gesetz über die Lehrerbildungsanstalten hervorbringt. Dieses beinhaltet etwa die Wiederaufnahme der dreijährigen Ausbildung, den Ausbau des Fächerkanons sowie eine allgemeine Hebung der Anforderungen an die Seminarzöglinge und Lehrer. Bis ans Ende des 19. Jahrhunderts wird die Ausbildung dann kontinuierlich auf vier Jahre ausgebaut und in der wissenschaftlichen Ausrichtung gestärkt (vgl. ebd., S. 30 ff.; Widmer 2002, S. 181 ff.).

Die Ausbildungsdauer steigert sich also mit der Entwicklung der Seminare über das Jahrhundert kontinuierlich: Während die meisten Institutionen mit zwei Jahren Ausbildung beginnen, wird die Dauer vor allem in den 40er und 50er Jahren um ein Jahr verlängert und ab 1859, mit Küssnacht als Vorreiter, bis über die Jahrhundertwende hinaus auf vier Jahre verlängert (vgl. von Felten 1970, S. 81 f.).

1.2.1.2 Die Seminardirektoren

Die Entwicklungen in den Seminaren werden, wie das Beispiel des Kantons Bern bereits teilweise gezeigt hat, stark von den jeweiligen Direktoren der Institutionen geprägt. Da ein entsprechend grosser Einfluss auch für die der Arbeit zugrunde liegenden Quellen, die Pädagogiklehrbücher und die Schweizerische Lehrerzeitung, konstatiert werden kann, wird hier die Rolle und das Wirken der Seminarleiter noch vertiefter behandelt.

Die Rolle und Funktion der Seminardirektoren bleiben bis zur Schaffung eines neuen Gesetzes über die Lehrerinnen- und Lehrerbildungsanstalten im Kanton Bern im Jahr 1860 in gesetzlichen Verordnungen beinahe gänzlich undefiniert. Das Gesetz schreibt den Direktoren von da an vorwiegend inhaltliche und fächerspezifische Aufgaben in den Ausbildungsgängen zu, während strukturelle Angelegenheiten in der Kompetenz seiner vorgesetzten Instanz – d.h. der Erziehungsdirektion, dem Regierungsrat oder der Seminarkommission – liegen (vgl. Widmer 2002, S. 166, 205). Und trotzdem: Dass die Direktoren bereits in den Anfängen der Seminare die inhaltliche Ausrichtung prägen, zeigen weitere Beispiele in Widmers Beitrag (2002) oder auch die Arbeit von Jenzer & Jenzer (1984) über die Lehrerbildung des Kantons Solothurn. Gehrig (1997) konkludiert zudem in einem Beitrag über die Anstaltsleiter, dass

„[...] die Direktoren gewissermassen von Berufs wegen seit je im Spannungsfeld zwischen dem öffentlich-politischen und dem ‚inneren‘, also pädagogisch-individualpsychologischen Diskurs stehen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie ihre Aufgabe nicht allein in der administrativ-organisatorischen, sondern auch in einer pädagogisch-geistigen Führerschaft sehen“ (Gehrig 1997, S. 387).

Da es zu Anfang der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen nicht nur an Lehrmitteln, sondern auch an Seminarlehrern für die Ausbildung der zukünftigen Lehrpersonen mangelt, müssen die Seminardirektoren anfangs die Bildung beider übernehmen – und können somit die Richtung und Gewichtung der Bildungsinhalte bestimmen (vgl. Widmer 2002, S. 174). Auch die Inhalte und das Lehrmaterial wird zu einem grossen Teil von den Direktoren erarbeitet und oft in mündlicher Form auf der Basis von persönlichen Manuskripten⁴⁴, aber auch immer mehr in Lehrbuchform weitergegeben. Dabei befassen sich die Leiter der Institute vorwiegend mit Abhandlungen über allgemeine Bildungsthemen im Bezug auf den Fächerkanon – Naturwissenschaften, Mathematik, Sprache, Religion, Geschichte etc. –, aber auch mit berufsbildnerischen Fachbereichen wie der Pädagogik oder der Psychologie.⁴⁵

Dass die Seminardirektoren bereits in der frühen Lehrerinnen- und Lehrerbildung einen massgeblichen Einfluss auf die Gestaltung der Ausbildungsgänge und die Schwerpunktlegung innerhalb der Seminare hatten, kann zusätzlich durch die Tatsache gestützt werden, dass ein Wechsel im Direktorium oft auch mit inhaltlichen Änderungen verbunden ist (vgl. Widmer 2002, S. 179). Durch die Wahl von wissenschaftlich ausgerichteten Fächern und Inhalten wie der Psychologie oder Pädagogik⁴⁶, sind die Seminardirektoren somit grundlegend an der wissenschaftlichen Ausrichtung und Professionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beteiligt (vgl. ebd., S. 205).

Vor allem über die formellen Prozesse festigt sich das Aufgabenprofil der Direktorenposten gegen Ende des 19. Jahrhunderts zunehmend (vgl. Widmer 2002, S. 204 f.). Gleichzeitig bleibt es in ihrem Kompetenzbereich, nach wie vor kleinere Reformen in den Seminaren, deren Organisation und inhaltlicher Ausrichtung zu gestalten und zu realisieren, wodurch die Ausbildung der Lehrpersonen stetig weiterentwickelt kann (vgl. Gehrig 1997, S. 390; Grunder 1996, S. 60). Einen grossen Einfluss auf diese Entwicklungen haben durch die „Demokratisierung“ (von Felten 1970, S. 91) des Lehrerkollegiums neben dem Direktor auch immer mehr die angestellten Seminarlehrpersonen, die meistens für allgemeinbildende Fächer zuständig sind. Die Rektoren selber bleiben vor allem in administrativen Fragen und in ihrem Fachbereich der Pädagogik und Psychologie tonangebend (vgl. ebd.).

1.2.1.3 Inhaltliche Entwicklungen

Neben den gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Anforderungen und Umbrüchen, haben die neu geschaffenen Ausbildungsinstitutionen im festgelegten Zeitraum besonders auch organisatorische Herausforderungen zu bestreiten, die wiederum eng an inhaltliche Fragen gebunden sind. Die Diskussionen um die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die den angehenden Lehrpersonen an den Seminaren mitgegeben werden sollen, stehen seit jeher unter der Maxime, kompetente Berufsleute, also *gute Lehrkräfte* auszubilden (vgl. Grunder 1996, S. 53). Durch das Erlernen ihres Handwerks, in pädagogischer wie auch fachlicher Hinsicht, sollen die Lehrpersonen eine „[...] effiziente, klimatisch angenehmere Schule für Gegenwart und Zukunft [...]“ (ebd., S. 54) ermöglichen.

44 Als Beispiele seien hier die Seminardirektoren Friedrich Langhans (Münchenbuchsee) (vgl. Widmer 2002, S. 174) oder Augustin Keller (Aarau) (vgl. Frank 1997, S. 18) genannt.

45 Weitere Erläuterungen zu den inhaltlichen Ausrichtungen finden sich im nachfolgenden Abschnitt sowie im Kapitel 2. dieses Teils der Arbeit.

46 Im Kanton Bern leistet in diesem Bereich vor allem Hans Rudolf Rüegg als Direktor vom Seminar Hofwil Pionierarbeit, die anschliessend von Emanuel Martig weitergeführt wird (vgl. Widmer 2002, S. 186 f.).

Mit der Institutionalisierung der Lehrerbildung und der kontinuierlichen Verlängerung der Ausbildung wird denn auch der Fächerkanon stetig ausgebaut. Anfänglich sind es eine Handvoll Fächer, die vor allem aus Religionslehre, deutscher Sprache (Lesen und Schreiben), Rechnen und Geschichte bzw. Welt- und Menschenkunde bestehen. Daneben werden die künftigen Lehrkräfte noch in einem *berufsbildenden* Fachbereich unterwiesen, der pädagogische, psychologische wie auch methodische und praktische Fragen der Schule behandelt (vgl. Jenzer & Jenzer 1984, S. 69 f.). Im Ausbau der Lehrgänge werden die Fächer ausdifferenziert und ergänzt: Französisch, Geographie, Naturkunde, Buchhaltung, Zeichnen, Musik, Turnen, Chemie, je nach Einrichtung auch Landwirtschaftskunde etc. kommen zum Curriculum dazu, das schlussendlich bis zu fünfzehn Fächer beinhaltet (vgl. ebd., S. 81 f., 99; von Felten 1970, S. 83). Dieser Allgemeinbildungsunterricht wird aus dem angesprochenen Mangel an Seminarlehrpersonen in den Anfangszeiten der Institutionen noch von den Direktoren selber durchgeführt. Mit der Zeit stehen den Seminarleitern dann Hilfslehrer zur Seite und sukzessive treten erfahrene Lehrpersonen oder wissenschaftlich ausgebildete Fachkräfte ihren Dienst in der Lehrerbildung an (vgl. von Felten 1970, S. 91 f.; Widmer 2002).

Die Pädagogik nimmt in der gesamten Entwicklung der Seminare stets einen festen Platz im Fächerkanon ein und ersetzt im Säkularisierungsprozess des 19. Jahrhunderts die christliche Glaubenslehre, die bis dahin die Schule inhaltlich bestimmt. Zwar bleibt die Religion ein konstanter Anlehnungsbereich der philosophisch ausgerichteten Pädagogik, jedoch stehen vermehrt der wissenschaftliche Anspruch und nicht mehr die kirchlich-institutionellen Forderungen im Zentrum (vgl. Criblez 2002, S. 302 f.):

„Pädagogik in der Lehrerbildung diene der doppelten Verpflichtung auf den guten bzw. den besseren Menschen: einerseits der pädagogischen Verpflichtung der Lehrer und Lehrerinnen auf die Verbesserung des Menschen durch Erziehung und Unterricht in der Schule, also auf ein bestimmtes Set von Erziehungszielen und damit korrespondierenden Grundhaltungen, und andererseits der Verbesserung der auszubildenden Lehrerinnen und Lehrer selbst durch deren Erziehung [...]“ (ebd., S. 302).

Neben theologischen Aspekten, beeinflussen vor allem auch ideengeschichtliche Gesichtspunkte des Fachs sowie eine philosophisch ausgerichtete Psychologie die Inhalte der Pädagogik an den Seminaren, die im Übergang zum 19. Jahrhundert durch metaphysische und experimentelle Gesichtspunkte beeinflusst werden (vgl. ebd., S. 303). Konkret wird der Pädagogikunterricht vor allem gegen Ende der Seminarausbildung, am häufigsten im letzten Jahr, durchgeführt (vgl. von Felten 1970, S. 87). Geleitet werden die Kurse meistens von den Direktoren der Institute, die gleichzeitig die Inhalte selber bestimmen und erarbeiten sowie oftmals auch ihr eigenes Pädagogiklehrbuch einsetzen. Diese Lehrmittel können nach Späni (2002) als Kondensat systematischer Reflexionen über das berufliche pädagogische Handeln bezeichnet werden, das sich an psychologische wie auch moralische Grundsätze anlehnt (vgl. ebd., S. 553). In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wird dann die Psychologie als eigenes Fachgebiet stärker, was sich unter anderem in den neuen Psychologielehrbüchern für den Seminarkontext – wiederum meistens von Seminardirektoren verfasst⁴⁷ – zeigt. Dass diese Lehrbücher, sowohl die pädagogischen wie auch die psychologischen, weit verbreitet sind und auch über die Institution des jeweiligen Seminardirektors Verwendung finden, zeigen unter anderem Grunders Ausführungen zu der pädagogisch-theoretischen Ausbildung an

47 u.a. von Hans Rudolf Rüeegg (1862), Emanuel Martig (1888) und Heinrich Baumgartner (1894).

den Seminaren (vgl. Grunder 1993, S. 68 ff.). Die Bedeutung pädagogischer Fächer manifestiert sich in der Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte der Seminare vor allem in den inhaltlichen Zielsetzungen für die Auszubildenden sowie einer pädagogischen Profilbildung (vgl. Grunder 1996, S. 58).

Allgemein gilt für die Inhalte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz im Forschungszeitraum festzuhalten, dass eine „volksgemässe Lehrerbildung“ (Grunder 1996, S. 56) mit entsprechender pädagogisch-methodischer Ausrichtung angestrebt wird. Praktische Übungsfelder sollen Selbständigkeit und Eigenverantwortung im Lehr-Lern-Kontext bereits ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ermöglichen (vgl. ebd., S. 56 ff.).

1.2.2 Die Festigung des Berufsstandes durch Vereinsstrukturen: Der Schweizerische Lehrerverein

Neben der ausbildungsspezifischen Institutionalisierung setzen sich im 19. Jahrhundert auch Bestrebungen durch, die Lehrerschaft in der Schweiz zu einem festen Netzwerk zusammenzuschliessen. Der Grundgedanke zur Schaffung einer Vereinigung, die alle Lehrpersonen der Schweiz zusammenschliesst, ist mit den Epochen der Helvetik und der Mediation verbunden. 1808 wird von einer Gruppe von Schulmännern – zu ihnen gehörten unter anderem Heinrich Pestalozzi und Philipp Emanuel von Fellenberg – die bis 1812 bestehende *Schweizerische Gesellschaft für Erziehung* ins Leben gerufen. Mit der politischen Wende ist die Basis für einen nationalen Zusammenschluss nur schwer umsetzbar, doch die Idee bleibt auch in der Restaurationszeit lebendig (vgl. Bösch 1935, S.13; Suter 1949, S. 499).

1827 nimmt dann der liberale Politiker, Mediziner und Philosoph Ignaz Troxler einen erneuten Anlauf und kann die Junglehrer Johann Kettiger und Sebastian Zuberbühler für das Vorhaben einer solchen Vereinsgründung begeistern.

„Nicht wahr, wir⁴⁸ wollen [...] alles Mögliche thun für die Verwirklichung der hohen Idee, die wir erkannt haben und unverthilgbar in uns tragen, für Hegung und Pflege der Volksbildung, für Förderung und Verbesserung der Volksschule und ganz besonders für das Erringen einer würdigen und bessern Stellung des Volksschullehrers. Zum Behufe des Letzteren müssen aber Lehrervereine in's Leben gerufen und namentlich ein schweizerischer Lehrerverein gegründet werden“ (Kettiger 1868 in Suter 1949, S. 499).

Während einer Lehrerkonferenz in Basel-Land 1833 wird schliesslich der kantonale Lehrerverein gegründet, den Zuberbühler als Präsident führt. Der damals bestehende Kontrast zwischen den schlecht ausgebildeten, lokalen Lehrern der älteren Generation und den jungen, oft zugezogenen und tatkräftigen Lehrern, stellt die Vereinigung jedoch vor unüberbrückbare innere Hindernisse, was schliesslich in der Auflösung des Vereins 1835 endet. Doch bereits einige Tage später findet die Neugründung des Zusammenschlusses statt. Der „Neue Lehrerverein auf der Basel-Landschaft“ zielt darauf ab „nur die fortschrittlich eingestellten Kräfte“ zu erfassen, um einen „pädagogischen Stosstrupp zu bilden“ (Suter 1949, S. 500). Weiterhin angeleitet von Zuberbühler ist eines der höchsten Ziele – sogar in den Statuten in § 9 verankert – die Schaffung einer schweizerischen Lehrervereinigung.

Während einer Zusammenkunft des basel-landschaftlichen Vereins 1849 beschliessen die darin vereinten Lehrer, eine Einladung zu einer schweizweiten Lehrerversammlung an alle Seminardirektoren, Präsidenten und Vorsteher von lokalen Lehrervereinigungen zu versen-

48 Zuberbühler zu Kettiger.

den und darin die Gründung eines schweizerischen Lehrervereins anzukündigen (vgl. Suter 1949, S. 501).

Am 30. Juni 1849 versammeln sich 225 Schulmänner „aus fast allen Kantonen“ (Bösch 1935, S. 19) in Lenzburg, um den Schweizerischen Lehrerverein zu gründen, über die Statuten der Organisation zu beraten und diese zu verabschieden (vgl. ebd.). U.a. wird in den § 3 und 6 die Herausgabe eines „schweizerischen Schulblattes“ (Suter 1949, S. 505) beschlossen, das schliesslich sechs Jahre nach der Gründung des Vereins als „Pädagogische Monatsschrift für die Schweiz, im Auftrage des Schweizerischen Lehrervereins herausgegeben von H. Grunholzer und H. Zähringer im Verlag von Meyer und Zeller in Zürich“ am 1. Januar 1956 zum ersten mal herausgegeben wird (vgl. Bösch 1935, S. 46 f.). Die ursprünglich angestrebte Mehrsprachigkeit kann jedoch aufgrund mangelnder Mitschreibenden nicht realisiert werden (vgl. Simmen 1962, S. 69). 1862 wird die Monatsschrift schliesslich in die wöchentlich erscheinende *Schweizerische Lehrerzeitung* umgewandelt, die bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts Name und Form beibehält.

Der Schweizerische Lehrerverein (SLV) wird durch seine Institutionalisierung zu einer gestaltenden Kraft der Schweizer Schulen und sein Vereinsorgan kann als die wichtigste schulpädagogische Zeitschrift im Forschungszeitraum – und darüber hinaus – bezeichnet werden.

1.2.3 Neue Aufgabengebiete

Im ausgewählten Zeitraum hat sich der Lehrberuf mannigfachen gesellschaftlichen und politischen Diskussionen zu stellen, ist zahlreichen Veränderungen auf ebendiesen Ebenen ausgesetzt und hat sich in diesen Entwicklungen als Berufsstand neu zu definieren. Die Institutionalisierung der Seminare und die Ausgestaltung der Ausbildungsgänge stellen dabei wichtige Faktoren, aber auch Fragen um Anstellungsbedingungen, Entlohnung, Infrastruktur oder die Vernetzung innerhalb des Berufs durch Vereinsstrukturen prägen die professionsspezifischen Debatten und Prozesse. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, vor allem im letzten Drittel davon, kristallisiert sich darüber hinaus zunehmend eine Diskussion über den Umgang bzw. die Beschulung von Schülerinnen und Schülern heraus, die in der Schule Schwierigkeiten beim Lernen zeigen und die von den Lehrpersonen vermehrt als belastender Faktor in ihrer Arbeit wahrgenommen werden. Zunehmend wird die Beschulung dieser Kinder in den regulären Klassen der öffentlichen Schule als unpassend eingeschätzt (vgl. Schriber 1994, S. 42).⁴⁹ Hilfs- und Spezialklassen sollen flächendeckend eingeführt werden, um die Problematik zu entschärfen. Diese Klassen dienen nach Wolfsberg (2002) grundsätzlich der „Förderung derjenigen Kinder, die in der Volksschule nicht genügend unterstützt werden konnten“ (ebd., S. 324). Die separate Beschulung zieht auch die Frage nach einer angepassten Ausbildung der Lehrpersonen an diesen Klassen nach sich. Bis zur Eröffnung des Heilpädagogischen Seminars in Zürich 1921, werden dann auf der Grundlage verschiedener Initiativen abseits der bestehenden Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen vereinzelte Kurse für diesen Zweck durchgeführt (vgl. Schriber 1994, S. 45).

Durch die Thematik der *anormalen* Kinder in der obligatorischen Schule und der Spezialklassenfrage, die gegen Ende des 19. Jahrhunderts verstärkt diskutiert werden, scheint eine Erweiterung des Berufsbilds und des Aufgabengebietes der Lehrpersonen und eine *Professionalisierung* des heilpädagogischen Feldes stattzufinden (vgl. Wolfsberg 2002, S. 325). Mit

49 Hierbei stellt sich die Frage, ob sich die Wahrnehmung tatsächlich in diesem Zeitraum geändert hat oder sich lediglich die Plattformen für die Lehrpersonen (Vereine, berufsspezifische Medien etc.) in einer Form ausgebildet haben, dass diese Bedürfnisse in einer breiteren Öffentlichkeit wahrgenommen wird.

der Verankerung der allgemeinen Schulpflicht in der Bundesverfassung 1874, sehen sowohl Wolfisberg (2002) als auch Schriber (1994) diese Prozesse direkt verbunden, ebenso wie eine Ausdifferenzierung der Kinder auf schulischer, wie auch statistischer Basis (Schriber 1994, S. 50 & 246):

„Die [...] allgemeine Schulpflicht ermöglichte es, das Recht auf Schulung auch für diejenigen Kinder einzufordern, die früher vom Schulbesuch ausgeschlossen waren: die Schwach- und Blödsinnigen. Gleichzeitig führte die zunehmende Durchsetzung der Schulpflicht im Volksschulbereich zur Entdeckung und Definition der Gruppe der Schwachbegabten“ (Wolfisberg 2002, S. 323).

Ob und inwiefern die Entwicklung hin zu einer heilpädagogischen Professionalisierung, einer statistischen Klassifizierung und schulischen Differenzierung sowie Definition von Abweichungskonzepten durch den Verfassungsartikel ausgelöst werden bzw. in den analysierten pädagogischen Diskussionen zum Tragen kommen, soll im Rahmen dieser Arbeit vertieft bearbeitet werden.

1.3 Resümee und Ausblick

Auch wenn in der Historiographie der schweizerischen Bildungslandschaft oft von einer Ära vor und nach 1830 die Rede ist, sind gerade die Epoche der Helvetik sowie das darin prägende Gedankengut massgeblich für die Entwicklungen im 19. Jahrhundert. Weltliche wie auch geistige Vertreter der damals vorangetriebenen Schulreformgedanken, tragen die Bestrebungen bis in die liberale Periode und beeinflussen die öffentlich-pädagogischen Debatten und Umsetzungen massgeblich (vgl. Osterwalder 1998, S. 10). So finden Reformen und Umsetzungen im Bildungsbereich, sei es auf der Ebene der Volksschulen oder im Bereich der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung, meistens auch nicht mit oder nach grösseren politischen Konsolidierungen und gesetzlichen Verankerungen statt. Diese bundesstaatlichen ‚Reformen‘ sind meistens Reaktionen bzw. Anpassungen an eine bereits existierende Bildungspraxis in den Kantonen.

Die politischen Entwicklungen und die Konstituierung des neuen Staatssystems im 19. Jahrhundert sind gleichzeitig auch eine Diskussion „um die Stellung der Bildungsinstitutionen in diesem Staat“ (Criblez 2002, S. 303). So ist auch die Ausbildung der Lehrpersonen in der festgelegten Zeitperiode „weltanschaulich immer eng an die vorherrschenden politischen Parteien gebunden, weil man glaubte, einen dauernden Einfluss auf die zukünftigen Staatsbürger über die Beeinflussung der Lehrerschaft in ihrer Ausbildung ausüben zu können“ (ebd.). Dass aber gerade die Institutionen im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, bzw. deren Vorsteher, vor allem auch inhaltliche Entwicklungen und Änderungen veranlassen, zeigen die Ausführungen zu den seminaristischen Lehrgängen. Dies wird insbesondere mit Fokus auf die Arbeiten Grunders (1996 & 1993) deutlich, der unter anderem auf eine „Reformpädagogik vor der Reformpädagogik“ (Grunder 1993, S. 345) schliesst.

Hinsichtlich der Problemstellung über die Kategorisierung und Klassifizierung in der Schule stellt sich die Frage, ob und wie die öffentlichen pädagogischen Diskussionen (Lehrerzeitungen) und die ausbildungsspezifischen Inhalte (Pädagogiklehrbücher) in die bildungspolitischen Prozesse, deren Chronologie und historischen Ereignisse einzuordnen und ob durch bestimmte Ereignisse im System Entwicklungen oder Diskussionsänderungen festzustellen sind. Mögliche, diese Prozesse betreffenden Fragen sind etwa: Löst die Verankerung des Schulobligatoriums in der Bundesverfassung 1872/74 die Debatten um störende, nicht-erwünschte Kinder in der Schule aus oder findet dadurch eine verstärkte Diskussion des

Themas statt? – oder: Finden sich in den Quellen vermehrt Diskussionen um die Errichtung und das Betreiben von Spezialunterricht störender, im Unterricht unerwünschter Kinder und deren Klassifizierung sowie Aussonderung durch die Einführung der Bundessubventionen nach 1902?

Gleichzeitig wird auch die historische Verortung der beteiligten Akteure, die die analysierten Diskussionen entweder *hervorbringen*⁵⁰ – die Akteure des Diskurses – oder über die bezüglich der Problematik geschrieben und diskutiert wird⁵¹ bzw. denen im Untersuchungsmaterial in der Unterscheidungsfrage durch die Akteure des Diskurses eine massgebliche Rolle zukommt, von Interesse sein. Daraus erschliessen sich wiederum die in der Differenzierungsfrage relevanten Ansichten, Rollen, Interessen – also Perspektiven –, die für die Ausprägungen und Umsetzungen gängiger Kategorien und Klassifikationen von Schulkindern von Bedeutung sind.

2 Pädagogische Ordnung zwischen Disziplin und Normalität: Eine Lehrbuchdebatte

Im ersten quellenbasierten Forschungsabschnitt dieser Arbeit wird die Frage nach Normalitätsvorstellungen und Differenzen in der Schule im Kontext der neuentstehenden Lehrerbildung in der Schweiz analysiert. Lehrbücher aus den zu Beginn des 19. Jahrhunderts entstandenen Institutionen bilden dabei die Grundlage. Darin wird Wissen festgelegt, das Lehrpersonen auf den Weg mitgegeben werden soll; Wissen, das auch Normalitätsvorstellungen, Idealbilder und vorstellungen beinhaltet, das sowohl auf die Kinder und deren Entwicklung und Verhalten ausgerichtet ist, aber auch Normalitäten oder Normen im System Schule festlegt. Gleichzeitig bedingt dieser Bereich von erwünschten Leitvorstellungen auch einen Abweichungsbereich davon: Verhalten und Eigenschaften, die als störend empfunden oder eingeordnet werden, wobei sich diese von leichten disziplinarischen Vergehen über leistungsbedingte Differenzen bis zu körperlichen Abweichungen erstrecken.

2.1 Die Quellen

Eine wichtige Quellenbasis für die Erörterung der Forschungsfragen stellen die einführend umrissenen Lehrbücher dar, die für die Ausbildung von angehenden Lehrpersonen in der Schweiz konzipiert und in diesem Kontext publiziert wurden. Es sind konkret monographische Schriften, die für Lehrheiten der Pädagogik im festgelegten Zeitraum in Seminaren der deutschsprachigen Schweiz geschrieben worden sind. Mit diesem Korpus, das vor allem Einblick in das Professionswissen der angehenden Lehrpersonen gibt, können neben den thematisch relevanten Inhalten sowohl die Sprache wie auch das Vokabular des Ausbildungskontextes aufgezeigt und hinsichtlich der Forschungsfragen herausgearbeitet werden. Im Weiteren wird analysiert, ob im dargestellten Wissen der Bücher eine oder mehrere Normalitäten oder Festlegungen bezüglich abweichenden, (a)normalen Schulkindern festgehalten werden können und wie sich diese darstellen.

50 Diese *Akteure des Diskurses* sind beispielsweise die Seminardirektoren als Autoren der Lehrbücher, die Redaktoren der Zeitungen oder die unterschiedlichen Autoren der Zeitungsbeiträge.

51 Als *Akteure im Diskurs*, also die Akteure, die in den Quellen beschrieben werden, erscheinen u.a. die Eltern, das soziale Umfeld, Lehrpersonen, Schulbehörden, Politiker, Schulen, Vereine.

Für die Arbeit wurden alle⁵² Lehrbücher dieser Kategorie, die im Forschungszeitraum von Schweizer Autoren für Lehrerseminare der deutschsprachigen Schweiz herausgegeben wurden, analysiert. Insgesamt umfasst dieses Quellenmaterial 16 publizierte Werke.⁵³ Die Lehrbücher wurden von 12 verschiedenen Autoren verfasst, zwei davon veröffentlichten mehrere Bücher dieser Kategorie.⁵⁴ Zehn Verfasser der Lehrbücher waren im Verlauf ihrer Biographie als Seminardirektoren tätig. In dieser Position verfassten und veröffentlichten sie auch die ausgewählten Schriften.⁵⁵ Oskar Messmer wirkte als Seminarlehrer und war in verschiedenen schulpolitischen oder redaktionellen Positionen tätig und Friedrich Wyss amtierte als Schulinspektor in Burgdorf.⁵⁶

Durch den Status der Autoren, deren Tätigkeiten in der Lehrerbildung und im Bildungsbereich, kann angenommen werden, dass ihre Lehrbücher in den Seminaren entsprechend verbreitet waren, eingesetzt wurden oder die Autoren aufgrund ihrer Tätigkeit die niedergeschriebenen Inhalte in ihrem Unterricht an die angehenden Lehrpersonen weitergaben. Dies wird auch durch die Untersuchung Grunders (1993, S. 68 ff.) untermauert, der unter anderem für Martigs Werke sehr hohe Auflagen sowie einen weiträumigen Einsatzbereich „nicht nur im Kanton Bern“ (ebd., S. 69) feststellt.⁵⁷

Dass Wissen in den Seminaren im festgelegten Zeitraum nicht ausschliesslich in Buchform vorhanden war und weitergegeben wurde, ist zum einen eine naheliegende Schlussfolgerung aus dem historischen Kontext und den Rahmenbedingungen an den Lehranstalten. Zum anderen stellt es auch eine Grenze der Quellenarbeit und somit der Inhaltsermittlung dieser Arbeit dar. Um diesem Umstand ein Stück weit Rechnung zu tragen, wird als Exkurs bzw. als zusätzliche Quelle die Arbeit von Augustin Keller (1805-1883), der 1834 zum Leiter des aargauischen Lehrerseminars gewählt wurde (vgl. Frank 1997, S. 9), miteinbezogen.⁵⁸ Neben seinem bildungspolitischen Engagement war Keller als Seminardirektor, wie alle seine damaligen Berufskollegen, in die Lehre seines Seminars eingebunden. Seine pädagogischen Unterrichtsinhalte bzw. Vorlesungen waren nicht in Buchform vorhanden, wurden jedoch von Johann Heinrich Lehner (1810-1879), einem angestellten Seminarlehrer, handschriftlich protokolliert und in Reinschrift als Manuskript verfügbar gemacht. Die 35 Vorlesungen Kellers aus den Jahren 1841 und 1842 wurden von Lehner festgehalten, wobei davon ausgegangen werden kann „[...] dass der vorliegende Text eine ausserordentlich treue und direkte Wiedergabe des mündlich gehaltenen Vortrages ist“ (Frank 1997, S. 18). Die Integration des Vorlesungsmanuskripts – transkribiert und publiziert von Hansjörg Frank 1997 – in das Quellenkorpus steht auch symbolisch für das Wissen und die Inhalte, die in der damaligen Lehrerbildung vermittelt wurden, jedoch nicht als Quellen verfügbar sind.

52 Alle zum Zeitpunkt der Dissertationserstellung archivalisch verfügbaren Titel.

53 Wobei die Lehrinhalte Augustin Kellers aus den Jahren 1841/42 erst 1997 gedruckt veröffentlicht wurden; dazu später mehr.

54 Anton Philipp Largiadèr und Heinrich Baumgartner.

55 Ausführungen zum Einfluss- und Wirkungsbereich der Seminardirektoren dieser Zeit finden sich im Kapitel 1.2.1.2 zum historischen Kontext.

56 Weiterführende Informationen und biographische Daten zu den Autoren sind im einführenden Quellenkapitel aufgeführt.

57 Im Rahmen dieser Arbeit kann jedoch nicht ermittelt werden, inwieweit die Lehrinhalte tatsächlich vermittelt wurden sowie ob und wie dieses Wissen in der Schulpraxis Anwendung fand.

58 Obwohl Kellers Vorlesung 1841/42 entstanden ist, wird aufgrund der sehr viel später folgenden Publikation seiner Inhalte mit ‚Keller 1997‘ zitiert.

Die analysierten Bücher, die für den Einsatz in schweizerischen Seminaren und meist auch für die Weiterbildung von Lehrpersonen konzipiert wurden, weisen bezüglich ihrer Struktur und dem inhaltlichen Aufbau grosse Gemeinsamkeiten auf. In den Büchern finden sich vorwiegend gemeinsame Themen wie z.B. die menschliche Typenlehre, die Funktion der Sinne, der Aufbau und die Funktion menschlicher Charakterzüge oder Disziplinar- und Erziehungsmittel. Folgende Erklärung von Oskar Messmer, die er in seinem Vorwort über Pädagogiklehrbücher abgibt, könnte das homogene Erscheinungsbild und die stabilen Inhalte über diesen langen Zeitraum erklären:

„Ein Lehrbuch, das pädagogischen Zwecken zu dienen hat, soll nicht jede wissenschaftliche Neuheit sondern nur das gesicherte Ergebnis enthalten. Aber die Entscheidung über das, was sicher ist und was nicht, erfordert eine Distanz vom Gegenstand, die gewöhnlich am ehesten mit dem Ablauf einer längeren Zeit möglich wird“ (Messmer 1910, VI f.).

Die Gewichtung und Bezeichnung sowie die Abhandlung der kongruenten Themengebiete in den Lehrbüchern wurden von den Autoren allerdings unterschiedlich ausgearbeitet und dargestellt. In der vorliegenden Analyse werden die für die Fragestellung relevanten Inhalte aus den Lehrbüchern historisch rekonstruiert und systematisch beurteilt sowie die herausgearbeiteten Kategorien in vier leitenden Kapiteln dargestellt und ausdifferenziert.

2.2 Akteure und Strukturen

Wird in den Lehrbüchern die Thematik der problematischen, anormalen Kinder aufgegriffen, beziehen sich die Autoren auf verschiedene (Personen-)Gruppen und Institutionen, welche für diesen Kontext als relevant angesehen werden. Folgende beteiligte Akteure und Akteurinnen sowie deren Rolle und Einfluss auf die Problematik werden für die durchgeführte Analyse als Personengruppen festgelegt: Die Lehrpersonen, die Eltern bzw. die Familie und die Pfarrer. Auf der institutionellen Ebene werden in den Quellen hauptsächlich die Schule und der Staat bzw. staatliche oder politische Instanzen wie Gemeinden, Schulbehörden etc. genannt. Einen Einfluss auf die Diskussion wird zudem der Kirche bzw. der Religion zugesprochen. Die Schülerinnen und Schüler als Akteursgruppe nehmen in den Lehrbüchern erwartungsgemäss eine zentrale Rolle ein, da auf sie die Abhandlungen und die darin enthaltenen Anleitungen ausgerichtet sind. Somit stellen sich auch die Rollen und Erwartungen den Schulkindern gegenüber sowie positive wie auch negative Zuschreibungen von Verhalten und Eigenschaften in den einzelnen Unterkapiteln dar. Um Redundanzen zu vermeiden wird darauf verzichtet, die Rolle der Schulkinder in diesem Unterkapitel gesondert abzuhandeln. Im zusammenfassenden Abschnitt des Kapitels werden diese Zuschreibungen und Erwartungen, wie auch weitere Aspekte, die für die Frage nach der Kategorisierung und Klassifizierung relevant erscheinen, gesamthaft dargestellt und analysiert.

2.2.1 Lehrpersonen

Der Lehrer kann als der zentral beschriebene Akteur des Quellenkorpus der Lehrbücher bezeichnet werden. Er, seine Persönlichkeit, sein Charakter sowie seine fachlichen Fähigkeiten gelten als Schlüsselmoment, was das Verhalten und die Entwicklung seiner Schüler und Schülerinnen angeht. Durchgehend wird seine Rolle als *mustergültiges Vorbild* und *gutes Beispiel* für die Kinder betont und eine Reihe von Eigenschaften aufgezählt, die er mitbringen

sollte, um eine Schule richtig zu führen und eine erfolgreiche Erziehung umzusetzen⁵⁹. Die Autoren sind sich einig, dass die Persönlichkeit und das Verhalten des Lehrers zentral für das Betragen der Kinder in der Schule sind. Dabei wird angenommen, dass Fehlverhalten oder auch schlechte Charaktereigenschaften der Zöglinge fast ausnahmslos durch die Lehrperson verschuldet seien. Die Persönlichkeit, die ein angehender Lehrer mitbringe, ist nach vielen Autoren über die fachliche Begabung zu stellen, da letztere durch Fleiss und ein gutes Studium kompensiert werden könne, wie dies unter anderem Largiadèr (1884:2) erklärt: „Ein gottesfürchtiger Lehrer, der aus Dankbarkeit und Liebe zu Gott sein Amt verwaltet, erreicht auch bei seinen Schülern dieselbe Gesinnung. Ist diese vorhanden, so hat der Unterricht von selbst die rechte Wirkung. Danach strebe man. Das ist die wahre Methode“ (ebd., S. 68).

In den Lehrbüchern wird in diesem Zusammenhang auch von bürgerlichen und sittlichen Tugenden gesprochen. Demut, Bescheidenheit, Höflichkeit, Gehorsam, Pünktlichkeit, Gewissenhaftigkeit, Klugheit oder Geduld – und dies meist unter der obersten Tugend der Religiosität – sind nur einige Eigenschaften, die im Untersuchungszeitraum immer wieder von einer Lehrpersönlichkeit gefordert werden.⁶⁰

Neben der Betonung der Wichtigkeit von persönlichen Eigenschaften bei Lehrpersonen wird auch der Ausbildung bzw. dem Studium grosses Gewicht beigemessen. Zum einen soll – wie im obigen Abschnitt aufgezeigt – den Lehramtskandidaten während der Seminarzeit klar werden, welche Anforderungen an sie gestellt werden und welche Persönlichkeit sie für den zukünftigen Beruf mitbringen und sich aneignen müssen. Zum anderen soll die Ausbildung die Lehrer befähigen, eine Schule gut zu führen, die Disziplin sowie die Schulzucht durchzusetzen und die Individualität der einzelnen Kinder zu erkennen und entsprechend mit ihnen zu arbeiten⁶¹: „Die richtige Anwendung der Theorie auf die einzelnen Fälle muss durch reifliches Nachdenken und fleißige Übung erworben werden“ (Kunz 1906, S. 2).

Als Basis für die Ausübung des Lehrberufs betonen die meisten Autoren die *Liebe*⁶² zu seiner Tätigkeit und zu den Kindern: „[...] die Liebe des Lehrers zur Schule ist unter den besten Disziplinarmitteln nicht das letzte“ (Largiadèr 1869, S. 376). Darauf aufbauend müssen sie eine „scharfe Beobachtungsgabe“ (Baumgartner 1885, S. 24) erlernen und hohen fachlichen Ansprüchen genügen um eine fundierte Lehrweise entwickeln zu können, was wiederum für die Durchsetzung der Disziplin und der individuellen Behandlung als evident erachtet wird⁶³: „Der Lehrer handle getreu nach den sittlichen Lehren, die er mit den Kindern im Lauf der Zeit feststellt. Dann kann eine direkt veredelnde Wirkung seines Beispiels nicht ausbleiben“ (Conrad 1902, S. 246).

Neben den persönlichen und fachlichen Anforderungen werden in den Lehrbüchern auch eine Reihe von körperlichen Bedingungen an die Lehrer gestellt, die nötig sind, um den Schulalltag geordnet zu bewältigen, Störungen zu vermeiden und den Kindern als gutes Beispiel gegenüberzutreten zu können. Ein gesunder, „wohlgestalteter“ (Baumgartner 1885, S. 45) Körper – besonders intakte und gut ausgebildete Sinne – und ein gesundes Sprechorgan sind Grundvoraussetzung, um eine gute Disziplin durchsetzen zu können. Schwächliche, kränkliche, für Gebrechen anfällige Körper sind ebenso unerwünscht wie Missbildungen,

59 Eine umfangreiche Liste mit persönlichen Eigenschaften, die ein Lehrer mitbringen muss, sowie Anforderungen, die an ihn gestellt werden, finden sich unter anderem bei Scherr (1847, S. 426 f.) und Noser (1907, S. 85 f.).

60 vgl. u.a. Keller 1997, S. 226 ff.; Scherr 1847, S. 426 f.; Conrad 1902, S. 245 f., Noser 1907, S. 85 f.

61 u.a. bei Largiadèr (1869, S. 375), Baumgartner (1885, S. 24); Conrad 1902, S. 1 ff.; Kunz 1906, S. 2

62 vgl. Keller 1997, S. 24; Martig 1890, S. 134; Kunz 1906, S. 86; Noser 1907, S. 95

63 vgl. u.a. Scherr 1947, S. 426, Kunz 1906, S. 41

Schwerhörig- oder Kurzsichtigkeit. All dies würde das Ansehen des Lehrers schwächen, führe zu Spott und verunmögliche die Durchsetzung der Schulzucht.⁶⁴

Ergänzend zu den dargestellten Anforderungen physischer, psychischer oder gesellschaftlicher Art wird den Lehramtsstudierenden nahegelegt, ein gutes, vertrauensvolles Verhältnis zu den Eltern der Kinder aufzubauen und zu pflegen. Im Falle von auftretenden Schwierigkeiten, die auf die Prägung der Familie bzw. der Eltern zurückzuführen seien, könne der Lehrer diese dann zur Zusammenarbeit bewegen und eine gemeinsame Problemlösung anstreben (vgl. u.a. Largiadèr 1869, S. 359 f.).

Der Rolle der Lehrpersonen wird in den Abhandlungen teilweise so viel Gewicht beigemessen, dass diese ein schriftliches Schulgesetz überflüssig machen und als solches in persona auftreten können. Dies auch, weil geschriebene Gesetze und Verordnungen der Komplexität des Schulalltags nicht gerecht werden können, eine Lehrperson jedoch schon (vgl. Largiadèr 1869, S. 373).

2.2.2 Familiäres Umfeld

Der Familie und insbesondere den Eltern kommt – wie oben aus der Lehrerperspektive angedeutet – eine zentrale Rolle zu, wenn es um Fehlverhalten oder Abweichungen der Schulkinder geht. Im familiären Rahmen wird laut den Lehrbuchautoren die Basis für eine optimale Entwicklung und einen guten Charakter gelegt – geistig wie auch physisch – was wiederum als Grundvoraussetzung für einen reibungslosen Schulbesuch angesehen wird. Eigenschaften wie Gehorsam, Fleiss, Aufmerksamkeit, Wahrheitsliebe, Pünktlichkeit etc. sollen durch ein gutes elterliches Beispiel in den Kindern bereits vor Schuleintritt verinnerlicht sein.⁶⁵ Unsittliche Verhältnisse prägen und schädigen die Kinder lebenslang und können kaum mehr korrigiert werden: „Heranwachsende Kinder werden roh und ungezogen, verlieren alle Furcht und Achtung, wenn die Eltern ihrem Leben und ihren Sitten sich leichtfertige Dinge erlauben“ (Noser 1907, S. 60). Ebenso schädlich könne sich „Verzärtelung“ (Keller 1997, S. 95; Noser 1907, S. 61) und eine zu nachgiebige Erziehung auswirken und Ungehorsam und Widerspruch in den Kindern fördern. Neben Vater und Mutter wird auch den Grosseltern und Geschwistern eine massgebliche Rolle in der (Charakter-)Entwicklung zugeschrieben sowie der Einfluss von weiteren Akteuren im privaten Kreis – wie zum Beispiel Tanten, Dienstboten oder Spielkameraden – aufgegriffen.⁶⁶

Falls Familien ihrer Pflicht aus unterschiedlichen Gründen wie Arbeit, schwierige Verhältnisse oder auch Überforderung nicht nachkommen können, wird in den Quellen die Möglichkeit genannt, vier- bis siebenjährige Kinder in Krippen, Kleinkinderschulen, Kindergärten und -bewahranstalten unterzubringen. In diesen Institutionen könne die mangelnde Erziehung und Pflege kompensiert, Geselligkeit und Tugend gefördert sowie Fehler wie *Eigensinn*, *Unverträglichkeit* oder Überheblichkeit ausgebessert werden.⁶⁷

2.2.3 Pfarrer und Kirche. Oder Ärzte?

Der Pfarrer als aktiver Akteur tritt bei der Thematik um problematische, abweichende Schulkinder in den Seminarlehrbüchern kaum in Erscheinung. Im Gegenteil: wenn der Pfarrer erwähnt wird, raten die Autoren meist davon ab, ihn als Ratgeber, moralische Instanz oder Au-

64 vgl. u.a. Baumgartner 1895, S. 45; Noser 1907, S. 85 f.

65 vgl. u.a. Rüegg 1866, S. 199; Martig 1890, S. 40; Conrad 1902, S.6; Noser 1907, S. 59 f.

66 vgl. u.a. Rüegg 1866, S. 199; Martig 1890, S. 40; Conrad 1902, S. 247 ff.; Kunz 1906, S. 32

67 vgl. u.a. Martig 1890, S.140; Noser 1907, S. 70 f.

torität zuzuziehen. Bereits im frühesten Lehrbuch des Quellenkorpus warnt Hanhart (1827) die Lehrer davor, Disziplin und Respekt – insbesondere bei problematischen Fällen – mit Hilfe von „Oberen“⁶⁸ (ebd. S. 71) herzustellen. Abgesehen von spezifischen Aufgaben, wie der kirchlichen Unterweisung, kommt den Pfarrern wie auch der Kirche keine aktive Rolle in der Schule zu. Es obliegt jedoch der Verantwortung der Lehrperson, ob sie Pfarrer oder Kirche von sich aus mit Aufgaben betraut und sie so in eigenem Ermessen zu Akteuren in der Thematik macht, wie dies Kunz als Einzelfall empfiehlt:

„Ein Lehrer, der sich in Wort und Wandel als gläubigen Christen bekennt, wird von selbst auch das richtige Verhältnis zu seinem Seelsorger finden. Er wird ihn als seinen nächsten kirchlichen Vorgesetzten achten und ehren, seinen Anordnungen bezüglich des Religionsunterrichts willig nachkommen und in allen wichtigeren Angelegenheiten der Schule, besonders in schwierigeren Disziplinarfällen, gern seinen Rat einholen“ (Kunz 1906, S. 112).

Bei Störungen oder Fehlverhalten wird ansonsten tendenziell geraten, Schulbehörden oder auch Ärzte beizuziehen, wie dies Rüegg (1866) beim Auftreten der „Krankheit“ (Rüegg 1866, S. 169) Onanie empfiehlt. Auch wenn der Kirche im Schulalltag und der Problembewältigung keine spezifische Rolle zuteil wird, kommt ihr bei den meisten Autoren eine grundlegende Aufgabe in der Erziehung zu. Zusätzlich ist es die Aufgabe des Lehrers, ein gutes Verhältnis zur Kirche und dem örtlichen Pfarrer zu pflegen, um eine gute Zusammenarbeit zu gewährleisten und deren Unterstützung zu erhalten.⁶⁹

2.2.4 Staat und Schule

Der Staat als Akteur tritt in den Lehrbüchern als grundlegende Instanz in Erscheinung, die die rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen für eine entsprechende Pflege und Zucht schaffen muss, um die Kinder zu gut erzogenen und gesellschaftlich nützlichen Individuen heranwachsen zu lassen. Die ausführenden Behörden sind dabei beauftragt, das Recht auf Unterricht und Bildung umzusetzen und die Gemeinden – auch in finanzieller Hinsicht – im Aufbau und Erhalt guter Schulen zu unterstützen. Es ist dabei Aufgabe des Staates: „Keine Schulen zu dulden, welche offenkundig gemeinschädliche Irrtümer verbreiten oder nachgewiesenermassen Herde der Unsittlichkeit sind oder sonstwie den Bestand der Gesellschaft in Gefahr bringen“ (Kunz 1906, S. 72).

Einer staatlichen Obrigkeit, den Schulinspektoren, kommt diesbezüglich eine klare Rolle zu: beobachten, erkennen, den intellektuellen Stand der Schülerinnen und Schüler prüfen und schliesslich *Saumselige* verbessern. Zudem haben die Inspektoren bei ihren Kontrollen in den Schulen auf eine strenge Disziplin zu achten und nötigenfalls diese zu veranlassen: „In Bezug auf die Kinder schaut sie [die Disziplin] auf ihre Haltung, Ruhe, Reinlichkeit, Ordnung, Aufmerksamkeit, kurz auf ihre körperliche und geistige Disciplinierung [...]“ (Baumgartner 1898, S. 83).

Largiadèr (1869) beschreibt zudem, dass den Individuen das Recht auf Erziehung und Bildung nicht nur zustehe, sondern sie dieses auch erfüllen müssen. Um eine soziale Schädigung der Gesellschaft durch schlecht erzogene Individuen abzuwenden, haben Familie und Gesellschaft das Recht, Erziehung und Bildung durch Zwang durchzusetzen, falls dieser Erziehungspflicht nicht nachgegangen wird (vgl. ebd., S. 63).

68 Neben Pfarrern sind dies bei ihm auch Vorgesetzte oder Behörden.

69 vgl. u.a. Largiadèr 1869, S. 10; Martig, 1890, S. 136 f.; Kunz, 1906, S. 109 f.; Noser 1907, S. 65

Der Staat hat laut den Lehrbüchern das Recht, von seinen Bürgern ein bestimmtes Mass an Bildung und Wissen zu verlangen und festzulegen, „dass alle bildungsfähigen Kinder entweder eine Volksschule besuchen oder sonst einen Unterricht erhalten, der dem in der Volksschule erteilten gleichkommt (Lernzwang, nicht Schulzwang)“ (Kunz 1906, S. 73).

Ein wichtiger Punkt bezüglich der Umsetzung von Rechten und Pflichten ist die Diskussion um die Einschulung bzw. die Festlegung des geeigneten Schuleintrittsalters. Dies vor allem, weil die Autoren eine zu frühe Belastung der Kinder als einen Faktor betrachten, der zu Störungen und unerwünschtem Verhalten führen kann. Verfrühtes und nicht dem Entwicklungsstand der Kinder angepasstes Lehren und Lernen führe zu Widerwillen gegenüber geistiger Arbeit, Entwicklungsstillstand oder auch „Schulkrankheiten“ (Martig 1890, S. 146) wie beispielsweise Nervosität, Schiefwuchs oder Kopfschmerzen. Die Verfasser der Lehrbücher stimmen darin überein, dass das geeignete Schuleintrittsalter um das siebte Altersjahr bzw. nach dem Zahnwechsel anzusetzen sei⁷⁰ und dass „die Volksschule alle Kinder auf[nimmt], weil die elementare Bildung allen Menschen zuteil werden soll“ (Messmer 1910, S. 109).

2.2.4.1 Schulordnung

Die Schule als staatliche Institution hat vielerlei Funktionen und Voraussetzungen zu erfüllen, damit der Erziehungs- und Schulalltag störungsfrei ablaufen und die gewünschte Entwicklung und Bildung der Kinder stattfinden kann. All diese Aspekte werden vorwiegend unter dem Begriff *Schulordnung* abgehandelt, wobei diese auch als moralische Instanz gedeutet werden kann, die für den Lehrer ein Massstab zur Verhaltensbeurteilung der Schulkinder sein soll, wie dies bei Hanhart (vgl. ebd., S. 73) der Fall ist. Meistens fallen unter die Schulordnung jedoch viele äussere Aspekte der Organisation⁷¹:

„Das Gehen und Kommen, das Sitzen und Stehen, Fragen und Antworten muss nach angenommenen Ordnungsregeln geschehen. [...] ⁷² Der Einfluss, den eine gute Schulordnung auf das ganze Leben übt, ist von grosser Bedeutung, dass mit Recht die Schulordnung als ein wesentliches Bildungsmittel betrachtet werden soll“ (Scherr 1847, S. 429 f.).

In den Diskussionen um Voraussetzungen und Funktion der Schule in der angesprochenen Schulordnung ist zum einen die äussere Form und Architektur massgeblich, zum anderen werden in den Büchern *innere* Aspekte der Organisation und Regelung der Schule dargestellt. Betreffend der äusseren Dimension wird bei den Autoren besonders die Wichtigkeit der Lage des Schulhauses hervorgehoben, die Einfluss auf die Charakterbildung und somit auch auf Disziplinproblematik in der Schule hat, wie dies unter anderem bei Baumgartner (1898) hervorgehoben wird:

„Dieser Anforderung entspricht es [das Schulhaus], wenn es a) an einem ruhigen Orte steht, wo möglichst wenig Störungen und Zerstreung veranlasst werden; b) wenn es ferne von Kramläden,

70 vgl. u.a. Hanhart 1927, S. 19 f.; Rüeegg 1866, S. 54 ff.; Baumgartner 1895, S. 228

71 vgl. auch Keller 1997, S. 223

72 „Lehrmittel und Schulgeräthe müssen jedes seine Stelle haben, und nach übereinstimmender Art benutzt und zu Handeln genommen werden. Alles muss vorschriftsmässig zu seiner Zeit, an seinem Orte und nach seiner Weise geschehen und bestehen. Wo eine solche Schulordnung sich fest begründet hat, da stellt sie sich als Sitte und Gebrauch dar, und die jüngern Schüler lernen sie gleichsam naturgemäss und durch Nachahmung. Zur Herstellung und Aufrechterhaltung dieser Ordnung, welche als eine Hauptsache die Reinlichkeit des Zimmers, der Lehrmittel, der Kleider und des Leibes fordert, werden sehr zweckmässig ältere und ordnungsliebende Schüler als Aufseher und Dienstträger ernannt“ (ebd.).

Zuckerbäckereien und Wirtshäusern sich befindet, da die Kinder durch deren Nähe vielfachen Versuchungen zur Naschhaftigkeit u. unterworfen sind [...] wenn es ungefähr in der Mitte des Schulkreises steht, da ein weiter Schulweg vielfache Nachteile für Körper und Geist in sich birgt [...]“ (ebd., S. 14 f.).

Schulhygienische Aspekte und Forderungen kommen bei der Diskussion um äussere Anforderungen an die Schule über den gesamten Untersuchungszeitraum besonders zum Tragen. So sind ein Brunnen, gute Heizung und Lüftung, Beleuchtung, saubere Toiletten, geeignete Schulbänke und Einrichtung etc. grundlegende Aspekte, die erfüllt sein müssen, um Schulalltag und Unterricht geordnet und diszipliniert abzuhalten und auf die physischen und psychischen Bedürfnisse der Kinder (sowie der Lehrpersonen) einzugehen. Durch Einhalten dieser Vorgaben – insbesondere durch eine gute Luftqualität – könnten unerwünschte kindliche Entwicklungen und Verhaltensweisen wie Unruhe, Ärgerlichkeit oder auch sündhafte Triebe und Begierden vermieden werden.⁷³

Die innere Dimension der Schulen, kann wiederum auf unterschiedlichen Ebenen von aussen nach innen betrachtet werden und weist für die Kategorisierungs- und Differenzthematik ebenfalls relevante Komponenten auf. Die Volksschule wird dabei als äusserste Ebene oder Form der Schule festgelegt. Ihr wird, im Gegensatz zum Privatunterricht, grosse erzieherische Kraft zugeschrieben und wirkt sich positiv auf die Willensbildung wie auch die erwünschte Selbständigkeit der Kinder aus.⁷⁴

Bezüglich der Organisationsform der Volksschule erhält die Umsetzung von Jahrgangsklassen den grössten Zuspruch, auch wenn dies mit Herausforderungen bezüglich unterschiedlichen individuellen Entwicklungen, Voraussetzungen, Talenten und Begabungen verbunden ist. Denn diese Aspekte verhalten sich laut den Autoren nicht immer analog zu der festgelegten Altersstufe und den damit zusammenhängenden Inhalten des Unterrichts. Diese Gliederungen und inhaltlichen Programme der Jahrgangsklassen basieren wiederum auf dem Lehrplan⁷⁵:

„Er [der Lehrplan] wird von den Schulbehörden ausgearbeitet und bezweckt ein einheitliches, gleichmässiges und zielbewusstes Fortschreiten der Schulen eines Landes, verhindert Planlosigkeit, Unregelmässigkeit und allzu grosse Ungleichheit, wehrt der Flüchtigkeit und Laune und ermöglicht so ein schön geordnetes, naturgemäss sich entwickeltes Schulleben“ (Baumgartner 1898, S. 28).

Dem Jahrgangssystem gegenüber stehen die beweglichen Klassen- oder Fachsysteme. Diese Formen fördern nach den Autoren jedoch Unbeständigkeit sowie Unordnung und verunmöglichen eine individuelle Betreuung durch eine vertraute Lehrperson.

2.2.4.2 Pädagogische Ordnungsaufgaben

Neben diesen organisatorisch-strukturellen Funktionen werden vor allem auch die Aufgaben der Schule diskutiert. Zum einen soll diese mögliche Störungen und Abweichungen vermeiden oder zumindest möglichst klein halten und zum anderen Möglichkeiten bieten, Verhalten und Eigenschaften einzuordnen und entsprechend auf diese zu reagieren, was

73 vgl. u.a. Martig 1890, S. 148 ff.; Baumgartner 1885, S.7; ebd. 1898, S. 14 ff.; Wyss 1886, S. 40; Messmer 1910, S. 236

74 vgl. Rüegg 1866, S. 242; Messmer 1910, S. 156 f.

75 vgl. auch Keller 1997, S. 221 f.

meistens unter den Stichworten *Schulzucht, Disziplin, Aufmerksamkeit* oder *Erziehungsmittel* zusammengefasst wird.⁷⁶

Bereits in den frühen Quellen werden diesbezüglich Fragen gestellt: „Wie kann man die Ausartung der Regsamkeit in Wildheit verhüten? Wie wehrt man der Schwatzhaftigkeit? Wie wird die Wissbegierde gesteigert ohne Nachtheil für die körperliche und sittliche Ausbildung?“ (Hanhart 1827, S. 70).

Bezogen auf diese und ähnliche Fragen hat die Schule ein anregender, Aufmerksamkeit fördernder Ort zu sein, der die Phantasie bildet und reinigt, die Gemütsentwicklung und den Gemeinschaftssinn fördert und wichtige Tugenden wie Pünktlichkeit und Ordnung, Gehorsam, Fleiss etc. lehrt und stärkt. Dabei gilt es vor allem Langeweile und mechanisches Vorgehen zu vermeiden, um Unruhe, Trägheit und Stumpfsinnigkeit zu umgehen.⁷⁷ Um in dieser Hinsicht erfolgreich arbeiten zu können, sind die ersten Schuljahre die massgeblichsten, da den Kindern in ihrer Unbeständigkeit und Flüchtigkeit durch Ordnung und einen festen Plan entgegengewirkt und die Aufmerksamkeit durch die Auseinandersetzung mit einem festen Gegenstand ausgebildet werden kann.⁷⁸ Die Lehrperson hat dabei als Autorität aufzutreten, die mit Freundlichkeit und ohne Strenge oder „Abrichtung der Schüler“ (Hanhart 1827, S. 67 f.) die Kinder in die Ordnung der Gemeinschaft einführt. Die Schule kann dabei ihre Ziele nur dann erreichen, wenn die physischen und psychischen Voraussetzungen beachtet werden. Dazu gehören die körperliche Natur mit Gesundheit, Alter, Kraft etc., die geistige Natur mit Naturell, Temperament, Talent und Neigungen sowie der intellektuelle Entwicklungsstand, moralische Eigenschaften und schliesslich der soziale sowie ökonomische Hintergrund der Kinder (vgl. Baumgartner 1895, S. 23 f.).

2.2.5 Resümee

Bei der Analyse der unterschiedlichen Akteure und Akteurinnen, seien diese nun einzelne Personen, Gruppen oder institutionelle Gebilde, treten deren Aufgaben und Einflussbereiche hinsichtlich erwünschter und unerwünschter kindlicher Eigenschaften und Verhaltensweisen, in Hinblick auf Normalitätsvorstellungen diesbezüglich und betreffend dem Umgang mit Abweichung, hervor. In den Lehrbüchern werden den einzelnen Akteursgruppen Aufgaben zugeteilt, die jeweils die in ihrer Zuständigkeit liegenden Bereiche betreffen. Die Akteure sollen im Sinne geltender Erziehungsziele und -ideale agieren und die Basis für die erwünschte Entwicklung schaffen. Im familiären Bereich ist dies eine angemessene Erziehung und Pflege, damit das Kind ohne Probleme in die Schule und Gesellschaft eintreten kann und der Lehrer möglichst keine Fehlentwicklungen und kein Fehlverhalten ausbessern muss. Es wird demnach die Auffassung vertreten, dass der Lehrer viele unerwünschte Eigenschaften, die durch das Elternhaus verursacht werden, grundsätzlich noch mit viel Zeit und Mühe korrigieren könne. Gleichzeitig existieren aber auch Eigenschaften und Voraussetzungen, bei denen die Lehrperson – und teilweise auch die Familie – machtlos sei und mit den bestehenden Abweichungen leben, bzw. harte oder ausserschulische Massnahmen ergreifen muss.

76 Diese Aufgaben werden in den Lehrbüchern meistens unter dem Stichwort „Schulzucht“ oder auch „Erziehungsmittel“ abgehandelt. Diese Diskussionen werden im Abschnitt 2.4 dieses Kapitels ausführlich analysiert.

Hier werden deshalb lediglich ein paar Kernpunkte zur Veranschaulichung aufgeführt.

77 vgl. u.a. Hanhart 1827, S. 38 & S. 67 f.; Scherr 1847, S. 430; Rüegg 1866, S. 199

78 vgl. u.a. Largiadèr 1869, S. 50; Baumgartner 1885, S. 23

Die Lehrpersonen müssen es durch *guten* Unterricht, eine *gute* Ausbildung und eine *vorbildliche* Persönlichkeit schaffen, eine störungsfreie Schule zu führen und zu fördern bzw. Abweichungen professionell auffangen zu können.

Den kirchlichen Akteuren kommt eher eine partiell unterstützende Aufgabe zu, da die Pfarrrer in *Notfällen* als Autoritätspersonen vom Lehrer hinzugezogen werden können, auch wenn dies nicht der Regelfall sein sollte. Zusätzlich bieten die Kirche und die Religion einen sittlich-gesellschaftlichen Rahmen, der Normalitätsvorstellungen oder Normen bezüglich Verhalten und erwünschten (Charakter-)Eigenschaften vorgibt.

Und bei den staatlichen Instanzen kommt schliesslich den Behörden eine ähnlich unterstützende Rolle zu wie den Pfarrern. Der grosse Unterschied dabei ist, dass die (Schul-)Behörden die erwünschtere Instanz ist, die in schweren Fällen vom Lehrer konsultiert werden sollte. Zusätzlich haben die Behörden und staatlichen Einrichtungen die Aufgabe, die normative wie auch organisatorische und materielle Grundlage zu schaffen, um die angestrebte – also auch störungsfreie – Schule und Erziehung zu ermöglichen. Ähnlich verhält es sich bei der Schule. Durch äussere wie auch innere Faktoren muss die Basis geschaffen werden, damit der Unterricht problemfrei stattfinden kann. Disziplin- oder Verhaltensschwierigkeiten sollen nicht aufgrund der schulischen Infrastruktur und Rahmenbedingungen entstehen.

Idealerweise sollte es, wenn alle Akteure ihre Aufgaben erfüllen, im Unterricht und in der Schule zu keinen störenden Abweichungen kommen. Dennoch wird in den Lehrbüchern betont, dass trotz allen Bemühungen kindliche Verhalten und Charakteristika auftreten, die ausserhalb der Einflussbereiche der beteiligten Personen und Institutionen liegen und es deshalb immer wieder zu Fehlentwicklungen, Fehlverhalten – also Abweichungen von den Normalitätsvorstellungen – kommen kann.

2.3 Das ideale Schulkind? Vorstellungen und Ziele der Schulpädagogik

„Welche Beschaffenheit oder welche Gestalt soll der kindliche Geist unter der Einwirkung des Erziehers annehmen?“ (Conrad 1902, S. 2). In allen analysierten Lehrbüchern setzen sich die Autoren mit Erziehungszielen und -idealen auseinander und zeigen den angehenden Lehrpersonen dadurch ein bestimmtes Menschenbild und gewisse Norm- oder Normalitätsvorstellungen auf, an denen sie sich orientieren und ihre Arbeit ausrichten können. Dabei wird ein Idealbild eines Schulkindes skizziert bzw. Eigenschaften und Verhaltensweisen aufgezeigt, die Schüler und Schülerinnen aufweisen oder sich durch die Schulbildung und -erziehung aneignen sollen. Die beschriebenen Ideale und Ziele nehmen verschiedene Dimensionen an: zum einen eine sittlich-religiöse, die vor allem den guten Christen als Vorbild nimmt. Zum anderen eine politisch-ökonomische, die sich auf den freien Bürger konzentriert. Der religiösen Argumentation kommt in den Diskussionen um das menschliche Ideal eine weitaus grössere Gewichtung zu bzw. vermischt sich stark mit den staatlichen Idealen und ist Teil davon. Denn obwohl teilweise die eine oder andere Sicht stärker betont wird, lassen sie sich nicht trennscharf behandeln.

Die Umschreibung von Idealen und Zielen, die sich vorwiegend an religiösen und sittlichen Vorstellungen orientieren, betonen durchgehend die Erziehung zum Guten und die Vermeidung des Bösen⁷⁹:

„Als besondere Zielpunkte der sittlich religiösen Erziehung hat man zunächst im Auge zu behalten, dass die Zöglinge gewöhnt werden, einerseits das Gute zu thun, Gottes Gebote zu befolgen, und

⁷⁹ vgl. auch Keller 1997, S. 53 & 167 ff.

das Böse, die Sünde zu meiden, andererseits das innere Leben vor Gottes Angesicht und in seiner Gemeinschaft zu führen“ (Largiadèr 1884:2, S. 58).

Der göttliche Wille ist massgeblich bei der sittlichen Gewöhnung und der Erziehung der Kinder zu selbstbestimmten und selbsttätigen Menschen mit einer vernünftigen Lebensführung. Die christliche Erziehung soll „[...] den Menschen zu allem Guten fähig und willig machen“ (Martig 1890, S. 2), die „durch die Sünde verdorbenen Anlagen und Neigungen“ (Noser 1907, S. 14) verbessern und die Kinder zum „rastlosen Kampfe gegen das Böse“ (ebd.) anspornen, obwohl „das Böse [...] jeder Art eine solche Macht über uns [hat], dass wir ihm sehr oft nicht zu widerstehen vermögen“ (Conrad 1902, S. 36). Christus als „Idealpersönlichkeit“ (ebd.) soll dabei bei der sittlichen Erziehung als vorbildliches Beispiel gelten.⁸⁰ Die eher staatlich-ökonomischen Erziehungsziele fokussieren auf eine Ausbildung der Kinder zu einer zielgerichteten, beharrlichen und bewussten Arbeitsweise, damit diese ihre zukünftigen Aufgaben in der Gesellschaft nicht maschinenmässig und blind abarbeiten. Jedes Kind, egal mit welchen Fähigkeiten, habe eine Rolle in der Gesellschaft und diese auch entsprechend auszuführen. Die Gewöhnung an diese Arbeitsweise soll in den Kindern die Willensbildung vorantreiben und sie – auch Dank dem Vorbild von Erwachsenen und insbesondere Lehrern – zu freien und selbstbestimmten Bürgern werden lassen⁸¹:

„Dass der Wille des Menschen, dass seine Art zu wollen, in dem Idealbilde desselben einen der hervorragendsten Züge darstellt, ist nach dem Gesagten ohne weitere Beweisführung klar. Dabei sind zwei Eigenschaften deutlich auseinander zu halten: die Energie und die Qualität der Willensanstreibe. Energie des Strebens, Beharrlichkeit und Ausdauer sind ohne Zweifel wertvolle Eigenschaften des menschlichen Willens, wie andererseits Schwäche, Wankelmuth und Flüchtigkeit immer gegen sich einnehmen“ (Largiadèr 1884:1, S. 99).

Zudem soll der Sinn und das Verständnis für ein Zusammenleben im Staat weitergegeben werden. Die Kinder sollen als Bindeglied einer Gemeinschaft herangebildet werden, die sich als Glied eines grösseren Ganzen sehen und die Ideen und Vorstellungen, ethischen Grundsätze und rechtlichen Rahmen, kurzum die „sozialen Interessen“ (Conrad 1902, S. 45) der Gemeinde wie auch des gesamten Staates teilen und leben.⁸²

Neben den eher sittlichen und philosophischen Idealen kommen in den Abhandlungen auch organische Zielsetzungen zum Zug. Dabei steht die physische wie auch psychische Gesundheit der Kinder im Zentrum, die durch die richtige Pflege erreicht werden soll, um den Kindern die Herrschaft über ihren Geist und Körper mitzugeben.⁸³ Dies äussert sich auch bei der Diskussion kognitiver Eigenschaften:

„Dem Gedächtnis weisen wir ebenfalls und mit gutem Grunde eine Stelle an in dem Idealbilde des Menschen. Wer von einer Minute zur andern nicht mehr weiss, was er wahrgenommen, wovon die Rede gewesen oder was er gethan, ist nicht bloss ausser Lage, sich geistige Schätze anzusammeln, sondern er ist auch zu keinerlei praktischer Verwendung fähig“ (Largiadèr 1884:1, S. 98).

80 vgl. auch Kunz 1906, S. 26

81 vgl. u.a. Keller 1997, S. 96; Largiadèr 1884:2, S. 52; Wyss 1886, S. 65 ff. & 90 ff.; Conrad 1902, S. 31 f. & 45; Messmer 1910, S. 184

82 vgl. Keller 1997, S. 96; Largiadèr 1884:2, S. 52; Wyss 1886, S. 65 ff. & 90 ff.; Conrad 1902, S. 31 f. & 45; Messmer 1910, S. 184

83 u.a. Baumgartner 1885, S. 18 f.; Messmer 1910, S. 218 ff.

Bei jeglicher Erziehungsarbeit müssen dabei die Anlagen des Kindes beachtet werden, da die Natur die Bildungsfähigkeit vorgibt: „Wohl treten auch die bösen Triebe frühzeitig im Kinde hervor, aber ebenso die Anlagen zum Guten, und die Erziehung kann und soll nun dazu beitragen, dass das Gute immer mehr den Sieg über das Böse im Menschen erlange“ (Martig 1890, S. 4). So wäre es unter anderem nach Keller (1997) nicht naturgemäss „einen schwachen, kranken Knaben zur Arbeit“ (vgl. Keller 1997, S. 82 ff.) anzuhalten. Die „Gemüthsart“, „Thalente“, „geistige Wesen“ und „körperlichen Kräfte“ (ebd.) müssen ebenso berücksichtigt werden, wie das Alter oder das Geschlecht des Kindes.

2.3.1 Erziehbarkeit zwischen Anlage und Umwelt

Wenn von *Anlagen* oder der *Natur* der Kinder bzw. des Menschen gesprochen wird, stellt sich auch die Frage nach der möglichen Erziehbarkeit und der damit verbundenen Rolle von äusseren Einflüssen sowie Umweltfaktoren. Bei dieser Anlage-Umwelt-Frage können die meisten Autoren als Vertreter einer Mischform bezeichnet werden. Sie gehen davon aus, dass ein bestimmter Teil des menschlichen Wesens und seines Könnens naturgegeben ist und diese Anlagen durch gesunde physische Entwicklung und entsprechende Erziehung hervorgeholt, ausgebildet oder entfaltet werden sollen: „Der Schöpfer schenkt zwar wohl die Anlagen und Talente, aber erst die Erziehung entwickelt und bildet sie; erst sie gibt dem Leben Ziel und Inhalt“ (Kunz 1906, S. 15). Die jeweiligen Umweltbedingungen, besonders auch die Lehrpersonen, nehmen also eine entscheidende Rolle ein, wenn es um die „normale“ (Largiadèr 1869, S. 3) geistige und leibliche Entwicklung des Menschen geht. Keller (1997) veranschaulicht diese Diskussion anhand des Wahrheitsgefühls, das er in den Menschen angelegt sieht. Das *Lügen* hingegen taxiert er als Fehler, der durch die Umwelt entsteht: „Der Trieb liegt in keinem Menschen, die Unwahrheit zu sagen. Äussere Umstände wirken immer dahin, lügen zu müssen oder doch leicht zu lügen“ (ebd., S. 116).

Uneinigkeit besteht teilweise darüber, ob das *Gute* und das *Böse* im Kind angelegt sei oder erlernt werden müsse. Largiadèr (1869 & 1884) ist der Meinung, dass die Kinder das Wissen über Gut und Böse erlernen müssen, während Baumgartner (1895) von einer Veranlagung ausgeht. Für ihn stellt Erziehung in diesem Zusammenhang ein notwendiges Mittel dar, um die Menschen durch vernünftige Zucht und Bildung vom durch die Erbsünde angelegten Bösen abzubringen. Auch bei ihm als Vertreter eines stark anlageorientierten Menschenbilds tritt also die Gewichtigkeit der Umweltfaktoren hervor:

„Alles was die Kinder umgiebt, unterrichtet sie und übt einen bleibenden Einfluss auf die aus. Es ist daher nicht gleichgültig, in was für Verhältnisse ein Kind hineingestellt wird, in was für gesellschaftlichen Kreisen und in was für einer Natur es aufwächst, ob auf dem Lande oder in der Stadt, ob in einer einsamen, einförmigen Gegend, oder in einem Lande, das die Natur mit ihrem reichsten Schmucke ausgerüstet hat. Je nach den verschiedenen Verhältnissen gewinnt das Kind verschiedene Kenntnisse, verschiedene Einflüsse auf seine Geistes- und Willensbethätigung“ (Baumgartner 1895, S. 3).

In der ganzen Diskussion um Anlagen und äusserer Prägung streichen die Autoren immer wieder hervor, dass die Vielfalt und Unterschiede in den Anlagen durch Erziehung nicht grundsätzlich geändert, wohl aber in einem bestimmten Mass in ihrer Ausbildung und Entfaltung gesteuert werden kann.⁸⁴ Messmer (1910) berichtet unter anderem von der oft geführten Argumentation, dass gewisse Kinder einfach nicht artig sein können, nicht fähig sei-

⁸⁴ vgl. u.a. Martig 1890, S. 4 f.; Conrad 1902, S. 214; Messmer 1910, S. 79 & 194 ff.

en, ordentlich zu schreiben oder die Wahrheit zu sagen: „In solchen Fällen liegt nur scheinbar ein absoluter Mangel im Können vor. Man muss eben häufig dafür sorgen, dass dem Zögling gewisse Hilfen zuteil werden. [...] Wir haben also das Können des Zöglings nicht einfach so hinzunehmen [...] wir haben es zu entwickeln, zu erziehen“ (ebd., S. 79).

2.3.2 *Temperamente und Charaktere*

In den Abschnitten, in denen sich die Autoren mit angelegten Eigenschaften auseinandersetzen werden eine Vielzahl von Begriffen diskutiert: Triebe, Affekte, Wille, Gemüt, Talent, Temperament etc. Diese werden in den Quellen teilweise vermischt, synonym oder widersprüchlich verwendet, sind also nicht trennscharf analysierbar.⁸⁵ Ein Begriff, der in der Diskussion um natürliche und anezogene Eigenschaften bei vielen Autoren ähnlich verwendet wird und auch viele Inhalte der obigen Begrifflichkeiten einschliesst, ist das *Temperament* oder die *Temperamente*.⁸⁶ Bei deren Abhandlung beziehen sich die Verfasser auf die hippokratische Temperamentenlehre, die die vier Typen sanguinisch, melancholisch, cholertisch sowie phlegmatisch beinhaltet.

In den Lehrbüchern werden diese verschiedenen Ausprägungen – mal als Naturell, mal als Temperament oder auch Charakter bezeichnet – in Bezug auf die Erziehung und die Schule besprochen. So sind Kinder mit einem sanguinischen oder *leichtbeweglichen* Temperament leicht erregbar und neigen zu flüchtigen Reaktionen. Dies zeige sich im Unterricht darin, dass sie keine Ausdauer beim Lernen und Arbeiten aufweisen, nur oberflächlich lernen und zuhören, sowie bei Zurechtweisungen und beim Spielen aufbrausend und reizbar sind. Um diese *Flatterhaftigkeit* und *Zerstreuung* zu vermindern, soll der Lehrer die Kinder motivieren, sich vertieft mit einem Gegenstand zu beschäftigen, der sie besonders interessiert. Durch Stabilität in der inhaltlichen Arbeit und der Vermeidung von zu vielen Wechseln, sollen die sanguinischen Typen Geduld lernen. Die cholertischen Temperamente zeichnen sich ebenfalls durch ihre leichte Erregbarkeit aus, wobei letztere im Gegensatz zu den Sanguinikern ein lang anhaltender Zustand sei. Cholertische Kinder fielen in der Schule durch ihre lebhaft und heissblütige Art auf. Ihre Eigenwilligkeit, Herrschsucht und ihr „leidenschaftlicher Zorn“ (Baumgartner 1885, S. 111) äussern sich, ebenso wie die Geringschätzung anderer Menschen, u.a. im Kommandieren und Beherrschen wollen von Schulkameradinnen und -kameraden. Die Lehrperson habe die Aufgabe, die cholertischen Kinder durch humane Schranken und Sanftmut zu zügeln und sie zu Nachgiebigkeit, Gelassenheit oder Dienstfertigkeit anzuleiten. Dies wiederum soll auch die positiven Eigenschaften cholertischer Kinder – *Mut*, *Entschlossenheit*, *Beharrlichkeit* und *Ehrgefühl* – stärken und hervorbringen.

Den eher schwer erregbaren Temperamentsausprägungen melancholisch und phlegmatisch werden in den Lehrbüchern eine weniger gewichtige Rolle in der Schulpädagogik zugeschrieben, als dies bei den anderen beiden Typen der Fall ist. Bei phlegmatischen Kindern müsse vor allem auf einen abwechslungsreichen Unterricht geachtet werden, damit die Gemächlichkeit und Besonnenheit der Schüler und Schülerinnen nicht in *Trägheit*, *Gleichgültigkeit*, *Sinnlichkeit* oder *Pflichtvergessenheit* umschlage. Melancholische Charaktere kommen laut den Autoren in der Schulzeit kaum vor. Wenn doch, hat der Lehrer die Aufgabe, diese Kinder von Träumereien abzuhalten und Freude wie auch Heiterkeit in ihnen zu wecken.

85 vgl. u.a. Keller 1997, S. 134 ff.; Rüeegg 1866, S. 166 & 201; Largiadèr 1884:1, S. 50 ff. & 76; Noser 1907, S. 25 f.

86 Die folgenden Ausführungen beziehen sich v.a. auf: Keller 1997, S. 145 ff.; Scherr 1847, S. 90 f., Largiadèr 1884:1, S. 94, Baumgartner 1885, S. 110 ff.; Kunz 1906, S. 95

Die Temperamente und Charaktereigenschaften kämen in den individuellsten Ausprägungen vor und können sich, trotz ihrer natürlichen Verankerung, mit der Entwicklung des Menschen verändern. So kann es durchaus auch zu anormalen Ausprägungen kommen: „Ausgeprägte Temperamente sind Abweichungen von der *normalen* Beschaffenheit des Menschen. Wo dieselben sich zeigen, ist dahin zu streben, dass sie in den betreffenden Individuen nicht herrschend werden. Auch mit Rücksicht auf sein Temperament muss der Mensch ‚Herr im eigenen Hause‘ sein“ (Largiadèr 1884:1, S. 94; Hervorh. TD).

Eine „normale Entwicklung“ (ebd., S. 73) des Gefühlslebens und die Aneignung des richtigen Wissens setzt Largiadèr (1884:1) auch für die Entwicklung zum freien sittlichen Menschen voraus. Unterschiedliche körperliche Dispositionen, Faktoren wie Gesundheit und Krankheit, Reichtum und Armut sowie die Umgebungsbedingungen machen in Kombination mit diesen Anlagen schliesslich die Individualität eines Kindes aus. Diese wiederum muss vom Lehrer berücksichtigt werden, um eine persönliche Erziehung sicherzustellen: „Diejenigen, welche mit schwächern Talenten ausgestattet sind, muss man nachsichtiger behandeln. Man muss unterscheiden, ob Mangel an Talent oder Fleiss sei, denn manchmal geschieht einem Schüler unrecht“ (Keller 1997, S. 149).

Unter diesen grundlegenden Aspekten kommen die Autoren immer wieder auf die Erziehung zu einem guten Charakter zu sprechen: „Ziel der Erziehung sei ein sittlicher Charakter“ (Messmer 1910, S. 28). Hanhart (1827) gibt dabei einige Leitfragen vor: „Wie pflanzt der heilkundige Lehrer Freimuth an die Stelle der Frechheit, natürliche Höflichkeit an die Stelle der Abgeschliffenheit, Besonnenheit, wo Vorwitz herrschend ist? Was ist von dem sogenannten Bändigen der ausgelassenen Kinder durch Religionsmittel zu halten?“ (ebd., S. 39).

An diesem Zitat wird ansatzweise ersichtlich, was in den Lehrbüchern unter *Charakterbildung* fällt, nämlich vorwiegend erwünschte Eigenschaften und Verhaltensweisen wie *Wahrheit, Mässigkeit, Mut, Gerechtigkeit, Liebe* oder *Fleiss*, die vor allem durch äussere Einflüsse und Vorbilder, Zucht und Belehrung hervorgeholt werden sollen. Dadurch könne die Entstehung eines *rohen Charakters* vermieden werden. Hauptsächlich habe es also die Erziehung in der Hand, Charaktere nach den gewünschten Idealen und Zielen – also beispielsweise sittlich gute oder religiöse Charaktere – heranzubilden: „Für das Zustandekommen einer sittlichen Tat spielt das Können eine weniger wichtige Rolle als das Wollen. [...] Es ist nun allgemein bekannt, dass man für das Zustandekommen sittlicher Taten auf den sittlichen Charakter grösseren Wert legt als auf eine sittliche Begabung“ (Messmer 1910, S. 243). *Ruhige Naturen* werden grundsätzlich als empfänglicher für die Charakterbildung eingestuft als *lebhaft* oder *sanguinische*.⁸⁷

2.3.3 Grenzen der pädagogischen Arbeit

In der gesamten Diskussion um die Ideale und Ziele der (Schul-)Erziehung werden in den Lehrbüchern auch die Grenzen ebendieser aufgezeigt. Dabei werden vor allem zwei Komponenten hervorgehoben: die Individualität der Schulkinder, mit all ihren vorgegebenen wie auch umweltgeprägten Eigenschaften, sowie die Persönlichkeit der erziehenden Personen, insbesondere die des Lehrers. So gehen die Autoren davon aus, dass die Individualität eines Menschen nicht komplett veränderbar ist⁸⁸: „[...] wer von lebhafter Gemütsart ist, lässt sich nicht zu einem ganz ruhigen Menschen bilden usw.“ (Martig 1890, S. 5). Erziehung wür-

87 vgl. u.a. Rüegg 1866, S. 213 f.; Wyss 1886, S. 68 ff.; Conrad 1902, S. 34 f.; Kunz 1906, S. 15

88 vgl. auch Keller 1997, S. 150

de bestimmte Eigenschaften weder aus dem Nichts heraus hervorholen und ebensowenig vorhandene, vor allem unerwünschte Dispositionen, wegerziehen können. So sind es etwa „die Grenzen der Begabung“ die „allen Ausgleichsversuchen eine unübersteigbare Schranke“ aufzeigen (Messmer 1910, S. 109).

Die Persönlichkeit der erziehenden Personen sei von daher grenzsetzend, als dass ihre Vorbildfunktion und Methoden den Erziehungsprozess bestimmen. Auch können eine pädagogische Fehleinschätzung der kindlichen Individualität und Begabung sowie eine Überschätzung der eigenen erzieherischen Fähigkeiten die Grenzen einer idealen Erziehung aufzeigen und deren Ziele verunmöglichen.⁸⁹

2.3.4 Resümee

Die in den Lehrbüchern dargestellten Idealvorstellungen und Zielsetzungen sind eng an Normal- oder Normalitätsvorstellungen geknüpft, die die Autoren der Leserschaft vermitteln wollen. So wird denn auch von *normal*⁹⁰ gesprochen, bezogen auf die Entwicklung und deren Verläufe, auf den Menschen und sein Wesen. Diese Ansichten über und Beschreibungen von idealen Eigenschaften und Verhalten von Schulkindern sind dabei sowohl von religiösen wie auch säkularen Prämissen geprägt, die stark von sittlichen Massstäben sowie gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Aspekten beeinflusst sind.

Extremformen von Veranlagungen, Charaktereigenschaften oder Temperamenten – gleichgültig ob diese naturgegeben oder anerzogen sind – werden als Abweichung vom Idealen taxiert. Ob angeboren oder von der Umwelt geprägt, grundsätzlich kann der Mensch laut den Lehrbüchern durch Erziehung und Bildung, also auch und vor allem durch den Lehrer, zu diesem Ideal – oder dieser gewünschten Normalität – geführt werden. Und gleichzeitig wird betont, dass bestimmte Anlagen und Eigenschaften in den Kindern nicht gänzlich verändert werden können. Gewisse Charaktereigenschaften und Neigungen zu einem bestimmten Verhalten sind also nur schwer bis gar nicht abzuwenden, können also als konstante Abweichung und Störung vom gewollten Ziel, Idealbild oder der angestrebten Normalität bezeichnet werden.⁹¹

2.4 Methoden, Mittel und „Arzneien“

Um die erwünschten Ideale zu erreichen, haben die Schule und die Lehrpersonen im Lehrbuchdiskurs zum einen die beschriebenen äusseren und strukturellen Anforderungen, denen ein Einfluss auf die Thematik der Störung, Normierung und somit auch Differenzierung zugeschrieben wird, sicherzustellen. Zum anderen sind vor allem auch pädagogisch ausgerichtete Faktoren zentral, um die Zielsetzungen zu erfüllen und bei auftretenden Schwierigkeiten und Abweichungen von den gewünschten Vorstellungen entsprechend Gegensteuer zu geben. Zentrale Punkte der pädagogischen Arbeit sind etwa die Durchsetzung einer guten Disziplin oder die Entwicklung der Aufmerksamkeit als grundlegende Charaktereigenschaft, die auch als „Seele des intellektuellen Lebens“ oder „Kardinalbedingung jeglicher Bildung“

89 vgl. u.a. Rüegg 1866, S. 4 f. & 32; Martig 1890, S. 5 ff. & 136 f.; Baumgartner 1895, S. 18; Messmer 1910, S. 141

90 vgl. Largiadèr 1869, S. 3; 1884:1, S 73 & 94

91 Die Ausführungen zu den erwarteten idealen und davon abweichenden Eigenschaften und Verhaltensweisen bei den Kindern in Bezug auf die darin behandelte Erziehbarkeit sowie dem Spannungsfeld von menschlicher Selbstbestimmung oder natürlicher Vorbestimmung, können durch ihre inhaltliche Prägung auch als Diskussion der Bildsamkeit bezeichnet werden.

(Baumgartner 1885, S. 26) bezeichnet wird. Diese Beispiele sind einerseits zu erfüllende Anforderungen, die von Seiten der Autoren oder der Gesellschaft gestellt werden, zugleich sind sie auch Mittel, um eine störungsfreie Schule zu ermöglichen. Weitere Mittel und Methoden⁹² machen denn auch den Hauptbestandteil an diesen inneren Aufgaben aus, die die Schule und die Lehrer zu erfüllen und auszuführen haben. Bei besonders schwierigen Fällen, Störungen oder Abweichungen wird in den Lehrbüchern in diesem Zusammenhang auch von „Arzneien“⁹³ gesprochen. Im Folgenden werden diese pädagogischen Faktoren in zwei Hauptbereiche unterteilt und herausgearbeitet. Im einen Bereich werden Aspekte der *Disziplin*, deren Auslegung und Bedeutung ausgeführt, wobei es sich eher um eine Klärung eines Oberbegriffs und einer Grundvoraussetzung handelt. Der andere Bereich zeigt unter dem Stichwort *Erziehungsmittel* verschiedene Behelfe und Methoden auf, welche auf der Anwendungsebene angesiedelt werden können und die angetönten Stichworte in der Diskussion des Disziplinbegriffs vertieft.

2.4.1 Disziplin

Weitgehende Einigkeit besteht bei den Autoren der Lehrbücher über die allgemeine Auslegung des Begriffs *Disziplin*⁹⁴, der mit einer Ordnung in der Schule, Ordnungsherstellung in der Schule, der Durchsetzung von Ruhe und einem störungsfreien Schulalltag gleichgesetzt wird. Keinesfalls soll die Disziplin eine Sammlung von Strafen sein, sondern Regelwerke, Vorschriften oder Schulordnungen repräsentieren, die den Rahmen für eine geordnete, ruhige Schule und deren Aufgaben geben sollen.⁹⁵ Stellvertretend für diese gemeinsame Begriffsauslegung kann hier Baumgartners (1885) Umschreibung von Disziplin herangezogen werden. Dieser versteht darunter: „[...] alle Veranstaltungen, Einrichtungen und Tätigkeiten der Schule, welche darauf abzielen, alles zu entfernen, was dem Gedeihen der Erziehung und des Unterrichtes hindernd in den Weg treten könnte und alle Bedingungen zu setzen, welche dasselbe nach Kräften fördern und vervollkommen“ (ebd., S. 81).

Diese Rahmenbedingungen können in einem geschriebenen Gesetz verfasst sein, wie dies unter anderem Scherr (1847, S. 428), Martig (1890, 156 ff.) oder Conrad (1902, S. 219) mit einem „Disciplinargesetz“ vorschlagen. Dieses sollte jedoch erst bei höheren Schulstufen eingesetzt werden und dürfe keinesfalls Belohnungs- oder Bestrafungsmassnahmen enthalten sondern nur die Pflichten, damit der Lehrer bei der Ergreifung von Konsequenzen und Mitteln angepasst und individuell handeln könne. Ob geschrieben oder nicht, bei allen Autoren gilt die Autorität der Lehrperson als Grundlage für eine funktionierende Disziplin. Dabei heben die Autoren hervor, dass die Umsetzung und Einhaltung von Disziplin nicht militärische Strenge bedeutet, sondern vom Lehrer Konsequenz, Übersicht und einen angemessenen Unterricht erfordern, um die erwünschte Ordnung und Ruhe in den Schulalltag zu bringen. Als Kennzeichen einer funktionierenden Disziplin werden unter anderem Pünktlichkeit, Reinlichkeit, eine angemessene Beschäftigung der Schüler, die Einhaltung des Stundenplans sowie einer festen räumlichen Struktur von Gegenständen, aber auch einer Sitzordnung ge-

92 Oft werden die verschiedenen Aspekte, die in den Bereich der inneren Aufgaben fallen, unter den Stichworten wie Erziehungs- und Besserungsmittel oder *Mittel der Schulregierung* zusammengefasst und abgehandelt (vgl. u.a. Conrad 1902, S. 208 ff.; Kunz 1906, S. 29 ff.).

93 vgl. u.a. Largiadèr 1869, S. 371 f.; Baumgartner 1885, S. 89, Kunz 1906, S. 31 & 48

94 Teilweise wird auch der Begriff *Schuldisziplin* verwendet und/oder gleichgesetzt.

95 Hier kommen nun die innere Organisation und die inneren Aufgaben der Schule und der beteiligten Akteure zum Tragen, die in Abschnitt 2.2.4.2 erwähnt wurden.

nannt. Dabei soll vor allem der Platzierung von Kindern mit Eigenschaften, die diese Faktoren negativ beeinflussen können, Achtung geschenkt werden: „Die Unruhigen müssen in die Nähe des Lehrers und zu äusserst an den Bänken gesetzt werden“ (Baumgartner 1885, S. 84). Grosse Wichtigkeit wird auch der Pünktlichkeit zugeschrieben: „Sie sichert die Ordnung, hindert die Schüler an Ausschreitungen, erspart viele Strafen und erhält den guten Geist in der Schule. Auch macht sie es dem Lehrer möglich, alles gehörig vorzubereiten und anzuordnen, was für den ungestörten Gang des Unterrichts und die Aufrechterhaltung der Disziplin notwendig ist“ (Kunz 1906, S. 40 f.).

Als wichtiges Fundament für die Disziplin gilt zudem die familiäre Prägung, genauer eine bereits vorhandene gute *Hausdisziplin*, damit der Lehrer darauf aufbauen kann und keine Umerziehungsarbeit leisten muss.⁹⁶

2.4.1.1 Aufmerksamkeit

Als eine weitere Grundvoraussetzung zur Aufrechterhaltung oder auch Umsetzung einer funktionierenden Disziplin wird die Aufmerksamkeit beschrieben, die als Eigenschaft von den Schulkindern erwartet wird und bei ihnen herangebildet werden soll.

Dem Begriff der Aufmerksamkeit können in den umfassenden Ausführungen in den Lehrbüchern verschiedene Dimensionen zugeordnet werden. Zum einen ist die Aufmerksamkeit als bewusster und gesteuerter Prozess eine Eigenschaft, die gesellschaftlich erwünscht wird und in der Schule herangebildet werden soll, um eine gute Lebensführung, einen wahren Charakter und ein wahres Berufsleben sicherstellen zu können: „Ohne sie [die Aufmerksamkeit] kein wahrer Charakter, sondern nur Flatterhaftigkeit, kein wahres Berufsleben, sondern nur Halbheit und ungenügende Leistungen auf allen Gebieten, selbst den niedrigsten und einfachsten (Pfuscher)“ (Baumgartner 1895, S. 96).

Die Autoren gehen davon aus, dass die Aufmerksamkeit keine angeborene Eigenschaft darstellt, sondern gebildet und anezogen werden muss. Dies wiederum ist Hauptaufgabe der Schule, wobei auch die frühkindliche Erziehung zu Hause wichtige Grundlagen für diese Aufgabe legt: „Wer in früher Kindheit verwöhnt wird, bei keinem Gegenstande seines Spiels zu verweilen, im unaufhaltsamen Wechsel stets zu etwas Neuem überzugehen, wird nur bei ungewöhnlich starker Intelligenz vor dem ebenso hässlichen, als in der Folge verderblichen Fehler der Zerstretheit bewahrt bleiben“ (Rüegg 1866, S. 79).⁹⁷

Zum anderen kommt bei der Aufmerksamkeit – neben der gesellschaftlichen – die pädagogische Dimension zum Tragen. Die Aufmerksamkeit als Eigenschaft ist gleichzeitig auch das grundlegende Mittel, um einen erfolgreichen und disziplinierten Schulalltag zu ermöglichen: „Wo die rechte Aufmerksamkeit mangelt, da fehlt auch alles Andere, was nothwendig ist zur Erreichung der intellektuellen und sittlichen Zwecke der Schulerziehung“ (Rüegg 1866, S. 80). Aufmerksamkeit und Disziplin werden als untrennbar miteinander verknüpft betrachtet und teilweise sogar gleichgesetzt.⁹⁸ Gleiches gilt für die Intelligenz: Aufmerksamkeit kann als eine aktive Richtung der Intelligenz betrachtet werden bzw. könne Intelligenz ohne Aufmerksamkeit nicht entstehen.⁹⁹

96 vgl. u.a. Baumgartner 1895, S. 173; Kunz 1906, S. 65 ff.

97 Rüegg erkennt diesen Fehler vorwiegend bei Kindern höherer Stände und empfiehlt, das Übel zu vermeiden, indem Kinder nicht mit zu vielen Gegenständen überladen werden und man sie daran gewöhnt, sich mit einzelnen Objekten eingehender zu beschäftigen (vgl. ebd., S. 78 f.).

98 vgl. u.a. Baumgartner 1885, S. 29; Conrad 1902, S. 213 f.; Messmer 1910, S. 42 & 69

99 vgl. u.a. Rüegg 1866, S. 76 f.; Conrad 1902, S. 222 ff.

In den Quellen wird eine Vielzahl von Erziehungs- und Bildungsmassnahmen vorgestellt, um die Aufmerksamkeit der Schulkinder zu fördern und Unaufmerksamkeit zu vermeiden. Für Lehrer gilt es speziell bei Schuleintritt der Kinder zu beachten, kindliche Eigenschaften wie *Flüchtigkeit*, *Zerstreutheit* oder *Flatterhaftigkeit* nicht als sittliche Fehler zu taxieren sondern die Schülerinnen und Schüler planmässig und durch kontinuierliche, angepasste Übung und Fördermittel zu einer gesteuerten und bewussten Aufmerksamkeit zu führen.¹⁰⁰

Ein Grundstein dafür ist die Aktivierung des Interesses bei den Kindern, wobei die richtige Wahl des Gegenstands wie auch die Art der Darbietung, also die didaktische Umsetzung, dafür massgeblich sind.

„Ist der Lehrer gut vorbereitet, so tritt er mit Freude und Sicherheit vor seine Schüler; er beherrscht den Lehrstoff im ganzen wie in feinen Einzelheiten, erteilt infolgedessen den Unterricht mit Ordnung und Klarheit, mit Liebe und Lebendigkeit, und die Schüler hören ihm mit gespannter Aufmerksamkeit zu. — Ist dagegen der Lehrer nicht oder ungenügend vorbereitet, so tritt er schon mit übler Laune vor die Kinder, erteilt den Unterricht ohne Klarheit und Ordnung, ohne Lust und Energie und langweilt die Schüler, so dass sie unruhig und zerstreut und dem Lehrer und der Schule abgeneigt werden“ (Kunz 1906, S. 93).

Die Wissensvermittlung in der Schule müsse an die Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder anschliessen, damit keine Langeweile aufkomme. Zudem solle, vor allem in den ersten Schuljahren, ein Objekt oder Thema nach dem anderen abgehandelt werden, um eine Überflutung und somit eine gleichzeitige Förderung von Unaufmerksamkeit und Zerstreutheit zu verhindern.¹⁰¹

Ein weiterer wichtiger Punkt zur Förderung der Aufmerksamkeit ist die Beachtung der individuellen Konstitution des einzelnen Kindes. Die Kräfte der Schüler und Schülerinnen dürften auf keinen Fall überstrapaziert und ihre individuellen körperlichen und geistigen Eigenschaften müssten berücksichtigt werden.¹⁰² Die Methoden und didaktischen Anweisungen, wie diese Anleitungen in der Schule, in den grossen Klassen umzusetzen sind, werden von den Autoren gleich mitgeliefert: Neben den bereits erwähnten angemessenen Anschauungsübungen und der damit verbundenen Erzeugung von Interesse, müsse der Lehrer die Klasse stets vollständig im Blick haben und den Kindern das Gefühl geben, er bemerke alles. Er soll einen festen Platz im Schulzimmer einnehmen und darf weder herumgehen, sich zu nahe an die Bänke stellen oder „gar sich hinter den Kindern aufstellen“ (Largiadèr 1884:2, S. 36). Dies würde bloss zu Ablenkung und Unruhen bei Schülern führen. Im Weiteren müsse der Lehrer alle Kinder gleichmässig beschäftigen, Fragen immer an die gesamte Klasse stellen und die Unterrichtsform und den Gegenstand immer wieder wechseln – wobei letzterer nicht zu häufig und zu schnell geändert werden soll. Genügend Pausen, die Modulation der Stimme oder auch mal „einen leichten Schlag auf das Pult“ (Wyss 1886, S. 14), Belohnung und Bestrafung oder auch Gebote und Verbote sind weitere Mittel um die Aufmerksamkeit aufrechtzuerhalten. Zudem soll sich eine Lehrperson nie zu lange mit einem einzelnen Schüler beschäftigen, sich nicht sonderbar kleiden, auffällige Mimik und Gestik vermeiden und eine kontrollierte Sprache ohne „Flick- und Lieblingswörter“ (Baumgartner 1885, S. 28)

100 vgl. u.a. Scherr 1947, S. 17 f.; Rüegg 1866, S. 76 f.; Largiadèr 1884:1, S. 33 f. & 1884:2, S. 34 f.

101 vgl. u.a. Rüegg 1866, S. 78 f.; Largiadèr 1884:2, S. 34 f.; Baumgartner 1885, S. 28

102 vgl. u.a. Rüegg 1866, S. 80; Largiadèr 1884:1, S. 93; Kunz 1906, S. 62

anwenden. Denn all dies unterstützte laut den Autoren Unruhe, Flatterhaftigkeit, Ungeduld, Zerstreung etc., was wiederum die Aufmerksamkeit verunmögliche.¹⁰³

Der „Unaufmerksame“

Mit den Abhandlungen über die erwünschte Eigenschaft *Aufmerksamkeit*, werden in den Quellen auch Beschreibungen von *aufmerksamen* und *unaufmerksamen* Kindern erschaffen. Während aufmerksame Kinder an einem lebendigen und gespannten Blick, Gesichtsausdruck und entsprechender Körperhaltung zu erkennen seien, zeigen die *Unaufmerksamen* gegenteilige Merkmale. Körperliche Schläftheit und Träumerei sind ebenso Kennzeichen für Unaufmerksamkeit wie Schläfrigkeit, Trägheit und Zerstreung. Das Konzentrieren auf Unterrichtsinhalte falle diesen Kindern schwer oder sie beherrschen es überhaupt nicht, da sie andere Tätigkeiten mehr „begehren“ (Rüegg 1866, S. 178) oder sich durch längeres Stillsitzen der „Bewegungstrieb“ (ebd.) rege. Ein abwechslungsreicher und interessanter Unterricht, genügend Pausen, frische Luft und Verpflegung können Unaufmerksamkeit vermeiden oder bessern und durch Änderung der Unterrichtsform oder -inhalte könne der Lehrer versuchen, die Aufmerksamkeit wieder herzustellen¹⁰⁴; wobei:

„In einzelnen Fällen ist aber auch das angeführte Mittel zu schwach, um die Aufmerksamkeit abzulenken; dann erweisen wir dem Kinde eine wahre Wohlthat, wenn wir durch einen verstärkten sinnlichen Eindruck, etwa durch einen leichten Schlag, eine gänzliche Umstimmung und eine Theilung der Aufmerksamkeit herbeiführen“ (Rüegg 1866, S. 178).

Während Unaufmerksamkeit in den früheren Schuljahren als etwas Natürliches dargestellt wird und die Kinder alters- und entwicklungsbedingt in der Schule erst langsam zur Aufmerksamkeit erzogen werden, wird Unaufmerksamkeit bei etwas älteren Schülern als „Mangel“ und „sittliche Schwäche“ (Rüegg 1866, S. 141) taxiert. Begründet wird diese Ansicht damit, dass die Kinder ab einem bestimmten Alter grundsätzlich fähig seien, richtig und gründlich zu arbeiten, dies aber durch „Hast“ und fehlende „Gemüthsruhe“, geleitet von „Trieben“ und „Neigungen“ nicht umsetzen. In solchen Fällen müsse die Erziehung streng durchgreifen und die Schüler mit verschiedenen Mitteln zur Konzentration „nötigen“ (vgl. ebd.), wobei auch Strafmassnahmen zum Einsatz kommen können. So etwa: „Schlechte Fleiss- und Betragensnoten, jene wegen Schwatzhaftigkeit, Unaufmerksamkeit, Faulheit der Schüler, diese wegen sittlicher Fehler, wie Unartigkeit gegen Mitschüler, Ungehorsam, Lügen u. dgl.“ (Kunz 1906, S. 51).

2.4.2 Erziehungsmittel

Die Dimensionen der Disziplin werden in den verschiedenen Büchern meist sehr umfangreich ausgeführt, wobei unterschiedliche Aspekte der Disziplin zum Tragen kommen. Dabei handelt es sich hauptsächlich um eine abstraktere Diskussion und Auslegung des Begriffs und dessen Zuschreibungen, ohne umfassende pädagogische Umsetzungsmassnahmen zu beinhalten. Konkrete Anleitungen werden hauptsächlich unter dem Stichwort *Erziehungsmittel* bearbeitet und beinhalten Begrifflichkeiten wie *Zucht*, *Gewöhnung*, *Pflege*, *Belohnung* oder *Bestrafung*. Oft werden die Erziehungsmittel auch in drei Kategorien abgehandelt: Pflege,

103 vgl. u.a. Rüegg 1866, S. 81 f. & S. 89; Largiadèr 1884:2, S. 35 f.; Baumgartner 1885, S. 29; Wyss 1886, S. 14 f.

104 vgl. u.a. Rüegg 1866, S. 141 & S. 178; Largiadèr 1884:2, S. 35 f.; Baumgartner 1885, S. 26; Conrad 1902, S. 209

Zucht und Unterricht.¹⁰⁵ Einige repräsentative Beispiele sollen Einblick in die Diskussion dieser Handlungsanleitungen sowie der Lehrmeinung zu deren Umsetzung geben. Diese sollen dazu dienen, unerwünschtes Verhalten, Störungen und Disziplinlosigkeit abzuwenden oder gegen diese vorzugehen und „das Gute“ in den Kindern zu stärken sowie eine „normale Entfaltung“ (Largiadèr 1869, S. 3) sicherzustellen.

2.4.2.1 *Pflege*

Als grundlegendes Erziehungsmittel für jegliche erfolgreiche pädagogische Arbeit wird in den Lehrbüchern die *Pflege* abgehandelt. Sie ist sowohl Basis für eine physisch wie auch psychisch gesunde Entwicklung als auch für die Erziehung und Ausbildung der Kinder. Bis zum Eintritt in die Schule ist die Familie für eine optimale Entwicklung durch entsprechende Pflege verantwortlich. Danach haben sowohl die Schule wie auch das familiäre Umfeld die Aufgabe, für eine angemessene Befriedigung der kindlichen Bedürfnisse, Gefühle und Triebe zu sorgen.

Die Pflege setzt mit der Geburt eines Kindes ein und hat unter anderem Faktoren wie frische Luft, angemessene Temperaturen, Reinlichkeit, angemessene Kleidung und Wohnverhältnisse oder einen angepassten Schlafrhythmus zu beachten¹⁰⁶:

„Der vernünftige Wechsel zwischen Ruhe und Bewegung weist auf der einen Seite die Faulheit, auf der andern die Unstetigkeit ab, gewöhnt das Kind, zur rechten Zeit thätig, aber auch ruhig zu sein, so bald es nöthig ist, und bereitet so für das spätere Leben vor, dass nur dann ein bestimmungsgemässes ist, wenn das rechte Mass von Arbeit und Erholung innegehalten wird“ (Rüegg 1866, S. 234 f.).

Wie am Beispiel des Schlafs aufgezeigt, sollen diese Punkte das alltägliche Verhalten positiv beeinflussen und Eigenschaften wie Ordentlichkeit, guter Geschmack, Sinn für Reinheit oder auch Schamhaftigkeit fördern (vgl. u.a. Rüegg 1866, S. 45 ff.; S. 228 ff.). Eine entscheidende Funktion in der Pflege nimmt die Ernährung ein. Zum einen soll eine gesittete Nahrungsaufnahme Mässigkeit und Enthaltbarkeit sowie anständiges Benehmen vermitteln. Zum anderen soll die körperliche Konstitution gestärkt und die geistige wie auch organische Entwicklung dadurch positiv beeinflusst werden.¹⁰⁷ Im Zentrum stehen dabei die Sinnesorgane, wobei der Pflege der Seh- und Hörfähigkeit besondere Beachtung geschenkt werden solle. Auch das Gehirn, als zentraler Faktor kindlicher Entwicklung müsse sorgfältig gepflegt und auf keinen Fall zu früh oder zu stark beansprucht werden. Gerade „unter dem Druck der erhöhten Bildungsfaktoren unserer Zeit“ (Largiadèr 1884:2, S. 29) komme eine solche Schädigung durch „unverständige Eltern und übereifrige Lehrer“ (ebd., S. 25) immer wieder vor und ende in Nervosität, Blutarmut oder „anderen Leiden“ (ebd., S. 29). Durch genügend Ruhe, Erholung und Bewegung müssen „die Grenzen des Organismus“ (ebd.) beachtet werden, um gerade auch den geistigen Fortschritt zu fördern:

„Wie häufig haben z.B. Mangel an Lust und Freudigkeit zum Lernen, Unaufmerksamkeit, schläfriges, abgespanntes Wesen, Mangel an Denkkraft u. dgl. ihren Grund in ungenügender Ernährung,

105 „Die Pflege hat die Förderung und Kräftigung des natürlichen Lebens zum Zweck, die Zucht führt zur sittlichen Gewöhnung und der Unterricht bildet die Einsicht aus, kräftigt dadurch den Willen und eichtet ihn auf die höheren Güter des Lebens“ (Largiadèr 1869, S. 5).

106 vgl. u.a. Keller 1997; S. 156 ff.; Largiadèr 1884:2, S. 68 f.; Martig 1890, S. 15 ff., Conrad 1902, S. II f.

107 vgl. u.a. Rüegg 1866, S. 45 ff./S. 224 f./S. 227, Largiadèr 1884:2, S. 16 ff.; Kunz 1906, S. 65

schlechter Luft, mangelnder Bewegung und sonstigen Mängeln der Pflege! Und wie bald zeigt sich bei einem Schüler, welchem eine bessere Pflege zu teil wird, dass auch sein Geistesleben an Lebhaftigkeit und Munterkeit zunimmt!“ (Martig 1890, S. 12).

Richtige Pflege fördert nach Martig gewollte Eigenschaften wie Liebe, Anhänglichkeit, Vertrauen, Willigkeit usw. Eine schlechte Pflege hingegen führt zu unerwünschtem Verhalten wie beispielsweise Ungehorsam, Gewissenlosigkeit, Diebstahl oder Lügen.

Bei der Abhandlung dieses Erziehungsmittels weisen einige Autoren darauf hin, dass teilweise gravierende Unterschiede in der Pflege vorzufinden sind, wenn bestimmte Gegebenheiten analysiert werden. So würden Mängel besonders in ungebildeten Gesellschaftsklassen auftreten (u.a. Rüegg 1866, S. 223). Ferner könne die Ausbildung der Sinnesorgane sowie die allgemeine körperliche Entwicklung in Städten – im Gegensatz zu ländlichen Gegenden – nicht optimal verlaufen (u.a. Largiadèr 1884:2, S. 21 ff.).

2.4.2.2 Zucht

In der dreiteiligen Kategorisierung der Erziehungsmittel wird die *Zucht*, oder auch *Schulzucht*, in den Seminarlehrbüchern am ausführlichsten beschrieben. Sie umfasst alle Erziehungstätigkeiten „[...] durch welche die Schüler an die Erfüllung ihrer Pflichten gewöhnt werden“ (Rüegg 1866, S. 237) und beinhaltet „[...] die Mittel zur Erhaltung des Fleisses, der Ordnung, Sittlichkeit“ (Hanhart 1827, S. 71). Eingesetzt werden soll sie „schon frühe, jedenfalls dann, wenn das Kind bereits etwas Anderes thun will, als es thun sollte“ (Rüegg 1866, S. 238). Das Ziel der Zucht sei es, das Gute in den Kindern zu stärken, das Böse zu schwächen, sie von der Überschreitung von Geboten abzuhalten und sie zu sittlichen, vernünftigen und gottesfürchtigen Menschen zu bilden.¹⁰⁸

Dabei wird betont, dass die Zucht mehr sein muss, als eine dauernde Ausführung von Strafen und anderen disziplinarischen Konsequenzen „[...] weil ich von anderen Grundsätzen über den Zweck der Schule und die Mittel zur Erreichung dieses Zweckes ausgehe, als solche, die alle jene Nothbehelfe überflüssig machen“ (Hanhart 1827, S. 71). Bei einer zu strengen Zucht wird das hochgehaltene Erziehungsziel, eigenständige Charaktere mit einem selbstbestimmten Willen zu fördern, verfehlt und das pädagogische Verhältnis gestört.¹⁰⁹ Die Lehrer werden also angehalten, als gutes Beispiel voranzugehen, viel zu beobachten und einem guten Unterricht sowie ein vertrauensvolles Verhältnis zu den Schulkindern zu pflegen. Dadurch, so wird gelehrt, kennen sie die Eigenschaften und Neigungen der einzelnen Kinder und können von Beginn an angepasst stützen, anleiten oder auch beschränken, ohne ständig „Stock und Schandtafel“ (Hanhart 1827, S. 71) einsetzen zu müssen. Im Weiteren wird betont, dass der Einsatz von Zuchtmitteln immer gut durchdacht und angepasst sein müsse. So kommt beispielsweise Rüegg (1866) zum Schluss, dass negative Zuchtmittel wie Ermahnung, Drohung und Strafe nur dann effektiv seien, wenn die Neigungen erst am Entstehen sind. Verwurzelte Neigungen würden sich dagegen verschlechtern und können nur von innen heraus bekämpft und durch höhere ersetzt werden (vgl. ebd., S. 187).

108 „Es liegt der Zucht demnach ein Zweifaches ob; sie hat sowohl religiös-sittliche Grundsätze, als auch den Willen bilden zu helfen. Es steht ihr zur Lösung dieser Aufgaben eine Menge von Mitteln zu Gebote“ (Conrad 1902, S. 232); vgl. auch Largiadèr 1884:2, S. 66 ff.; Wyss 1886, S. 129 ff.; Martig 1890, S. 23 ff.; Conrad 1902, S. 231 f.

109 vgl. u.a. Rüegg 1866, S. 217; Martig 1890, S. 31 f.; Messmer 1910, S. 181

Einer der grössten Fehler, die ein Lehrer bei der Anwendung von Zuchtmitteln begehen könne, sei das hinzuziehen von „Oberen“, z.B. Vorgesetzte, Behörden oder Pfarrer. Damit untergrabe er seine eigene Autorität, bewaise einen schwachen Willen und verliere die Achtung seiner Schüler (vgl. u.a. Hanhart 1827, S. 71).

Die *Zucht* als Oberbegriff enthält zahlreiche Mittel, die je nach Situation, Fehlverhalten oder Charakter des Kindes zum Einsatz kommen. Die Autoren geben zu bedenken, dass diese Mittel immer auf die Entwicklungsstufe und auf die kindlichen Bedürfnisse hin ausgewählt und angewandt werden sollen. Dabei soll immer mit dem schwächsten Mittel begonnen und nach Bedarf auf das nächst stärkere übergegangen werden.

Die *Gewöhnung*¹¹⁰ zählt zu einem dieser schwachen Zuchtmittel und soll die Kinder darin üben, ihre Aufgaben mit Ausdauer und Geschick anzugehen. Der Lehrer hat seine Schülerinnen und Schüler zudem an sogenannte *Schultugenden*, wie beispielsweise Arbeitsamkeit, Anstand oder Verträglichkeit zu gewöhnen. Ebenfalls in die Kategorie *Gewöhnung* wird die *Abgewöhnung* eingereiht. Obwohl darauf hingewiesen wird, dass es besser sei, schlechten Gewohnheiten vorzubeugen anstatt diese zu „heilen“ (Noser 1907, S. 34), ist es laut den Verfassern teilweise notwendig, böse Neigungen abzugewöhnen. Durch das Aufzeigen von guten Tugenden, Konsequenzen, Belohnungen und Strafen soll dem Bösen entgegengewirkt werden, bis dieses gänzlich „ausgerottet“ ist (ebd., S. 32 ff.).

Ein Zuchtmittel, das dem kindlichen Wesen entspreche und daher auf möglichst viele Lebensbereiche der Schulkinder ausgeweitet werden soll, ist die Überwachung bzw. die *Aufsicht* durch den Lehrer. Sie dient dem Verhüten des Bösen und beugt Verstössen gegen bestehende Regeln vor, was wiederum negativen Einfluss auf das Verhalten und die Disziplin habe. Gerade jüngere Kinder sollen stärker überwacht und angeleitet werden, was auch dem Kennenlernen der Charaktereigenschaft dienen soll.¹¹¹

Die gute Beobachtung durch den Lehrer soll vor allem *Unsitten* und Vergehen vorbeugen, was Baumgartner (1885) mit folgender Metapher unterstreicht: „Die Krankheit zu verhindern ist besser, als bei eingetretener Erkrankung den Arzt zu rufen“ (ebd., S. 87). Auch Martig betont die Bedeutung der Aufsicht durch die Lehrperson für den Schulalltag:

„Daher muss der Lehrer Augen und Ohren beständig offen halten und auf alle Schüler acht geben, um jede Störung, jede Ungehörigkeit, jedes Geräusch sofort zu bemerken und im Keime zu unterdrücken, sonst hat er nachher doppelt Mühe und kann in vielen Fällen gar nicht mehr recht Ordnung schaffen. Dies setzt voraus, dass er den Unterrichtsstoff vollständig beherrsche und stets wohl vorbereitet sei. Dabei ist auch alles das zu berücksichtigen, wodurch die Aufmerksamkeit gefördert wird“ (Martig 1890, S. 57).

Beim *Beispiel* – teilweise auch *Vorbild* –, das ebenfalls als Mittel der Schulzucht ausgeführt wird, kommt der Rolle der Lehrperson wie auch der der Familie die zentrale Bedeutung zu.¹¹² Es geht dabei vor allem um die sittlich-moralische Vorbildfunktion von Erziehenden, die aufgrund des starken Nachahmungstriebes der Kinder notwendig sei:

„In dieser Hinsicht stehen die Verhältnisse für die Erziehung da am günstigsten, wo beide Eltern ihren Beruf daheim ausüben und daher meistens mit ihren Kindern zusammenleben und arbeiten,

110 vgl. auch Keller 1997, S. 140 f.; Conrad 1902, S. 232; Kunz 1906, S. 29

111 vgl. u.a. Baumgartner 1885, S. 87; Wyss 1886, S. 100 f.; Noser 1907, S. 36

112 Da diese Funktion bereits im Kapitel „Akteure“ teilweise ausgeführt ist, wird hier vor allem noch auf einige ergänzende Informationen eingegangen.

wie dies z.B. bei Bauersleuten der Fall ist. Kommt dann noch das gute Beispiel der anderen Familien- und Hausgenossen (Grosseltern, Geschwister und andere Verwandte, Dienstboten) dazu, so lebt das Kind vollständig in einer sittlichen Atmosphäre und atmet eine reine geistige Luft ein. Die gesamte Lebensordnung im Hause und der in diesem herrschende sittliche Geist umgeben das Kind von allen Seiten, bewahren es vor dem Bösen und ermuntern es zum Guten“ (Martig 1890, S. 43).

Auf die Schule bezogen nimmt der Lehrer die Rolle des guten *Beispiels* ein und soll sowohl im Beruf wie auch im gesellschaftlichen Leben Frömmigkeit, Sanftmut, Ordnung etc. vorleben und „[...] in Gerechtigkeit und Unparteilichkeit [...] arme und reiche, begabte und schwache, einnehmende und abstossende Schüler [...]“ (ebd.) behandeln. Die Schule könne zusätzlich durch das Aufzeigen und Lehren idealer, historischer Beispiele sowie Poesie im Unterricht das Verurteilen des Bösen und die Anerkennung des Guten fördern.¹¹³

Ebenfalls in die Kategorie der Zucht wird das *Wort* eingereiht. Dieses kann zahlreiche Formen annehmen und etwa als Forderung, Befehl, Gebot, Verbot, Rat, Ermahnung oder Warnung geäußert werden. Wie auch die anderen Zuchtmittel, sollen diese Hilfen zum Guten anspornen und das Böse abwehren, indem sie unwiderruflich und konsequent, aber auch an die Individualität der Kinder angepasst und nicht inflationär angewendet werden¹¹⁴: „Einerseits hindert das unnötigerweise die selbständige Entwicklung seines Willens, und andererseits weiss man, dass je mehr befohlen wird, desto schlechter der Gehorsam ist“ (Largiadèr 1884:2, S. 71).

Da die Kinder gerade zu Beginn ihrer Schulzeit noch eine erhöhte *Vergesslichkeit* und *Flatterhaftigkeit* aufweisen, müssen die Ausprägungen des Worts mehrfach wiederholt werden, damit den Kindern klar wird, welchen Pflichten sie zu folgen haben und welche Taten zu unterlassen sind. Mit zunehmendem Alter und somit verstärkter Selbständigkeit, können Befehle, Verbote etc. zunehmend durch Aufträge oder den erzieherischen Rat abgelöst werden.

Schranken als Zuchtmittel werden durch eine Ordnung festgelegt, die gesellschaftlich und sittlich bedingt ist und können zwei Grundformen annehmen: Die *dingliche Ordnung*, hauptsächlich festgelegt durch Strukturen in Familie und Schule, wird nach Rüegg (1866) und Largiadèr (1844:2) je schneller akzeptiert und verinnerlicht, desto konsequenter die Erziehung ausgeführt wird. Die *sittliche Ordnung* erhält nach den Autoren durch das Erlernen von Sitten und Bräuchen sowie die Gewöhnung daran Anerkennung. Durch diese Schranken soll alles von den Kindern ferngehalten werden, was ihnen schadet. Schrankenlos aufwachsen bedeutet für die Autoren Zuchtlosigkeit und mangelnde Vernunft, was wiederum das Erziehungsziel verunmögliche.¹¹⁵

2.4.2.3 Strafen und Belohnen

Das Thema des Strafens und Belohnens wird von den Autoren meistens im Zuge der Abhandlungen der Zucht aufgegriffen. Die beiden Erziehungsmittel nehmen jedoch, sowohl quantitativ gesehen in Bezug auf die Quellen wie auch für das Thema der Abweichungs- und Normalitätsdebatte, einen derart gewichtigen Stellenwert ein, dass sie hier in einem separaten Abschnitt beleuchtet werden.

Die beiden Disziplinarinstrumente sollen eingesetzt werden, um Störungen und *Verfehlungen*, Ungehorsam und schlechte Absichten zu vermeiden und das Gute in den Kindern hervorzuho-

113 vgl. auch Keller 1997, S. 170 f.

114 vgl. u.a. Baumgartner 1885, S. 85 f.; Wyss 1886, S. 102 f.; Martig 1890, S. 47; Kunz 1906, S. 29

115 vgl. u.a. Rüegg 1866, S. 266 ff.; Largiadèr 1884:2, S. 72 f.; Kunz 1906, S. 79

len. Die Strafe wird dabei als Besserungsmittel taxiert, das rückwirkend eingesetzt wird und vom Bösen abhalten, während die Belohnung als präventives Mittel zum Guten motivieren soll. Die Autoren betonen dabei, dass diese beiden Mittel immer auf das Individuum wie auch dessen konkretes Verhalten abgestimmt sein müssen: „Es müssen die Schüler aufgefasst werden nach der Gemüthsart. [...] Wir müssen Rücksicht nehmen auf das Gefühl der Ehre, auf die häuslichen Verhältnisse, auf die gesunden und kranken Eigenschaften der Kinder“ (Keller 1997, S. 162). Dies bedingt auch, dass die Disziplinarmittel auf keinen Fall alltäglich und masslos angewendet werden dürfen¹¹⁶: „Sie sind ausserordentliche Erziehungsmittel, Arzneien, welche den Krankheitsstoff aus dem Geistesleben des Kindes entfernen und dessen sittliche Kraft heben und stärken wollen. Werden sie häufig angewendet, verlieren sie ihre Wirkung, ja schaden mehr, als sie nützen“ (Baumgartner 1885, S. 89).

Belohnung

Die adäquate Anwendung, sowohl quantitativ wie auch qualitativ, wird auch in den Ausführungen über das Mittel der Belohnung betont und vertieft.¹¹⁷ Zum einen muss damit vorsichtig und massvoll umgegangen werden, weil sich sonst unerwünschte Angewohnheiten oder Verhaltensmuster wie Neid, Missgunst, Habsucht oder Sinnlichkeiten etablieren können. Zudem soll das erwünschte Verhalten der Kinder nicht erkaufte werden, sondern sie sollen aus eigenen Stücken einen guten Willen entwickeln und sich für *das Rechte* entscheiden: „Die beste Belohnung muss das Kind schliesslich immer in der Zufriedenheit seines Erziehers, beziehungsweise der Zustimmung seines Gewissens finden“ (Largiadèr 1884:2, S. 73). Deshalb solle die Art der Belohnung auch immer auf höhere Tugenden und den Geist abzielen und möglichst nicht in materieller Form geschehen. Zum anderen heben die Autoren hervor, dass immer nur Taten wie Fleiss und Leistung belohnt werden dürfen, jedoch nie Talente, *natürliche* – je nach Autor auch *gottgegebene* – Eigenschaften, Vorzüge oder Mängel. So soll beispielsweise „schwachbegabten“ Kindern bei gleicher Leistung mehr Lob zukommen, da ihre Anstrengung eine grössere sei, um das gleiche Resultat zu erreichen (vgl. Noser 1907, S. 38 f.). Bei den Abhandlungen über Belohnungsformen in der Schule, werden diese oft in die drei Formen *Ermunterung*, *Versprechen* und *Belohnung* gegliedert. Erstere sei eine Form der Anerkennung und soll vor allem bei der Durchsetzung des *Zuchtworts* bei den Kindern helfen. Das Versprechen stelle den Kindern einen bestimmten Genuss in Aussicht und helfe ihnen somit, das Geforderte zu erfüllen. Die Belohnung sei schlussendlich die konkrete Folge und die Umsetzung des Versprechens. Dies kann in Form von Zeichen, wie einem zufriedenen Blick, Worten, zum Beispiel einem ausgesprochenen Lob, oder auch Taten geschehen. Letztere dürfen aufgrund der oben erwähnten sittlichen Komponente lediglich unschuldige Vergnügen bereiten, was unter anderem beim Erzählen schöner Geschichten, bei Spielen, Spaziergängen oder auch der Versetzung an einen besseren Platz der Fall sei: „Den ruhigern und bessern Schülern kann man mehr Vertrauen entgegen bringen; man gebe ihnen daher die vom Standpunkte des Lehrers entfernten Plätze, während die unruhigen und unfleissigen in der Nähe desselben sich befinden sollen, um direktem Einfluss ausgesetzt zu sein“ (Baumgartner 1885, S. 91).

Materielle Belohnung soll in der Regel nicht angewandt, darf aber eingesetzt werden, wenn sie einen ideellen oder praktischen Wert aufweist, wie zum Beispiel das Schenken von Schul-

¹¹⁶ vgl. u.a. Scherr 1847, S. 420 & 428 f.; Largiadèr 1884:2, S. 73; Kunz 1906, S. 41 ff.

¹¹⁷ vgl. u.a. Rüegg 1866, S. 261 ff.; Baumgartner 1885, S. 57 & 89 ff.; Conrad 1902, S. 243 ff.

material bei Kindern aus armen Verhältnissen. Konkret „eignen sich zu Belohnungen nicht Gegenstände, welche die Genussucht, Habsucht oder Eitelkeit fördern, wie Leckereien, Geld, Putzsachen, Kronen, Ehrenkreuze oder sonstige Auszeichnungen“ (Kunz 1906, S. 46).

Bestrafung

Bei den Erklärungen zu den Grundlagen der Bestrafung und den konkreten Strafen¹¹⁸ sind in den Lehrbüchern klare Parallelen zu den Erläuterungen über Belohnung erkennbar. So soll auch dieses Zucht- bzw. *negative Disziplinarmittel* in der gleichen massvollen und individuell angepassten Form angewendet werden und den selben sittlichen und pädagogischen Zielen folgen, wie ihr positives Gegenstück. Die zahlreichen Strafmöglichkeiten, die als Ahndungsinstrumente eingesetzt werden und bei den Kindern immer ein konkretes Gefühl der Unlust herbeiführen sollen, werden – ebenso wie die Belohnungsarten – in drei Kategorien eingeteilt: die *Ermahnung*, die *Drohung* und die *Strafe* in ihrer Anwendung. Die Ermahnung wird als Missbilligung von Verhalten beschrieben, die durch einen Blick, Miene, Geste oder auch wörtlich erfolgt und die Befolgung von Geboten und Verboten zum Ziel hat. Die Gefahr einer Abstumpfung ist bei der Ermahnung um so grösser, je öfter diese angewandt wird. Bei der Drohung – die in ihrer Wirkung über die Ermahnung gestellt wird – geht es darum, den Kindern bei bestimmten Taten ein Unlustgefühl in Aussicht zu stellen, das das Lustgefühl des Kindes überwiegt und somit eine unerwünschte Handlung verhindert. Ist dieses Lustgefühl jedoch zu stark, gerät die Drohung gerne in Vergessenheit und ein Kind übertritt die ausgesprochenen Gebote, Verbote und festgesetzten Rahmenbedingungen. Ist dies der Fall, muss die Strafe umgesetzt werden. Deshalb solle unbedingt darauf geachtet werden, dass eine Drohung nie etwas Unausführbares oder Unpädagogisches beinhalten darf, da sie bei einer Nichtbefolgung uneingeschränkt erfolgen müsse. Bei der effektiven Strafausführung betonen die Autoren, dass ein *guter* Lehrer, der einen *guten* Unterricht sowie eine vorbildliche Disziplin und Schule führt, eigentlich keine Strafen anwenden müsse:

„Der gute Lehrer wird darnach trachten, durch Liebe und Achtung von Seite seiner Schüler, durch die Stärkung des sittlichen Gefühles seiner Zöglinge, durch einen interessanten Unterricht und durch vorsichtige pädagogische Behandlung die Fehlritte möglichst zu verhüten, und wir darum die Strafmittel selten nötig haben und die Belohnungsmittel vorsichtig anwenden“ (Wyss 1886, S. 106).

Zudem wird betont, dass zu häufiges Strafen ein Merkmal einer schlechten Schule ist und diese mit zu wenig Liebe geführt wird: „Von 10 Schlägen, die der Lehrer gibt, gehören 9 ihm“ (Baumgartner 1885, S. 98). Gleichzeitig fügen sie aber auch immer hinzu, dass Strafen im pädagogischen Verhältnis unvermeidlich seien, da das Verhalten gewisser Kinder auch durch den besten Lehrer nicht ohne Bestrafungen gebessert werden könne:

„In der Schule zeigen sich auch beim besten Unterricht einzelne Schüler zuweilen unaufmerksam und verursachen Störungen. Bleiben die Ermahnungen fruchtlos, so wird auch der Tadel zur Anwendung kommen, und wenn dieser auch nicht hilft, so wird der Lehrer das betreffende Kind etwa aufstehen oder in der Schule nachsitzen lassen, also auch Strafe anwenden“ (Martig 1890, S. 64).

118 vgl. u.a. Rüegg 1866, S. 256 ff.; Largidèr 1869, S. 373 f. & 1884:2, S. 73 f.; Baumgartner 1885, S. 92 ff.; Wyss 1886, S. 104 ff.; Martig 1890, S. 64 ff.; Conrad 1902, S. 15 ff. & 240 ff.; Noser 1907, S. 43 ff.

Die in den Lehrbüchern vorgestellten und empfohlenen Strafen sind vielfältig. Gemeinsam haben sie aber alle, dass sie immer auf die Situation, das Vergehen und das Individuum angepasst eingesetzt und ohne negative Gefühle von Seiten des Lehrers ausgeführt werden müssen. „Womit du sündigst, damit wirst du gestraft“ (Martig 1890, S. 66), kann als Leitsatz für diese Haltungen herangezogen werden welche in der Umsetzung folgendermassen aussehen können: „[...] den Schwatzhaften isoliere man; dem Trägen versage man die Erholung; den Lügenhaften lasse man das Misstrauen fühlen [...]“ (Wyss 1866, S. 104).¹¹⁹

Bezüglich dem Thema *Strafen* wird immer wieder hervorgehoben, dass keine unangepassten, zu harten, herablassenden, unwürdigen oder beleidigenden Handlungen vollzogen werden dürfen, da diese beim Kind nur Angst, Widerspenstigkeit, Schulschwänzen usw. auslöse. Zudem sei es unzulässig, Kinder wegen ihren Anlagen, Begabungen oder auch Leistungen zu bestrafen: „Wie oft geschieht es auch in der Schule, dass ein Kind gestraft wird, weil es etwas nicht weiss oder kann, obgleich es sich vielleicht viel mehr Mühe gegeben hat, als andere, welche mehr leisten und daher nicht gestraft werden“ (Martig 1890, S. 66). Bestraft werden sollen lediglich sittliche Vergehen: „Die Strafe darf niemals aus Mängeln an Begabung und Bildung folgen; sie folge nicht aus mangelhaftem Können sondern aus mangelhaftem Wollen“ (Messmer 1910, S. 183). Auch wenn Schülerinnen und Schüler ihr Missverhalten einsehen, dieses bereuen und sich entschuldigen, soll von einer Umsetzung der Strafe abgesehen werden: „Wo Heilung eingetreten ist, braucht es kein Arzneimittel mehr“ (Baumgartner 1885, S. 93).

Individualität ist also ein massgeblicher Faktor bei der Anwendung von Strafen.¹²⁰ Eine weitere Einschränkung beim Bestrafen wird in Bezug auf das Geschlecht gemacht. So dürfen Mädchen aufgrund ihrer Charakterunterschiede zu den Knaben nicht so hart und schon gar nicht körperlich bestraft werden:

„Die Straftart ist auch möglichst nach der Individualität zu bestimmen. Bei einem empfindlichen Schüler genügt z.B. oft schon ein leichter Tadel, während man bei einem andern eine höhere Strafe anwenden muss. Zartgebildete Kinder und namentlich Mädchen dürfen nie körperlich gestraft werden, während dies bei kräftigen Knaben in Ausnahmefällen zulässig ist“ (Conrad 1902, S. 221).

Körperstrafen

Wie bereits bei den Aufzählungen von unterschiedlichen Strafarten wie auch der geschlechterdifferenzierten Anwendung deutlich wurde, setzen sich alle Autoren der Lehrbücher auch mit Körperstrafen in der Schule auseinander.¹²¹ Die meisten lehnen diese Straftart ab und betonen, dass eine gute Schule und Erziehung ohne diese auskommen sollte: „[...] die körperliche Bestrafung der Schüler [sollte] gänzlich unterbleiben“ (Conrad 1902, S. 222) oder „Nach meiner Ansicht soll das Schlagen aus der Schule verbannt sein. [...] Das Holz und Prügelssystem soll nicht mehr vorkommen“ (Keller 1997, S. 163 f.). Jedoch komme es nach der

119 Eine ganze Reihung von solchen Strafmassnahmen, die einen guten Überblick über diese Disziplinarmittel in den Lehrbüchern gibt, bietet auch Noser (1907) in seinem Werk an: „1. Stehenlassen bei Unaufmerksamkeit und Schwatzen. 2. Absonderung von den übrigen Schülern, aber stets innerhalb des Zimmers, – bei Unverträglichkeit, Unreinlichkeit und hartnäckiger Ruhestörung. 3. Strafarbeiten. 4. Heruntersetzen nach anhaltender Zerstreuung und Trägheit. 5. Nachsitzen mit genügender Beschäftigung unter steter Aufsicht und mit Bericht an die Eltern. 6. Ausschluss von Vergnügen. 7. Schlechte Zeugnisnoten in Fleiss und Betragen. 8. Körperliche Strafen mit der Rute oder mit einem mässig dünnen, biegsamen Stock auf die flache Hand“ (ebd., S. 44).

120 vgl. auch Keller 1997, S. 162; Kunz 1906, S. 47

121 vgl. u.a. Wyss 1886, S. 106; Martig 1890, S. 153; Conrad 1902, S. 222 f.; Messmer 1910, S. 139 & 178 & 181

Einschätzung vieler Verfasser immer wieder zu „Fällen der äussersten Notwendigkeit“ (Wyss 1886, S. 106) oder zum „alleräussersten Notfall“ (Largiadèr 1869, S. 373), bei denen die Lehrperson zu diesem Mittel greifen müsse, um unmündige, trotzig, rohe und schamlose Kinder in ihre Schranken zu weisen. Auch bei hartnäckigen Lügereien, Tierquälerei, Vandalismus, Frechheit, Boshaftigkeit, absichtlichem Ungehorsam etc. sei physische Disziplinierung notwendig, da die anderen Erziehungsmittel bei solchen Verhaltensweisen an ihre Grenzen stossen. Wenn nun „in der Not“ (Noser 1907, S. 42) zu diesen Mitteln gegriffen werden müsse, sei auch hier die Individualität der Kinder zu berücksichtigen und eine „humane“ (Baumgartner 1885, S. 97) Ausführung müsse oberste Maxime sein. Keinesfalls dürfen bleibende Schäden, gesundheitliche Beeinträchtigungen oder Erniedrigungen daraus resultieren: „Alle gesundheitsschädlichen Strafen, wie Schläge auf den Kopf, auf den Rücken oder die Brust, zu langes Stehen oder Nachsitzen etc., sind strenge zu vermeiden“ (Martig 1890, S. 153). Als legitim und hilfreich bei schweren Störungen und Vergehen werden das massvolle Aufstehen, Stehenlassen oder Nachsitzen genannt, die aufgrund ihrer einschränkenden Wirkung auf die Bewegungsfreiheit der Kinder zu der Kategorie der Körperstrafe gezählt werden. Zusätzlich wird noch die Anwendung der *Rute* oder *weichen Stöckchen* empfohlen, mit denen die Kinder durch Schläge auf die Innenseite der Handfläche bestraft werden sollen. Die wenigen Befürworter¹²² der Körperstrafe mahnen zwar auch zu einem seltenen und spezifischen Einsatz, begründen die Unvermeidlichkeit von Körperstrafen unter anderem so:

„Die tägliche Erfahrung, welche zeigt, dass die öffentliche Schule nicht nur von braven und wohl-erzogenen, sondern auch von verdorbenen und unerzogenen Kindern besucht wird, die sich gegen das Zuchtwort unempfindlich zeigen und nur durch körperlichen Schmerz zum Gehorsam gebracht werden können“ (Kunz 1906, S. 52).

Dass Körperstrafen trotz der hauptsächlichlichen Ablehnung durch die Autoren der Lehrbücher in den Schulen alltäglich angewandt werden, zeigt ein Textauschnitt aus Messmers Werk. Darin beschreibt er, auf der Grundlage von Beobachtungen bei Schulbesuchen, das Nachahmungsverhalten von Schulkindern, die im Spiel ihren Lehrer imitieren: „Zumeist gehört dann ein Stecken in die Hand, Hiebe werden ausgeteilt, allerlei andere Strafen verhängt“ (Messmer 1910, S. 139). Nach Messmer sind solche spielerischen Nachahmungen ein schlechtes Zeugnis für Lehrer, die den Kindern lediglich im Strafen ein Beispiel sind.

2.4.2.4 Unterricht

Neben der Schulzucht wird in vielen Lehrbüchern auch der *Unterricht als Erziehungsmittel* dargestellt, das unerwünschtem Verhalten, Störungen und disziplinarischen Problemen entgegenwirken soll. Dieser dritten Hauptkategorie der Erziehungsmittel wird geschlossen die höchste Wertung in der Triade zugesprochen, da mit dem Instrument des Unterrichts der Charakter der Kinder gelenkt und durch die Vermittlung von Inhalten auf ihren Willen bestimmend eingewirkt werden könne. Ziel sei auch bei diesem Erziehungsmittel, die Kinder zu sittlich und religiös guten Menschen zu bilden, die das Böse ablehnen und sie von „geistiger Zuchtlosigkeit und Zerfahrenheit“ (Martig 1890, S. 73.ff.) abzubringen. Neben der sittlichen Erziehung und der rationalen Verstandes- und Wissensbildung, die durch den Unterricht geschehen solle, werden auch dessen Grenzen aufgezeigt, die unter anderem in den

122 Rüeegg 1866, S. 261; Baumgartner 1885, S. 97; Kunz 1906, S. 12, 52

verschiedenen Anlagen wie auch den Einflüssen aus dem Umfeld der Kinder zu finden sind und sich negativ auf die Kinder, deren Charakter oder auch Verhalten auswirken können.¹²³ Spezifischen Fächern kommen, im Sinne des Unterrichts als Erziehungsmittel, wichtige Rollen zu. Diese vermitteln laut den Autoren nicht nur Inhalte, sondern haben gerade im Bereich der charakterlichen und sittlichen Entwicklung wie auch bezüglich störendem Verhalten und disziplinarischen Problemen eine positive Wirkung. An erster Stelle steht hierbei das Fach Religion, das gewünschtes Verhalten und Besserungen bei Untugenden herbeizuführen vermag:

„[...] religiöse Kinder lassen sich leicht leiten und sind gute Schüler, religiös vernachlässigte dagegen wahre Störenfriede. Soll in einer Schule Zucht herrschen, Pietät gegen den Lehrer, ein edles Betragen, ein treuer Pflichtester, ein guter Geist, dann muss sie der Religionslehre die erste Stelle, den Ehrenplatz unter den Fächern, einräumen“ (Baumgartner 1898, S. 120).

Ein zweites Fach, das in diesem Zusammenhang immer wieder genannt wird ist der Turnunterricht bzw. die Leibesübungen und Gymnastik in der Schule. Dabei wird auf das natürliche kindliche Bedürfnis nach Bewegung Bezug genommen, das durch den Schuleintritt massiv eingeschränkt werde und somit im Schulalltag beachtet werden muss. Wenn die Kinder lediglich einseitig, also nur intellektuell und sittlich, gebildet würden, komme es zu Störungen und disziplinarischen Problemen, die durch die Integration von didaktisch angeleiteter Bewegung, als gesondertes Schulfach oder als Auflockerung zwischendurch, vermieden werden können. „Wir haben also ein vortreffliches Mittel, der Zerstretheit entgegen zu wirken und die Aufmerksamkeit der Schüler auf unsern Unterricht zu konzentrieren“ (Largiadèr 1869, S. 308). Zusätzlich sollen die Kinder durch die physische Ausbildung einen gesunden und kräftigen Körper aufbauen, körperliche *Tüchtigkeit* für die spätere Arbeitstätigkeit erlernen und ihren Körper in verschiedenen Belangen beherrschen können.¹²⁴

2.4.3 Resümee

Die beiden angesprochenen Hauptthemen dieses Kapitels – die Disziplin und die Erziehungsmittel – bedienen unterschiedliche Dimensionen der Diskussion um die Festlegung und Ordnung (un-)erwünschter Verhaltensweisen und Eigenschaften in der Schule und der Umgang damit. Zum einen werden mit den Abhandlungen über Disziplin Ordnungs- und Normalitätsvorstellungen der Schule und des schulischen Alltags vermittelt. Diese legen unter anderem auch fest, welches Verhalten und welche Eigenschaften diesem Rahmen entsprechen, welche davon abweichen und unerwünscht sind, wie dies beispielhaft bei den *aufmerksamen* und *unaufmerksamen* Kindern dargelegt wird. Zum anderen rücken bei der Besprechung der *Methoden, Mittel und Arzneien* konkrete Massnahmen ins Zentrum, die zur Einhaltung oder Herstellung dieser Normalitätsvorstellungen und Ordnungsstrukturen herangezogen werden können. Dabei wird in den Lehrbüchern betont, dass diese Erziehungsmittel graduell wie auch individuell angepasst angewandt werden sollen. Unerwünschte und störende Elemente sind laut den Autoren durch eine pädagogisch gut geführte Schule vermeidbar oder durch das Handeln des Lehrers, mit Hilfe der Erziehungsmittel, schnell wieder entfernt. Dabei scheint immer wieder eine medizinische Semantik auf, die von *Heilung* der unerwünschten Gegebenheiten spricht, von Lehrern, die als Ärzte fungieren und mit *Heil-*

123 vgl. u.a. Largiadèr 1884:2, S. 75; Wyss 1886, S. 56; Noser 1907, S.30 f.

124 vgl. u.a. Scherr 1847, S. 455 f.; Rüegg 1866, S. 69 & 375; Martig 1890, S. 20 f.; Conrad 1902, S. 77 f.

mitteln die *Kranken* wieder auf den erwünschten Weg zurückbringen. Gleichzeitig wird in den Abhandlungen auch aufgezeigt, dass gewisse Kinder die Schule besuchen, die mit den konventionellen Erziehungsmethoden und -mitteln nicht gebessert werden können und die Lehrkraft zu äussersten Notbehelfen greifen muss – was dann meist harte Strafen, Körperstrafen oder behördliche Hilfe sind –, um diese Kinder im gesetzten Rahmen der Schule erziehen und disziplinieren zu können.

2.5 Störungen, Abweichungen und (A)Normales

Bereits in den vorhergehenden Abschnitten wurden in den spezifischen Themengebieten Festlegungen von (Un-)Erwünschtheit in Bezug auf die Schulkinder, also auch Vorstellungen von abweichenden Verhaltensweisen und Eigenschaften sowie Kategorisierungs- oder Klassifikationskonzeptionen sichtbar. Konkrete Zuschreibungen dieser Art sowie Ausführungen, um solche Festlegungen von Abweichung, Störung oder Anormalität zu diskutieren, können wiederum unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden. So scheinen in den Lehrbüchern abweichende Verhaltensweisen oder Eigenschaften auf, die vor allem bestehende strukturelle und sittliche Regelwerke durchbrechen und disziplinarische Schwierigkeiten verursachen. Diese können durch die Lehrperson beeinflusst, verhindert oder verändert werden. Im Gegensatz dazu stehen Abweichungen oder Abnormitäten, die durch die Natur in solch ausgeprägter Form vorgegeben oder durch die Umwelt und das Umfeld so stark beeinflusst wurden, dass eine gänzliche Verhinderung oder Abwendung dieser unerwünschten Charaktermerkmale als unmöglich eingestuft werden. Zudem bewegen sich die Auslegungen über Normalität, Abweichung, Erwünschtem und Störendem innerhalb von Vorstellungen und Überlegungen zu Leistungsanforderungen in der Schule und Gesellschaft, zu Vergleichbarkeiten in der Masse sowie zu der Bedeutsamkeit von Individualität, Anpassung oder Durchschnittskonzepten.

2.5.1 Normalität und Abweichung durch schulische Rahmenbedingungen

Wie bereits im Kapitel über die Aufgaben von Schule und Staat aufgezeigt, sind die Beschaffenheit der Schule, deren Einrichtung und Unterrichtsmaterial massgebliche Faktoren, um die erwünschten Ausprägungen zu erreichen und die unerwünschten präventiv abwenden zu können.¹²⁵ Neben diesen materiellen und infrastrukturellen Rahmenbedingungen, kann auch die angestellte Lehrperson problematische Situationen und Eigenschaften auslösen und fördern. Zum einen durch einen schlechten Charakter oder sittliche Vergehen, was sich in ihrer Vorbildfunktion negativ auswirke.¹²⁶ Zum anderen durch eine schlechte Ausbildung oder pädagogisches Fehlverhalten:

„Der Lehrer verschuldet es jedoch oft noch in anderer Weise, dass die Schüler den Unterricht stören oder es an der nötigen Aufmerksamkeit fehlen lassen. Er behält sie z.B. mittags oder abends zu lange in der Schule. Da macht sich bei den Kindern die Müdigkeit, oft auch der Hunger geltend. Sie können deshalb nicht mehr aufmerken und stören zudem aus Unwillen“ (Conrad 1902, S. 209).

125 „Oft ist die Beschaffenheit des Schullokals und der Schulbänke schuld daran, dass sich bei den Schülern störende Begehren zeigen. [...] Bequemere Stellungen einzunehmen versuchen, stören sie sich gegenseitig; jedenfalls leidet die Aufmerksamkeit darunter. [...] Die Ursachen der Störungen liegen hier also in erster Linie in Mängeln des Schulzimmers“ (Conrad 1902, S. 208).

126 Siehe auch Abschnitt 2.2.1 über die Rolle und Aufgaben von Lehrpersonen.

Weitere wichtige Rahmenbedingungen sind beispielsweise im Klassensystem, in verschiedenen Schulformen oder in leistungsbezogenen Bewertungssystemen zu finden.

2.5.1.1 Ordnen, klassifizieren und absondern: Klassensysteme und Sonderformen

Gerade auch bei der Darstellung von Organisationsformen innerhalb der Schule treten in den Lehrbüchern Konzepte über Normalität und Abweichung hervor. Das Jahrgangsklassensystem bietet dabei mit seiner klaren Strukturierung nach der Kategorie *Alter* den Rahmen und wird Fachsystemen¹²⁷ und beweglichen Klassen¹²⁸ vorgezogen, da letztere Unruhe fördern und die erwünschte Erziehung und Charakterbildung nicht sicherstellen können.¹²⁹ Bei der Umsetzung des Klassensystems begegnen der Schule und den Lehrpersonen jedoch eine Vielzahl von Herausforderungen, die es zu beachten gelte. Eine davon ist in der verschiedenartigen Entwicklung der Kinder zu sehen, die nicht immer mit den äusseren Strukturen korrespondieren:

„Man beachte, dass die Entwicklungsstufen nicht mit Schulklassen (Jahrgängen) zusammenfallen, obschon dies gelegentlich vorkommen kann. Ein Schüler kann mehrere Jahre auf derselben Entwicklungsstufe bleiben. [...] In einer und derselben Klasse können Kinder verschiedener Entwicklungsstufen vorkommen. Es ist auch nicht zu behaupten, dass die Begabteren sich rascher entwickeln als die Unbegabten“ (Messmer 1910, S. 97 f.).

Diese Ansicht einer stufenbasierten Entwicklung wie auch die Differenzierung in *begabt* und *unbegabt* führen oft auch zu Fragen der erwünschten Leistungsfähigkeit, des Durchschnittsgedankens oder der Klassennormalität.

Begabungsdifferenzen als Alltagsproblem

In den Lehrbüchern werden diesbezüglich verschiedene Aspekte diskutiert, die für die angehenden Lehrpersonen als wichtig erachtet werden. Darunter fällt auch die Frage nach der pädagogischen Beeinflussbarkeit von *Begabung*. Da den Kindern laut den Autoren von Natur aus Grenzen gesetzt sind, was ihre Fähigkeiten anbelangt, kommt den Lehrern die Aufgabe zu, diese Anlagen zu erkennen, um sie in der Schule entsprechend berücksichtigen zu können. Dies kann sich jedoch als kompliziertes Unterfangen herausstellen und selbst der Lehrer kann keine sichere Expertise abgeben: „[...] manche Begabung ist eben abhängig von der Entwicklung und zeigt sich daher oft erst später“ (ebd., S. 211).

Die unterschiedlichen Begabungen und Fähigkeiten bringen denn auch verschiedene Frage- und Problemstellungen mit sich, mit welchen sich die Lehrpersonen auseinanderzusetzen haben. So wird in den Pädagogikbüchern unter anderem erörtert, welche Inhalte im Unterricht auf welche Weise behandelt werden sollen „um von allen, auch den schwächsten Kindern verstanden zu werden“ (Kunz 1906, S. 94). Die Aufgaben in der Schule sollen von den Lehrpersonen so gestellt sein, dass alle Schüler entsprechend ihren Voraussetzungen in günstigen Bedingungen lernen und arbeiten können. Die „Begabungsdifferenzen“ (Messmer 1910, S. 108) müssen also berücksichtigt werden. Dass mit diesen Unterschieden auch Probleme im Unterricht und zwischen den Kindern entstehen können, kann vor allem an

127 Je nach Fach unterrichtet eine andere Lehrperson in einem anderen Schulzimmer.

128 Die beweglichen Klassen werden in jedem Fach nach Anlage und Wissensstand der Schülerinnen und Schüler zusammengesetzt.

129 vgl. u.a. Largiadèr 1869, S. 334 f.; Martig 1890, S. 145; Baumgartner 1898, S. 28

der Unterforderung der *Begabteren* – die sich von ihren weniger talentierten Kameradinnen und Kameraden nur ungerne „am Zeug flicken“ lassen (Messmer 1910, S. 151) – festgemacht werden: „Thalentvolle Schüler dürfen nicht an thalentlose angeknüpft sein, weil sie so nichts zu thun haben. Sie werden träge, missmuthig und arten sittlich aus“ (Keller 1997, S. 224). Zudem sollen gleiche Lern- und Leistungsresultate von *schwachbegabteren* Kindern höher gewertet werden, da diese im Verhältnis zu normal und höher Begabten mehr leisten. Nicht die angeborene Veranlagung werde somit belohnt, sondern das Geleistete und die Taten.¹³⁰ Für den Lehrer gälte es also zu beachten, dass in seinem Unterricht weder die Begabteren unterfordert, noch die Schwachbegabten überfordert seien.¹³¹ Zudem wird betont, dass trotz der verschiedenartigen Voraussetzungen der Kinder keine Ungleichbehandlung zugunsten der Begabteren oder der Unbegabteren stattfinden dürfe: „In beiden Fällen liegt etwas vor, das unter idealen Umständen nicht vorkommen dürfte: Man bevorzugt Einzelne zu Ungunsten aller anderen“ (Messmer 1910, S. 157).

Und nicht immer sind mangelnde Leistungen und vermeintliche Begabungen auf naturgegebene Umstände zurückzuführen: „Der Lehrer gebe nicht sobald ein Kind auf, weder in sittlicher, noch in intellektueller Beziehung. Manche Kinder zeigen kein Talent, weil der Erzieher sie nicht zu wecken weiss, oder sie in einer andern Richtung sucht“ (Baumgartner 1885, S. 113).

Nicht abschliessend beantwortet bleibt schliesslich die Frage nach einer möglichen *sittlichen Begabung*¹³² und den Konsequenzen, die sich daraus ergäben. Klar sei, dass sittlich verwahrloste Kinder einer anderen Behandlung durch die Lehrperson bedürfen, wodurch teilweise auch die inhaltliche Aufgabenstellung betroffen sei. Denn: eine überlegte Aufgabenstellung könne die unerwünschten Neigungen solcher Kinder abwenden oder positiv fördern. Den „stärkeren Hang zur Lüge“ (Messmer 1910, S. 108) beispielsweise, könne mit entsprechendem Unterricht und spezifischen Inhalten entgegengetreten werden, was wiederum bei „häuslich erzogene[n]“ (ebd.) nicht nötig sei.

Über Klassengrenzen hinaus

In den Quellen werden auch Veranlagungen, Eigenschaften, ja teilweise Krankheitsbilder vorgestellt, die sich massiv auf die Begabung eines Kindes und somit auch auf dessen Klassenzuteilung auswirken: „Oft muss der Lehrer des blossen Alters wegen die Schüler in eine andere Klasse thun, z.B. bei Halbstummen, Narren etc., die immer da sitzen wie ein lb.“¹³³ Schnitz“ (Keller 1997, S. 224).

Gerade Beschreibungen wie unbegabt, schwach, talentlos etc. fallen augenscheinlich in den unerwünschten oder störenden Bereich der Anormalität und haben im System Schule, je nach Ausprägung, unterschiedliche Konsequenzen. Bezogen auf das Klassensystem innerhalb der obligatorischen Schule wird das Thema der Klassenwiederholung und des Klassenüberspringens beschrieben, wobei beide Optionen die Ausnahmen bleiben sollten¹³⁴:

„Die Gründe für dieses Zurückbleiben können sowohl in mangelnder Begabung als auch in einem vorübergehenden Stillstand der Entwicklung liegen. Das erste Hemmnis ist nicht zu beheben, aber

130 vgl. u.a. Keller 1997, S. 224; Noser 1907, S. 38 f.

131 vgl. auch Rüegg 1866, S. 39; Martig 1890, S. 108

132 vgl. Baumgartner 1885, S. 113; Kunz 1906, S. 10; Messmer 1910, S. 242

133 Lb. als Abkürzung für *libra*, Pfund.

134 vgl. auch Scherr 1847, S. 431

das zweite. [...] man [hat] für solche Zurückbleibende [...] sogenannte ‚Sonderklassen‘ eingeführt, worin diese Schüler besondere, ihren Fähigkeiten entsprechende individuelle Förderung erfahren. [...] Schüler, die auf diese Weise ihre normale Leistungsfähigkeit erlangt haben, können dann wieder in die entsprechende Normalklasse zurückkehren. Man hat mit diesem System gute Erfahrungen gemacht“ (Messmer 1910, S. 109).

Besonders in ländlichen Gegenden oder in kleinen Schulen wird die Realisierung solcher Sonderklassen aber als schwierig beschrieben. Dort sei es die Aufgabe des Lehrers, die Repeitierenden in den laufenden Unterricht zu integrieren und „[...] immer gerade in den Klassen und Fächern mitmachen lässt, wo sie am meisten gewinnen können“ (Messmer 1910, S. 109). Bei den meisten Kindern, bei denen eine Versetzung in eine Sonderklasse erwogen werde, wie beispielsweise bei „bloss geistesschwachen“ (Baumgartner 1895, S. 235), sei eine Rückkehr in die Regelklasse durch entsprechende individuelle Förderung und Erziehung das übergeordnete Ziel:

„Von grossem Vorteil ist es, wenn man für solche geistesschwachen Kinder besondere Schulklassen einrichtet, wo die individuelle Behandlung allseitig zur Geltung zu kommen vermag. Dadurch wird es nicht selten möglich, ihre geistigen Kräfte derart zu wecken, dass sie später mit Erfolg die Alltagschule besuchen können“ (Baumgartner 1895, S. 235).

Schwere Fälle von verwaehrlosten, sittlich verkommenen Kindern sollten entsprechenden Rettungsanstalten zugewiesen werden, wobei auch hier eine *Heilung* und Rückkehr zur Familie in Betracht gezogen wird. Bei „körperlich und geistig anormalen Kinder[n]“ (ebd.), zum Beispiel Schwachsinnigen, sollten darauf ausgerichtete Institutionen die Erziehung übernehmen „[...] wie das in der Schweiz immer mehr geschieht“ (Messmer 1910, S. 109).

2.5.1.2 *Masse und Individualität*

Das Schulsystem mit der Klassenstruktur wirft bezüglich der Normalitätsdiskussion neben der Begabungsfrage sowie den Leistungs- und Entwicklungserwartungen auch die damit verbundene Diskussion von Einheitlichkeit bzw. Masse und Durchschnitt versus Individualität auf. So gehen die Autoren etwa von einem Durchschnitt aus, der durch die Mehrheit der Kinder innerhalb einer Klasse repräsentiert werde, woran sich die Lehrpersonen bezüglich Schulorganisation, -reglementen, Bildungsstoff etc. orientieren können.¹³⁵ Zudem könne durch diese Vergleichsmöglichkeit das Können, der „Wert“ (Scherr 1847, S. 424) eines Schulkindes festgestellt werden. Trotz der notwendigen Orientierung an solchen allgemeinen Gesetzen, um die sozialen Strukturen und Prozesse aufrecht erhalten zu können, betonen die Verfasser, dass die Kinder nicht nach einem bestimmten Muster behandelt werden können und schablonenartiges Denken für die individuelle Entwicklung nachteilig wäre. In dieser Diskussion eröffnet sich denn auch ein Spannungsfeld zwischen Massenbildung und individueller Bildung, das verschiedene Aspekte in den Lehrbüchern aufkommen lässt.

Auf der einen Seite steht dabei die Bedeutsamkeit der Anerkennung von Individualität in der Schule sowie im Unterricht. Körperliche Voraussetzungen und kognitive Faktoren, emotionale und willensbezogene Komponenten etc., müssen vom Lehrer erkannt und berücksichtigt werden, wenn er pädagogisch handelt und entsprechende Mittel einsetzt.¹³⁶ Somit sind schwächere Schülerinnen und Schüler genauso im Unterricht mitzutragen, wie höher

¹³⁵ vgl. u.a. Scherr 1847, S. 431, 454 f.; Rüegg 1866, S. 158

¹³⁶ vgl. u.a. Largiadèr 1869, S. 24 f. & S. 36; Baumgartner 1885, S. 108; Wyss 1886, S. 112 f.

Begabte, indem die Inhalte beispielsweise entsprechend angepasst werden. Von Natur aus unruhige Charaktere sollen in Bahnen gelenkt und diszipliniert oder schüchterne Kinder zum Sprechen ermuntert werden.

Auf der anderen Seite steht die Massenerziehung, die durch die schulischen und staatlichen Strukturen gegeben und erwünscht ist und nach den Autoren einem individualisierten Unterricht entgegensteht:

„Man verlangt gerne, der Lehrer müsse so viel als möglich individuell unterrichten oder ‚individualisieren‘. D.h. er müsse sich statt mit der Masse als solcher mit dem Individuum abgeben. Diese Forderung wird leicht zu hoch geschraubt. Es liegt doch gerade im Wesen der Massenerziehung, nicht individuell zu unterrichten. Das Prinzip des Individualisierens widerspricht der Notwendigkeit einer Massenerziehung. Man sollte daher in erster Linie eine andere Forderung hochstellen, nämlich die Forderung nach einem idealen Massengefüge“ (Messmer 1910, S. 156).

Messmer (1910) veranschaulicht dieses Problemfeld für seine Leserschaft anhand einer Analogie zwischen dem menschlichen Körper und der Masse. Er geht dabei davon aus, dass der menschliche Organismus aus einer festgelegten Ordnung an Einzelteilen zusammengesetzt sei (Gliedmassen, Organe, Nervensystem etc.). Dieses „[...] Organsystem [kann] gestört werden durch Krankheiten. Sie haben die Tendenz, das System aufzulösen“ (ebd., S. 148). Dieses Prinzip überträgt er dann auf die Masse. Deren „Einzelteile“ seien die Individuen, die durch den Zweck der Schule und der Erziehung zu einem Ganzen zusammengeführt würden, wobei durch unterschiedliche Begabungen und Charaktereigenschaften nicht alle „Einzelteile“ gleich „wertvoll“ seien: „Auch hier sind ‚Krankheiten‘ möglich, d.h. Störungen, welche die Einheitlichkeit des Gefüges aufzulösen drohen“ (ebd.). Durch dieses „herausfallen“ aus der Masse sei es nach Messmers Ausführungen unmöglich, eine „Gleichartigkeit“ herzustellen und spricht den Lehrpersonen, die sich den abweichenden Kindern speziell widmen, einen höheren Arbeitsaufwand zu: „Ein Lehrer, der bei der Massenerziehung noch individualisiert, leistet mehr, als man normalerweise von ihm erwarten dürfte [...]“ (Messmer 1910, S. 157). Dass ein homogenes Massengefüge, das von den meisten Lehrpersonen gewünscht werde, nicht der Realität entspreche, wird durch die Darstellung der diversen Charakterausprägungen von Kindern festgehalten. Und trotzdem soll „der einzelne [...] nicht mehr gelten als die Masse“ (Messmer 1910, S. 25), d.h. durch das individuelle Unterrichten oder Fördern dürfe kein Ungleichgewicht in der Behandlung¹³⁷ vorkommen, was wiederum „[...] durch die Organisation der Schule [...]“ sichergestellt werden könne (vgl. ebd.).

Das Vermeiden des Ungleichgewichts ist auch im Grundsatz zu finden, dass allen Kindern das gleiche Recht auf Bildung zustehe. Dieser Aspekt im Thema der Massen- und Einzelerziehung bringt bezüglich der Abweichungsthematik auch eine wichtige disziplinarische Komponente mit sich. Denn durch störendes Verhalten wie *Trägheit*, *Unaufmerksamkeit*, *Ablenken der anderen* usw., das die verstärkte Aufmerksamkeit der Lehrkraft auf sich ziehe, verkürzen einige Kinder die Bildungszeit der restlichen Gruppe. Durch die Disziplinierung der störenden Kinder, meistens durch eine Strafe, würden deren Vergehen beim sozialen Verband wieder gut gemacht (vgl. Messmer 1910, S. 184).¹³⁸

137 Weder von überdurchschnittlich begabten, durchschnittlich begabten noch von unbegabten Kindern.

138 Messmer bringt hierbei die Option zur Einführung eines demokratischen Schulgerichts ein. Dieses besteht aus den Kindern selber und diese legen denn auch in organisierten Strukturen die Strafe für ihre Kameradinnen und Kameraden fest.

2.5.2 Abweichungen zwischen Verhalten und Determination

In der fokussierten Diskussion können zwei Teilbereiche sichtbar gemacht werden, denen die in den Lehrbüchern dargestellten Abweichungen zugeordnet werden können. Störungen und Verhalten, die als veränderbar, durch die Schule und die Lehrpersonen beeinflussbar gelten und meistens disziplinarischen Charakter haben, bilden die erste Kategorie. Die zweite Kategorie umfasst hingegen Abweichungen und Eigenschaften, die als natürlich vorgegeben bezeichnet werden, als nicht oder nur schwer zu ändern gelten und daher von der Schule und den Lehrkräften Anpassungen oder auch Sondermassnahmen verlangen. Die Zuordnung zu einem der Teilbereiche ist jedoch nicht immer genau auszumachen, da die Grenzen von veränderbarem und festgelegtem Verhalten oder Eigenschaften fließend sind und die Abweichungen und Störungen je nach Fall und von unterschiedlichen Personen verschieden eingestuft werden können.

2.5.2.1 Störungen, Notfälle und Heilungen

Die meisten Störungen, die in der Schule festgestellt werden, sind nach den Inhalten der Lehrbücher auf unerwünschtes Verhalten zurückzuführen und als disziplinarische Angelegenheit zu behandeln. Diese Abweichungen werden durch den möglichen pädagogischen Einfluss und die potentielle Möglichkeit zur Verbesserung oder Veränderung auch als *heilbar*¹³⁹ bezeichnet. Als störend taxiert werden dabei vor allem Verhaltensweisen, die den Vorstellungen eines erwünschten, idealen Benehmens entgegenstehen¹⁴⁰:

„Es gefällt uns der intensivere, der extensivere und der konzentriertere Wille; dagegen missfällt uns der schwächere, der einseitigere und der planlosere Wille. Kürzer: Der größere Wille gefällt, der kleinere missfällt uns. [...] Es gefallen uns Mut, Entschlossenheit, Tapferkeit, Ausdauer, Beharrlichkeit, Beständigkeit, ferner Vielseitigkeit und endlich Planmässigkeit. Es missfallen uns dagegen Feigheit, Kleinmut, Unentschlossenheit, Ängstlichkeit, Unbeständigkeit, Wankelmut, ebenso Einseitigkeit, sowie Zerfahrenheit, Zersplitterung, Planlosigkeit“ (Conrad 1902, S. 16).

Diese und weitere Ausprägungen wie Unaufmerksamkeit, Aufmüpfigkeit, bos- und lasterhaftes Verhalten, Lügen, Faulheit, übertriebene Lebhaftigkeit, Rohheit oder Eigensinn sind Störungen, die von Seiten der Lehrkräfte Interventionen verlangen: „Er [der Lehrer] muss nun als Arzt auftreten und alle natürlichen und übernatürlichen Mittel mit Beharrlichkeit und Geduld anwenden, um die Krankheit zu heilen“ (Baumgartner 1885, S. 76).

Um die verlangte Besserung zu erzielen, seien vor allem die bereits besprochenen Erziehungsmittel anzuwenden. So sei ein guter Unterricht die massgebende Basis, um erstens Störungen und unerwünschtes Verhalten grundsätzlich zu vermeiden und zweitens, diese entsprechend schnell wieder unterdrücken oder bewältigen zu können.¹⁴¹ Sowohl die inhaltliche wie auch die organisatorische Komponente des Unterrichts sowie die Lehrperson, mit ihrer Persönlichkeit und ihren pädagogischen Kompetenzen spielen dabei – wie in den vorderen Kapiteln ausgeführt – eine Rolle. Aus den Inhalten der pädagogischen Literatur geht dadurch hervor, dass viele Störungen nicht von den Kindern selbst verschuldet seien, sondern durch mangelnde Vorbildfunktion oder pädagogisches und organisatorisches Unvermögen.

139 vgl. u.a. Baumgartner 1885, S. 93; Kunz 1906, S. 12

140 Siehe Kapitel 2.3 „Das Ideale Schulkind?“.

141 „Unterrichte schlecht, und du musst fortwährend zur Ruhe und zur Aufmerksamkeit ermahnen und gegen Störungen ankämpfen. [...] dass die Schüler selten zu stören wagen, wenn sie sich vom Lehrer beobachtet wissen“ (Conrad 1902, S. 214).

In solchen Fällen müssten die Lehrkräfte an ihrer Arbeitsweise, den Schulstrukturen und ihrem Verhalten arbeiten, damit Störungen und unerwünschtes Verhalten, die durch sie und die schulischen Umstände ausgelöst würden, vermieden werden können. Diejenigen Abweichungen, die von den Kindern her kämen und nicht von pädagogischer Seite verschuldet seien, müssten mit anderen Erziehungs- und Zuchtmitteln bekämpft werden. Dazu gehören unter anderem auch die bereits angesprochene Gewöhnung, Überwachung oder die Belohnung und die Strafe. Alle Mittel müssten, damit die erwünschte Verbesserung erzielt werden könne, auf den Fall und den Charakter des Kindes angepasst sein:

„Die Bosheit, welche sich besonders im Stolz und Eigensinn offenbart, muss durch die strafende Zucht und durch Erziehung zur Demut und zum Gehorsam unterdrückt werden. ‚Die Torheit haftet am Herzen des Knaben, aber die Zuchtrute wird sie austreiben.‘ [...] Die Schwäche, zufolge welcher der Zögling vor den Schwierigkeiten des Guten zurückschreckt, soll geheilt werden durch beharrliche Übung des Guten und durch Erziehung des Willens zur Starkmut“ (Kunz 1906, S. 12).

Doch nicht alle Störungen oder Fehler von Kindern, die sich in den bereits genannten und ähnlichen Merkmalen äussern, liegen im Zuständigkeitsbereich der Lehrpersonen. Denn der Anlass für

„[...] innerliche Verstimmung, Wechsel der Stimmung, Zusammenschrecken beim geringsten Anlass, Hang zur Einsamkeit, Wohlgefallen an unzüchtigen Worten und Anschauungen, Mangel an Aufmerksamkeit, Vergesslichkeit, überhaupt eine gewisse Dumpfheit des Geistes, und bei höheren Graden völlige Erschlaffung der Körper- und Geisteskräfte, Melancholie und selbst Wahnsinn“ (Rüegg 1866, S. 169)

müssen nicht aus disziplinarischen Schwierigkeiten oder Charakterschwächen hervorgehen, sondern können auch durch die „Krankheit“ (ebd.) der Onanie hervorgerufen werden. Die Behandlung und Heilung ebendieser sei jedoch nicht Aufgabe der Lehrkraft oder einer anderen öffentlichen Instanz, sondern die des Elternhauses, das im Extremfall auch den Arzt als Ratgeber hinzuziehen könne.

Ähnlich verhalte es sich mit Störungen und Verhaltensweisen, die vordergründig auf eine behebbare, disziplinarische Verfehlung hindeuten, jedoch auch andere Gründe haben können und deshalb nicht oder nicht ausschliesslich Aufgabe der Schule oder des Lehrpersonals seien:

„Liegt der Grund in Trägheit und Gemächlichkeit, so muss der schlafende Geist geweckt und zur regen Tätigkeit angehalten werden. Liegt er in körperlichen Leiden oder Stumpfsinn, so muss ärztliche Hilfe herbeigezogen werden. Kluges, planmässiges Vorgehen kann auch dem Stumpfsinn gegenüber noch manches erzielen“ (Baumgartner 1885, S. 23).

Auch unerwünschte Ausprägungen wie „Unwillen“, „Reizbarkeit“ oder „Bitterkeit“ (ebd.), die das Umfeld stören und durch Erziehungsmassnahmen nicht bessern, sollen vom Arzt begutachtet werden, da ihnen „Kränklichkeit und Schwäche der Nerven“ (ebd., S. 24) zugrunde liegen können.

In hartnäckigen Fällen von disziplinarischen Störungen – oft auch als *Notfälle*¹⁴² bezeichnet – in denen die Schule zuständig ist und es der Lehrperson nicht gelingt, eine *Heilung* des Kindes bzw. dessen Verhaltens herbeizuführen, wird in den Lehrbüchern die Möglichkeit eingeräumt, höher gestellte Instanzen anzugehen. Zum einen soll dies bei „besonders schwe-

142 u.a. bei Largiadér 1869, S. 373 f. & Noser 1906, S. 44

ren Vergehen“ von Kindern geschehen, die eine ausserordentliche Strafe nach sich ziehen. Schulinspektoren, weitere Schulbehörden oder teilweise auch die jeweiligen Ortspfarrrer sollen vor deren Ausführung informiert und ihr Rat eingeholt werden¹⁴³: „Kommen in der Schule oder ausserhalb derselben erhebliche Verstösse gegen die Disziplin oder gegen ein gesittetes Betragen vor, so thut der Lehrer wohl daran, mit dem Vorstande der Schule (mit dem Präsidenten des Schulrathes oder der Schulpflege) Rücksprache zu nehmen“ (Largiadèr 1869, S. 374). Zum anderen sei es den Lehrpersonen gestattet, bei solchen extremen und hartnäckigen Störungen die Kinder formell an die Behörden (Schulrat, Schulpflege etc.) zu überweisen, wobei das „nur in den äussersten Fällen vorkommen“ (ebd.) soll.

2.5.2.2 *Natürliche Abweichung und Anormalität*

Neben den Verhaltensabweichungen, die in die Kategorie von disziplinarischen Schwierigkeiten eingeordnet und als pädagogisch beeinflussbar, ja *heilbar* gelten, kommen in den Fachbüchern auch Abweichungen oder Anormalitäten vor, die als natürlich gegeben und unveränderbar beschrieben werden. Die Schule und die Lehrer haben demnach kaum Einfluss auf diese Dispositionen, müssen diese jedoch kennen, als Individualität achten und ihre Arbeit entsprechend danach ausrichten. Dadurch können die grundlegenden Dispositionen zwar nicht per se verändert, teilweise jedoch Schwächen und Stärken entsprechend geschult und auf der Verhaltensebene in Richtung der gewünschten Normalität verändert werden.

Während vor allem körperliche und geistige Abweichungen als störend und problematisch für die Schule und die pädagogische Arbeit dargestellt werden, rücken andere naturgegebene Differenzen ebenfalls in den Fokus der Störungsthematik, wie dies etwa beim Geschlecht der Fall ist¹⁴⁴: „Aber nicht nur von derartigen defekten Eigenarten ist der Stoffplan abhängig, auch ohne besondere Defekte gibt es individuelle Differenzen, die den Stoffplan beeinflussen. Man denke an die Unterschiede des Geschlechtes“ (Messmer 1910, S. 104). Mädchen und Knaben werden in ihren Anlagen und somit auch in ihrer Entwicklung unterschiedlich eingeschätzt. Die Knaben werden von den Autoren als wilder und lebhafter beschrieben, was einen Hang zu Ungehorsam, Trotz, Eigensinn und grobem Betragen mit sich führe. Diese Disposition verlange von der Lehrperson eine „[...] consequente Leitung“ (Hanhart 1827, S. 47) der Knaben. Aufgrund dieses übermässigen Tätigkeitstriebes der Schüler, der durch eine langsamere physische wie auch psychische Entwicklung gerahmt sei und ein unaufmerksames Wesen mit sich bringe, „[...] würden wol fast alle Schullehrer in der Ansicht übereinstimmen, dass es leichter sei, die Mädchen zur gemeinsamen Ordnung, zur Folgsamkeit und sogar zur Aufmerksamkeit zu leiten“ (Scherr 1847, S. 27). Die weiblichen Dispositionen sind also anders zu behandeln und verlangen von den Lehrkräften aufgrund der weicheren Natur eine milde, aber consequente Disziplin. Unerwünschte Eigenschaften und Störungen, die bei den Schülerinnen behandelt oder abgewandt werden müssen, sind Eitelkeit, Oberflächlichkeit oder Schwatzhaftigkeit.

Andere Herausforderungen stellen für die Lehrpersonen schliesslich Abweichungen dar, die in die Kategorie von physischen und kognitiven Abnormitäten fallen. Dazu zählen Geburtsfehler oder durch Unfälle verursachte Eigenschaften wie Sinneseinschränkungen, körperliche und geistige Behinderungen, äusserliche Entstellungen usw.

¹⁴³ vgl. auch Kunz 1906, S. 54

¹⁴⁴ vgl. u.a. Hanhart 1827, S. 47; Scherr 1847, S. 27; Baumgartner 1885, S. 114 ff.

Die Lehrbücher zeigen den künftigen Lehrkräften diesbezüglich auch ihre erwartete Haltung gegenüber Kindern mit solchen Abweichungen auf¹⁴⁵:

„Er nehme sich [...] der Armen und der schwach Begabten mit inniger Liebe an. Schöne Gesichter, reiche Kleider, vornehme Namen und gute Beanlagung dürfen sein Verhalten gegen die Kinder in keiner Weise beeinflussen. Wie dankbar sind ihm das arme und das schwach begabte Kind, wenn er ihnen mit Freundlichkeit und Milde begegnet, und wie veredelnd wirkt ein solcher Umgang auf alle andern, die ihn sehen“ (Conrad 1902, S. 246).

Durch die eigene Haltung und den entsprechenden Umgang mit den vor allem äusserlich augenscheinlichen Abweichungen soll die Lehrperson gleichzeitig als Vorbild fungieren und den Schülerinnen und Schülern beibringen, dass die menschliche Natur nicht gänzlich beeinflussbar sei, „nicht in unserem Willen“ liege, da sonst „jeder [...] der Schönste und der Ausgezeichnetste sein“ würde und in der Gesellschaft „keine Krüppel, Kröpfige, Bucklige“ existierten (Keller 1997, S. 105).

Wie bereits in vorhergehenden Abschnitten aufgezeigt, ist es den Lehrkräften laut den Lehrschriften untersagt, diese „natürliche[n] Mängel“ (Kunz 1906, S. 47) strukturell zu benachteiligen oder gar zu bestrafen, auch wenn die Auseinandersetzung mit solchen Abweichungen in der Schule laut den Autoren eine ressourcenbindende Herausforderung darstelle. „Jede Störung (z.B. durch Krankheit)“ sei als „Bedrohung der Einheitlichkeit“ (Messmer 1910, S. 86), als Unstimmigkeit im Klassengefüge von der Lehrperson aufzufangen und auszugleichen, was grundsätzlich mehr Aufwand bedeute. Beispielsweise koste der Unterricht mit Kindern, die eine Sehschwächen oder Blindheit aufweisen „mehr Mühe und mehr Zeit, als wenn die gleichen Leistungen mit normalen optischen Organen ausgeführt werden“ (ebd.). Durch diese unterschiedlichen Voraussetzungen müssen die Lehrkräfte eine entsprechend differenzierte Aufgabenstellung beachten und diese auf die Kinder abstimmen. Bei Kindern mit einer Sehbehinderung etwa sei dies vor allem die passende Präsentation der Inhalte und das Bereitstellen von Hilfsmitteln, wie der Braille-Schrift oder der Handdruckschrift mit Stachelbuchstaben. Grundsätzlich wird dem Unterrichten von sehbehinderten Kindern auch viele Vorteile eingeräumt, da durch den fehlenden Sehsinn die anderen Sinne zum einen besser ausgebildet seien und zum anderen die Kinder durch die Umwelt weniger abgelenkt würden, weniger zerstreut seien, sich tiefgründiger und ihren Willen stärker entfalten können (vgl. Baumgartner 1895, S. 232 ff.). Kinder mit Einschränkungen, die das Gehör betreffen stellen – verglichen mit den Sehbeschränkungen – eine grössere Herausforderung dar, da vor einer eigentlichen schulischen Ausbildung und Teilhabe am Unterricht die Kommunikation durch die Gebärden oder Lautsprache gelehrt werden müsse. Aufgrund dessen wird bei abweichenden Gehörfunktionen gerne auf Taubstummen-Erziehungsanstalten verwiesen, die auf die Erziehung und Bildung der betroffenen Kinder ausgerichtet sind.¹⁴⁶

Auch bei anderen Einschränkungen und Abweichungen „[...] körperlich oder geistig nicht normal[er]“ (Baumgartner 1895, S. 232) Kinder, sei auf eine entsprechende „Differenzierung der Aufgaben“ (Messmer 1910, S. 104) zu achten. Zu diesen Anormalitäten zählen vor allem Krankheitsbilder oder Begriffe, Kategorien und Kennzeichnungen von abweichenden, unerwünschten Merkmalen, die bestimmte Kinder aufweisen und in den Pädagogikbüchern als Bezeichnungen wie *Blödsinn*, *Idiotie*, *Schwachsinn* etc. vorkommen (vgl. Baumgartner

145 vgl. auch Kunz 1906, S. 86

146 vgl. u.a. Baumgartner 1895, S. 232 ff; Kunz 1906, S. 136; Messmer 1910, S. 104

1895, S. 234 f.). Eine Aufschlüsselung oder erläuternde Schilderungen dieser Ausdrücke finden in den Lehrtexten nicht statt, wodurch auch eine klare Zuschreibung störender oder abweichender Symptome nicht erfolgt. Was also genau ein *blödes*, *halbblödes* oder *schwachsinniges* Kind etc. ist, wird von den Autoren nicht dargelegt. Thema in Verbindung mit diesen determinierten, pathologisch belegten Formen der Abweichung ist eher der speziell ausgerichtete Unterricht für diese Kinder in der Regelklasse, die – wenn möglich zeitlich begrenzte – Spezialbehandlung in Sonderklassen oder die Überweisung in Spezialanstalten. Hervorgehoben wird, hinsichtlich dieser angelegten Differenzen, auch das Pflichtbewusstsein und die Hingabe der Lehrpersonen gegenüber den Kindern in ihrer Schule. Besonders auch seine „[...] Liebe zu den Schülern, die sich aller ohne Ausnahme mit gleicher Sorgfalt annimmt, besonders aber der armen und unglücklichen, der von Hause aus vernachlässigten, der körperlich und geistig schwachen“ (Kunz 1906, S. 86). Benachteiligungen oder Strafen „[...] wegen natürlicher Mängel (schlechtes Gehör, mangelhaftes Sprachorgan, schwacher Verstand, langsames Gedächtnis)“ (ebd., S. 47) hingegen sollen nach den Lehrbüchern von den Lehrkräften vermieden werden.¹⁴⁷

2.5.3 Resümee

Die in der Ausbildungsliteratur aufgegriffenen und beschriebenen Deviationen von erwünschten Verhaltensweisen und Eigenschaften, sind unterschiedlichen Kategorien zuzuordnen, deren Grenzen allerdings fließend zu verstehen sind, da von den Autoren keine fixen Ordnungsschemata oder Beschreibungsraster für auftretendes Verhalten oder Eigenschaften präsentiert werden. Ersichtlich sind etwa systembedingte oder strukturell bestimmte Störungen und Abweichungen, die vor allem in disziplinarischen Dimensionen diskutiert werden. Neben der Disziplin tritt zusätzlich die Leistungskomponente im Vergleichsrahmen der Schule und der Klassenstrukturen als massgebliche Grösse in Verbindung mit wahrgenommenen Störungen, Abweichungen oder auch Anormalitäten auf. Der Einsatz von entsprechenden Infrastrukturen, pädagogischem Fachwissen, Erziehungs- und Zuchtmitteln soll diese Fehler vermeiden, bessern oder beheben. Diese Mittel finden denn auch bei der Kategorie der *heilbaren* Störungen, die häufig anhand unerwünschter Charaktereigenschaften oder Verhaltensweisen beschrieben werden, Anwendung. Problematisches Benehmen bzw. dessen Behandlung mit den entsprechenden anzuwendenden Massnahmen in der Schule und teilweise auch im öffentlichen Raum, wird in den Pädagogikbüchern dem Tätigkeitsbereich der Lehrpersonen zugeordnet. Nur in extremen Fällen disziplinarischer Vergehen oder feststellbaren Abnormitäten wird ihnen der Beizug von ausserschulischen Akteuren gestattet. Im ersten Fall sind dies vor allem schulbehördliche Instanzen, im zweiten Fall Sonderschulen und spezialisierte Institutionen. Bei der Analyse der vorgestellten Beschreibungen und Kategorien von Deviationen, fällt die spärliche Beschreibung und Ausdifferenzierung der verwendeten Begriffe für die Abweichungen auf. Die Auslegung der vorkommenden Zuschreibungen wie *schwachsinnig*, *böse*, *ungezogen*, *undiszipliniert*, *blödsinnig* etc. kann anhand der Lehrtexte entsprechend nicht aufgeschlüsselt werden.

¹⁴⁷ Kunz liefert in seinem Lehrbuch im Anhang eine umfassende Literaturliste zu seinen bearbeiteten Themen. So auch Sammlungen über Werke mit dem Schwerpunkt der Pädagogischen Pathologie, der Erziehung schwachbegabter, schwachsinniger sowie taubstummer und stotternder Kinder (vgl. ebd., S. 135 f.).

3 Multiperspektivische Kategorien und Klassifizierungen in öffentlichen Diskussionen

Der nachfolgende Forschungsabschnitt basiert auf der zweiten Hauptquelle der Untersuchung, der schweizerischen Lehrerzeitung und diversen Zeitungen aus dem schulpädagogischen Umfeld, die in den Jahren vor dem Vereinsorgan herausgegeben wurden. Die darin veröffentlichten Beiträge und Diskussionen behandeln die gesamte Bandbreite von (schul-)pädagogischen und lehrberufsrelevanten Themen: neue Schulgesetze, die Problematik der Schulabsenzen, Besoldungsfragen, Schulpolitik, Ausbildungsgänge für Lehrpersonen, Vereinsorganisation, Literaturvorschläge zu Weiterbildung, nationale, kantonale, regionale sowie internationale Schulnachrichten etc. Der spezifische Themenbereich von Kategorisierung und Klassifizierung von (Schul-)Kindern erscheint einerseits innerhalb dieser unterschiedlichen Rubriken, andererseits in der Form eigenständiger Beiträge. Neben Fragen über Disziplin und Bestrafung beschäftigen u.a. auch die Festlegung von erwünschten und unerwünschten Charaktermerkmalen, von Leistungsstandards bzw. -grenzen, Instrumente zur Erfassung der massgeblichen Merkmale oder die Institutionalisierung von Schulformen für unerwünschte, also abweichende oder störende Schulkinder.

3.1 Die Quellen

Die Zeitungslandschaft in (schul-)pädagogischen Kreisen in der Schweiz ist im festgelegten Zeitraum, besonders in den ersten dreissig Jahren, vielfältig und kurzlebig zugleich. So verzeichnet unter anderem das *Korrespondenzblatt des Archivs der Schweizerischen Permanenten Schulausstellung in Zürich* (1879) in einer Auflistung 37 pädagogische Zeitschriften im Zeitraum von 1803 bis 1856 (vgl. ebd., S. 12 f.), wobei noch einige mehr vermutet werden. Von vielen dieser *Blätter, Zeitungen* oder *Boten* erschienen oft nur wenige, teilweise sogar nur einzelne Jahrgänge. Finanzielle und politische Herausforderungen können als Gründe dafür angenommen werden. Trotz der vielen wechselnden Titel und äusserlichen Formen der unterschiedlichen Medien sind die treibenden Kräfte dahinter einer grösseren Gruppe von Schulmännern zuzuordnen, die die damaligen Bildungs- und Schuldiskussionen in der Schweiz prägen und vorantreiben. So gibt unter anderem Rudolf Hanhart – der auch als Autor eines Pädagogiklehrbuchs für die Ausbildung von Lehrpersonen bereits im vorhergehenden Forschungsabschnitt auftritt – für zwei Jahre die *Zeitschrift für Volksschullehrer* heraus. Auch die Seminardirektoren Augustin Keller, Heinrich Zollinger (1818-1859) oder Heinrich Grunholzer (1819-1873) sind alle massgeblich an schulpolitischen Entwicklungen und Diskussionen beteiligt und als Herausgeber und Redaktoren mehrerer pädagogischer Zeitschriften vor der Lancierung des finalen Vereinsorgans der Lehrerschaft aktiv. Zudem sind die genannten Personen meistens auch in irgendeiner Form an der finalen Vereinszeitung in Erscheinung getreten: hauptsächlich als Wegbereiter, Redaktoren und Autoren.

Die Kriterien für die Auswahl der pädagogischen Zeitungen für das Quellenkorpus zwischen den Jahren 1827 bis zur Schweizerischen Lehrerzeitung 1862 waren zum einen ebendiese Akteure, die sich an den Diskussionen um eine Vereinsbildung aktiv beteiligten oder in sonstiger Weise eine wichtige Rolle in den Entwicklungen in schulpolitischen oder pädagogischen Diskussionen einnahmen. Zum anderen sind die Zeitungen schweizweit erschienen oder waren zumindest für eine nationale Verbreitung konzipiert¹⁴⁸ und decken möglichst

148 Das heisst keine kantonalen Schulblätter und Ähnliches.

lückenlos die Jahre vor der beständigen Lehrerzeitung ab.¹⁴⁹ Die Auswahl fiel daher auf die bereits genannte Zeitschrift für Volksschullehrer von Hanhart, den *schweizerischen Schulboten* (1831-34)¹⁵⁰ und seine Nachfolgezeitung die *Allgemeinen schweizerischen Schulblätter* (1835-45), welche beide von den selben Akteuren herausgegeben wurden, zweitens unter anderem auch von Augustin Keller. Danach folgen die *Schweizerischen Blätter für Erziehung und Unterricht* (1846) des Pädagogen Theodor Vernaleken (1812-70), der eng mit Ignaz Thomas Scherr zusammenarbeitete und die *Schweizerische Schulzeitung* (1850-55) von Grunholzer und Zollinger. Ab 1856 erscheint dann bereits das offizielle Vereinsorgan der schweizerischen Lehrerschaft, jedoch unter dem Titel *Pädagogische Monatsschrift für die Schweiz* (1856-61), bevor schliesslich die endgültige Form der *Schweizerischen Lehrerzeitung* (1862-heute) in Druck geht.

Als industriell hergestelltes Medium – verbunden mit einem hohen Arbeits- und Kostenaufwand – ist auch die Schweizerische Lehrerzeitung, als wichtigstes pädagogisches Medium der Schweiz im Untersuchungszeitraum, abhängig von wirtschaftlichen Faktoren, insbesondere von der Kaufbereitschaft und Zahlkraft ihrer Klientel sowie den Abonnentenzahlen. Gerade die schlechte Stellung und Entlohnung der Lehrpersonen stellt die Zeitung anfänglich vor finanzielle Herausforderungen, wobei sie ihre Auflage stetig steigern kann und lediglich aufgrund von vereinspolitischen Entscheidungen Einbrüche zu erleiden hat (vgl. Simmen 1962, S. 69; Zähringer in PMS 1856, S. 2; Zemp 2006, S. 5 f.). Die Initianten der Lehrerzeitschrift sehen in der Verbreitung ihrer Schrift Verbesserungspotential sowohl für den Lehrerstand, wie auch für die einzelnen Lehrpersonen. Der Austausch über das Medium soll die Lehrerschaft in ihrem Schaffen bestätigen und gegen den gesellschaftlichen Widerstand gegenüber der Volksschule stärken (vgl. PMS 1856, S. 3 f.). Ein weiterer wichtiger Gewinn wird in der Fortbildungsmöglichkeit gesehen:

„[...] wir glauben ferner, die meisten Lehrer fühlen das Ungenügende des stillen Studiums und der eigenen beschränkten Erfahrungen, sie sehnen sich nach Mittheilung und Gleichstrebenden und nehmen freudig Kenntniss von dem, was andere thun und von den zahlreichen Erfahrungen, die Andere in ähnlichen oder verschiedenen Verhältnissen machen. [...] zugleich aber auch die freudige Begeisterung der Lehrer in ihrer Pflichterfüllung Frisch zu erhalten und zu stärken sucht und ihnen zu ihrer so nothwendigen Fortbildung ein freundlicher Wegweiser sein möchte“ (ebd., S. 2).

Das Publikationsorgan der Lehrervereinigung kann als *liberales* Blatt bezeichnet werden, das organisationsbezogene Entwicklungen und Neuigkeiten veröffentlichte und nationale, kantonale, regionale – und gelegentlich internationale – Nachrichten verbreitete. Schulbezogene Themen und pädagogische Inhalte, vorwiegend bestimmt für Lehrpersonen, stellten einen grossen Anteil der gedruckten Inhalte. Und:

„immer wieder hat sich die Zeitschrift nicht nur pädagogischen, sondern auch standespolitischen Themen gewidmet. Dabei waren und sind die Positionen des Verbands in beiden Bereichen nicht unumstritten; sie stossen immer wieder auf Unverständnis in bildungspolitischen Kreisen und ausserhalb des schulischen Umfelds“ (Zemp 2006, S. 6).

149 Was sich aufgrund der lückenhaften Archivierung der pädagogischen Zeitschriften als nicht ganz einfach erwies.

150 Der erste Jahrgang dieser Zeitung (1831) war im Untersuchungszeitraum archivalisch nicht verfügbar und wurde daher nicht miteinbezogen.

So werden gerade im festgelegten Zeitraum Themen wie der Bildungsartikel von 1874 oder die staatliche Finanzierung der Schulen und Lehrer diskutiert. Aber auch der Kulturkampf oder nationale politische Veränderungen werden von den beteiligten Lehrern, Politikern, Kirchenmännern, Medizinern, Privatpersonen etc. aufgegriffen und Stellung dazu bezogen. Bei der Analyse der pädagogischen Zeitschriften hinsichtlich der Frage nach Kategorisierungs- und Klassifizierungsmechanismen wurden alle Ausgaben auf relevante Beiträge oder Textauschnitte hin analysiert und diese in themenbezogene Kategorien geordnet. Zudem wird über den Zeitraum von 1829 bis 1914 erforscht, ob mögliche Häufungen und Änderungen in den Diskussionen festzustellen sind und ob bestimmte kontextuelle Ereignisse und Entwicklungen Einfluss auf die Thematik sowie die damit verbundene Kategorienbildung haben. Im Gegensatz zu den diesbezüglich homogen ausgerichteten Pädagogiklehrbüchern treten in den pädagogischen Zeitungen derartige grössere Veränderungen auf, wodurch eine Zuordnung bzw. Einteilung der inhaltlichen Diskussionen in grössere, bezeichnende Zeitabschnitte vorgenommen wird. Neben den Themenbereichen, die zu den Diskussionen neu hinzukommen, wegfallen oder über die Zeit oder in gewissen Zeiträumen eine andere Gewichtung erhalten, begleiten einige Themen die Lesenden der Medien über den gesamten Forschungszeitraum. Auf der Grundlage der herausgearbeiteten Veränderungen in den diskutierten Themen werden die extrahierten Inhalte der Zeitungsdiskussionen im Folgenden in vier Phasen gegliedert und die in den festgelegten Zeitabschnitten jeweils massgeblichen Inhalte dargestellt.¹⁵¹

3.2 Ordnung und Disziplinierung von ‚Guten‘ und ‚Dummköpfen‘ (1829-1841)

Der erste thematisch geprägte Zeitabschnitt wird hauptsächlich durch vier Themenbereiche gekennzeichnet. Die bedeutsamste Diskussion dreht sich dabei um die Festlegung von Rahmenbedingungen in der Schule, durch die unerwünschtes Verhalten soweit wie möglich minimiert werden soll. Äussere und innere Organisationsmassnahmen im Bereich der (schul-)gesetzlichen Regelungen oder auch der Infrastruktur bezeichnen darin wichtige Aspekte. Als weiterer Diskursbereich werden die zahlreichen und verschiedenartigen Bezeichnungen zur Beschreibung von Verhaltensweisen und Eigenschaften dargestellt. Die in den Zeitungen verwendeten Begriffe sind dabei in ein Grundmuster von Gut und Böse einzuordnen und beinhalten sowohl gesellschaftliche als auch schulische Leistungsanforderungen sowie Beschreibungen physischer, meist angeborenen Merkmalen. Eine Besonderheit in diesen frühen Diskussionen ist ein Sprachduktus zur Beschreibung des (Un-)Erwünschten, der sowohl in der Medizin wie auch der Religion zu verorten ist. Darüber hinaus ist als weiterer Themenkomplex die Darstellung von Instrumenten und Methoden festzumachen, die helfen sollen, unerwünschtes, aber auch erwünschtes Verhalten zu erkennen, sichtbar zu machen und zu bewerten.

3.2.1 *Bessere Schulen durch Rahmenbedingungen und Ordnung*

Aus vielen Berichten gehen Diskussionen und Bestrebungen zur „*Schulverbesserung*“ (ZVL 1829, S. 53) hervor. Darunter verstanden die diskutierenden Akteure, die vor allem aus Lehrervereinigungen und -konferenzen bestanden, das Festlegen von Rahmenbedingungen wie Schulordnungen oder Schulgesetzen, die Ordnung, Zucht und Disziplin in den Schulen herbeiführen sollten. Denn nur unter diesen Voraussetzungen werde eine Schulbildung er-

¹⁵¹ Eine klare Aufteilung der Inhalte und eine entsprechende Zuordnung zu nur einem Themenbereich oder Zeitabschnitt ist dabei nicht immer trennscharf möglich.

möglichst, die sich in erwünschter Weise auf das Verhalten der Schulkinder auswirke (vgl. ebd., S. 48). So wird teilweise auch in den Statuten dieser Vereinigungen festgelegt, dass diese Themen fester Bestandteil der Gremiendiskussionen sein sollen, wie dieses Beispiel aus dem Kanton Appenzell Ausserrhoden zeigt¹⁵²: „§. 2. Die Gegenstände der Beschäftigung in den Konferenzen sind: [...] wie Ordnung und Zucht in derselben [der Schule] zu erhalten sind“ (ZVL 1829, S. 221).

Neben den formalen Zielsetzungen dieser agierenden Gremien werden in den Zeitungen dieses Zeitabschnitts denn auch Schulordnungen, -reglemente oder -gesetze dargestellt, in denen diese Rahmenbedingungen festgelegt und Massnahmen bezüglich Zucht und Disziplin konkretisiert werden. Dabei greifen die Herausgeber sowohl auf historische wie auch zeitgemässe Beispiele zurück: Im Schulboten von 1834 werden beispielsweise ein aargauisches Schulreglement von 1699 sowie das Gesetz über das Primarschulwesen im Kanton Waadt (1834) vorgestellt, in denen disziplinarische Inhalte aufgegriffen werden (vgl. SSB 1834, S. 145 & S. 415). All diesen Debatten ist gemein, dass sie eine Differenzierung in äussere, organisatorische sowie innere, pädagogische Aspekte von Ordnung, Disziplin und Zucht¹⁵³ aufweisen.

3.2.1.1 Äussere Aspekte

In diesen Diskussionen über zu schaffende Rahmenbedingungen, kommen infrastrukturellen und hygienischen Fragen eine besonders gewichtige Rolle zu. So betont der Herausgeber Hanhart in einem Artikel zur „Verbesserung der Volksschule“ die Wichtigkeit dieser Aspekte, die sogar über die der Lehrperson oder des Unterrichts gestellt werden:

„Der beste Lehrer kann in einem Schulzimmer, wo die Kinder wie in einem Sklavenschiffe in einander gepfercht sind, die nöthige Ordnung und Stille nicht erhalten. [...] Wenn also körperliche Gesundheit, wenn Klasseneintheilung, wenn Sitlichkeit, Ordnung, Stille, sehr wesentliche Erfordernisse sind eines guten Schulunterrichts, so wird der Zuruf: ‚Bauet zuerst ein geräumiges Schulhaus‘ als Bezeichnung des ersten Schrittes zur besonnenen Schulverbesserung nicht auffallen“ (ZVL 1829, S. 18).

Hanhart führt in seinem Beitrag aus, dass Unordnung, Unruhe und Streitereien vermieden werden können, wenn den Kindern im Schulzimmer genügend Raum zur Verfügung steht und eine feste Platzordnung praktiziert wird. Durch diese Massnahmen würden zudem ein Grossteil der Strafen überflüssig (vgl. ZVL 1830, S. 48 f.).

In den erwähnten Verordnungen werden die Einrichtungen und hygienischen Massnahmen als regelhafte Vorschriften festgehalten, die beim Bau, bei der Gestaltung und bei der Pflege von Schulhäusern und -zimmern beachtet werden sollen. So auch eine Verfügung „über Ordnung und Zucht in den Volksschulen des Kantons Zürich“ (ASB 1837, S. 89 f.): die Ausrichtung von Fenstern bzw. der geeignete Lichteinfall¹⁵⁴, die Beschaffenheit und die Anordnung des Lehrerplatzes und der Schulbänke, die Platzierung von Wandtafel, Uhr, Schränken, Lehrmitteln etc. All diese Aspekte spielen für die Grundlage einer gut geordneten Schule eine essentielle Rolle. Der Lehrer sei verantwortlich, diese Rahmenbedingungen aufrechtzuerhalten und für die Einhaltung der hygienischen Aspekte zu sorgen. Insbesondere hat er dabei

152 Ähnliche Statuten finden sich für Basel-Land (vgl. ZVL 1829, S. 61) und Glarus (vgl. SSB 1834, S. 70 f.).

153 (Schul-)Zucht und (Schul-)Disziplin werden in den Beiträgen meistens synonym verwendet.

154 Für die detaillierte bauliche Beschaffenheit wird in der Verordnung auf eine bestehende „Anleitung über die Erbauung von Schulhäusern verwiesen“ (ebd., S. 91).

auf Sauberkeit, die reichliche Belüftung des Schullokals und dessen Beheizung – „weder zu warm noch zu kalt“ (ebd., S. 90) – zu achten. Zur Einhaltung der *Reinlichkeit* und zur Gewöhnung der *ungeduldeten unreinlichen* (vgl. S. 91) Schüler an Sauberkeit müssen nach § 11 der Verordnung in jeder Schule „ein Waschbecken, ein Waschschwamm, etliche Handtücher, Bürsten, Käme und ein Spiegel“ (ebd.) zur Verfügung stehen.

Grundsätzlich wird in den ersten Jahren der untersuchten Zeitschriften „Auf Reinlichkeit, auf äussere Haltung des Körpers, auf Uebung der Körperkräfte [...] sehr gedrungen“ (ZVL 1829, S. 41). Neben den passenden Rahmenbedingungen und geeigneten Einrichtungsgegenständen wie den kindergerechten Schulbänken zählt auch die bereits bei Hanhart angesprochene Platzordnung zu den wesentlichen Grundsätzen einer geordneten Schule.

So sollen die jüngsten Schüler in den vordersten Bänken sitzen, die ältesten zuhinterst. Wenn das Schulzimmer genügend breit ist, sollen Schulbankreihen nebeneinander aufgestellt und die Kinder in diesen parallelen Reihen eingeordnet werden, wenn möglich mit einer eigenen Wandtafel pro Bankzeile (vgl. ASB 1837, S. 91). Auch individuelle Einschränkungen, zum Beispiel „Schüler mit schwachen Augen“ (ebd.), sollen bei der Platzierung der Kinder Berücksichtigung finden. Eine wechselnde Sitzordnung auf der Basis von Leistung, die sogenannte *Platzjagd*, bei der der beste Schüler sich an den besten Platz setzen darf, wird abgelehnt. Zum einen wird sie als schädliche Reizung des Ehrtriebs dargestellt und beinhaltet zum anderen „kein höheres Ziel [...], als den Kindern viele Kenntnisse und Fertigkeiten beizubringen“ (SSB 1832, S. 218). Als didaktisches Mittel zur Abwechslung, sei eine solche Platzjagd durchaus sinnvoll, aber: „Dass jeder Schüler einen festen Platz habe, gehört zur Ordnung; dass die gleichen Schüler zusammensitzen, befördert den Unterricht und es ist deshalb zweckmässig, dass die Schüler alljährlich [...] einen Platz für das Jahr angewiesen erhalten“ (ebd.; vgl. auch ASB 1837, S. 92).

3.2.1.2 Innere Aspekte

Die in den Zeitschriften erwähnten Diskussionen zur Schulverbesserung in Form von Statuten oder offiziellen Ordnungen beinhalten neben den äusseren Rahmenbedingungen einer geordneten Schule unter dem Stichwort *Schulzucht* auch innere, pädagogische Aspekte, um Ordnung und Disziplin in der Schule sicherzustellen. Die Diskussion dieser Thematik der Schulzucht wird sowohl in den Statuten und Debatten in den erwähnten Vereinigungen dargestellt wie auch in den Schulgesetzen und -ordnungen. Zusätzlich wurden zahlreiche Einzelbeiträge zum Thema abgedruckt, die einen detaillierteren Einblick in die Grundsätze und Handlungsanleitungen bezüglich Zucht und Disziplin geben.

In den Statuten und Veröffentlichungen der Gremien tritt die Schulzucht vor allem als zu diskutierende und zu klärende Thematik in den eigenen Kreisen sowie als Inhalt in der Ausbildung für Lehrpersonen auf. So sollen die „Schullehrer“ die „Disciplin: ihre Grundsätze und Regeln, gegründet auf eine[r] psychologische[n] und religiösmoralische[n] Basis“ (SSB 1834, S. 71) kennen, wobei die Bildung „nicht bloss eine Dressur“ (ebd., S. 70) sein dürfe. In den Diskussionen zur Schulverbesserung wird die Bearbeitung des Themas in Form mündlicher und schriftlicher Fragen an den Zusammenkünften angestrebt und soll vorwiegend der Fortbildung der teilnehmenden Lehrpersonen dienen (vgl. ZVL 1829, S. 61).

Bei den Schulordnungen und Reglementen werden unter den Stichworten (Schul-)Zucht oder (Schul-)Disziplin verschiedene Punkte aufgeführt, die in der Schule umgesetzt werden sollen. Neben Grundanforderungen an die Schüler, wie Pünktlichkeit, Gehorsam, Aufmerksamkeit, Fleiss, Sittlichkeit oder Reinlichkeit, halten die Paragraphen vor allem auch Vorge-

hensweisen und Massnahmen bei Nichteinhaltung dieser *Pflichten* fest – meistens unter dem Stichwort *Strafen*, teilweise in Kombination mit *Belohnung* (vgl. ASB 1836, S. 50 f.; 1837, S. 91 ff.). Die Qualität der herrschenden Ordnung gilt dabei als Indikator für die Qualität der Lehrweise:

„Zur Aufrechterhaltung der [...] Schulordnung bedarf es der äusseren Reiz- und Abschreckungsmittel um so weniger, je interessanter und naturgemässer der Unterricht, und je gesitteter der Geist der Schule ist. Muss der Lehrer Lohn oder Strafe allzu oft anwenden, so ist das ein Zeichen von einer fehlerhaften Unterrichts- und Behandlungsweise; er hüte sich alsdann, die Ursache davon nur ausser sich zu suchen“ (ASB 1836, S. 51)

Ein züchtigendes Einschreiten durch die Lehrperson ist in einer gut funktionierenden, ordentlichen Schule nach den gestellten Anforderungen also kaum nötig. Falls Massnahmen durch Fehlverhalten von Seiten der Schulkinder dennoch notwendig werden, geben die Verordnungen eine stufenweise Anleitung, wie vorgegangen werden soll.

Vergehen und Abndung

Wenn ein Kind ungewaschen und ungekämmt zur Schule komme, zu spät erscheine, den Unterricht nicht mit Aufmerksamkeit verfolge, seine Aufgaben nicht mit Sorgfalt und Fleiss erledige, seine Mitschüler beleidige, unanständiges Verhalten zeige, während des Unterrichts esse oder dem Lehrer nicht gehorche¹⁵⁵, solle als erster Schritt der Disziplinierung eine *Er-mahnung* oder *freundliche Warnung* durch die Lehrperson ausgesprochen werden. Erst, wenn diese keine Wirkung zeige, dürfe eine Strafmassnahme folgen, die „allmählich verstärkt“ (ASB 1836, S. 51) werden solle, wenn keine Verbesserung eintrete. Die darauf folgenden Schritte sind der *ernste Verweis*, auf das Vergehen spezifisch abgestimmte *Verhütungs- und Besserungsmassregeln*, die *Versetzung in die Strafbank* und schliesslich die Überweisung an die Schulpflege (vgl. ASB 1837, S. 93 f.).

Bei den verhaltensspezifischen Massregelungen werden je nach Vergehen unterschiedliche Vorgehensweisen vorgestellt: So soll beispielsweise „jeder Schüler, der unreinlich erscheint, [...] angewiesen [werden], sich mit dem vorhandenen Apparate ausserhalb der Schule zu reinigen“ (ebd., S. 94), „Schüler, die zu spät kommen, reihen sich unten an ihre Klasse an. Ein Aufseher macht den Eltern Anzeige. Dreimal um bedeutende Zeitdauer ohne gültige Gründe zu spät kommen, wird als Schulversäumnis bezeichnet“ (ebd.). Und in Bezug auf grundsätzliches Verhalten gegenüber der Klasse und der Lehrperson sollen Kinder, die „durch üble Gewohnheiten, durch unanständiges Wesen den andern Schülern böses Beispiel“ sind, „in der Schule abgesondert werden“ (ebd.). „Der böswillig Neckende wird in eine Ecke des Schulzimmers gestellt“ (ebd.) und wer wiederholt oder auffallende Verstösse begeht, ist auf der nächsten Massnahmenstufe vom Rest der Klasse zu isolieren und auf die Strafbank zu setzen (vgl. ebd., S. 95). Das letzte Mittel, das Lehrpersonen bei fehlbaren Schülerinnen und Schülern einsetzen sollen, ist die Überweisung an die Schulpflege, wobei es ihnen freisteht, ein Kind bei „bedeutsamen Fehlern“ unmittelbar aus dem Unterricht auszuschliessen (vgl. ebd.).

155 Die Liste könnte noch um eine Vielzahl möglicher unerwünschter Verhalten erweitert werden. Da die abgedruckten Schulordnungen und Reglemente den Ablauf eines Schultages und -jahres genau festlegen – vom pünktlichen Eintreten über das Anfangsgebet und die Pausenordnung bis hin zur Reihenfolge beim Verlassen des Schulzimmers (vgl. u.a. ASB 1837, S. 91 ff.) – sind mögliche Übertretungen dieser Vorschriften entsprechend zahlreich festzumachen.

Strafen sollen grundsätzlich immer als „natürliche Folge“ (ASB 1836, S. 51) des Schülerverhaltens, ohne Zorn und unparteiisch, jedoch mit sichtbarem Resultat bzw. „Schmerz“ (ebd.) erfolgen. Von den Lehrpersonen wird dabei „Geduld mit den Fehlern und Schwachheiten der Kinder“ (SSB 1832, S. 349) sowie schonendes Strafen verlangt, falls dieses dennoch unvermeidlich sein sollten.

3.2.1.3 Schulzucht und Abschreckungsmittel

Neben den regelhaft gehaltenen, meist in Paragraphenform präsentierten Anleitungen zur Umsetzung der Schulzucht, finden sich in den ersten Jahrgängen der Zeitungen auch die bereits erwähnten Artikel, die ausführlichere Auskunft über die einzelnen Punkte des Themas geben. Hier sollen, ergänzend zu den zuvor beschriebenen Ausführungen zu Disziplin und Zucht, einige Auszüge dieser Überlegungen dargestellt werden.

Ausser den eigentlichen Zuchtmitteln, die einen festen Bestandteil der formalen Regelungen zur Schulzucht darstellen, werden in den zusätzlichen Beiträgen besonders auch die Hintergründe und die Ziele der disziplinarischen Massnahmen behandelt. Ein basales Motiv ist die Förderung des *Guten* in den Schülern (vgl. SSB 1832, S. 201): „Die Art und Weise, nach welcher dieser gute Geist in der Schule, d.h. in den Schülern erschaffen, erhalten und gefestigt wird, nenne ich Schulzucht“ (ebd., S. 419). Diese wiederum ist in die Gegebenheiten des herrschenden Zeitalters und die staatliche Organisation und Verfassung eingebettet, da die Schule aus diesen Rahmenbedingungen hervorgeht (vgl. ebd.). Eines der vorherrschenden Grundprinzipien der ersten Epoche ist die Menschlichkeit: „Humanität ist also auch das Prinzip oder der regierende Geist der Schulzucht“ (ebd., S. 420), das durch die Vorbildfunktion des Lehrers in den Schulkindern gebildet werden soll – „durch Humanität zur Humanität“ (ebd.). Diese humane Haltung in der Schulzucht soll vermeiden, dass Kinder mit schlechten Eigenschaften – wie *Dummköpfe*, *Faule* oder *Bösewichte* – herablassend behandelt werden und gleichzeitig helfen, „das Böse in dem Schüler auszurotten“ (ebd., S. 433). Eine Orientierung an den Geboten Gottes, den weisen Anordnungen des Staates, der Familie und der Schule soll dabei eine Heranbildung von „eigensinnigen Trotsköpfen“, „willenlosen Sklaven“ oder „kleinen Tirannen“ (ebd., S. 435) vermeiden.

Um Kinder, die „den Massregeln der Schulerziehung keine Folge leisten, von ihren Abwegen auf den rechten Weg zurückzuführen“ (SSB 1832, S. 201) bietet die Schulzucht verschiedene Mittel, die der Lehrer zur Hand nehmen kann. Dabei handelt es sich nicht nur um Strafen, sondern auch *Belohnungen* oder *Reizungen*, wobei die beiden letzteren sparsam eingesetzt werden sollen, da sie den Ehrtrieb schnell zu stark fördern oder die Kinder zu Stolz verleiten. Problematisch bei diesen Erziehungsmitteln ist zudem, dass in erster Linie der Unterricht, die Leistung im Fokus stehe, „aber die Volksschule will mehr als unterrichten“ (ebd., S. 220). So sollen gerade körperliche Genüsse, wie in Aussicht gestellte Süßigkeiten, in der Volksschule aus moralischen wie auch finanziellen Gründen keine Anwendung finden, auch wenn es sich um eine sehr effektive Methode handelt (vgl. ebd., S. 204). Zielführender dagegen seien Formen der *Anerkennung* von Leistungen oder Taten. Dies kann auf verbaler, nonverbaler – durch Mimik oder Gestik – oder auf sachlicher Ebene – durch das Versetzen auf einen besseren Platz, das Schenken von Lernmitteln, einen positiven Eintrag ins Schulbuch, Noten – erfolgen (vgl. ebd., S. 205 & 219).

Benehmen sich Schülerinnen oder Schüler trotz einer gut organisierten Schule mit entsprechender Infrastruktur, anschaulichem Unterricht und entsprechender Anleitung durch die Lehrperson nicht in dem gewünschten Mass, kommen schliesslich die Abschreckungsmittel

bzw. die Strafen zum Einsatz, die „nie einen andern Zweck, als den der Besserung haben und unterscheiden sich dadurch von den bürgerlichen Strafen, die nicht bloss bessern, sondern auch der Gerechtigkeit Genüge verschaffen und andern ein warnendes Beispiel aufstellen sollen“ (SSB 1832, S. 232). Diese beiläufigen Effekte seien zwar auch bei Schulstrafen festzustellen, der Fokus liege aber eindeutig auf der Besserung der Kinder (vgl. ebd.). Die Strafen sollen dabei durchaus schmerzhaft sein, wobei hier vor allem der geistige und nicht der physische Schmerz gemeint ist (vgl. ebd., S. 233). Strafen dürfen den Kindern grundsätzlich nicht schaden und sollen immer auf die entsprechende Handlung abgestimmt sein (vgl. SSB 1832, S. 233): „Bei allen Strafen kommt es nicht sowohl darauf an, welche man überhaupt nimmt, sondern wie man sie gebraucht; denn auch die zweckmässigsten Strafen können, unpassend gebraucht, mehr schaden, als nützen“ (SSB 1832, S. 255). Zudem ist beim Strafen die Natur der Kinder, aber auch die des Lehrers, zu beachten, was eine standardisierte Bestrafung verunmöglicht. Weder ein Ausschluss, eine 100%-ige Befürwortung einer bestimmten Strafart, „noch die eigene [die des Lehrers] Natur zum Strafcodex machen zu wollen“ (SSB 1832, S. 234), sondern nur eine situative und individuelle Vorgehensweise macht mit dieser Ausgangslage Sinn.

Konkret sollen Strafen angewandt werden, wenn ein Kind dadurch von etwas *Bösem* abgehalten werden kann, etwas *Böses* begeht oder sich nicht davon ableiten lässt, das Kind gerade dabei ist, sich etwas *Böses* anzugewöhnen oder es für bereits eingesetzte Zuchtmittel unempfindlich ist (vgl. SSB 1832, S. 233). Die möglichen Mittel decken sich mit den bereits in den Reglementen vorgestellten Strafen und ergänzen diese um weitere Optionen: Bei den Ermahnungen kann der Tadel auch als schriftliche Beurteilung oder in einem öffentlichen Zeugnis festgehalten werden, bei den Absonderungen und Umplatzierungen ist auch ein Stellen an oder vor die Türe, wie auch das Nachsitzen möglich. Im Weiteren wird der Entzug von Rechten und Genüssen, wie des Vertrauens oder zugeteilter Ämter, aufgeführt. Gleichzeitig sind auch das Zuteilen unbeliebter Pflichten, Strafarbeiten oder anderer unangenehmer Dinge, wie das Einsperren, legitime Mittel bei disziplinarischen Vergehen (vgl. ebd., S. 253 f.).

Disziplinierung der Jüngsten

Die Ausführungen zur Umsetzung der Disziplin in den Schulen werden in einem Beitrag zusätzlich für Kleinkinderschulen und junge Schülerinnen und Schüler spezifisch abgehandelt. Die Jüngsten in den Schulen sollen grundsätzlich durch die „Macht des guten Beispiels“ (ZVL 1829, S. 85) sittlichen gewöhnt und zu bestimmten Eigenschaften und Verhalten erzogen werden: Zu „Ordnungsliebe [...] durch die Unterwerfung unter ein allgemeines Gesetz. [...] zur Reinlichkeit und Pünktlichkeit [...] zur Aufmerksamkeit sucht man die Kinder anzuhalten, indem sie das Schweigen lernen, wozu das Glöcklein oder die Pfeife das Zeichen giebt“ (ZVL 1829, S. 85 f.). Dazu gehört auch, dass die Kinder „Schweig-Uebungen“ (ebd., S. 86) durchlaufen müssen und lernen, sich nur nach einem Handzeichen und dem Aufruf durch die Lehrperson zu melden. Aufmerksamkeit wird zudem durch einen lebendigen, anschaulichen Unterricht gefördert. Genauigkeit, Wahrhaftigkeit, Lenksamkeit und Gehorsam sind weitere Eigenschaften, die in der Schule gefordert werden, immer angeleitet und befohlen durch den Lehrer, der dabei eine feste Willenskraft aufweisen muss. Gleichzeitig wird ein „AllzuvielBefehlen“ (ebd., S. 87) abgelehnt, da durch einen lieben und sanften Ton oder einen guten Rat mehr erreicht werden kann. Um die Schulzucht, Ordnung und Ruhe aufrechtzuerhalten und die verlangten Tugenden in den Kindern zu fördern, soll der Lehrer moralische Erzählungen sowie Gesang in den Unterricht einbinden (vgl. ebd., 87 ff.). Als

wirksame Strafen gelten der Ausschluss von Übungen und Spielen, das örtliche Versetzen älterer Schüler zu den kleineren und, bei gröberen Vergehen, „das Einsperren der Kinder in den Besinnungswinkel“ (ebd., S. 90).

Durch eine stetige Verbesserung der Schulen, der Lehrmittel und der Organisation des Unterrichts, mit dem Ziel, alle Schülerinnen und Schüler stetig und stufengerecht zu beschäftigen, sollen die Zuchtmittel überflüssig gemacht werden. Eine besondere Rolle nehmen dabei die Lehrpersonen ein, die durch ihre moralische und religiöse Wirkung die Schulkinder positiv beeinflussen sollen (vgl. ASB 1836, S. 18). Eine entsprechende Schullehrerbildung, „ein allseitiges Heranbilden fähiger Jünglinge zu diesem hohen Berufe“ (ASB 1836, S. 19) soll sowohl die wissenschaftliche wie auch die religiöse Kraft stärken und miteinander verbinden. Diese Aufgabe kann, nach der Ansicht der Schreibenden, „nur ein gutes Seminar verwirklichen“ (ebd.).

Kritik und körperliche Züchtigung

Auch wenn die Ausführungen und Diskussionen über Ordnung, Zucht und Disziplin in der ersten Phase der Zeitschriften aus dem Milieu der Volksschullehrpersonen prägend für diesen Zeitabschnitt sind, so heisst das nicht automatisch, dass die dargelegten Praktiken und Mittel zur Durchsetzung der Schulzucht ohne weiteres akzeptiert sind. Dass besonders Strafen nicht unüberlegt und ständig eingesetzt werden sollten und eine gute Ordnung in der Schule diese grundsätzlich überflüssig macht, belegen die bereits dargestellten Ausführungen. Die negativen Auswirkungen einer alltäglichen, unreflektierten Straf- und Belohnungspraxis, wie sie laut den Schreibenden vor allem in den „früheren“ (ASB 1836, S. 13) Schulen festzustellen war, sei in mehrfacher Hinsicht schädlich: bezüglich den Schülern, weil diese sich durch übermässiges Strafen tendenziell in ihren Handlungen noch mehr verschlechtern, bezüglich den Lehrpersonen, weil es sie „herrisch und der Fortbildung abgeneigt“ (ebd., S. 14) mache und schliesslich schade der übermässige und falsche Einsatz von Zuchtmitteln dem Volkscharakter, da der Hang zu *Handgreiflichkeiten* und *Rohheiten* in der Gesellschaft dadurch noch verstärkt und legitimiert würde (vgl. ebd., S. 15).

Da in mehreren Beiträgen die Ansicht vertreten wird, dass „sich der Charakter der Einzelnen, somit auch der des Volkes“ (ebd., S. 24) in den Schuljahren diesbezüglich massgeblich ausprägt, wird gefordert, dass

„Ehrenplätze und Ruthenstreiche, Schulreden und Schandbänke, mit einem Worte, der ganze Apparat von Belohnungen und Strafen, welchen die Herren Gerichthalter in der Schulstube bisher zu ihrer Verfügung hatten, sollte in Ihrer Mitte und von Ihnen aus dem Verruf gebracht und somit allmählig weggeschafft werden“ (ebd., S. 17).

Ein weiteres Argument für die Entfernung dieser Mittel – auch wenn dies „augenblicklich [...] nicht geschehen“ könne (ASB 1835, S. 17) – wird darin gesehen, dass sich bis dato keines davon „als zweckmässig bewährt habe“ (ebd.).

Im Zentrum dieser Kritik stehen dabei vor allem die körperlichen Züchtigungen bzw. Körperstrafen. Diese werden grundsätzlich kritisch und kontrovers diskutiert, wobei ihnen gesamthaft in der Diskussion um Ordnung und Zucht in den Schulen in diesem Zeitabschnitt keine gewichtige Rolle zukommt. Generell wird die physische Bestrafung als veraltete pädagogische Praxis dargestellt, die „die Würde des Menschen beleidig[t]“ (SSB 1834, S. 129) und deren Rolle und Anwendung in der Schule nicht vollends geklärt sei: „[...] denn noch ist nicht erwiesen, dass dieses greuliche Mittel absolut unvermeidlich sei, und es ist wohl

denkbar, dass es durch würdigere, und eben darum zweckmässigere Mittel ersetzt werden könne“ (ebd.).

Aus den Beiträgen geht hervor, dass vor allem junge Lehrer mit der Thematik zu kämpfen haben. So berichtet ein junger *Schulmeister* in seinem veröffentlichten Tagebuch, dass er einem frechen Schüler ein paar Ohrfeigen ausgeteilt und eine Gruppe Schüler nach einem Streich mit einem Rohrstock prügelte, zornig „wie denn die meisten jungen Lehrer es bald werden“ (ASB 1840, S. 158).¹⁵⁶ Allgemein wird gefordert, dass gerade die jungen Lehrpersonen die anderen Zuchtmittel gut kennen und diese gezielt anwenden sollen, da sie „gewöhnlich drein schlagen und dadurch die Kinder verhärten“ (SSB 1832, S. 204). Gleichzeitig wird relativiert, dass „nicht nur schlechte und mittelmässige Lehrer schlagen, sondern auch von unsern bessern thun’s einige“ (ASB 1836, S. 12). Aber: „Einem tüchtigen, energischen, zugleich liebevollen, durchgebildeten Schulmanne bieten sich hundert Dinge an, ehe er zur Gewalt schreitet“ (ebd., S. 18).

Pädagogische Angelegenheit

Obwohl die Diskussionen um körperliche Bestrafungen also tendenziell deren Ablehnung indizieren, wird eine klare Verbannung aus den Schulen dennoch nicht vollends vertreten, vielleicht auch, weil „der Lehrer dasselbe Recht hat, sich körperlicher Züchtigungen bei den Kindern zu bedienen, als es die Eltern haben“ (SSB 1832, S. 255). Klare Stellung bezogen wird hingegen bei der Art der Züchtigung. Veraltete, nach den Quellen nicht mehr gebräuchliche Mittel, wie das *Knien auf spitzen Hölzern* oder das *Aufsetzen von Eselsohren*, aber auch die noch aktuellen Strafen mit der Rute werden klar abgelehnt, genau so wie „alle Züchtigungen, welche deshalb dem Leibe sicher schaden oder schaden können, z.B. Ohrfeigen, oder welche dem Geiste schaden, oder leicht schaden können, wie Verspottung vor den Mitschülern, sind verwerflich“ (SSB 1832, S. 233).

In den Diskussionen um das Für und Wider der körperlichen Züchtigung wird in einem Beitrag, in dem auch über die Empfehlungen eines Erziehungsrates diesbezüglich berichtet wird, mit Nachdruck betont, dass dieses Thema ausschliesslich von der Lehrerschaft zu behandeln sei. Denn weder politische noch schulbehördliche Instanzen verfügen über das nötige Wissen, um geeignete Vorgaben hinsichtlich physischer Bestrafung in den Schulen auszusprechen. Denn „mit blossen Theorien ist nirgends, am allerwenigsten aber hier etwas auszurichten“ (ASB 1836, S. 21 f.).

3.2.2 Von gut bis dumm, von erwünscht bis störend

In den ersten Jahrgängen der Periodika werden mit, aber auch neben der Ordnungs- und Disziplinthematik viele Eigenschaften und Verhaltensweisen angesprochen, die im schulischen Kontext entsprechend erwünscht sind und sich in die Zielsetzung des vorgestellten Schulbilds einfügen. Gleichzeitig finden sich in Abgrenzung dazu zahlreiche Beschreibungen, die aus diesen Rahmenbedingungen herausfallen, unerwünscht sind und entsprechend dagegen vorgegangen werden muss – meist mit den vorab präsentierten Zuchtmitteln. Die beiden Bereiche, negativ und positiv, werden dabei vorwiegend mit der Semantik von Gut und Böse

¹⁵⁶ Nachdem ein Kind nach einer „unsanften“ Bestrafung an einer geschwellenen „Bakke“ erkrankt, beschwert sich dessen Vater und fordert, „dass Solches in Zukunft nicht mehr geschehe. Hat mein Sohn Strafe verdient, so applizieren Sie ihm die Prügel auf dem Hintern, da kann’s nicht von gefährlichen Folgen sein“ (ASB 1840, S. 164). Der junge Lehrer nimmt sich darauf vor: „Ich muss sehen, dass es in Zukunft ohne Schläge gehen kann“ (ebd.).

umschrieben. Reinliche, vertrauensvolle, ehrliche und gehorsame Kinder, die ordentlich, anständig, sittlich und fleissig, kurzum *gut*, sind, werden als wünschenswerte Schülerinnen und Schüler benannt (vgl. u.a. ZVL 1829, S. 90; ASB 1836, S. 29). Das *Böse*, also die Abweichungen zu all den idealen Eigenschaften eines Schulkindes, zeigt sich in verschiedenen Ausprägungen und Bezeichnungen dieser Kinder, die als *Störenfriede, Lügner, Trotzköpfe, Diebe, Dummköpfe, Bösewichte, Faule* usw. betitelt werden (vgl. u.a. SSB 1832, S. 201 f., 419, 433). Während diese zahlreichen Zuschreibungen meist als Begriffe für sich stehen und in ihren Ausprägungen und Konsequenzen nicht konkret ausgeführt werden, kommen in den Diskussionen weitere Eigenschaften und Bezeichnungen für Verhaltensweisen vor, die hinsichtlich eines erfolgreichen Unterrichts und einer zielgerichteten Schulorganisation besprochen werden.

3.2.2.1 Ursachenforschung zwischen Umwelt und Anlage

Die Lehrpersonen haben im Schulalltag durch Beobachtung zu bestimmen, was als Ursache für das jeweilige Verhalten festgemacht werden kann, besonders wenn es sich um unerwünschte Ausprägungen davon handelt. So muss beispielsweise herausgefunden werden, wie so „Zerstreuung und Mangel an Aufmerksamkeit, Gleichgiltigkeit während der Lehrstunden, häuslicher Unfleiss und somit Stillstand oder vielmehr Rückschritt in den Schulkenntnissen“ (ASB 1840, S. 117) auftreten.

Als ein möglicher Grund wird „die Schuld ihrer [der Kinder] Umgebung“ (ZVL 1830, S. 35) angegeben. Durch mangelnde häusliche Erziehung und Pflege seien viele Kinder „flüchtig und zerstreut“ (ebd.) und dadurch in der Schule nicht mehr fähig, dem Unterricht zu folgen und die Inhalte aufzufassen. Dabei fallen nicht nur Kinder aus niederen Verhältnissen negativ auf, denn den Lehrern wird empfohlen „gegen Kinder vornehmer und reicher Eltern [...] etwas strenger“ zu sein, weil diese es aus vielfachen, wenn auch nicht detailliert ausgeführten Gründen „gewöhnlich mehr bedürfen“ (ASB 1836, S. 20).¹⁵⁷

Ein anderer wichtiger Faktor, der bestimmte Eigenschaften und Verhaltensweisen verstärken oder hervorbringen kann, wird in der Rolle der Lehrperson und ihrer Arbeitsweise gefunden: „Will ein Lehrer nicht solche zerstreute, gelangweilte [...] Gesichter vor sich sehen, so suche er nach, wo der Fehler liege, und sei nicht zu stolz oder gar zu bequem [...] einen prüfenden Blick auf sich selbst zu werfen“ (ASB 1840, S. 118). Dabei soll er sein Vorgehen im Unterricht und der Schulerziehung überdenken, seine Methoden und Kenntnisse prüfen sowie schlechte Planung oder Ungeduld in Betracht ziehen (vgl. ebd.). Der Lehrer soll als authentisches gutes Beispiel vorbildlich auf die Kinder wirken, „die eigene Tugend, [...] Religiosität, der eigene Scharfblick [...] in Wissenschaft und Kunst, die eigene Begeisterung für alles Gute, Schöne und Hohe“ (SSB 1832, S. 421) an sie weitergeben. Dass den Lehrpersonen diesbezüglich eine bedeutende Rolle zukommt, zeigt sich auch in den Schulreglementen: Eine Entlassung eines Lehrers kann lediglich im Falle von „Unfähigkeit, Ungehorsam, oder Immoralität“ (SSB 1834, S. 419) veranlasst werden.

Neben den äusseren Umständen, familiären Voraussetzungen und der Rolle der Lehrperson, werden bezüglich des Verhaltens der Schulkinder auch Fragen der natürlichen Voraussetzungen, der Anlage eingebracht. Der Schule kommt hierbei die Aufgabe zu, die „in jedem Men-

¹⁵⁷ Als weiterer Grund zur strengen Behandlung von Kindern aus guten Verhältnissen wird zusätzlich ein genereller positiver Effekt auf die Zucht und Ordnung in der Schule beschrieben. Ungewollte Beispiele von „stolzer Anmassung, Störigkeit und Eigensinn“ (ASB 1836, S. 20) können dadurch dezimiert werden.

schen mehr oder weniger vorhandenen Schätze an den Tag zu fördern“ (SSB 1833, S. 433) und diese bei den *Bildungsfähigen* auszubilden. Als bildungsfähig werden dabei verschiedene Komponenten angesehen: zum einen die *körperlichen Sinne* und der ganze Bewegungsapparat. Zum anderen wird auch angestrebt *Vernunft, Verstand, Gewissen* und *Wille* „gehörig zu entwickeln und zu kräftigen, damit der Erziehene mit seiner Individualität seines Lebens Aufgabe zu lösen vermöge“ (ebd., S. 434). Das Lernen mit allen Sinnen und das Trainieren derselben ist dabei ein unumgänglicher Prozess, der auch in der Schule erfolgen muss, damit ein „geistiger Normalzustand“ (ZVL 1829, S. 72) überhaupt erreicht werden könne.

Stark, schwach, minder...

Die angeborenen Fähigkeiten, an Lernprozessen in der Schule teilzunehmen, werden in den Beiträgen meistens als *Talente* (vgl. u.a. ASB 1836, S. 51) bezeichnet, mit denen die Kinder „mehr oder weniger ausgestattet sind“ (ASB 1836, S. 10). Je nach Performanz werden die Schülerinnen und Schüler auch als *stark* oder *schwach*, *besser* oder *schlechter* taxiert. Dabei treten verschiedene Ausprägungen auf, die sich vor allem auf die geistige Leistungsfähigkeit beziehen, jedoch auch in Bezug auf die Gut-Böse-Bewertung verwendet werden (vgl. ASB 1836, S. 21). Die Lehrkräfte haben diesbezüglich die Aufgabe, alle Kinder grundsätzlich gleich zu behandeln, wobei sie gerade die Schwächeren stärker fördern sollten, damit diese nicht zu stark hinter ihre Klassenkameraden und -kameradinnen zurückfallen. Doch diese Forderung wird nach den Berichten kaum umgesetzt:

„Man klagt so oft, dass Schullehrer sich nur mit den bessern Köpfen abgeben, und dass sie die Geistesarmen versäumen. Natürlich, weil sie den Menschen nicht studiert haben, weil sie keine Anleitung erhalten haben den Schwachen zu beobachten, die Quellen des Sinkens der Geisteskräfte zu erforschen, und dann, wo es nöthig ist, die Stärkungsmittel vorsichtig anzuwenden. Der geisteschwache Schüler ist ein sehr würdiger und ein sehr interessanter Gegenstand der Beobachtung“ (ZVL 1829, S. 275 f.).

Die persönliche Arbeit mit den abfallenden Schülerinnen und Schülern wird den Lehrkräften im Weiteren als indirekte Massnahme, zur Erhaltung und Verbesserung der Schulzucht empfohlen. Sich eingehend mit den „minder talentvollen Schülern“ (ASB 1836, S. 22) zu beschäftigen, lohne sich diesbezüglich, auch wenn man sich damit „sein Amt nicht erleichtern und weniger Lorbeeren einsammeln“ (ebd.) wird.

Doch auch eine intensive Beschäftigung mit den weniger begabten Kindern und angepasste Hilfestellungen „machen an sich den Schwachen noch nicht stark, den Kranken noch nicht gesund, aber sie erleichtern ihm den Uebergang von der Schwäche zur Kraft, von dem Fleisch zum Geist“ (SSB 1832, S. 204). Wie genau mit den schwächeren Schulkindern in einer Klasse umgegangen werden soll und welche schulischen Massnahmen und Hilfen greifen könnten, wird in diesem Zeitabschnitt kaum besprochen. Ersichtlich wird jedoch, dass ein Unterschied gemacht wird zwischen schwachen Leistungen aufgrund mangelhaften Anlagen auf der einen und motivationalen, sittlich-charakterlichen Gründen auf der anderen Seite: „Wenn der Lehrer wahrnimmt, dass ein Schüler offenbar nicht aus Mangel an Anlagen und Vorkenntnissen, sondern aus Trägheit seine Aufgabe nicht löst; so wird der Schüler von dem allgemeinen Klassenunterrichte ausgeschlossen“ (ASB 1837, S. 95).

Dass für schwächere Kinder in der damaligen Schule bereits spezielle Massnahmen ergriffen wurden, zeigt ein Beispiel aus dem Kanton Schwyz, wo ein Lehrer seine Klasse aufgrund von Leistungsmerkmalen in stark und schwach aufteilte: „Der Lehrer versetzte darum 14 dieser

Kinder, die schwächsten von allen [...] in seine Wohnstube und übergab sie seiner Gattin, welche ihnen alle Sonn- und Feiertage Unterricht im Lesen und in den Anfangsgründen des Schreibens erteilt“ (ASB 1837, S. 132). Aus einem Bericht aus dem Kanton Bern geht im Weiteren hervor, dass eine Zunahme von *geistig schwachen Kindern* in den Schulen festzustellen sei: „Bei vielen Kindern geht das Lernen sehr schwer, selbst da, wo es an der Tüchtigkeit und Thätigkeit der Lehrer nicht fehlt, so dass manche während der ganzen langen Schulzeit wenig in sich bringen, derjenigen zu geschweigen, welche als bildungsunfähig erklärt werden müssen“ (ASB 1841, S. 293).

Diese Vielfalt der Kinder hinsichtlich Charakter, Verhalten oder Bildungsfähigkeit, ob nun anlage- oder umweltbedingt, wird in den Diskussionen als pädagogische Herausforderung benannt, die sowohl in grossen wie auch kleinen Klassen den Unterricht erschweren kann „und dem Lehrer eine solche Einrichtung wünschenswerth machen, die ihm gestattet, Gleiche den Gleichen zu gesellen und Schwache von den Starken zu sondern“ (ZVL 1829, S. 95). Bei diesen Differenzierungsforderungen geht es nicht ausschliesslich um leistungsbezogene Stärken und Schwächen, sondern auch um gesellschaftliche und sittliche Ansprüche, die in der Schule zu erfüllen sind. So benötigen sowohl „Kinder von anerkannter Körper- und Geistesschwäche“ (SSB 1834, S. 94) eine auf sie abgestimmte Erziehung, ebenso wie „sittlich Verdorbene“ (ebd.), die einzeln geführt und unterrichtet werden sollten. Sogenannte *Verbesserungsschulen*¹⁵⁸ sollen für die Kinder eingerichtet werden, die auch durch die Strafen in den Schulen nicht mehr gebessert werden können (vgl. SSB 1834, S. 452). Eine weitere Forderung besteht nach „Anstalten für die verwaehrte Jugend“¹⁵⁹ (ebd.), die schlecht erzogene, verdorbene Kinder und Jugendliche „schlechter“ (ebd.) Eltern ebenso aufnehmen sollen wie verwaehrte Waisen, delinquente oder heimatlose Kinder (vgl. ebd.).

3.2.2.2 Taubstumme und Blinde

Eine Sonderrolle in den Diskussionen um die Beschreibung von Kindern, deren Anlagen und erworbenen Verhaltensmuster, nehmen die Schüler und Schülerinnen mit einer Sinneseinschränkung, namentlich blinde und taube bzw. taubstumme Kinder ein. Da diese als äusserst anspruchsvoll zu unterrichten gelten, ist eine Separation in entsprechende Anstalten nach den Darstellungen zu dieser Zeit die angestrebte Praxis: „Die Erfahrungen der Lehrer über den äusserst schwierigen Unterricht der körperlich oder geistig schwachen Kinder stimmen gewiss die Ansprüche sehr herunter, welche man an Taubstummanstalten zu machen hat“ (ZVL 1830, S. 39 f.). Und obwohl auch Postulate in den Medien auftauchen, dass taubstumme Kinder an den öffentlichen Volksschulen unterrichtet und nicht in gesonderte Anstalten untergebracht und beschult werden sollten (vgl. SSB 1834, S. 10), schlägt sich diese Idee nicht in grösseren Diskussionen nieder. Vielmehr setzen sich Berichte über taubstumme und blinde Kinder in gesonderten Anstalten mit eingegliederten, auf die speziellen Bedürfnisse abgestimmten Schulen durch. Die beiden Kategorien *blind* und *taub* werden dabei sowohl in der Berichterstattung wie auch in der Organisation der Anstalten meistens zusammenge-

158 Besonders für die Städte wird der Bedarf an diesen Schulen, wie auch an „Correctionshäusern und Irrenanstalten“ (SSB 1843, S. 452) als notwendig eingestuft.

159 Zwei solcher Anstalten, die *Rettungsanstalt der Bächtelen* bei Bern und die *Rettungsanstalt für kretinische Kinder auf dem Abendberge* bei Interlaken, werden in einem Bericht über das Schulwesen im Kanton Bern kurz erwähnt (vgl. ASB 1841, S. 294 f.).

fasst.¹⁶⁰ So unterrichtet in Zürich Thomas Ignaz Scherr in der zürcherischen Blinden- und Taubstummenanstalt „nebst 13 Blinden auch 14 taubstumme Kinder. (Knaben und Mädchen)“ (ZVL 1829, S. 32).

Das Thema der taubstummen und blinden Schulkinder wird in den frühen Zeitschriftenjahren vor allem an Zählungen dargestellt, die zur Erfassung der Anzahl der in die Spezialanstalten zu versorgenden Kinder lanciert werden. Aus dem Kanton Waadt wird beispielsweise von einer Erhebung aus dem Jahr 1828 berichtet, bei der 152 Taubstumme gezählt werden: „Von diesen sind 30 Knaben und 36 Mädchen bildungsfähig; 40 Knaben und 30 Mädchen sind es nicht; 16 Kinder stehen in der Mitte zwischen diesen beiden Klassen“ (ZVL 1829, S. 26). Die bildungsfähigen Kinder werden im Beitrag als „Unglückliche“ bezeichnet, die ohne schulischen Unterricht und Kenntnisse der christlichen Lehre ein „Thierleben“ (ebd.) führen müssen. Eine ähnliche Argumentation findet sich für den Kanton Zürich, wo 206 Taubstumme gezählt werden, davon „169 gesunde und bildungsfähige“ (ZVL 1829, S. 33). Auch aus dem Kanton Bern wird von einer umfassenden amtlichen Zählung berichtet, bei der „die entsetzliche Zahl von 5846 Taubstummen“ (SSB 1834, S. 9) bei 380'972 Einwohnern festgestellt wurde. Nach Abzug der altersbedingt nicht mehr Schulfähigen sowie der geistesschwachen und bildungsunfähigen Kinder blieben 2300 bildungsfähige Taubstumme, für die ein entsprechender Unterricht in einer *Heilungsanstalt* gefordert werden (vgl. ebd.). Begleitet werden diese Erhebungen von Überlegungen und Diskussionen zu weiterführenden Unterscheidungen und Zuordnungen in Kategorien. So sind Taubstumme auch „immer mit einem Grade von Kretinismus behaftet“ (ZVL 1829, S. 33), wobei die Taubstummheit als höchste Ausprägung des Kretinismus an sich bezeichnet wird (vgl. ebd.) und in vielen Familien, wo Kretinismus festzustellen ist, gleich mehrere Formen davon auftreten und die betroffene Familie „ein taubstummes, ein halbtaubes, ein geistesschwaches Kind zählt“ (ZVL 1830, S. 39).

In der Festlegung dieser Zuschreibungen wird zudem auf eine klare Differenzierung der festgestellten Einschränkung Wert gelegt. So gilt es, neben den Taubstummen, Nichthörenden auch *schwer sprechende, harthörige* oder mit „grösserem oder geringeren Grade von Blödsinn behaftete“ (ZVL 1829, S. 29) Kinder zu unterscheiden.

Auch wird die Bildungsfähigkeit der blinden Kinder diskutiert, wobei diese als grundsätzlich begabte Menschen mit bedeutsamen geistigen Anlagen beschrieben werden (vgl. SSB 1834, S. 432). Gleiches gilt für die Taubstummen, die hinsichtlich ihrer geistigen Anlagen „dem Vollsinnigen“ (ebd., S. 433) gleichzusetzen sind. Bevor die Kinder in eine spezielle Anstalt eintreten können, was meistens zwischen dem achten und zehnten Lebensjahr passiert, werden ihre Fähigkeiten geprüft und ausgeschlossen, dass sie nicht noch an anderweitigen Gebrechen leiden (vgl. ZVL 1829, S. 28; SSB 1834, 434).

Das Kriterium der Bildungsfähigkeit ist stark mit dem Ziel verbunden, die in ihren Sinnen eingeschränkten Kinder durch die separate Erziehung – so wie ihre vollsinnigen Altersgenossen – zu „nützlichen Staatsbürgern“ (SSB 1834, S. 8) und „zu einem brauchbaren Gliede der menschlichen Gesellschaft“ (ebd., S. 86) heranzubilden.

160 Die Beschulung blinder Kinder greift dabei auf eine längere Tradition und bereits bestehende Anstalten zurück. An diesen Instituten werden in diesem Zeitabschnitt Abteilungen für taubstumme Kinder integriert, wie dies beispielweise in Zürich der Fall ist (vgl. ZVL 1829, S. 31).

3.2.2.3 Heilende Sprache

Eine weitere Thematik, die sich in der ersten Periode der Lehrerzeitschriften herauskristallisiert, ist eine spezielle Semantik über (Un-)Erwünschtheit, die sich sowohl der medizinischen, wie auch der christlichreligiösen Semantik bedient und diese auf das pädagogische Anwendungsfeld appliziert. Störende oder anderweitig negativ auffallende Schüler werden dabei als *Kranke* bezeichnet (vgl. u.a. ZVL 1829, S. 276; SSB 1832, S. 202). Dem Lehrer, der als Beobachter – als *Gesunder* – in der Lage ist, die Handlungen zu beurteilen, wird die Aufgabe übertragen, Gesetze festzulegen, die den Schüler von seinen „bösen Neigungen“ (SSB 1832, S. 202) abbringen oder diese zumindest ahnden. Zuchtmittel haben den Zweck, die fehlbaren Schulkinder zu bessern bzw. die *Kranken zu heilen*. „[...] sie sind deshalb passend mit bittern Arzneien zu vergleichen, welche wohl schlecht eingehen, aber doch gut wirken“ (SSB 1832, S. 232).

Durch die Beobachtungen in der Schulpraxis haben sich Erfahrungswerte ergeben, die zeigen, „dass bei gesunden Kindern das Gute weit aus das Böse überwiegt. Wenn wir den Hang zu Unarten bei Kindern, und namentlich bei kränklichen Kindern, nicht läugnen können, so sollen wir doch deshalb den Glauben an Kinderunschuld nicht aufgeben“ (ZVL 1829, S. 84). Von den Lehrpersonen wird dabei unter der, von „unser[em] Heiland“ (ZVL 1829, S. 276) vorgegebenen, Maxime „Die Gesunden bedürfen des Arztes nicht, sondern die Kranken“ (ASB 1836, S. 22) gefordert, dass sie sich entsprechend mit den kranken Kindern intensiv auseinandersetzen. Dadurch mache sich die Lehrkraft sowohl beim Staat wie auch der Kirche verdient, da sie durch die intensive Arbeit mit den negativ Auffallenden – den Kranken – beiden Institutionen „Mitglieder erhält, die leicht hätten verloren gehen können“ (ebd.). Speziell gelten diese Forderungen auch für den Umgang mit Geistesschwachen (ZVL 1829, S. 276).¹⁶¹

3.2.3 Bewerten und Klassifizieren zwischen Disziplin und Können

Für die unterschiedlichen und vielfältigen Charaktereigenschaften sowie erwünschten und nicht erwünschten Verhaltensweisen und Leistungen existieren nach den publizierten Berichten diverse Instrumente und Methoden, um die für die Schule und Lehrer relevanten Merkmale und Ereignisse festzuhalten und gegebenenfalls zu bewerten.

Als ein grundlegendes Instrument kann die Organisationsform nach Klassen betrachtet werden. In den Zeitungen sind ansatzweise Diskussionen über mögliche Klassensysteme auszumachen, in die Kinder nach Alter, Leistung oder auch Benehmen eingeteilt werden könnten. So können u.a. *Indisziplin* und Langeweile – ersteres werde durch zweites ausgelöst – durch ein klar geregeltes, unparteiliches bewegliches Klassensystem, das fähige Schülerinnen und Schüler von den schwächeren trennt, vermieden werden: „Nichts ist langweiliger [...] und reizender zu Ungebührlichkeiten als das auf einer stehenden Klasseneinteilung beruhende Zusammenschmieden der Fähigen mit den Schwachen“ (ZVL 1830, S. 49). Ein weiteres Mittel, die verschiedenen Merkmale der Schüler und Schülerinnen zu Differenzieren, besteht in der Einteilung in verschiedene Schulformen. Diese Möglichkeit wird jedoch kaum direkt besprochen und wird eher im Zuge anderer Themen sichtbar. So wird beispielsweise die

161 Der Arzt als medizinische Fachperson an sich wird nur einmal in Verbindung mit der Umsetzung von schulhygienischen Massnahmen, speziell der Reinigung der Ohren, in die Diskussionen eingebracht (vgl. ZVL 1829, S. 30).

Frage nach adaptierten Zuchtmitteln für verschiedene Schulformen¹⁶², nach Alter und Bildungsstand der Schülerinnen und Schüler, aber auch des Bildungsniveaus der Lehrpersonen aufgebracht, worauf jedoch keine Antwort gegeben wird (vgl. ASB 1836, S. 10).

3.2.3.1 *Bewertungen, Zeugnisse und Noten*

Als verbreitet und verschiedenartig angewendet werden hingegen Beurteilungsmittel in Form von Noten oder Zensuren besprochen. So wird beispielsweise in Wasen bei Sumiswald „Jeden Monat [...] unter dem Namen Zensur eine Prüfung angestellt, bei welcher die unter dem Namen der Schulkommission von mir gewählten Vorgesetzten zugegen sind. – Jede Schule wird nach ihren Lehrgegenständen examiniert“ (ZVL 1829, S. 44). Dabei stehen die Leistungen der Schulkinder in Lesen, Gedächtnis, Schreiben, Rechnen und Singen sowie bezüglich des Schulbesuchs im Zentrum. Nach diesen Resultaten werden

„Die Fähigsten [...] in die obere Klasse befördert. Ein eigenes Verzeichnis gibt unter dem Namen Zensurrolle am Schlusse der Schulen die untrügliche Übersicht über die Kenntnisse und den Fleiss der Kinder. [...] Die Leistungen werden mit gut, mittelmässig, schwach, schlecht [...] bezeichnet [...] und die Kinder passen erstaunlich genau auf, was für Lob und Tadel sie erlangt haben“ (ZVL 1829, S. 44 f.).

Aus dem Aargau wird wiederum über ein etwas anderes Notensystem berichtet:

„Die täglichen Leistungen der Kinder werden angemerkt und durch die Zahlen 1 bis 5 bezeichnet, und es ist dabei 1 die beste, 5 die geringste Note. Am Ende jedes Monats wird Abrechnung gehalten und die Hauptnote für das einzelne Kind in jedem Fache bestimmt. Diese Noten werden für jedes Kind in ein nach den Monaten und Fächern eingetheiltes Heftlein geschrieben; das Kind überbringe dieses monatliche Zeugnis seinen Eltern, welche die Einsichtsnahme schriftlich bezeugen“ (ASB 1836, S. 21).

Es finden sich jedoch auch kritische Stimmen, die zu häufiges Zensurieren verurteilen, wobei der grundsätzliche Überprüfungszeitpunkt bezüglich Wissensstand, Fortschritt und Betragen für Lehrer und auch Eltern nicht angezweifelt wird. Abgelehnt wird jedoch das wöchentliche Bewerten und die „öffentliche Mittheilung solcher Censuren vor der Klasse [...] öffentliche Prüfungen [...] oder gar [...] Belohnungen und Bestrafungen“ (SSB 1832, S. 219), die auf der Grundlage einer Note festgelegt werden.

3.2.3.2 *Verzeichnisse und Sittenbücher*

Ein weiteres Instrument, um besonders unerwünschte Handlungen und Eigenschaften der Kinder im Schulalltag zu dokumentieren und eventuelle Massnahmen daraus abzuleiten, wird den Lehrkräften die Führung eines Buches – auch Verhaltensbuch genannt (vgl. ASB 1837, S. 95) – empfohlen. In dieses sollen besonders unerwünschte Handlungen wie Absenzen, zu spät kommen oder das Nichterledigen von Hausaufgaben oder Aufträgen eingetragen werden. Im Weiteren ist darin festzuhalten, „welche Störungen im Unterrichte [...] welche Sachen schlecht [...] welche Verordnungen gemacht“ worden sind, „welche Strafen angewandt“ und „welche Schüler weiter zu fördern sind“ (SSB 1832, S. 219). Kontrovers diskutiert wird die Führung von sogenannten Sittenbüchern, in denen unerwünschtes Verhalten nach einem Punktesystem bewertet wird. Während in einigen Beiträgen abgelehnt

¹⁶² Primar-, Sekundarschulen und Gymnasien.

wird, darauf gestützt „die Schüler in gewisse Sittenklassen einzuteilen und sie nach diesen Streichen und Punkten an schwarze oder weisse Bretter, oder in Todten- und Lebensbücher für dauernde Zeit einzutragen“ (ebd.), wird andernorts den Lehrpersonen empfohlen, „geheime Sittentabellen [zu] führen und dieselben von Zeit zu Zeit der Schulbehörde vor[zulegen]“ (ASB 1836, S. 52). Dabei sollen auch die Eltern regelmässig über das Betragen der Kinder informiert werden (vgl. ebd.).

Damit eine Übersicht zur Verfügung steht, wie viele und welche Kinder die Schule besuchen müssen, sollen Verzeichnisse geführt werden, die alle schulpflichtigen Kinder erfassen und aus denen kein Kind gestrichen werden darf, „ohne Vorwissen wenigstens des Herrn Schulinspektors“ (ASB 1836, S. 53). In diesen Verzeichnissen sollen auch Absenzen eingetragen werden, damit zu oft fehlende Schüler und Schülerinnen sowie deren Eltern vom Lehrer ermahnt und im Fall von Widersetzlichkeit dem Sigrist und, in schweren Fällen, „der Obrigkeit“ gemeldet werden (ebd.). Die Merkmale der Schulpflichtigkeit werden dabei in diesem Zeitabschnitt über die untersuchten Medien nicht genau definiert oder diskutiert. Wenn, dann finden sich Angaben über das Schuleintrittsalter, dass vor allem für das Führen der angesprochenen Verzeichnisse von hoher Relevanz ist. So werden im Kanton Waadt „Kinder unter sieben Jahren [...] nicht gezählt“ (SSB 1834, S. 416). Das besprochene Eintrittsalter für den Unterricht liegt meistens um sieben Jahre, teilweise auch etwas jünger: „Die Kinder kommen mit dem Antritt des sechsten Jahres – und viel früher ist nicht rathsam – zur Schule“ (ZVL 1829, S. 24).

3.2.4 Resümee

Die Darstellung und Diskussion möglicher und notwendiger Rahmenbedingungen für die Schule, um einen ungestörten Unterricht zu ermöglichen und die Kinder zu den gewollten Eigenschaften erziehen zu können, stellt im ersten Zeitabschnitt der Zeitschriftenanalyse ein zentrales Thema dar. Sowohl die Infrastruktur wie auch offizielle Verhaltensrichtlinien oder Massnahmenkataloge, die den Lehrkräften erzieherische (Straf-)Mittel für unterschiedliche Vergehen, unerwünschte Eigenschaften etc. anbieten, sind darin als wichtige Faktoren festzumachen. In diesen Diskussionen kristallisiert sich auch heraus, welche Eigenschaften bei den Kindern gefördert und welche als unerwünscht taxiert und entsprechend vermieden, abgewöhnt oder bestraft werden sollen. Die Bezeichnungen für die gewollten oder störenden Ausprägungen bei den Kindern sind zum einen einem physischen Bereich zuzuordnen, in dem körperliche, meist angeborene Einschränkungen zur Sprache kommen und alternative Beschulungsmöglichkeiten diskutiert werden. Zum anderen scheint eine Vielzahl von Beschreibungen und Anforderungen in den Diskussionen auf, die bei den Kindern erwartet bzw. die als unerwünscht deklariert wird. Dies können institutionell erforderliche Verhaltensweisen sein, die für die Einhaltung des äusseren Rahmens der Schule von Nöten sind, wie etwa *Pünktlichkeit*, *Ordnungssinn*, *Reinlichkeit* oder *Gehorsam*. Daneben werden in den Zeitungsbeiträgen unzählige, meist negative Bezeichnungen von Kindern wie *Störenfried*, *Lügner*, *Trotzkopf*, *Dieb*, *Dummkopf*, *Bösewicht* oder Eigenschaften wie *Unfähigkeit*, *Faulheit*, *Geistesarmut*, *Gleichgültigkeit* oder *Immoralität* hervorgebracht. Als erwünscht erscheinen etwa *vertrauensvolle*, *ehrliche*, *anständige*, *sittliche* und *fleissige* Kinder, wobei eine Klärung der Begriffe, sowohl der positiv wie auch negativ belegten, in den Texten nicht stattfindet. Auffallend bei der bestehenden Beschreibungspraxis ist eine übergeordnete Kategorisierung der genannten Beschreibungen – bzw. der Kinder, je nach Eigenschaften und Verhalten, die sie zeigen – in jeweils *Gut* oder *Böse*. Vage bleiben teilweise auch leistungsbezogene Beschreibungen.

gen, die auf der Grundlage von Prüfungen entstehen und in Form von Ziffernoten aber auch sprachlich festgehalten werden. So werden die Schüler und Schülerinnen etwa in *stark* oder *schwach*, *besser* oder *schlechter* und, in skaliertem Form, in *gut*, *mittelmässig*, *schwach*, *schlecht* eingeteilt und somit auch in ihrer *Bildungsfähigkeit* bewertet. Bei der Benennung des Guten und Bösen, des Erwünschten und Unerwünschten wird zudem ersichtlich, dass in gewissen Fällen von disziplinarischen oder sittlichen Störungen, Leistungsschwächen oder körperlichen Einschränkungen Absonderungen aus der Volksschule in speziell dafür vorgesehene Anstalten, aber auch separate Beschulung innerhalb des Rahmens der Schule – dies besonders auf Initiative einzelner Lehrpersonen hin – als mögliche Einteilungsmassnahmen existieren.

3.3 Rettungs- und Definitionsbestrebungen zwischen Schule und Anstalt (1842-1880)

Im Zeitabschnitt ab 1842 werden, neben einigen neu aufkommenden Diskussionen, die Themenfelder aus der ersten Phase zu einem grossen Teil weiterhin besprochen, wenn auch in veränderter Form, mit inhaltlichen Verschiebungen und anderen Gewichtungen. Zentrale Inhalte, die für die Kategorisierungs- und Klassifizierungsfrage herausgearbeitet wurden, kristallisieren sich dabei in unterschiedlichen Themenbereichen heraus: Etwa in Präzisierungsbestrebungen bezüglich der verwendeten Bezeichnungen für Eigenschaften und Verhaltensweisen, wobei sich diese meistens auf den unerwünschten Bereich beziehen. Ein zusätzliches Diskussionsfeld eröffnet sich in pädagogischen sowie institutionellen Herausforderungen, die sich durch eine vielbesprochene Vielfalt der Anlagen und Fertigkeiten bei den Schulkindern ergeben. Weitere Kernpunkte der Ausführungen sind neue Sonderformen der Beschulung für leistungsschwache und im Besonderen sittlich abweichende Kindern. Die bereits in der ersten Epoche eingeführte Disziplinethematik wird nun hauptsächlich durch die Frage nach Strafmöglichkeiten bei störenden Verhaltensweisen und dem Einsatz von Körperstrafen bei besonders schwierigen Kindern geprägt. Schliesslich hält auch der medizinische Einfluss, in Verbindung mit der bereits bekannten Sprachanwendung, vermehrt Einzug in die Debatten.

3.3.1 Von Bösen zu Schwachsinnigen? Sachliche Festlegungsversuche

Ähnlich wie in der ersten Phase wird auch ab 1842 viel über Beschreibungen von Verhaltensweisen und Eigenschaften von Schulkindern geschrieben. Die unzähligen Bezeichnungen erstrecken sich über die gesamte Bandbreite von erwünschten, angestrebten Charakteristiken bis hin zu den unerwünschten, negativ abweichenden Wesenszügen. Neu kommt zur Diskussion hinzu, dass diese Vielfalt an Eigenschaften vermehrt als pädagogische Herausforderung benannt wird und Aufgaben sowie Massnahmen, die in diesem Zusammenhang entstehen, besprochen werden.

Die Aufgabe der Schule und der Lehrpersonen bleibt es weiterhin, die guten und erwünschten Merkmale bei den Kindern zu fördern „gute, geistig und leiblich gesunde Kinder [...] brave Söhne und Töchter [...] gutgeartete, wolerzogene Kinder“ (SLZ 1877, S. 273) auszubilden und „sie zu sittlich guten, bürgerlich brauchbaren Menschen heranzuziehen“ (SLZ 1880, S. 413). Wahrheit, Reinlichkeit, Gehorsam – wenn auch nicht blinder –, Fleiss, Aufmerksamkeit, Pünktlichkeit, Ordnung, Vernunft oder Ruhe bleiben dabei die Ziele einer guten Schule, die alle Schüler und Schülerinnen erreichen sollten (vgl. SSZ 1852, S. 3; SLZ 1867, S. 101; 1868, S. 81; 1873, S. 172; SLZ 1873, S. 195), um als gehorsame Bürger ihre Rolle in der Gesellschaft zu erfüllen (vgl. SLZ 1868, S. 81). Diesbezüglich hat die Schule auch die Anforderungen des Arbeitsmarktes zu beachten: „Die heutige Arbeit verlangt Intelligenz und Gewandtheit, nicht ungeschlachte Körperstärke; zum Heben der Lasten haben wir Maschi-

nen [...]“ (PMS 1860, S. 134). Dennoch muss auch die „naturgetreue und gleichmässige Förderung normaler Körperbildung“ (PMS 1860, S. 130) in der Schule angestrebt werden. Die Schule bzw. die Lehrpersonen haben indes klar den Auftrag, die Kinder nicht nur intellektuell zu unterrichten, sondern auch sittlich und religiös zu bilden (vgl. ASB 1844, S. 411), „will die Schule dem Materialismus unserer Tage nicht Vorschub leisten, will sie nicht bloss ein Geschlecht heranbilden, welches nur darum lernt, um später verdienen und geniessen zu können“ (SLZ 1879, S. 341). Die *Intelligenz* ist dabei zu veredeln und der Eigensinn zu bekämpfen. Letzterer ist meistens das Resultat von falscher familiärer Erziehung, vor allem von Verwöhnen, und tritt häufig bei *nervösen* und *geistig beschränkten* Naturen auf (vgl. ebd.). Während die anzustrebenden Eigenschaften sich beständig und überschaubar darstellen, wächst der negativ konnotierte Bereich der Bezeichnungen für Kinder zu einem umfangreichen Gemenge. Dabei tauchen viele bereits bekannte Beschreibungen immer wieder auf: *Böse Kinder*, *Bosheiten* und dergleichen¹⁶³ gehören weiterhin zu einer grundfesten Bezeichnung von unerwünschten Verhaltensformen und Eigenschaften, getragen von der Ansicht, dass „der Mensch von Natur aus eher zum Bösen als zum Guten Neigung hat“ (SLZ 1880, S. 396). Gegen „halsstarrige, böswillige Kinder“ (PMS 1857, S. 49) und die „sittlichen Fehler der Schüler“ (PMS 1856, S. 180) ist in der Schule weiterhin hauptsächlich mit Strafen vorzugehen: „Die Strafen sollen tief eindringen in's Gemüth, und das Innerste ergreifen, um den Ansatz zum bösen Willen zu vernichten und wo möglich eine Gesinnungsänderung anzubahnen“ (PMS 1857, S. 49). Zusätzlich eröffnen sich in diesem Zeitabschnitt institutionelle Veränderungen im Anstaltswesen wie auch der Schule, die andere Vorgehensweisen gegen hartnäckige Fälle eröffnen, meist in Form von Ausschluss von der Regelschule.¹⁶⁴ Kindliche Fehler werden in den Lehrerzeitungen in beachtlicher Anzahl dargestellt.¹⁶⁵ In der Schule als störend und unerwünscht bezeichnet werden etwa Zerstretheit, Vergesslichkeit, Unachtsamkeit, Neigung zum Schwatzen, Naschen, Trotz, Widerspruch, Ungehorsam, Lügen, Stehlen, rohes Betragen, Schläfrigkeit, Unaufmerksamkeit, Widerspenstigkeit.¹⁶⁶ Dazu kommen Taten wie Tierquälerei, Gewalt, der Besuch von Wirtshäusern (vgl. PMS 1857, S. 181) oder die „zwei geistige[n] Krankheiten [...] Trotz und Eigensinn“ (SLZ 1868, S. 144). *Faulenzer*, *Schwatzbasen*, *Störenfriede*, *Lügner* oder *Schelme* (vgl. SLZ 1880, S. 147) stören den Unterricht und geordneten Schulalltag ebenso wie „Unaufmerksame und unfleissige Kinder“ (PMS 1857, S. 177), Denkfaule und Begriffsarme (vgl. SLZ 1869, S. 336).

163 ASB 1842, S. 66; 1844, S. 193; PMS 1856, S. 299; SLZ 1862, S. 80/1863, S. 97/1864, S. 136/1867, S. 101, 222/1873, S. 172/1876, S. 459

164 Diese Möglichkeiten der institutionellen Ausgliederung werden in den folgenden Abschnitten sowie im Absatz zu den Rettungsanstalten dieses Kapitels behandelt.

165 Beispiel aus einer Lehrerkonferenz: „Vor allen Dingen müssen wir in der Schule offene Augen haben und uns ja hüten, Fehler so zu behandeln, wie sittliche Vergehungen. Was die Disziplin erschwert, sind meist nur kindliche Fehler, wie z.B. Zerstretheit, Vergesslichkeit, Unachtsamkeit, Neigung zum Schwatzen, zum Naschen, zum Einflüstern – auch kindlicher Leichtsin, Flatterhaftigkeit, Mutwillen, oder auch Mangel an Sinn für Ordnung und Reinlichkeit; Fehler, die kein Vernünftiger zu eigentlichen Vergehungen stempeln und als solche behandeln kann. Unter einer zahlreichen Schuljugend und ganz besonders, wo jährlicher Lehrerwechsel stattfindet, können auch andere Dinge zum Vorschein kommen, die man strenger und ernster als die genannten behandeln muss, Fehler, die entschieden die Natur eines sittlichen Fehlers haben; und das sind Lügen, Diebereien, Verletzung der Schamhaftigkeit, pöbelhaftes, rohes Betragen, trotziger Widerspruch und Ungehorsam. Sie sind zwar selten, verursachen dem Lehrer, wenn er sich genöthigt sieht, sie zu bekämpfen, fast immer grossen Verdross“ (PMS 1856, S. 296).

166 vgl. PMS 1856, S. 296, 301; 1857, S. 119; SLZ 1864, S. 136; 1865, S. 129; 1868, S. 81; 1873, S. 171; 1873, S. 203; 1876, S. 459; 1879, S. 342

Neben den zahlreichen Begriffen, die „den kleinen Plagen und Quälgeistern“ (SLZ 1880, S. 105) je nach Verhalten zugeordnet werden, erscheinen in den Beiträgen dieser zweiten Epoche vermehrt unwillkommene Eigenschaften, die stärker mit *intellektuellen Leistungen* in der Schule in Verbindung gebracht werden, als mit disziplinarischen Verstößen. So treten *Schwachsinn, Stumpfsinn, Geistesschwachheit* oder *Vollsinnigkeit* etc. mehr und mehr in den Vordergrund der Diskussionen, die sich verstärkt mit der Frage nach Begabung und Fähigkeiten der Schulkinder auseinandersetzen (vgl. u.a. PMS 1856, S. 299; SLZ 1865, S. 140; SLZ 1867, S. 99). Unterschiedliche Aspekte dieser Zuschreibungen und Termini werden in den folgenden Abschnitten aufgezeigt und vertieft.

3.3.1.1 Die Schuldigen: Schule und/oder Familie?

Gründe für die schlechten Eigenschaften und das negative Benehmen werden vor allem an der *familiären Erziehung* festgemacht. Vor allem „Verhätschelung, Putz und Leckerei“ (SLZ 1868, S. 143 f.) stellen in den Städten und industriellen Gegenden häufiger ein Problem dar und führen zu unerwünschtem Verhalten:

„Verhätschelung zeigt sich am häufigsten als Ausfluss der elterlichen, besonders mütterlichen Eitelkeit und ist die übergebührende Ehrfurcht und falsche, äffische Liebe, die am Kinde nur das Gute und angenehm auffallende sieht und lobt, das Böse aber übersieht oder wenigstens ungeahndet und ungestraft fortwuchern lässt“ (SLZ 1868, S. 144).

Diese elterliche *Affenliebe* ignoriert auch Ratschläge und Hinweise von aussen, was eine Besserung der Kinder verunmöglicht und entsprechend langwierige Folgen nach sich zieht (vgl. PMS 1860, S. 68).

Auch die Ursachen von *Denkfaulheit* und *Begriffsarmut* werden in ähnlicher Weise begründet. Eltern würden ihren Kindern zu viel an Spielsachen und Essensauswahl bieten, wodurch die Kinder nicht lernten, sich auf einen Gegenstand zu konzentrieren. Vielmehr springen sie „fortwährend von einem Objekt zum anderen“ wodurch der „Grund zu Flatterhaftigkeit, Flüchtigkeit und Zerstreutheit“ (SLZ 1869, S. 336) gelegt werde.

Es wird in den Zeitungen jedoch ebenfalls angemerkt, dass eine familiäre Erziehung, die nicht bloss die positiven Eigenschaften wahrnimmt, sondern auch die Korrektur der kindlichen Fehler angeht, keine leichte Aufgabe sei:

„Aber gerade die Anfänge des Bösen sind schwerer zu erkennen und unscheinbar, ja man ist der Gefahr ausgesetzt, sie für Naivetät und kleine Liebenswürdigkeiten zu nehmen; und es gehört ein scharfes Auge dazu, um sie zu entdecken, das sich bei Eltern nur in seltenen Fällen findet“ (PMS 1860, S. 68).

Es treten auch Stimmen auf, die die schlechten Verhaltensweisen auf die Schule zurückführen, da oft darüber geklagt würde, dass sich die Kinder mit dem Schuleintritt verändern, „störrieger, weniger folgsam, roher“ (SLZ 1866, S. 257) werden und sich ein Vokabular aneignen, das „selten von der besten Qualität“ (ebd.) sei. Erklärt werden diese Phänomene mit der Durchmischung von „gut gearteten und böswilligen“ (ebd.) Kindern, die zu einem schnellen Lernen voneinander und gegenseitigem Nachahmen führe.

Die Ansicht, dass die Schule die Verantwortung für „Fehlbare“ (SLZ 1867, S. 222), störende Kinder nicht alleine trägt, wird in den Zeitungen jedoch stärker vertreten. Vor allem soll vermieden werden, „sogleich einen Stein auf den Lehrer werfen zu wollen [...] wenn das sittliche Verhalten der Zöglinge einer Schule den Erwartungen und Wünschen einer einsichtigen

Behörde nicht entspricht“ (PMS 1860, S. 69). Vielmehr sollen Schule und Familie, ja sogar das gesamte Staatssystem zusammenarbeiten, „wenn ein geistig und körperlich gesundes Geschlecht erzogen werden soll [...]: in der Familie muss Naturgemässheit, in der Schule Entwicklungsfreiheit und im Staate bürgerliche Freiheit herrschen“ (PMS 1860, S. 135). Denn:

„Mit den schädlichen Eindrücken und Einflüssen des Lebens kommt auch die Gefahr, dass vielerlei Anormales zur Entwicklung kommt, denn neben dem Guten knospet eben auch das Böse. [...] Da ist es nöthig, dass die Erziehung – Haus und Schule – rasch und mit Entschiedenheit die Zügel ergreife und der innern Entwicklung eine normale Richtung zu geben suche“ (PMS 1857, S. 47).

3.3.1.2 Herausforderung Vielfalt

In Verbindung mit der immensen Zahl an möglichen Fehlverhalten oder negativen Eigenschaften sowie auch den positiven, anzustrebenden Wesenszügen und Handlungen, kommen auch die damit verbundenen Herausforderungen zur Sprache. Durch die grundlegende „Eigenthümlichkeit eines jeden Kindes“ (PMS 1856, S. 296) ist jedes individuell zu beachten, was wiederum „die Arbeit eines Lehrers unter einer Schar von 40 bis 100 verschieden begabten und oft so verschieden gearteten Kinder wahrlich keine leichte“ (SLZ 1865, S. 45) macht. Die Frage, inwieweit in der Volksschule die einzelnen Individuen berücksichtigt werden können, wird skeptisch betrachtet:

„Hat doch ein Lehrer mit einer ziemlichen Anzahl Schüler genug zu thun, um im allgemeinen Befriedigendes zu leisten. Bleibt ihm, dem vielgeplagten, doch kaum Zeit übrig, um alle die einzelnen Schüler genügend zu beobachten. Täuscht er sich doch auch leicht im Anfange bei der Beurtheilung des kindlichen Wesens und verkennt dann vielleicht ein Kind während der ganzen Schulzeit“ (SLZ 1867, S. 100).

Die Verschiedenheit der Kinder wird jedoch nicht nur auf erzieherische Einflüsse, deren Umwelt und Umfeld zurückgeführt: „Diese Verschiedenheit ist bei der Geburt schon da, ist also angeboren und mithin in der Embryonenperiode erwirkt worden oder wol gar in der Vorembryonenzeit determinirt gewesen“ (SLZ 1877, S. 283; Hervorh. im Original). Das Naturell sei also schon bei der Geburt festgelegt und so stark ausgeprägt, dass dessen Grundzüge das gesamte Leben erkennbar blieben (vgl. ebd., S. 291) und sich in der Schule entsprechend auf den Lernprozess auswirken. „Die tüchtigen Köpfe“ können bereits in den ersten Jahren wie erwartet ausgebildet werden, „unter den anderen habe es ‚Eselsköpfe‘, die hin wie her Nichts lernten“ (SLZ 1864, S. 63).

Das Gefälle in den Klassen, ob es nun kognitiv, sozial oder physisch bedingt ist, wirft gerade auch für die Lehrpersonen zahlreiche zu klärende Fragen auf, die in den Zeitungen zwar dargestellt, jedoch nicht beantwortet werden. Wie sollen beispielsweise Schüler behandelt werden, „die entweder armen und dürftigen Eltern angehören oder geistig wenig begabt sind?“ (SLZ 1870, S. 189). An welche Kinder können höhere Erwartungen gestellt werden, „die lebendigen oder die phlegmatischen?“ (SLZ 1867, S. 199). Oder: was sind die Ursachen für die *Zerstreuung* bei gewissen Kindern und mit welchen Massnahmen kann diese behoben werden? (vgl. SLZ 1872, S. 208).

Erste Begriffsbestimmungen

Die meisten Begriffe, die als Bezeichnungen für Benehmen und Eigenschaften fungieren, werden in den Artikeln nicht weiter ausgeführt oder definiert. In der Zeit nach 1842 finden

sich jedoch auch vermehrt Beiträge in den Zeitungen, die bestimmte Beschreibungen genauer behandeln und der Leserschaft Anleitungen oder Definitionen für die Anwendung der Zuschreibungen und Einteilungen anbieten. Dabei handelt es sich ausschliesslich um negativ auffallende, meist physisch zu verortende Einschränkungen.

Eine dieser behandelten Bezeichnungen ist der sogenannte *Kretinismus*. Darunter fallen nach den Ausführungen angeborene Blindheit, Taubstummheit, Schwach- und Blödsinnigkeit, wobei letztere auch *Idiotismus* genannt wird (vgl. SLZ 1873, S. 184). In der Auseinandersetzung mit den Phänomenen sind Experten wie Naturforscher, Ärzte, Anstaltsvorsteher, Statistiker etc. zum Schluss gekommen, dass der Hauptgrund für die Erkrankungen die Verheiratung von Blutsverwandten sei:

„Es gibt also nicht nur in abgeschlossenen gebirgsgegenden, wo di bewoner nicht über ir tal hinaus heiraten, kretinen, sondern auch in städten, auf dem lande, beim hohen adel, überhaupt überall da, wo, sei es zum zwecke der reinhaltung des stammbaumes oder der zusammenhäufung fon fermögen oder fon grundstücken etc.“ (ebd.).

Als weitere Gründe für den Kretinismus werden zudem „soziale misstände, grosse entberungen, schwere krankheiten, for allem aber gewonheitsmässiges schnappsens“ (ebd.) aufgeführt. Eine Untersuchung der Rolle von „Schenkwirtschaften“ sowie der Gesetzgebung auf das sittliche, wirtschaftliche und körperliche Volkswohl in Baselstadt wird von der Lehrerzeitung klar unterstützt, „da man in den Schulen immer mehr Opfer der Trunksucht in der Gestalt blödsinniger Kinder antrifft und die *Schnapspest* grosse Verheerungen anrichtet“ (SLZ 1879, S. 102; Hervorh. im Original). Auch in Bern wird über die Herausforderungen mit der verbreiteten Schnapspest diskutiert, die vor allem „an blödsinnigen Schülern und an der Zunahme der Morde“ (SLZ 1879, S. 131) erkennbar wird. „Es ist Tatsache, dass es Eltern gibt, die ihren Kindern Schnaps geben statt Milch. Einzelne Lehrer haben dieses in den statistischen ‚Fragebogen‘ konstatiert“ (ebd.).

Im Kretinismus wird, wie eben dargestellt, oft auch der *Schwachsinn* verortet. Oft als nicht weiter aufgeschlüsselte Bezeichnung verwendet, werden in der Lehrerzeitung erstmals 1863 genauere Definitionsmöglichkeiten dargestellt, die sich an die Praxis der Heil- und Pflegeanstalt von Dr. med. Müller zu Winterbach in Württemberg anlehnen:

„Als schwachsinnig qualifizieren sich im Allgemeinen alle diejenigen Kinder, deren Geistesleben sich so mangelhaft entwickelt, dass sie den gewöhnlichen Schulunterricht mit normal entwickelten Kindern nicht zu fassen vermögen, wobei man begreiflicher Weise, wie aufwärts so auch abwärts, nebenbei dieselben Gradesunterschiede hinsichtlich der Fähigkeit des Einzelnen beobachten kann“ (SLZ 1863, S. 141).

Schwachsinnige besässen „wie der geistig gesunde Mensch, Vernunft und Willensfreiheit“ (ebd.) jedoch in weniger ausgeprägter Form.

Darüber hinaus werden auch die Bezeichnungen krank- und blödsinnig weiter ausgeführt. Blödsinnige Kinder besässen lediglich einen Triebwillen und seien nicht fähig, auch einfache Bewegungen nachzuahmen. Kranksinnige wiesen „grosse Stumpfheit des Gemüthes, Albernheit und ein aufgeregtes Wesen mit allerlei Willensabnormitäten“ (SLZ 1863, S. 141) auf. Bei der Ausbildung der betroffenen Kinder wird in der winterbergischen Anstalt besonderes Gewicht auf eine „praktische Befähigung gelegt“ (SLZ 1863, S. 141), damit sie im Stande seien, einer zumindest einfachen Arbeit nachgehen zu können. Die „total bildungsunfähige“

gen“ (ebd.) werden entweder an die Eltern zurückgegeben oder in eine Pflegeabteilung versetzt (vgl. ebd.).

Eine weitere Erschwernis, die in Unterricht und Schule Anlass zur Diskussion gibt, wird in einem Bericht über die allgemeine Lehrerkonferenz im Appenzellischen (AR) aufgegriffen. Da einige Kinder „gewisse Laute unrichtig aussprechen oder aber in einem mehr oder weniger hohen Grade stottern“ (SLZ 1872, S. 122), wird bei der Konferenz das Thema der Sprachstörungen in der Schule eingehend besprochen. Bei einer vorgängig durchgeführten statistischen Erhebung zum Thema wurden im Kanton von 6600 Schülerinnen und Schüler 252 als stotternd erfasst, wobei *drei Grade* unterschieden wurden: der erste Grad (134 Kinder) geht mit einer erschwerten Bildung einzelner Laute und Stammeln einher. Die 75 Kinder mit dem zweiten Stottergrad haben Mühe bei der Bildung von Lautverbindungen und Stottern, der dritte Grad (43 Kinder) wird anhand erschwelter Wortbildung mit häufiger und längerer Unterbrechung des Sprechens sowie schwerem Stottern erkannt (vgl. ebd.). Bei der Konferenz konnte die Frage, wie die Sprachfehler zu behandeln seien, aus Zeitgründen nicht mehr diskutiert werden. Allerdings wurde festgehalten: „Dass die Uebungen, durch welche Heilung von den fraglichen Uebeln erreicht wird, in der Regel ausser der Schulzeit vorgenommen werden müssen, versteht sich natürlich von selbst“ (ebd.).

3.3.2 *Schulfähigkeit: Wer darf, wer nicht?*

Eine weitere Thematik, die im Diskurs der Festlegung von Einteilungen und dem Umgang mit der Menge an Beschreibungsmöglichkeiten (un-)erwünschter Verhalten und Eigenschaften anzusiedeln ist, zeigt sich an zahlreichen Artikeln und Beiträgen zu der Schuleintritts- und Schulfähigkeitsdebatte. Vor allem ausgehend von Gesetzesartikeln wird über das *Warum* und *Wie* von festgesetzten Grenzen und Charakteristika geschrieben. Im Kanton Graubünden gibt die Schulordnung etwa Folgendes vor:

„§14. Jedes körperlich und geistig gesunde Kind, welches bei Beginn der Schule das 7te Jahr erfüllt hat, oder zu Neujahr erfüllt, ist schulpflichtig und hat die Schule bis zum 15ten Jahr zu besuchen. [...] §15. Von der Verpflichtung zum Besuche der Gemeindeschule sind ausgenommen: [...] c) körperlich und geistig nachweisbar unfähige Kinder“ (PMS 1860, S. 221).

Ähnliches besagt das Gesetz aus dem Kanton Zürich¹⁶⁷ und ebenso aus Aarau und Luzern finden sich vergleichbare Formulierungen dargestellt (vgl. SLZ 1862, S. 191 & 194). Auch, dass die Schulpflege oder Schulkommission über Ausnahmen von diesen Verpflichtungen verfügen können, insbesondere in Fällen von körperlicher oder geistiger Schwäche, aber auch bei zu langen Schulwegen (vgl. SLZ 1865, S. 273; 1870, S. 54).

Obwohl die Schulgesetze bei der Auslegung des Eintrittsalters um sieben Jahre ungefähr übereinstimmen, wird diese Praxis in den meisten Beiträgen, die sich mit der Schulfähigkeit auseinandersetzen, kritisiert. Dies unter anderem von einem Pfarrer in Graubünden, der an einer Konferenz anmerkt, dass es zwar üblich sei, dass „mangelhaft organisiert[e], schwachsinnig[e] oder verwahrlost[e]“ (SLZ 1867, S. 100) Kinder in christliche Rettungsanstalten untergebracht werden. „Ob aber ein körperlich und geistig nicht gerade krankes Kind jenes Alters schon genügend entwickelt ist zum Schulbesuche, danach wird selten gefragt“

167 „§. 54. Diejenigen Kinder aller Bewohner des Kantons, welche bis zum 1. Mai eines Jahres das sechste Lebensjahr Zurückgelegt haben, sollen auf Anfang des Courses desselben Jahres in die Volksschule eintreten, es wäre denn, dass die wegen körperlicher oder geistiger Schwäche von der Schulpflege noch für kürzere oder längere Zeit vom Schulbesuche dispensiert würden. [...]“ (PMS 1860, S. 154).

(ebd.). Für die Entwicklung noch unreifer Kinder sei eine zu frühe Beschulung fatal und wirke sich auf das gesamte Leben negativ aus. Daher sollte den Lehrpersonen das Recht eingeräumt werden, diese Kinder kurz nach Schulbeginn und in Rücksprache mit den Behörden von der Einschulung zu befreien und diese um ein Jahr zu verschieben (vgl. ebd.).

In anderen Beiträgen wird das festgelegte Eintrittsalter mit physiologischen oder entwicklungsbedingten Argumenten, auch aufgrund der Entwicklung des Gehirns, kritisiert und auf später festgelegt:

„zu Anfang des achten Lebensjahres (bei sehr schwächlichen, dauernd kränkelnden oder in der Entwicklung zurückgebliebenen Kindern noch etwas später, denn wer lernen soll, muss vor allen Dingen gesund sein) ist der rechte Zeitpunkt für den Beginn des Unterrichts gekommen“ (PMS 1860, S. 36).

Zudem wird angefügt, welche negativen Folgen bei einer verfrühten Einschulung zu erwarten seien:

„Man kann sicher darauf rechnen, dass von zwei gleichbegabten Kindern das eine, welches rechtzeitig den Unterricht begann, das andere, welches einen scheinbaren Vorsprung von vielleicht zwei Schuljahren hatte, bis gegen das zehnte oder elfte Jahr an geistiger Gesamtentwicklung nicht nur eingeholt, sondern sogar weit übertroffen haben wird“ (PMS 1860, S. 136 f.).

Von Lehrpersonen wird denn auch Wissen darüber verlangt, „dass ein vorzeitig in die Schule gelassenes oder getriebenes [Kind] ganz nach demselben Naturgesetz einen krummen, geschwächten und verkrüppelten Geist erhalten muss, weil [...] das Gehirn, noch nicht die erforderliche Festigkeit und Kraft hatte“ (PMS 1860, S. 137).

Auch andernorts wird diese Grenzziehung für die Einschulung bemängelt, jedoch gleichzeitig angedeutet, dass diese für die Umsetzung des Schulsystems unerlässlich ist:

„Man könnte behaupten, das Altersjahr sei gar nicht der richtige Bestimmungsgrund für den Schuleintritt: es gebe fünfjährige Kinder, die an Leib und Geist viel weiter entwickelt, also viel eher schulfähig seien, als manche siebenjährige. Die Behauptung ist in der Theorie vollkommen richtig; aber was würde die Praxis bringen? Ganz gewiss unlösbare Schwierigkeiten, unendliche Streitigkeiten und Händel zwischen Schulbehörden, Eltern und Lehrern, an welchen wol auch Aerzte und Advokaten beteiligt würden“ (SLZ 1865, S. 195).

Umsetzbare Vorschläge im Rahmen der festgelegten Altersgrenzen zielen vor allem auf eine stufengerechte Schulorganisation und Beschulung. So sollen die Unterrichtseinheiten gerade in den ersten Schuljahren nicht zu lang sein und genügend Pausen eingeplant werden, weil „die ununterbrochene geistige Anspannung für Kinder offenbar erschöpfend“ (PMS 1860, S. 140) ist. Die Ermüdung der Kinder tritt besonders auch bei Langeweile ein, „wenn der Lehrer entweder keine Gewandtheit oder keine Energie, oder auch zu viele Abtheilungen hat“ (PMS 1860, S. 140).

Neben den körperlich und geistig gesunden Kindern wird in den Beiträgen zum Schuleintritt und -verbleib auch der Begriff der *Bildungsfähigkeit* eingebracht. So wird Wert darauf gelegt, dass die bildungsfähigen Schüler und Schülerinnen die vorgeschriebene Anzahl Schuljahre effektiv absolvieren, „bis sie in den Hauptfächern die durch den allgemeinen Lehrplan vorgeschriebenen Kenntnisse erworben haben“ (SLZ 1862, S. 173). Im Gegenzug sollen für die Kinder, die dem Kriterium der Bildungsfähigkeit nicht entsprechen, anderweitige Massnahmen ergriffen werden. Im Zuge einer Diskussion zur Verbesserung der Volksschule, wird an

einem Vortrag in Bern neben der Klassenverkleinerung und einem den Anforderungen angepassten Lehrplan auch die „Ausweisung der bildungsunfähigen Kinder aus den öffentlichen Primarschulen“ (SLZ 1879, S. 140) sowie die Unterbringung der schwach begabten und trägen Schulkinder – „welche ein Hemmschuh für die anderen sind“ (ebd.) – in „Nachhülfeklassen“ (ebd.) verlangt.

3.3.2.1 *Minimalstandards*

Die Schwierigkeit im Unterrichten liegt hinsichtlich der Fähigkeitsdiskussion vor allem darin, mittelmässig und schwach begabten Kindern die inhaltlichen Forderungen des Lehrplans beizubringen, der für die Voraussetzungen dieser Kinder als zu umfangreich eingestuft wird. Es sei schon eine Herausforderung für einen Primarlehrer „welcher oft 60, 80 bis 100 Schüler, und darunter die grosse Mehrzahl mit mittelmässiger und schwacher Begabung, nur im Schreiben, Lesen und Rechnen zu einem befriedigenden Ziele“ (SLZ 1870, S. 4) zu bringen. Hinzu kommt, dass mangelnder Schulerfolg auf vielseitige Ursachen zurückgeführt werden kann: „geistige unreife der schüler, mangel an talent, häusliche erziehung, äussere einflüsse, überfüllung der klassen, unfleiss, feler des unterrichtes“ (SLZ 1876, S. 449). Einen universellen Lösungsansatz für das Problem zu finden, erscheint daher unmöglich und liege am wenigsten im Bereich der Disziplinierung: „Vor allem hüte man sich davor, schwach begabte Kinder wegen ihrer geringen Leistungen abzustrafen, oder weil sie etwas nicht sogleich verstehen“ (SLZ 1880, S. 147).

Gleichzeitig sehen sich Schule und Lehrpersonen im zweiten Zeitabschnitt zusätzlich mit gesetzlich implementierten Anforderungen und Zielvorgaben konfrontiert. Auf den bereits angesprochenen, geänderten Bundesverfassungsartikel hin wird diskutiert, was unter genügendem Primarunterricht zu verstehen sei. Nach den dargestellten Überlegungen ist das der Fall,

„wenn er di gesamtentwicklung der jugend bis zum übertritte ins bürgerliche alter nach richtigen pädagogischen grundsätzen vermittelt und demgemäss das erforderliche mass des wissens, erkennens und könnens einzig und allein auf grund der intellektuellen, humanen und körperlichen ausbildung bezweckt und befestigt“ (SLZ 1875, S. 438).

Der Unterricht solle daher inhaltlich so gestaltet werden, „dass di physischen, moralischen und intellektuellen Kräfte“ (SLZ 1878, S. 302) nach den Bedürfnissen der Volksgemeinschaft ausgebildet werden, damit die Schülerinnen und Schüler ihre Pflichten und Rechte entsprechend ausüben können (vgl. ebd.). Dadurch, dass dem Staat das Recht zugesprochen wird, „in Bezug auf Volksbildung eine Minimalanforderung zu stellen [...] müssen di Austrittsbedingungen bei bildungsfähiger Jugend an dieselbe geknüpft werden“ (SLZ 1877, S. 305).

3.3.2.2 *Sitzenbleiben*

Die meisten Schüler und Schülerinnen, die diese, regional von Behörden oder von der Lehrkraft persönlich festgelegten Vorgaben nicht erreichen, verbleiben auf der jeweiligen Schulstufe, bis sie die Ziele für den Übertritt in die nächste Klasse erfüllt haben. Dabei sollte das Repetieren nur in Ausnahmefällen greifen müssen: „In der Primarschule soll jedes Kind in der Regel jährlich in di nächste höhere Klasse aufsteigen. Ausnamen kann der Schulrat, jedoch ni für längeres als zweijähriges verweilen in der nämlichen Klasse bewilligen“ (SLZ 1878, S. 38). Das dies zu dieser Zeit nicht unbedingt der Fall ist, zeigt sich an zahlreichen Beiträgen

die über teilweise jahrelanges Verbleiben von Kindern auf einer Schulstufe berichten. Dabei kristallisiert sich auch das Problem heraus, dass Eltern ihre Kinder nach den obligatorischen Schuljahren aus der Schule nehmen wollen, obwohl diese die oberste Klasse noch nicht erreicht haben:

„Es kann aber auch der Fall eintreten, dass wenig begabte Schüler oder solche, welche den Unterricht unfleissig besuchen oder endlich solche, die wegen Schwächlichkeit erst mit dem 9. Jahre zum Schulbesuche angehalten werden, das 15. Altersjahr erreichen, ohne die Hälfte der Klassen passiert zu haben. Dann beruft sich der Vater auf's Gesetz und die Mutter meint, der ‚Seppeli‘ sei gescheidt genug für ‚ne Burebueb‘“ (SLZ 1871, S. 399).

Offiziell einheitlich geregelt werden solche Angelegenheiten kaum. Eine Empfehlung formuliert der Erziehungsrat Zürich: „Auf die Anfrage einer Gemeindeschulpflege betreffend Zurückbehalten eines im Klassengang dahinten gebliebenen Schülers wird die Auskunft erteilt, dass ein solcher nur um ein Jahr über die obligatorischen 6, beziehungsweise 9 Schuljahre hinaus zum Schulbesuch verpflichtet werden könne“ (SLZ 1879, S. 184).

Und der Kanton Bern veröffentlicht hinsichtlich der Thematik des Sitzenbleibens Empfehlungen, die sich aus der Durchführung von Examen ableiten, die die Kinder beim Austritt aus der öffentlichen Schule zu absolvieren haben. Die Erziehungsdirektion des Kantons macht dabei auf die Übelstände bei diesen *Austrittsprüfungen* aufmerksam. So stelle die Behörde fest, dass viele schwachbegabte Kinder nicht alle Schulstufen absolvieren, da sie durch häufiges Repetieren in den niederen Klassen sitzenbleiben. Daher empfiehlt sie, dass „kein Schüler [...] mehr als zweimal das Pensum eines Schuljahres durchmachen“ (SLZ 1880, S. 29) sollte. Damit verbunden schreibt sie in ihrem Bericht, dass 1'400 von 8'773 Schülern als schwach begabt einzustufen seien. Grundsätzlich wertet sie die Austrittsprüfungen als erfolgreiches Modell, da durch die Prüfung jedes einzelnen Schülers die Lehrpersonen genötigt werden „alle Schüler möglichst gleichmässig zu fördern, durch häufiges Repetieren und tüchtige Konzentration des Unterrichts für Gründlichkeit [...] zu sorgen, und [...] den Wetteifer erwecken und darum fördernd auf das Schulwesen einwirken“ (ebd.).

Grundsätzlich wird eine angepasste Klassifizierung als evident für eine gute Schule und auch die individuelle Entwicklung angesehen. Ein ständiges „Vorwärtsschieben und Weiterschleppen jeder Klasse von Jahr zu Jahr, ohne Rücksicht auf die individuelle Entwicklung und Bildungsstufe“ (SLZ 1867, S. 100) sei zu vermeiden, da der Lehrer sich entweder mit den Stärkeren oder den Schwächeren intensiver beschäftige und somit die jeweils anderen vernachlässige (vgl. ebd.).

3.3.2.3 Pädagogische und strukturelle Hilfestellungen

Die Diskussion über Fähigkeiten, Begabungen und Anforderungen an die Kinder, über Fortschreiten und Repetieren, beinhaltet auch die Frage nach der geeigneten Unterrichtsform und -organisation. Als Kennzeichen für eine diesbezüglich *gute* Schule wird unter anderem eine Lehrmethode genannt, „die auch den schwachen Schüler möglichst berücksichtigt, ohne deshalb den Fähigern zum ewigen Wiederkaufen zu verdammen [...]“ (SLZ 1867, S. 285).

Die Rücksichtnahme auf die schwachen Kinder ist auch in vielen anderen Beiträgen ein Thema. In einem Schulbericht aus Appenzell Ausserrhoden wird beispielsweise berichtet, dass die Leistungen in den Schulen „im ganzen befriedigend“ (SLZ 1866, S. 290) seien, jedoch sollten die schwächeren Schüler stärker berücksichtigt werden (vgl. ebd.). Die Verantwortung in dieser Angelegenheit wird oftmals den Lehrpersonen übertragen, die ihre Aufmerksamkeit

keinesfalls nur auf die stärkeren Schulkinder richten dürfen. Und: „Wie ungerecht wäre es also, wenn er über die schwache Leistung des Schülers sich ereifern wollte!“ (SLZ 1880, S. 105).

Auch die Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft (SGG) äussert sich zu der Thematik und fordert: „Di rücksicht auf den lerplan soll beim unterricht nicht in erster linie massgebend sein, sondern di sorge für das einzelne kind, namentlich das schwache, in der ganzen schulklasse“ (SLZ 1876, S. 332).

Nachhilfen und Sonderklassen

Eine mögliche Organisationsform, um der Heterogenität in den Klassen zu begegnen, sind zusätzliche Unterrichtsstunden für die schwachen Kinder. So sollten für die schwächeren Schüler „wöchentlich ein paar Extrastunden der Nachhilfe“ (SLZ 1867, S. 100) eingerichtet werden. Diese *Nachhilfestunden* führen jedoch zu einem zusätzlichen Aufwand bei den Lehrpersonen: „Seitdem ich wöchentlich drei Stunden den schwächern Schülern zu widmen hatte, musste ich zu gleicher Zeit auch die Arrestanten der andern Klassen beaufsichtigen“ (SLZ 1869, S. 283). Um dieser Zusatzbelastung zu entgegnen, werden an einigen Orten alternative Lösungsansätze praktiziert. So erteilt ein Lehrer im Graubünden, der vierzig Jahre unterrichtet hatte und altershalber vom Dienst zurücktreten musste, „schwachen Schülern, wenn solche ihm anvertraut werden, Nachhilfestunden“ (SLZ 1870, S. 46).

Vereinzelt werden neben den unterrichtergänzenden Nachhilfestunden und den von den öffentlichen Schulen exkludierenden Anstalten auch besondere Klassen erwähnt, in denen die zurückbleibenden Schülerinnen und Schüler, zwar innerhalb der Volksschulen jedoch ausserhalb der Regelklassen, beschult werden können. So existiert nach den Berichten in der Lehrerzeitung in Basel bereits in den 1860er Jahren „für schwache Schüler eine Arbeitsklasse und für träge Schüler eine Straffklasse [...], um sie möglichst dahin zu bringen, dass sie mit ihrer Klasse Schritt halten“ (SLZ 1866, S. 212).

Die Überlegungen und Umsetzungen zu der separaten Unterrichtung von schwächeren und stärkeren Schülerinnen und Schülern lösten auch Debatten über soziale Komponenten der Thematik aus. So sollte die Organisation einer Schule immer so sein, „dass auch ein armer talentvoller Knabe sich höhere Bildung erwerben kann; der Unterricht soll praktisch sein und soll auch die körperliche Entwicklung nicht schädigen“ (SLZ 1880, S. 81). Auch Kinder aus gut situierten Verhältnissen stellen die Schule und vor allem die Lehrkräfte vor Herausforderungen, besonders, wenn sie den gesetzten Vorgaben nicht entsprechen:

„Wenn etwa, was gar nicht so selten der Fall ist, manche Kinder angesehener und einflussreicher Familien wegen intellektueller oder moralischer Unzulänglichkeit nicht in die auserwählte Gruppe aufgenommen werden könnten: welche Unannehmlichkeiten für den Lehrer, welche Intriguen gegen das Schulsystem würden hieraus entstehen?“ (SLZ 1865, S. 169).

Auf das Geschlecht bezogen werden in den Beiträgen zur Schulfähigkeit und allfälliger Unterstützungsmassnahmen keine Differenzen hochgehalten. Im Gegenteil: „Der Unterschied zwischen Knaben und Mädchen wird zwar nicht so gross, wie manche Pädagogen behaupten wollen; alle Kinder haben einen gemeinsamen Kreis von Fähigkeiten und Erkenntnissen“ (SLZ 1867, S. 101).

3.3.2.4 *Mit Ziffern zum Erwünschten*

Zahlen in unterschiedlichen Verwendungsbereichen stellen in der zweiten Zeitspanne Möglichkeiten und Mittel dar, um Anforderungen an die Schulkinder, Fähigkeiten und Leistungen unterschiedlicher Art festzulegen, sichtbar zu machen und zu begründen.

Eine Art, auf der Grundlage von Zahlen die relevanten Kategorien zu erfassen, sind Statistiken und errechnete oder geschätzte Prozentzahlen, die in einzelnen Beiträgen erwähnt oder dargestellt werden. In der Diskussion über den starken Einfluss des sozialen Umfelds der Kinder auf das Benehmen und die kognitive Leistung in der Schule wird unter anderem geschätzt, dass ein beträchtlicher Anteil der Schülerinnen und Schüler Voraussetzungen mitbringen, die von der Schule nicht ausgeglichen werden können: „Zählt man noch die von Natur Schwachen hinzu, die hie und da allein schon $\frac{1}{4}$ bis $\frac{1}{3}$ der Gesamtschülerzahl ausmachen, so darf man wohl annehmen, dass 30–40% der Schüler den Wünschen nicht entsprechen, die der Lehrer sollte haben können“ (SLZ 1867, S. 300). Die Gesamtzahl der Schulkinder in den öffentlichen Volksschulen wird in einem anderen Bericht von 1865 auf 389'019 benannt. Darin wird jedoch relativiert, dass eine bedeutende Anzahl Kinder in Privateinrichtungen beschult werden „oder wegen geistiger oder körperlicher Schwäche vom Schulbesuch dispensiert ist“ (SLZ 1865, S. 10).

Disziplin durch Zensuren und Rangnoten

Neben diesen einzelnen gesamthaften Überblicken, erhalten die Ziffern in Form von Zensuren und Noten ein weitaus höheres Gewicht, wobei viele Ähnlichkeiten zum ersten Zeitabschnitt bestehen.¹⁶⁸ Zensuren und Zeugnisse werden grundsätzlich nicht primär als Messung von kognitiver Leistung in Bezug zu den schulischen Inhalten ausgestellt, sondern beinhalten eine starke disziplinarische Komponente: „Ein wirksames Disziplinarmittel sind mancher Orten die wöchentlich oder monatlich ausgestellten Zeugnisse über Fleiss, Betragen und Fortschritte der Schüler [...]“ (SLZ 1866, S. 292). Über den Sinn und Unsinn dieser häufigen Aushändigung wird in den Zeitungen vermehrt debattiert und die Tendenz zu weniger Zeugnissen empfohlen und eingeschlagen. Im Schulreglement von Basel-Land wird u.a. vorgeschrieben, dass den Schülern vierteljährlich ein Zeugnis auszustellen sei, das von den Eltern unterschrieben werden müsse. Die genauen Bestimmungen über die Benotungen sind dabei in der jeweiligen Schule zusammen mit den örtlichen Behörden festzulegen (vgl. SSZ 1853, S. 10). Andernorts soll nur zweimal im Jahr, „am Schlusse jeden Semesters [...] jedem Schüler ein Zeugnis über Betragen, Fleiss und Fortschritte ausgestellt werden. Es trägt dieses dazu bei, den Schüler zum ernststen Streben zu stimmen und zugleich Haus und Schule näher mit einander zu verbinden“ (SLZ 1879, S. 49).

Teilweise werden die Dokumente, die für jedes Schulkind persönlich ausgestellt werden und über „Fleiss, Fortschritt und das bisherige Betragen“ (SSZ 1854, S. 57) Auskunft geben, auch *Sittenbüchlein* genannt (vgl. ebd.). Die persönlichen Berichte sollten auf der Basis von Daten aus Absenzenverzeichnissen oder Schülertabellen angefertigt werden. Diese Dokumentierungsmittel gelten, wie auch Stundenpläne oder Schulchroniken, als wichtige Pfeiler der äusseren Disziplin. Zu dieser werden wiederum auch die ordentliche Führung und Einhaltung bestimmter schuladministrativer Tätigkeiten gezählt (vgl. PMS 1856, S. 50 f.). Die Anfertigung der Zeugnisse, Tabellen und Berichte wird den Lehrpersonen übertragen, die diese zusätzliche Aufgabe ausserhalb der Schulzeit erledigen sollten (vgl. SSZ 1854, S. 54).

¹⁶⁸ vgl. dazu Abschnitt 3.2.3

Rekrutenprüfung

„di feröffentlichung der rangnoten nützt nicht nur wenig, sondern schadet fil“ (SLZ 1873, S. 105) – während dieser Grundsatz für die öffentlichen Volksschulen stark gemacht und dafür plädiert wird, dass die Leistungen und Zeugnisse der Kinder nicht mehr öffentlich bekannt gemacht werden, stellen die Veröffentlichung von Resultaten der kantonalen Rekrutenprüfungen eine wichtige Diskussionsbasis für Verbesserungsbestrebungen in der Volksschule dar. Aus verschiedenen Kantonen finden sich Berichte und vor allem Beschwerden über den negativen Ausgang der militärischen Prüfungen. Im Thurgau und in Bern etwa werden die angehenden Rekruten durch ein Diktat sowie Rechenbeispiele in ihren „Schulkenntnissen“ geprüft (SLZ 1863, S. 65). Aus Bern finden sich Jahre später Berichte über das unbefriedigende Können der jungen Männer: „Von 295 geprüften erreichten 21 oder 7% di minimalforderungen des regulativs nicht und müssen daher die nachschule besuchen (1 stunde per tag); 21 andere konnten derselben nur mit genauer not entgehen“ (SLZ 1875, S. 179). Massnahmen in Bezug auf die schlechten Resultate werden auch in anderen Regionen ergriffen. Bei der aargauischen Rekrutenprüfung werden diejenigen Aspiranten, die starke Mängel im Lesen, Schreiben und Rechnen aufweisen, in sogenannte Strafschulen eingeteilt. 1867 sind dies 11.99% aller Geprüften, in den sechs Jahren zuvor wurden durchschnittlich bei 13.28% der jungen Männer eine mangelhafte Schulbildung festgestellt (vgl. SLZ 1868, S. 19). Ein Lösungsansatz, der auch von einzelnen Lehrpersonen auf Eigeninitiative bereits umgesetzt sei, wird im gesonderten zusätzlichen Unterricht, besonders der zu entlassenen Schüler, gesehen (vgl. SLZ 1868, S. 54).

In einem Bericht aus Nidwalden, wo bei der Rekrutenprüfung eine beträchtliche Anzahl der Prüflinge für Unteroffizierstellen nur dürftig lesen, schreiben und rechnen können, wird schliesslich die Frage aufgeworfen:

„Welcher Grad auf der Skala des ‚schreiben können‘ ist für die Mehrzahl der Primarschüler (d.h. der mittelmässig begabten) bei unsern Schuleinrichtungen erreichbar, somit als Normalstufe anzunehmen? Man sollte meinen, dass diese Frage, deren Bedeutsamkeit in die Augen springt, längst mit abschliessender Präzision beantwortet sei. Es ist jedoch darauf zu wetten, dass sehr verschiedene Gradbezeichnungen angegeben würden, wenn man etwa 50 Schulmänner und Lehrer rasch nacheinander ins Verhör nähme“ (SLZ 1864, S. 177 f.).

Eine Klärung der Anforderungen und zu erreichender Standards findet in der Zeit zwischen 1842-80 in den Lehrerzeitungen nicht statt. Vielmehr setzen sich mehrere Beiträge mit der Ursachenforschung und möglichen Behebungsmassnahmen auseinander. Dabei wird vorwiegend in der Volksschule, bei der Schulbildung angesetzt, die als massgebend für die erzielten Resultate eingestuft wird. So erscheinen etwa zentrale Aussagen eines Semindirektors Marty aus Rickenbach, der in einem Referat über die Gründe der schlechten Resultate bei den Rekrutenprüfungen spricht: Als äusserliche Einflüsse werden vor allem Probleme bei der körperlichen und geistigen Entwicklung oder mangelnde elterliche Unterstützung angegeben. Bei der Gesetzgebung sieht der Semindirektor u.a. einen zu frühen Schuleintritt oder eine zu lange Unterrichtszeit pro Tag als problematisch an und schliesslich werden auch charakterliche Mängel der Lehrpersonen wie auch schlechter, unanschaulicher Unterricht als Ursachen für die schlechten Rekrutenprüfungen angegeben (vgl. SLZ 1876, S. 348).

Auch in Glarus wird über mögliche Gründe für die mangelhaften Resultate debattiert. Eine zu kurze Schulzeit, zu grosse Klassen „di vilfächeri [...], vielleicht da und dort zu geringe berücksichtigung der schwachbegabten u.s.w.“ (SLZ 1876, S. 403) erscheinen dort als Haupt-

ursachen. Durch die Behebung dieser und weiterer Gründe, durch „sorgfältigere promotionen¹⁶⁹ – eitle eltern begeren oft, dass auch ire schwächer begabten kinder alljährlich promovirt werden, was oft zum bleibenden nachteil des Kindes geschieht [...] grössere berücksichtigung der *schwachbegabten*“ (ebd.; Hervorh. im Original), sollen die Resultate verbessert werden.

Neben den schulischen Problemen werden auch gesellschaftliche Ursachen für das mangelhafte Bildungsniveau benannt. Zentral erscheint dabei der Alkoholmissbrauch: „Angesichts der geringen Prozente der Tauglichen in der Rekrutenprüfung erheben sich laute Klagen über die Verheerungen durch den ‚*Schnapsteufel*‘“ (SLZ 1880, S. 327; Hervorh. im Original). Einzelne Stimmen plädieren denn auch dafür, dass die Verhältnisse, aus denen die Prüflinge stammen, berücksichtigt werden und „nicht nur das nackte, momentane Resultat, wenn man der Schule nicht unrecht thun will“ (SLZ 1867, S. 300).

Um die Rekrutenprüfungen, mit all den aufgeworfenen Komponenten, besser organisieren und durchführen zu können, formuliert der Bund schliesslich verschiedene Fragen, die zur Klärung ausgeschrieben werden. Unter anderem wird „die Definition der Begriffe von ‚Blödsinn‘ und ‚Schwachsinn‘ etc.“ gefordert, „alles im Sinne und zum Zwecke einer möglichst gleichmässigen Behandlung der Examinanden“ (SLZ 1879, S. 305).

3.3.3 *Zu schwach für die Volksschule*

Die Berichte über Kriterien, die für eine Beschulung festgelegt und diskutiert werden und besonders auch die, die einen Schulbesuch in einer normalen öffentlichen Volksschulklasse ausschliessen, werden von Debatten und Fragen zu alternativen Beschulungsformen begleitet. Im Kanton Bern wird die Problematik unter anderem statistisch angegangen. Bei einem auf einer Volkszählung im Kanton Bern basierenden Versuch, die Zahlen über die schulpflichtigen Kinder aufzuschlüsseln, geht der Autor des Artikels, ein Schulinspektor Antenen, davon aus, dass die *bildungsunfähigen* Kinder die Primarschule nicht besuchen: „Nehmen wir ½ Prozent an, die nicht bildungsfähig sind, so macht das auf 96,000 schon 480“ (SLZ 1862, S. 158). Direkte Massnahmen werden daraus nicht abgeleitet oder zumindest nicht in der Lehrerzeitung abgedruckt, jedoch die Forderung formuliert, auch für diese Kinder eine Schulbildung sicherzustellen.

Zur Vorbereitung auf die Schulsynode, werden zwei Jahre später folgende Fragen zur Diskussion ausgeschrieben: „Ist die zunehmende physische Entartung der jetzigen Generation eine Thatsache und wenn ja, wo liegen die Ursachen derselben und welche Verantwortung und Aufgabe erwachsen der Volksschule hieraus?“ (SLZ 1864, S. 199).

Auch in anderen Kantonen und Regionen wird die Thematik in verschiedenen Gremien aufgenommen. Bei einer Bezirkskonferenz im Toggenburg ist die Diskussion über das Thema der „Behandlung der schwächer Begabten in der Volksschule“ (SLZ 1866, S. 396) traktandiert, aufgrund der mangelnden Zeit jedoch vertagt worden. Und die Armenlehrer in Burgdorf setzen sich nach einem Bericht über ihre Versammlung das Ziel „di behandlung der schwachbegabten kinder“ (SLZ 1874, S. 191) zu besprechen. Ob das Traktandum tatsächlich diskutiert wurde, geht aus dem Artikel nicht hervor, „da di zeit zu ser vorgerückt war, musste von der besprechung eines themas abgesehen werden“ (ebd.). Ebenfalls im provisorischen Zustand bleibt der Vorschlag für ein eidgenössisches Primarschulgesetz in dem empfohlen wird: „Di lokale Schulkommission ist verpflichtet, nach Möglichkeit auch für den Unterricht

169 Die überfüllten Sukzessivschulen gelten auch andernorts als Hauptgrund für schlechte Schulausbildungen (vgl. SLZ 1868, S. 54).

solcher Kinder zu sorgen, di wegen körperlicher Gebrechen oder anderer wichtigen Gründe di Schule nicht besuchen können“ (1878, S. 152).

Einige Artikel greifen die Problematik auf, indem darin an verschiedene Akteure in ihrer Pflicht und Verantwortung gegenüber den Kindern appelliert wird. So fordert ein Pfarrer und Schulinspektor namens Cartier: „Insbesondere hätte der Staat als oberste Intelligenz Rücksicht auf arme und talentvolle Kinder noch zu nehmen und ihnen die nöthigen Hilfsmittel zur Fortbildung zu verschaffen“ (SLZ 1864, S. 158). In anderen Beiträgen sind es eher die Lehrpersonen in den Schulen vor Ort, die zum Handeln aufgefordert werden:

„Da solche unglücklichen Kinder ohne freudige Vermittlung von Lehrern oder Geistlichen gewöhnlich hoffnungslos ihrem Schicksal überlassen bleiben, so schliessen wir mit der freundlichen Bitte an unsere werthen Amtsbrüder [...], wo irgend ein solches Kind in ihrer Umgebung sich findet, des dessen in Liebe annehmen zu wollen“ (SLZ 1862, S. 142).

3.3.3.1 *Familiäre Institute* für Schwache

Im zweiten Zeitabschnitt finden sich immer mehr Berichte über neue Schul- oder Erziehungsanstalten, die auf geistig schwache Kinder ausgelegt sind. Diese sind oft auf eine private Initiative zurückzuführen, wie in Hinterberg im Kanton Bern, wo „Johannes Gut, der aus Gesundheitsgründen sein Lehramt an der Sekundarschule niederlegte, eine kleine Erziehungs- und Unterrichtsanstalt für geistigschwache Kinder eröffnet“ (SLZ 1863, S. 43).

Der Anstaltsleiter gibt in einem kurzen Prospekt, der in der Lehrerzeitung in Form eines üblichen Artikels¹⁷⁰ abgedruckt wird, Einblick in die Ausrichtung seiner Anstalt für „schwache“ Kinder im Kanton Bern, die er im kleinen, familiären Rahmen führt, damit „immer jeder Einzelne nach seinen individuellen Bedürfnissen behandelt werden kann“ (SLZ 1862, S. 156). Die hilfsbedürftigen Kinder, die in seine Anstalt aufgenommen werden und die „an dem gewöhnlichen Schulunterrichte wegen Mangel an Geisteskräften nicht theilnehmen können, wenigstens nicht mit dem wünschbaren Erfolge“ (ebd., S. 155) fände man dabei „in Familien aller Stände“ (ebd.). Auch in Baden wird auf privater Initiative „eine Anstalt gegründet für Kinder, die wegen Mangel an geistigen Anlagen, wegen Schwerhörigkeit, Stummheit und dergleichen Gebrechen nicht im Stande sind, die öffentlichen Schulen besuchen zu können“ (SLZ 1865, S. 40).

Ziel dieser meist kleinen, familiär geführten Institute ist es, durch gesunde Ernährung und genügend Bewegung an der frischen Luft – der Unterricht ist daneben meistens der gleiche wie in den öffentlichen Schulen –, die physischen Konstitutionen der Kinder zu stärken und sie dadurch ebenfalls zu „nützlichen“ (SLZ 1865, S. 140) Mitgliedern der Gesellschaft heranzubilden (vgl. ebd.). Dabei sind den Einrichtungen oft auch landwirtschaftliche und handwerkliche Arbeitsgebiete angebunden, um die Kinder auch in diesen praktischen Bereichen beschäftigen und ausbilden zu können: „In guten, auf dem Familienprinzip beruhenden Internaten für *voll sinnige* und *obnorme* Kinder ist die Arbeit als Erziehungsmittel aufgenommen und gilt als unentbehrlich“ (SLZ 1879, S. 167; Hervorh. TD).

In den Lehrerzeitungen wird der Ausbau der gesonderten Einrichtungen, die sich den Kindern annehmen, die die Schule bis anhin nicht oder nur mit wenig Gewinn besuchen konnten, durchwegs positiv kommentiert:

¹⁷⁰ Werbung für Privatanstalten und Schulen sind ansonsten vor allem in Form von Werbeanzeigen auf den letzten Seiten der Zeitungen, die für Reklame konzipiert sind, zu finden.

„Es ist wohl eine der erfreulichsten Erscheinungen auf dem Gebiete der Schulerziehung neuerer Zeit, dass endlich nebst den Blinden und Taubstummen auch den Schwach- und Blödsinnigen, diesen unglücklichsten aller menschlichen Geschöpfe, eine anstaltsmässige Erziehung und Pflege zu Theil wird“ (SLZ 1862, S. 141).

Neben den positiven Effekten für die Kinder eignen sich die Anstalten auch als Anschauungsmöglichkeiten für die Lehrpersonen, um die verschiedenen geistigen und körperlichen Entwicklungswege kennenzulernen. Anhand dieser umfassenden Beobachtungen sollen sie „einen sicheren Massstab“ (PMS 1860, S. 150) entwickeln, um in der Schule die unterschiedlichen Kinderindividualitäten beurteilen zu können (vgl. ebd.).

Ziel der gesonderten Anstalten und Klassen, die vor allem schwache Kinder ohne physische Einschränkungen aufnehmen, soll es nach den Beiträgen immer sein, die Kinder nach entsprechenden individuellen Massnahmen möglichst wieder in die Volksschule zurückzusenden, damit sie die Schulzeit geregelt zu Ende bringen zu können (vgl. SLZ 1863, S. 141). Eine Überweisung oder ein Eintritt in eine derartige Bildungsanstalt kann jederzeit erfolgen und ist grundsätzlich ab dem sechsten Lebensjahr möglich, „sofern sich das Kind körperlich normal entwickelt hat“ (SLZ 1862, S. 142). Dabei sollte darauf geachtet werden, das in diese Anstalten „nur sittlich noch unverdorben und geistig begabte Kinder aufgenommen werden sollen“ (SLZ 1864, S. 83). Eine vorsichtige Prüfung der Kinder vor Eintritt sei unerlässlich, um „nicht schwachsinnige, bildungsunfähige oder ältere, ganz verkommene Kinder in Erziehungsanstalten aufnehmen“ (SLZ 1865, S. 223), da für diese Kinder andere spezialisierte Einrichtungen vorgesehen seien. Für Kinder, die an Kretinismus leiden, bestünden Anstalten wie auf dem Abendberg bei Interlaken. Sie würden dort ihren Anlagen entsprechend betreut und „obschon die meisten der Kinder gut hören und sehen, so geht es doch nicht wie bei Kindern, die sich *normal* entwickeln [...]“ (ABS 1842, S. 411; Hervorh. TD).

Die „bildungsfähigen Taubstummen“ (SLZ 1862, S. 42) sowie die blinden Kinder wiederum, besuchen weiterhin die für sie eingerichteten Sonderanstalten. Verstärkt finden sich in der zweiten Phase auch gesetzliche Regelungen, die über die Beschulung der betroffenen Kinder verfügen. Wie beispielsweise im Kanton Luzern:

„Für den Unterricht und die Erziehung bildungsfähiger taubstummer Kinder besteht eine Taubstummenanstalt. Eltern und Pflegeeltern sind verpflichtet, solche bildungsfähige Kinder in diese Anstalt zu schicken, oder den Beweis zu leisten, dass diese Kinder sonst die gehörige Bildung erhalten“ (SLZ 1862, S. 202).

Sittlich verwarhloste Kinder schliesslich sind in sogenannten Rettungsanstalten unterzubringen.

3.3.4 Grenzen öffentlicher Schule

„Die Schule ist keine Erziehungsanstalt und kann keine sein; sie kann nur einen erziehenden Einfluss ausüben“ (SSZ 1853, S. 157) – in den bereits dargestellten Zuständigkeitsdiskussionen manifestieren sich in der zweiten Phase Beiträge, die institutionelle Ausweichformen besprechen und darstellen, denen die Zuständigkeit zukommt, wenn die Volksschule an die Grenze ihrer erzieherischen Aufgabe gelangt.¹⁷¹ Eine Organisationsform steht dabei im Zent-

¹⁷¹ Dass diese Anstalten einen hohen Bedarf abdeckten, zeigt ein Beispiel aus dem Kanton St. Gallen, wo in den 1870er Jahren von 15 privaten Institutionen, die sich auf der obligatorischen Volksschulstufe ansiedeln lassen, 11 aus Spezialanstalten bestehen (vgl. SLZ 1876, S. 370).

rum der Diskussionen: die Rettungsanstalt für schwierige, verwahrloste Kinder. Die Blinden- und Taubstummenanstalten, in ihrer bereits bekannten und im vorherigen Zeitabschnitt dargestellten Form, bleiben in ihrer Funktion als Beschulungsanstalt für sinneseingeschränkte Kinder im Diskurs stabil. Im Folgenden werden Aspekte aus den Diskussionen dargestellt, die für die Zuteilung der Kinder in die Anstalten massgeblich sind sowie Abgrenzungs- und Verbindungspunkte zu der Volksschule erläutern.

3.3.4.1 *Das Anstaltswesen im Überblick*

Aufschluss über die gesonderten Erziehungs- und Beschulungsinstitutionen geben hauptsächlich Anstaltsberichte, die vor allem finanzielle und organisatorische Informationen enthalten. Über das innere Geschehen der Institutionen erscheint wenig und noch weniger wird über den Unterricht in den Einrichtungen berichtet, wie beispielsweise aus dem Blinden- und Taubstummenbereich. Ähnlich verhält es sich bei den anderen Anstaltsarten, wobei Neugründungen und Jahresberichte von Rettungs-, Heilungs- und Erziehungsanstalten den Grossteil der abgedruckten Informationen ausmachen.¹⁷² Prominent erscheinen dabei die Rettungsanstalten Bächtelen bei Bern, die ursprünglich als landesweite Anstalt verwahrloste Jungen beider christlicher Konfessionen aufnehmen sollte, und Sonnenberg bei Luzern¹⁷³, die als Anstalt für katholische Knaben eröffnet wurde, nachdem das gemischtkonfessionelle angedachte Institut in Bern nicht entsprechend geführt werden konnte. Was jedoch eine Rettungsanstalt genau ist, scheint zu dieser Zeit nicht ganz geklärt:

„Wir hielten dafür, dass es Anstalten seien, welche Kinder aufnehmen sollten, die eltern- und pflegelos seien und unter ganz besonderen Verhältnissen ihrem leiblichen und geistigen Verderben, dem Elend oder Laster entgegen gingen [...]. Es scheint uns aber, dass wir uns hierin getäuscht haben, da man auch die Armen- und Waisenanstalten der Gemeinden zu den Rettungsanstalten zählt“ (SSZ 1853, S. 161)

Die Gründung und auch Finanzierung der Anstalten wird meistens durch Privatpersonen, kantonale Gönnerschaften wie Armenvereine oder die SGG organisiert und mitgetragen (vgl. u.a. SLZ 1869, S. 272; 1873, S. 344), wobei gerade bei Taubstummen- und Blindenanstalten auch immer wieder Notizen über staatliche finanzielle Unterstützung zu finden sind (SLZ 1874, S. 72; 1878, S. 377). Aus verschiedenen Kantonen finden sich zudem Meldungen, die eine Staatsverantwortung in der Anstaltsfrage verlangen. So wird in Bern in der Schulsynode angetragen: „So weit nötig, sorgt der Staat auch für die notwendigen besonderen Bildungsanstalten oder unterstützt solche für physisch mangelhaft organisierte oder sittlich verwahrloste Kinder“ (SLZ 1880, S. 365).

In St. Gallen wiederum wird die Verantwortung vom Kanton auf andere Akteure übertragen: „Der Staat verpflichtet Eltern und Gemeinden für ihre bildungsfähigen Taubstummen zu sorgen, und gewährt Anstalten für diesen Zweck erkleckliche Unterstützung“ (SLZ 1862, S. 42).

Immer wieder wird in den Zeitungen bezüglich des Anstaltswesens auch ein Blick ins Ausland geworfen. Besonders aus den Nachbarländern Deutschland und Österreich (vgl. SLZ 1873, S. 302; 1874, S. 193), aber auch England und den USA (SLZ 1874, S. 208; 1879,

172 vgl. u.a. PMS 1856, S. 13, 151; PMS 1858, S. 279, 300, 333, 335; PMS 1859 S. 157, 287; PMS 1860, S. 344; SLZ 1862, S. 77, 186; SLZ 1863, S. 43, 65; SLZ 1866, S. 191, 253; SLZ 1867, S. 247; SLZ 1870, S. 22; SLZ 1872, S. 235; SLZ 1875, S. 269; 1877, S. 260; SLZ 1879, S. 5, 57, 312

173 Auch *katholische Bächtelen* genannt (vgl. u.a. SLZ 1865, S. 310).

S. 257) werden Berichte aus Blinden-, Taubstumm-, und Rettungsanstalten oder ähnlichen Institutionen abgedruckt. Doch auch die ausländische Rezeption der schweizerischen Bestrebungen in den Bereichen der Sonderbeschulung und -erziehung erscheinen in den Lehrerzeitungen. So wird ein preussischer Bericht zitiert, der über die hervorragenden Leistungen für arme und verwahrloste Kinder in der Schweiz, die es ermöglichen, die Kinder „zu brauchbaren und guten Menschen“ (SLZ 1879, S. 57) heranzuziehen, berichtet und deshalb als Vorbild für solche Bestrebungen im eigenen Land herangezogen werden (vgl. ebd.). Die vorbildliche Wirkung der eigenen Anstalten wird denn auch aktiv im Ausland propagiert. Beispielsweise an der Weltausstellung in Philadelphia 1876, für die eine Denkschrift über die Anstalt Bächtelen konzipiert wird, die „in der ‚Neuen Welt‘ bei der Gründung von ‚Rettungsanstalten‘ als vortrefflicher, wegweiser“ (SLZ 1876, S. 30) dienen sollte. So wird ein Lob an die eigene Arbeit bezüglich des Anstaltswesens im eigenen Land immer wieder gerne abgedruckt: „Für uns Schweizer ist es ein lohnendes Gefühl, durch unsere schönen Erziehungsanstalten auch im benachbarten Lande den Ansporn zu werktätiger Menschliebe gegeben zu haben. Hoffen wir, dass der edle Eifer nie erkalten möge, sich der armen verlassenen Kinder anzunehmen“ (SLZ 1868, S. 415).

3.3.4.2 *Gemeinsamer oder getrennter Unterricht?*

Die Frage, ob die „Kinder, die in den Rettungsanstalten sind, die Volksschule besuchen oder [...] sie in ihrer eigenen Anstalt den Unterricht empfangen“ (SSZ 1853, S. 157) müssen, wird kontrovers diskutiert. Die eine Seite plädiert für einen gesonderten Unterricht der Kinder in den Rettungsanstalten, „weil sie arme Kinder sind“ (SSZ 1853, S. 158) und die Volksschule ihren Modus adaptieren müsste, um diesen Kindern gerecht zu werden, also selber zur Rettungsanstalt werden würde (vgl. ebd.). Auf der anderen Seite wird argumentiert, dass die Volksschule die Aufgabe habe, alle Kinder als Bürger desselben Staates zu unterrichten, mit dem Ziel, den Kindern Selbstständigkeit, Unabhängigkeit und freudiges Wirken in der Gesellschaft, den „menschlichen, bürgerlichen und religiösen“ (SSZ 1853, S. 161) Verbänden zu ermöglichen. Hinzu komme, dass die Kinder für ihre Rolle in der bürgerlichen Gesellschaft auch *für* diese und dadurch *in ihr* gebildet werden müssen und eine Separation in Anstalten dieses Ziel verunmögliche (vgl. SSZ 1853, S. 161).

Kinder in speziellen Anstalten sind von diesen Zielen der Volksschule denn auch nicht ausgenommen. Und zudem, so die Befürworter einer gemeinsamen Beschulung, heile „man die Gebrechen der Zeit und die Armut nicht [...], wenn man schon durch die Erziehung die Menschen scheidet, niederdrückt, für eine ausgestossene Menschenklasse förmlich heranbildet“ (SSZ 1853, S. 158).

In den Berichten über das Anstaltsleben wird immer wieder hervorgehoben, dass die Kinder in den gesonderten Institutionen denselben Unterrichtsstoff und dieselben Fächer gelehrt bekommen, wie dies in den öffentlichen Volksschulen der Fall ist. Bei der Prüfung durch behördliche Instanzen erzielen sie dabei meistens befriedigende bis gute Ergebnisse (vgl. u.a. SLZ 1868, S. 207 f.; 1869, S. 373; 1874, S. 183), die „denjenigen einer guten Primarschule völlig gleichwertig“ (SLZ 1875, S. 180) zu werten seien.

„Ganz fähige, lernbegierige Zöglinge“ (ebd.) aus den Anstalten sollten zudem gefördert werden und den Unterricht in den höheren Volksschulen besuchen dürfen. Die Qualität der Beschulung in den gesonderten Einrichtungen wird im Vergleich mit den öffentlichen Primarschulen als höher eingestuft, da die „Leistungen selbst bei vorherrschend mittelmässig

befähigten Zöglingen eher über, als unter der Stufe einer guten Primarschule stehen“ (ebd., S. 238 f.). Als Grund dafür wird der erzieherische Einfluss im Rahmen der Anstalt gesehen. Die Kinder in den Anstalten werden nicht nur nach dem Lehrplan der Volksschule unterrichtet, sondern sind auch stark in die landwirtschaftlichen und handwerklichen Arbeiten eingebunden, die zu den Institutionen gehören. Ziel der Anstalten ist es, den Kindern bereits Grundlagen eines Berufes zu erlernen – oder gleich eine Lehre zu absolvieren – um ihnen den Einstieg in das berufliche und gesellschaftliche Leben zu erleichtern (vgl. u.a. SLZ 1868, S. 207; 1870, S. 22, 1871, S. 150; 1874, S. 337). Daneben stellen diese Arbeiten auch einen wichtigen ökonomischen Faktor dar, auf den die Institutionen zu deren Erhalt angewiesen sind (vgl. u.a. SLZ 1868, S. 203).

Neben dem inhaltlichen Unterricht, wird in den Anstalten auch die sittliche Komponente bewertet, teilweise sogar mit Ziffern benotet: „Bezüglich der sittlichen Besserung erteilte der Hausvater den Zöglingen folgende Noten: 3 sehr gut, 14 gut, 6 ziemlich gut, 2 mittelmässig, 1 gering und 2 sehr gering“ (SLZ 1868, S. 207).

3.3.4.3 *Viele Störenfriede, wenig Platz*

Trotz der vielen Berichte über bestehende und neueröffnete Anstalten wird durchgehend beklagt, dass diese für die grosse Zahl an „erziehungs- und rettungsbedürftigen“ (SLZ 1865, S. 129) Kindern noch zu wenig Plätze, sowohl in Institutionen wie auch bei Pflegefamilien, geschaffen seien (vgl. ebd.). Diese Feststellung wird teilweise auf kleinere Zählungen gestützt, die in verschiedenen Kantonen und Gemeinden veranlasst wurden (vgl. SLZ 1865, S. 129). Bei den blinden und taubstummen Kindern werden umfassendere Statistiken dargestellt, die als Grundlage für Diskussionen über den Bedarf an Spezialanstalten und Unterrichtsmöglichkeiten für diese Kinder herangezogen werden (vgl. u.a. SLZ 1864, S. 10; SLZ 1869, S. 269).

Das Problem der Überfüllung der Anstalten sei dabei auch auf mangelnde Pflegeplätze bei Familien zurückzuführen. Diese sind gerade auch für schwierige Kinder kaum zu organisieren: „Es giebt Fälle, in denen sich die Zucht der besten und christlichsten Familie als ohnmächtig erweist und wo nur die beständige, feste Ordnung einer Anstalt zu helfen im Stande ist“ (SLZ 1866, S. 354).

Um „der Verkümmern, der Verwahrlosung“ (SLZ 1865, S. 130) Einhalt zu gebieten und die armen und unglücklichen Kinder „zu tüchtigen Menschen erzogen“ (ebd.) werden können, werden auch die staatlichen Instanzen in die Pflicht genommen. So wird u.a. gefordert, dass dem Gesetzgeber die Aufgabe zukomme, „bei Erlass des Armengesetzes bindende Normen aufzustellen, welche die Behörden berechtigen, schlechten Eltern ihre schlechterzogenen Kinder wegzunehmen – und sie, ohne einen Prozess führen zu müssen, anderwärts besser zu versorgen“ (SLZ 1865, S. 130).

Die steigende Zahl von verwahrlosten Kindern führt sowohl in den Diskussionen wie auch bei den bereits existierenden Anstalten, die sich um solche Kinder kümmern, zu weiteren Differenzierungen. So stellen gerade die „wirklich sittlich verdorbenen“ (ASB 1842, S. 66) Kinder besondere Herausforderungen für die Gesellschaft dar, da die bisherigen Institutionen nicht über die nötigen Ressourcen verfügen, um alle Verwahrlosten aufzunehmen und auch deshalb „[...] lieber nur gut geartete, obwohl äusserlich verwahrlosete, Kinder aufnehmen, und mehrere von ihnen sogar die ausschliessen, bei denen das Böse schon kräftiger zum Ausbruch gekommen ist [...]“ (ASB 1842, S. 66).

Mögliche Gründe für eine Verwahrlosung der Kinder werden aus der Erfahrung der Anstalt Bächtelen vor allem im Familienleben gesehen:

„Es zeigt sich, dass ser oft der verlust des einen oder des anderen elternteils für die kinder üble folgen hat. Weniger ist dies der fall, wenn di kinder keine eltern mer haben, indem dann verwandt, gemeinde oder stat eintreten. Übel ist's, wenn der vater, vil übler, wenn nur di mutter den kindern entrissen wird. Von 35 fällen der verwarlosung fallen 15 auf den verlust des vaters, 20 auf denjenigen der mutter“ (SLZ 1874, S. 337; Hervorh. im Original).

Um der Verwahrlosung und den „sozialen übeln der heutigen zeit“ (SLZ 1876, S. 342) entgegenzuwirken, stellen die Anstalten in ihren Berichten verschiedene Mittel vor. So gelten u.a. die Verbesserung der Schulbildung und der Familienerziehung, wahrhaftige christliche Religiosität oder die „bekämpfung der branntweinpest“ (ebd.) zu den wichtigsten Schritten, um die bestehende Problematik anzugehen.

3.3.4.4 *Ausbildung von Speziallehrern*

Um den Kindern in den Anstalten eine entsprechende Betreuung und Beschulung zu ermöglichen, wird in den Diskussionen die Ausbildung von spezialisierten Lehrkräften für die unterschiedlichen Anstaltsformen aufgegriffen. Dabei sollte die praktische Ausbildung direkt auf das spätere Wirkungsfeld ausgerichtet sein, d.h. Taubstummenlehrer müssen in Taubstummenanstalten ausgebildet werden, Rettungsanstaltenlehrer in Rettungsanstalten usw. (vgl. ASB 1842, S. 68). Um einen Ausbildungsplatz an einer Anstalt zu erhalten, müssen die potentiellen Kandidaten eine Vielzahl von Anforderungen erfüllen, wie Auszüge aus den Vorschriften der *Rettungsanstalt Bächtelen* bei Bern zeigen: So müssen die Erziehungslehrlinge „geborene Schweizer“ (ASB 1842, S. 69) sein, wobei auch die Möglichkeit besteht, als Katholik oder französischer Schweizer, letzterer nur mit entsprechenden Kenntnissen der deutschen Sprache, die Ausbildung zu absolvieren (vgl. ebd.). Beim Eintritt müssen die Kandidaten über das Patent eines schweizerischen Lehrerseminars verfügen und im Weiteren die Bereitschaft haben, das landwirtschaftliche Arbeiten oder ein Handwerk zu erlernen, falls sie dies nicht schon mitbringen. Die dreijährige Lehrzeit in der Anstalt können in der Regel nur über Zwanzigjährige absolvieren, die den sittlichen und religiösen Anforderungen entsprechen. Einem Komitee bleibt vorbehalten, die Kenntnisse der Auszubildenden jederzeit zu prüfen und über einen möglichen Ausschluss von der Ausbildung zu entscheiden (vgl. ebd.).

Die Bächtelen bleibt im zweiten Zeitabschnitt die einzige genannte Institution, die eine offizielle Ausbildung von Lehrkräften für Spezialanstalten anbietet. Dieser „Armenlehrerbildungskurs“ wird 1862 erstmals angeboten und bildet Lehrer aus der ganzen Schweiz aus, die nach der vierjährigen Ausbildungszeit die „bernische Staatsprüfung“ ablegen müssen (vgl. SLZ 1868, S. 202). Der Bedarf an entsprechend ausgebildeten Lehrpersonen scheint zu dieser Zeit enorm zu sein: „Alle fanden sofort gute Anstellungen in Rettungsanstalten und Waisenhäusern in und ausser der Schweiz, 3 wurden in der Mutteranstalt selbst verwendet“ (ebd.). Die starke Nachfrage nach den spezialisierten Lehrern und die Zunahme an Sonderanstalten veranlassen die Direktion der Bächtelen, trotz der grossen finanziellen Belastung, die durch den Kurs entstehen, diesen weiterzuführen (vgl. ebd., S. 203). Doch nicht nur die in Bern speziell ausgebildeten Lehrkräfte treten den Dienst in den Anstalten an. Aus dem Kanton Thurgau wird berichtet, dass ca. 7% aller kantonalen Seminarabsolventen eine Stelle in Waisen-, Taubstummen- oder Privatanstalten annehmen (vgl. SLZ 1872, S. 235).

3.3.5 *Disziplin: Von der Ordnung des Erwünschten zur Bestrafung des Unerwünschten?*

In den Diskussionen von 1842-80 tritt auch die Disziplinthematik als zentraler Gegenstand auf. Im Vergleich zu der ersten Phase, wo das Thema stark über Reglementierungen von Rahmenbedingungen und Ordnungsvorstellungen in der Schule bestimmt war, lehnen sich die Berichte im zweiten Zeitabschnitt schwerpunktmässig an die Bedingungen der Disziplin, ihrer praktischen Handhabung – vor allem in Form von Strafen – und schliesslich an die Frage nach körperlicher Bestrafung an. Die anderen Themenbereiche, die in der ersten Phase in der Disziplindiskussion dominierend waren, verschwinden dabei nicht, sondern bleiben weiter in den Beiträgen und Artikeln präsent, erhalten in der Gesamtdiskussion jedoch weniger Gewicht.

So auch die äusseren Anforderungen an Schulen, was Infrastruktur und Sauberkeit betrifft. Die äussere Disziplin – wie im Zeitraum von 1829-41 bezeichnet – bezieht sich weiterhin auf verschiedene Gegenstandsbereiche und Örtlichkeiten der Schule, diese werden jedoch ausführlicher beschrieben oder ergänzt. Dabei wird vor allem „Sauberkeit“, „Reinlichkeit“, „frische Luft“, „Sorgfalt“ und „Ordnung“ in Schulräumen und Abtritten, mit dem Schulinventar den Lehrmitteln gefordert (vgl. u.a. PMS 1856, S. 49 f.; S. 141 f.). Die Einhaltung dieser Vorgaben wird direkt mit dem Mass an Disziplin in einer Schule in Verbindung gebracht, wie es beispielsweise Schulinspektor Kettiger darlegt: „Ich hätte nie die Reinlichkeit auf dem fragl. Orte [Abtritt] bei einer entschieden guten Schule vernachlässigt gefunden, machte aber durchgängig die Erfahrung, dass Schulen, die im Rückschritt begriffen sind, wie überhaupt die Disciplin so ganz besonders den in Frage liegenden Punkt derselben zuerst aus dem Auge lassen“ (PMS 1856, S. 50).

Auch ein gewisser Lehrer Schlegel aus Chur stellt bei einem Berufskollegen – einem „gar gefällige[n] Mann“ (PMS 1856, S. 295) – ähnliches fest, wenn es um die „äussere DISCIPLINFÜHRUNG“ (ebd.) geht: „Sehr genau nahm er es in Beziehung auf Ordnung und Reinlichkeit. Ohne Pedant zu sein, ist er darin äusserst consequent“ (ebd.). Besonders bemerkt er hierbei die Sauberkeit der Kinder, Bücher, Schulräume und dem Abtritt.

3.3.5.1 *Geregelt diszipliniert*

Auch werden in den Zeitungen weiterhin Reglemente und Schulordnungen dargestellt und besprochen, die mehr oder weniger die gleiche inhaltliche Struktur aufweisen, wie in der Vorperiode. Verstärkt werden aber die disziplinarischen Aspekte in den offiziellen Dokumenten abgehandelt und die Bedeutung für die Umsetzung einer guten Disziplin diskutiert (vgl. SSZ 1853, S. 10; 1854, S. 53; SLZ 1876, S. 11).

Daneben tauchen Diskussionen über spezielle, rein auf die Disziplin ausgerichtete Regelungen auf. „[...] eine ordentliche Disciplinarordnung [...] eine Art Reglement für die öffentliche Sittenzucht der Kinder“ (ASB 1844, S. 193) wird als Grundlage angesehen, um eine gute Zucht zu ermöglichen und zu vermeiden, dass einzelne – „und diese Einzelnen werden immer mehr“ (ebd.) – sich aus „Bosheit, Trotz und Freiheitssucht“ (ebd.) den geltenden Regeln widersetzen. Die klaren Ordnungen sollen überdies helfen, „der drohenden Verwilderung und Entsittlichung unserer Jugend mit ganzem Ernste“ entgegenzuwirken „und durch wahre Philanthropie einer bessern Zukunft Bahn“ zu brechen (ASB 1844, S. 194). Verboten wird auch:

„alles Lärmen und heftige Schreien, das Beilegen von Uebernamen (Spitznamen), das Lügen, Verläumdungen, Fluchen und Schwören, das Steinwerfen, das Schiessen mit Feuerwaffen ohne Aufsicht erwachsener Personen, das Tabakrauchen, sowie überhaupt jedes Spiel, das der körperlichen Gesundheit oder der guten Sitten schaden könnte“ (SSZ 1853, S. 10).

Bei Übertretung dieser Vorschriften haben Lehrpersonen mit geeigneten Massnahmen und Strafen zu reagieren. In Fällen, in denen dies nicht zu den erwünschten Verbesserungen führt, werden die Kinder an die Schulpflege übergeben, die wiederum Strafen „bis zu eintägiger Einsperrung auf einem besondern Lokale“ (SSZ 1853, S. 15) verhängen und mitschuldige, „widerspenstige Eltern“ (ebd.) bei der Erziehungsdirektion anzeigen kann. Grundsätzlich wird bei schwierigen disziplinarischen Fällen und für das Ausführen schwerer Strafen, insbesondere auch von Körperstrafen, die Übertragung der Kinder an die Schulpflege und den Schulrat empfohlen (vgl. SLZ 1868, S. 265; 1870, S. 286).

3.3.5.2 *Disziplin und Vielfalt*

Die Wichtigkeit der Disziplin wird durchwegs betont (vgl. SLZ 1866, S. 27; 1867, S. 299; 1872, S. 62), weil „Fon der handhabung einer guten schulzucht ist grösstenteils der erfolg des unterrichts abhängig“ (SLZ 1873, S. 195). Um in den Schulen das hochgeschriebene Ziel erreichen zu können, gehorsame Bürger heranzubilden (vgl. SLZ 1868, S. 81), ist durchwegs eine „strenge Disziplin zu handhaben und gute Ordnung und Reinlichkeit bei den Schülern zu halten“ (SLZ 1870, S. 409).

Bei der Disziplinierung ist jedoch stets zu beachten, dass der Mensch als „intelligentes, moralisch-pflichtiges und geistig-fühlsames“ (ASB 1844, S. 412) Wesen behandelt wird, das nicht einfach *dressiert* werden soll. Aufgrund des Facettenreichtums der menschlichen Psyche, der Temperamente, der körperlichen Voraussetzungen, dem „Alter, Geschlecht und Stand, familiärer Verkehr, Lebensart, Nahrung, Wohnung u.s.w.“ (ASB 1844, S. 413), müsse diese Individualität auch beim Strafen beachtet werden. Letzteres sollte denn auch eher aus Belehrungen, „moralische[n] Nöthigung[en]“ und „Besserungsanregungen“ (ebd.) bestehen, als aus körperlichen Züchtigungen (vgl. auch SLZ 1867, S. 99).

Die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler stellt, neben den bereits dargestellten Diskussionen um die Beschreibungen von Charakteristika, auch bei der Anwendung von pädagogischen Massnahmen und vor allem Strafen eine Herausforderung dar: „Es ist schon an und für sich eine grosse Verletzung gegen die psychologische Gerechtigkeit, wenn man für alle Intelligenzen, Capazitäten, Temperamente und Naturelle nur eine Waage anwendet“ (ASB 1844, S. 414), alle Kinder für dieselben Vergehen gleich zu strafen, wäre ein noch grösseres Vergehen. So soll also beispielsweise „der von Natur aus zerstreute und unachtsame Junge“ (SLZ 1862, S. 195) in angepasster Form, in Berücksichtigung seiner Konstitution bestraft werden (vgl. ebd.). Wer diesen Grundsatz nicht erkenne oder beachte und über die persönlichen Unterschiede hinweg strafe, dem werde seine Eignung als Lehrer abgesprochen, auch wenn er „ein gründliches Wissen besitzt“ (SLZ 1867, S. 131).

Das Problem dabei ist, dass „kein Lehrbuch der Pädagogik [...] ihm angeben [wird], was bei jedem einzelnen Kinde und in jedem einzelnen Falle am angemessensten ist. Da muss er bei jedem Schüler gleichsam wieder von neuem anfangen zu lernen“ (SLZ 1867, S. 101).

3.3.5.3 „die von Haus aus so voll Bosheiten sind“¹⁷⁴ – Die Rolle der Familie

Die Hauptgründe für disziplinarische Probleme werden in mangelndem Bildungstrieb, Desinteresse, Schwatzen, fehlender familiärer Erziehung, der Zunahme der Schülerzahlen oder unzuweckmässiger Infrastruktur gesehen (vgl. SSZ 1853, S. 43; SLZ 1876, S. 449).

Besonders über die Bedeutung der häuslichen und familiären Erziehung wird in verschiedenen Artikeln der Zeitungen Bezug genommen. Dabei steht vor allem der Zusammenhang des elterlichen Einflusses auf die kindliche Entwicklung und deren Verhalten in Verbindung mit der Schule im Zentrum. Im Weiteren wird auch über Meinung, Haltung sowie Verhalten der Eltern gegenüber Schule, Lehrpersonen und im besonderen Reaktionen auf disziplinarische Massnahmen gegenüber ihren Kindern berichtet. Dieser Thematik kommt auch deshalb spezielle Relevanz zu, weil disziplinarische Probleme auch zu einer gesellschaftlichen Diskussion herangewachsen scheinen: „In unserer gegenwärtigen Zeit, wo man so viel über Verwilderung und Entsittlichung der Jugend klagen hört; wo gewissenlose Eltern ihre Kinder, statt in Zucht und Sitte zu erziehen, so weit vernachlässigen“ (SLZ 1880, S. 416). Problematisch diesbezüglich erscheint vor allem, dass die Schule und die Lehrpersonen dafür immer mehr die Verantwortung tragen müssen: „In unserer Zeit muss di Schule für alles herhalten, und di häusliche Erziehung lässt man gemütlich in den Hintergrund treten“ (SLZ 1877, S. 389). Als Erziehungsfehler, die in der Familie häufig auftreten und sich auf die Schule auswirken, werden u.a. „vernachlässigte physische Erziehung, Verweichlichung, und Kränklichkeit“ (SLZ 1864, S. 182), Inkonsequenz, „schlechte Grundsätze und Sitten“, „ungezügelter Leidenschaft“, „böses Beispiel“ und „mangelhafte weibliche Erziehung“ genannt (vgl. ebd.).

Durch „öffentliche Erziehung“ (PMS 1856, S. 4) sei es zwar unmöglich, alle „Fehler, die bei einer mangelhaften Familienerziehung aufkommen“ (PMS 1856, S. 9) zu beseitigen. Durch „Verzärtelung“ hervorgerufene unerwünschte Verhaltensweisen und Eigenschaften wie „krankhafte Empfindlichkeit“ und „Eigensinn“ können jedoch durch die gemeinschaftliche Bildung der Kinder, die Durchmischung der verschiedenen „Temperamente“ beseitigt werden (ebd.).

Auch ein gewisser Dr. C. B. legt in seiner Abhandlung über „Schulzucht, Hauszucht“ (PMS 1860, S. 65) die Bedeutung der Familienerziehung für die Schule dar. In seinen Ausführungen reagiert er auf den Vorwurf, dass den Lehrern die Schuld zuzuweisen sei, wenn das „Betragen der Schüler innerhalb und ausserhalb der Schule“ (ebd.) nicht den sittlichen Vorstellungen entspreche. Erziehung ist nach Dr. C. B. zwar ein wichtiger Bestandteil der Schule: „Mit dem Eintritt in die Schule beginnt für das Kind die Erziehung durch den Erzieher vom Fach“ (PMS 1860, S. 67). Doch diese Aufgabe werde während den vorangehenden Jahren durch die Eltern, älteren Geschwister „[...]“ und in vielen Fällen leider Gottes Dienstboten, heissen sie nun Gouvernanten, Bonnen oder Kindermädchen“ (ebd. S. 66) geleistet, welche durch mangelnde Autorität, Vernunft oder Sittlichkeit meistens nicht die geeigneten Personen für diese Aufgabe seien. Somit „kann gerade in dieser Zeit verdorben werden, was sich in späteren Jahren in allem Geschick kaum wieder verbessern, oft aber auch durchaus gar nicht wieder gut machen lässt“ (ebd., S. 67). Vom Lehrer erwartet der Autor durch die Ausbildung an den Lehrerbildungsanstalten sowohl theoretische Kenntnisse der Pädagogik wie auch pädagogische Prinzipien. Dies hebe ihn von „den blossen Dilettanten ab“ (ebd.) und würde eine beratende Funktion anbieten, um eine – mit den Eltern – gemeinschaftliche und förderliche Erziehung zu praktizieren. Dies stosse aber meist auf Ablehnung: „Unter hundert

174 SLZ 1880, S. 147

Eltern sind es kaum zehn, denen es je einmal eingefallen wäre, sich mit dem Lehrer, dem Erzieher vom Fach, über den sittlichen Zustand ihrer Kinder zu besprechen, sich über die Mittel zu ihrer Besserung mit ihm zu berathen [...]“ (ebd., S. 67). Diese abweisende Haltung sei es denn auch, welche den Lehrer in seiner erzieherischen Arbeit geradezu „hemme“ und „beinträchtige“, unter anderem, wenn Eltern im Zorn gegen den Pädagogen vorgehen, wenn dieser eine Strafe gegen das eigene Kind ausspreche (vgl. ebd., S. 68). Dabei sei es die Lehrperson, die das „Erziehungsgeschäft“ eingehend ausführen müsse und die Aufgabe habe, die „verschiedenen Individualitäten“ zu beobachten, um „die Anfänge des Bösen“ zu erkennen. Die Eltern betrieben die Erziehung, so der Beitrag weiter, neben den beruflichen Pflichten lediglich „beiläufig“ und verwechseln diese Fehlentwicklungen oft mit „Naivetät“ und kleinen „Liebenswürdigkeiten“ (vgl. ebd.).

So erhalten die Lehrer auch in einem anderen Beitrag die Aufgabe, die Eltern „zur Handhabung von Zucht und Ordnung zu mahnen“ (vgl. SLZ 1866, S. 259) und es wird gemahnt, dass die Schule „nur ein Glied unserer vielverzweigten Kultur [ist]. Neben ihr haben auch die Familie, der Staat, die Kirche, die Gesellschaft, die Presse etc. einen mächtigen Einfluss auf das Geistesleben der Alten und der Jungen“ (SLZ 1880, S. 139).

3.3.5.4 Disziplinarische Verantwortung und Ansprüche: Lehrpersonen und Gesellschaft

„Mein Albert ist nicht dumm und lernt er nichts. Wo liegt die Schuld? Am Lehrer liegt sie [...]“ (SLZ 1867, S. 284). Der Lehrperson wird, neben den Familien, in den Debatten über die Disziplin, deren Umsetzung und Einhaltung ebenfalls eine tragende Rolle zugeschrieben. Mit der Persönlichkeit und des Könnens eines Lehrers steht und fällt ein geordnetes und diszipliniertes Schulleben, so die weit verbreitete Ansicht. Probleme in der Klasse oder auch mit einzelnen Schulkindern, werden denn meistens auch dem Pädagogen als grundsätzlicher Verursacher zu Lasten gelegt, wie unter anderem ein Tagebucheintrag eines aargauischen Schulinspektors von 1856 zeigt:

„Heute war ich wieder in N. Da gehe ich allemal gerne hin. Es ist eine rechte Freude, wie dieser Lehrer so einfach, so klar, ruhig unterrichtet. Die Disziplin handhabt er nur mit den Augen und durch seinen guten Unterricht. Und das ist das Wahre. In der gleichen Gemeinde ist eine sehr unruhige Unterschule. Der Lehrer poltert, straft, jagt hin und her, und doch ist immer Lärm. Er meint, diese Geschwätzigkeit und Unruhe sei ein Charakterfehler des Ortes. Das ist eitel. Er weiss die Kinder nicht zu beschäftigen und durch seinen Unterricht ihre Aufmerksamkeit nicht gehörig zu fesseln; er hat die Kinder nicht genug unter dem Auge, indem er zu viel in sein Büchlein sehen oder sich besinnen muss“ (PMS 1856, S. 92).

Durch die unterschiedlichen Charaktere bei den Lehrpersonen gäbe es keine festgelegten Handlungsanweisungen, um die Schuldisziplin durchzusetzen. Jeder Lehrer müsse durch eigene Erfahrungen und Fähigkeiten erreichen, die „*Schüler fortwährend anzuregen und gespannt zu erhalten*“ damit das „*Interesse*“ der Kinder am Unterricht geweckt sei und somit „*Unachtsamkeit*“, „*Zerstreuung*“, „*Schläfrigkeit*“ und „*Trägheit*“ (PMS 1856, S. 300 f.) gar nicht erst aufkämen, so die Diskussion an einer Lehrerkonferenz.

Die Lehrerpersönlichkeit und der Unterricht gelten oftmals als die wichtigsten Disziplinierungsmittel (vgl. SLZ 1868, S. 348): „Der wahre Didaktiker ist auch ein Disziplinator; wer sich recht auf den Unterricht versteht, versteht sich auch auf die Disziplin; wer gut unterrichtet, diszipliniert gut“ (SLZ 1879, S. 41). Besonders seine Persönlichkeit und Charakterfestigkeit, die Rolle als Beispiel für die Kinder, das äussere Auftreten, die geistige Befähigung, die Be-

geisterung für den Beruf, das Lehrtalent und die Unterrichtsvorbereitung sind massgebliche Punkte, um eine gute Disziplin zu ermöglichen (vgl. SLZ 1873, S. 197): „Wo das gute Beispiel fehlt, da haben Ermahnungen, Drohungen und Bestrafungen einen höchst geringen Effekt“ (SLZ 1880, S. 403). Gleichzeitig soll „der Unterricht [...] vom Lerer in einer solchen fesselnden, anziehenden Weise erteilt werden, dass der Schüler durch denselben ‚gepackt‘ wird und dass also die Art und Weise des Unterrichtes den wichtigsten Faktor bei Aufrechthaltung der Disziplin bilden soll“ (SLZ 1878, S. 284).

Die „moralische“ und „amtliche“ Verpflichtung des Lehrers, das Verhalten der Schulkinder „disziplinarisch zu berücksichtigen und daselbst vorkommende Fehler und Vergehen der Schüler zu ahnden und nach Umständen zu bestrafen“ (PMS 1856, S. 301 f.), beziehen sich dabei nicht nur auf die Schule und das Klassenzimmer, sondern auch auf den Schulweg, den Spielplatz, die Kirche und sogar das Elternhaus (vgl. ebd.). Anhand einiger Beiträge wird angedeutet, dass die Lehrpersonen diese ausserschulische Aufgabe gerne abgeben, sobald sich die (offizielle) Gelegenheit dazu bietet. 1859 wird denn auch der § 137 der luzernischen Vollziehungsverordnung zum Erziehungsgesetz „welche[r] die Ahndung der Vergehen der Schuljugend ausser der Schule dem Elternhaus und der Polizei zuweist“ (PMS 1859, S. 79) als unpraktisch bewertet, „da sich die Lehrer aller Aufsicht der Kinder ausser der Schule für enthoben gehalten“ (ebd.).

Lehrerinnen und Disziplin

Bezüglich der Umsetzung der Disziplin durch die Lehrperson, wird in den Quellen teilweise eine Differenzierung zwischen den Geschlechtern hervorgehoben. Den Lehrerinnen wird, im Gegensatz zu ihren männlichen Kollegen, u.a. mangelnde Autorität angelastet (vgl. PMS 1856, S. 51). Die Problematik von Disziplin und weiblichen Lehrkräften legt ein bündnerischer Schulinspektor folgendermassen dar:

„Es wird denselben [den Lehrerinnen] schwer [fallen], eine Schaar von 40-50 Kindern zusammenzuhalten und zweckmässig zu bethätigen; es fehlt der durchgreifende Wille, und stellt sich dieser heraus, so büsst die Lehrerin das Milde und Weibliche ein. Die Leitung von Unterschulen mag recht gut tüchtigen Lehrerinnen übergeben werden; hingegen finden wir es aus wissenschaftlichen und pädagogischen Gründen gewagt, Oberklassen Lehrerinnen anzuvertrauen. Zu häufig fehlt dann die rechte Zucht und Gründlichkeit des Unterrichts“ (PMS 1856, S. 143).

Weitere Akteure

Für die Durchsetzung der Disziplin und die Einhaltung der festgelegten Ordnung sind also zu einem grossen Teil die Eltern und die Lehrpersonen verantwortlich. Aber auch weiteren offiziellen Stellen wird diese Aufgabe zugetragen. So sind im Kanton Zürich beispielsweise die Schulpflege oder auch Gemeindebehörden für die Einhaltung „der Schuldisziplin [...] auch ausser der Schule“ (PMS 1856, S. 117) mitverantwortlich. Daneben fallen Verstösse gegen den festgelegten disziplinarischen Rahmen aber auch in den Zuständigkeitsbereich von Pfarrern, wie dieses Beispiel aus Luzern deutlich macht:

„Gröbere Vergehungen, wie Lügen, Widersetzlichkeit, Schädigungen, Rohheiten in Wort und That, Thierquälerei, Ehrfurchtslosigkeit gegen das Alter, Verhöhnung von Erwachsenen oder Mitschülern, zornmüthiger Streit, Schlägerei, Diebstahl, Besuch von Wirtshäusern und Tanzplätzen, Unsittlichkeit jeder Art und jedes Ortes soll der Lehrer nach erfolglosem Einschreiten von seiner Seite dem Pfarramte zur Kenntnis bringen, welches, in Verbindung mit dem Präsidium der Schulpflege, Ab-

bitte, Entschädigung, Arrest oder Ruthenstreiche anwendet, je nach Umständen und nach Art des Vergehens“ (PMS 1857, S. 181 f.).

3.3.5.5 *Strafformen und Strafnormen*

Die Disziplin-Diskussion ist im untersuchten Zeitraum stark mit dem Themenfeld des Strafens in der Schule verknüpft und wird in den Lehrerzeitungen eingehend und vielseitig abgehandelt. So verteilt etwa der Lehrerverein des Bezirks Aarau 1856 an seine Mitglieder folgende Aufgaben, die es schriftlich zu lösen gilt: „Ueber die Strafen in der Schule. [...] Bei welchen moralischen und gemüthlichen Zuständen eines Kindes muss körperliche Strafe angewendet werden? [...] Was für Strafen möchten in der Schule die zweckmässigsten sein?“ (PMS 1856, S. 183 f.).

In vielen Bereichen bleiben die Beiträge zur Strafpraxis, was Vorgaben beim Strafen und die Strafarten anbelangt, nach 1842 mit denen aus der Vorphase vergleichbar. Die disziplinarischen Mittel sollen weiterhin stufenweise erfolgen: „Anziehender Unterricht, beständiges Erhalten in Thätigkeit, Halten des neuen Lehrplans. Warnung, Mahnung, Zuspruch, Schandbank, Certiren, Nachsitzen, Zwangsarbeit, militärische Ordnung, Aufseher, körperliche Züchtigung (Ruthe, Tatzen, Schläge)“ (SSZ 1853, S. 43). Diese Stufenfolge (vgl. auch PMS 1856, S. 299; SLZ 1873, S. 203) wird ergänzt durch die Anzeige an die Eltern und den Präsidenten der Schulkommission, die die Strafen des Lehrers noch verstärken oder einen provisorischen Ausschluss erwirken können. Die Schulkommission kann Härtefälle zudem gänzlich von der Schule dispensieren (vgl. SSZ 1854, S. 58).

Eine Schule ohne Strafen bleibt nach den damaligen Voten „eine schöne Theorie“ solange „[...] dem Lehrer so viele verzogene, verwahrloste und zügellose Kinder zugeführt werden“ (PMS 1856, S. 297). Dennoch finden sich auch im zweiten Abschnitt kritische Stimmen zur Strafanwendung, da „das unaufhörliche Schreien und Schimpfen gegen Unarten“ (SLZ 1862, S. 80) die Schüler und Schülerinnen abstumpfe, was wiederum einen erfolgreichen Unterricht verunmögliche (vgl. ebd.). Das beste Mittel, um eine gute Disziplin aufrechtzuerhalten bleibt „ein freudiger Verkehr mit den Zöglingen, liebeiches Ermahnen und Zureden [...]“. Durch Härte und Strenge stösst man in der Regel ab [...]“ (SLZ 1867, S. 101). Das ständige Tadeln und Bestrafen der Lehrpersonen wird teilweise sogar als „Sucht“ (SLZ 1862, S. 80) bezeichnet, bei der alles, was bei den Kindern als „ungereimt und unverständlich, sogar unartig und böse erscheint“ (ebd.), geahndet wird. Diesen Lehrern wird empfohlen, über dasjenige Verhalten der Kinder hinwegzuschauen, das mit keinem bösen Willen in Verbindung gebracht werden kann (vgl. ebd.; SLZ 1862, S. 195). Falls jedoch das Böse in einem Kind erkennbar ist, können die Strafen nicht nur zur Herstellung eines geordneten Schulalltags eingesetzt werden, sondern müssen tief in das Gemüt der Kinder eindringen, um „den Ansatz zum bösen Willen zu vernichten und wo möglich eine Gesinnungsänderung anzubahnen“ (PMS 1857, S. 49). Grundsätzlich sei es angebracht, den Schülerinnen und Schülern Misstrauen entgegenzubringen, bei denen *das Böse* klar erkennbar ist (vgl. SLZ 1862, S. 195).

Körperstrafen. Entweder...

Ein grosser Unterschied zur Vorphase findet sich in der Diskussion der physischen Strafarten, die nicht mehr nebensächlich in wenigen Beiträgen, sondern als Hauptthematik innerhalb der Strafdebatte auftreten. Klare Zugeständnisse und Befürwortungen bezüglich körperlicher Züchtigung sind in den Quellen ebenso zu finden wie deren Gegner. Meistens wird jedoch ein Mittelweg eingeschlagen und erklärt, dass physische Strafen grundsätzlich abzulehnen

sind und in welchen Fällen dieses „nothwendige Übel“ (PMS 1856, S. 297) vielleicht dennoch eingesetzt werden müsse.

Trotz der vorwiegend abgeneigten Haltung gegenüber physischen Strafen, wie sie in den Quellen dargestellt wird, zeigt sich, dass Körperstrafen im damaligen Schulalltag bestand haben. Im Jahr 1856 wird etwa aus dem zürcherischen Volksschulwesen berichtet „Körperliche Strafen kommen noch hie und da vor, finden aber weder bei den Schulbehörden, noch bei den Eltern Billigung“ (PMS 1856, S. 117). Auch Berichte über Lehrer und den Schulalltag, in denen physische Züchtigung beschrieben werden, weisen auf die Verbreitung dieser Strafmethoden hin. So erklärt ein gewisser Lehrer C. an einer Lehrerkonferenz seinen Umgang mit Disziplinproblemen folgendermassen:

„Erstens schlage ich nicht nach allen Mücken, und meine nicht, dass alle vorkommenden Fehler bestraft oder gerügt werden müssen; da käme ich vor lauter Disziplinieren gar nicht zum Unterrichten; zweitens glaube ich nicht, dass es in der Schule immer so mäuschenstill sein müsse, drittens sind meine Verweise ganz kurz und keine Strafpredigten, und viertens befeissige ich mich im Untersuchen und Verhören der möglichsten Kürze; in den meisten Fällen unterlasse ich dasselbe ganz, gebe der Plaudertasche Eines auf's Maul, den Unfleissigen und Tändelnden Eins auf die Finger, den störrischen Jungen fasse ich beim Ohr und stelle ihn vor die Thür, den Unruhigen zupfe ich beim Haar, dem Nachlässigen gebe ich ein Tätzli und dem Widersprechenden etwa eine Ohrfeige – und damit Punktum!“ (PMS 1856, S. 297).

Solche uneingeschränkten Voten für das körperliche Strafen sind in den Zeitungen klar in der Minderheit, finden sich aber über den gesamten Zeitraum hinweg. Dies unter anderem, weil die Meinung vorherrscht, dass man „einen rohen, frechen, boshaften und lügenhaften jungen [...] schwerlich durch andere mittel kurieren“ (SLZ 1876, S. 45) kann oder „in gewissen Fällen [...] die Ruthe unentbehrlich [sei], wenn auch nur um zu zeigen, dass renitente Schüler nicht glauben sollen, es dürfe Ihnen Nichts geschehen“ (SLZ 1871, S. 385).

...oder?

Konträr dazu stehen die Beiträge, in denen die Körperstrafe konsequent ausgeschlossen wird. Dazu gehört auch Schulinspektor Kettiger, der sich in seinem Bericht über „Die am häufigsten vorkommenden Fehler und Mängel in der Schulführung“ (PMS 1856, S. 49) klar gegen Härte und das Schlagen in der Schule ausspricht (vgl. ebd., S. 53). Verpönt ist im Lager der Strafgegner insbesondere die Einstellung, dass physisches Bestrafen der Einfachheit halber eingesetzt werde. Strafmassnahmen sollen nicht als „immer drohendes Zuchtmittel“ (ebd.) dienen, sondern eine innere Veränderung und Besserung der Kinder herbeiführen: „Wenn der Lehrer strafen muss, so strafe er nicht, um zu strafen, sondern um zu bessern“ (PMS 1856, S. 298), wird an derselben Lehrerkonferenz, an der auch Lehrer C. teilnimmt, plädiert. Wenn der Lehrer die Fähigkeit besitze, die Ordnung und den Gehorsam in der Schule konsequent durchzusetzen, sei eine körperliche Züchtigung überflüssig (vgl. ebd., S. 297 f.). Die Vertreter dieser Position untersagen das körperliche Strafen in den Schulen grundsätzlich, auch weil es „konstatirt [ist], dass gerade in denjenigen Schulen, wo der Lehrer niemals schlägt, die Schüler die grössten Fortschritte machen und sich am Besten betragen“ (SLZ 1871, S. 142; vgl. auch 1879, S. 343).

Die meisten Beiträge in den Quellen sind zwischen diesen beiden Extremen einzuordnen. Im Grossen und Ganzen soll dabei auf physische Strafmassnahmen verzichtet werden, da sie – und vor allem ihre Mittel, wie der Einsatz von Stock, Lineal oder das Einsperren – auch als

Negativbeispiel der alten Schulkultur gelten (vgl. PMS 1856, S. 266 f.). Jedoch gibt es auch immer wieder Situationen und Fälle, bei denen diese Straffart als Zuchtmittel toleriert oder sogar gefordert wird: „Auf eine Lüge gehört eine Maulschelle“ (PMS 1856, S.299), so ein Votum an einer Lehrerkonferenz. Differenzierter stellt dies ein anderer Teilnehmer der Versammlung dar: „Ich gebe zu, dass es Fälle gibt, wo eine recht derbe körperliche Züchtigung ganz das Rechte trifft, besonders wenn man gegen den Trotz, den Eigensinn, den Ungehorsam oder gegen die Bosheit und die Lüge zu Felde ziehen muss“ (PMS 1856, S.299). Aber auch dann sei es wichtig, dass der Lehrer nicht vorschnell oder mit zu grosser Härte handle (ebd.).

So wendet sich etwa ein Lehrer aus Feld-Meilen, J. Bosshardt, 1857 in seiner Abhandlung in der Zeitschrift grundsätzlich gegen die Körperstrafe, bemerkt aber,

„als ob gegen recht halsstarrige, böswillige Kinder das Wort, das Gebot zum Gehorsam nicht ausreichte, sondern dass noch ein anderes Mittel der Zucht, nämlich die Strafe hinzutreten müsse, um die Zucht nachhaltig und wirksam zu machen. [...] Dabei soll aber keineswegs die Meinung vorwalten, als ob nur körperliche Züchtigungen die rechten Strafmittel wären; im Gegentheil es sollen gerade diese möglichst vermieden, im Nothfall aber mit Vorsicht und Humanität angewendet werden“ (PMS 1857, S. 49).

Dass Körperstrafen in bestimmten Fällen erlaubt sein sollen (vgl. auch SLZ 1867, S. 222; 1871, S. 142), wird auch von behördlicher Seite, wie Beispielsweise der Landesschulkommission Appenzell Ausserrhoden festgehalten: „Körperliche Züchtigung wenden die meisten Lehrer nur in sehr wichtigen Fällen an“ (PMS 1857, S. 119).

Oft wird auch darauf hingewiesen, dass gefährdende, grobe Straffarten „wie Raufen, Schlagen“ (SSZ 1854, S. 58) unbedingt zu vermeiden sind, damit die Kinder keine Schäden davontragen oder erkranken¹⁷⁵, was wiederum den Lehrern zur Last gelegt werden könnte (vgl. SLZ 1866, S. 232).

In diesem Zusammenhang wird auch von einigen Fällen berichtet, in denen physisches Strafen zu weitreichenden Konsequenzen geführt hat. In Glarus muss sich ein Lehrer für den Tod einer Schülerin verantworten, die an einer Gehirnerschütterung starb, nachdem er das Mädchen *zurechtgesetzt* und „ihr die gehörige Haltung“ (SLZ 1872, S. 325) gab und wird mit Gefängnis und einer Geldstrafe bestraft (vgl. ebd.). In einer anderen Schule veranschaulicht ein Lehrer die Zahlenelemente „durch Ohrfeigen, die einem sechsjährigen Schüler appliziert worden sein sollen“ (SLZ 1867, S. 221). Solche Negativbeispiele werden in den Lehrerzeitungen klar verurteilt und in der Praxis, so wird berichtet, ermahnt oder gegen sie Massnahmen ergriffen (vgl. ebd.; SLZ 1867, S. 271).

Doch nicht nur die Lehrpersonen müssen bei unangebrachten oder übertriebenen Strafanwendungen mit Konsequenzen rechnen: „Ebenso musste das Benemen eines Schulpräsidenten ernst getadelt werden, der bei Schulbesuchen einzelne Schüler körperlich züchtigte“ (SLZ 1877, S. 383).

Konfliktpotential

Dass körperliche Strafen in den Schulen nicht nur in Fachkreisen abgelehnt werden, zeigen vereinzelt Beiträge, in denen sich Eltern, meistens auf gewaltsamen Weg, gegen die Strafmassnahmen der Lehrpersonen auflehnen: „In Scharans wurde ein Schullehrer, der ein

¹⁷⁵ Diesbezüglich werden Körperstrafen auch aus schulhygienischer Perspektive verboten (vgl. SLZ 1879, S. 311).

übererzogenes Kind leicht straft, von den Eltern desselben in der Schulstube überfallen und misshandelt. Ja selbst der 80jährige Pfarrer und dessen Tochter, die herbeigeeilt waren, um Frieden zu stiften, erhielten von dem wilden Ehepaar Schläge. Ist schon oft vorgekommen und kommt zeitweise da und dort vor. Gehört zu den besondern Beigaben im Lehrberufe“ (SLZ 1864, S. 31). Und auch mit Drohungen müssen die Schulpädagogen diesbezüglich rechnen: „Wenn Sie ihn nochmals strafen, so werden Sie dann von seinem Vater auch ausgeschmiert werden“ (SLZ 1867, S. 222).

Neben den schulpraktischen Diskussionen über die Anwendung von physischen Strafen erscheinen in den Zeitungen nach 1842 auch juristische Diskussionen über das Thema. So etwa im Kanton Bern, wo ein Antrag an die neue Schulordnung gestellt wird, dass Körperstrafen in der Schule verboten werden sollen, auch wenn die Debatte auf dieser Ebene kritisiert wird: „Im Rathssaale lässt sich das leichter aussprechen, als in der Schulstube ausführen“ (SLZ 1872, S. 29; vgl. ebd., S. 37). Einige Jahre später wird, ebenfalls in den politischen Gremien, die Klärung der Frage gefordert, ob Schulstrafen bzw. Körperstrafen rechtlich zugelassen seien (vgl. SLZ 1879, S. 73). Im Kanton Glarus schliesslich wird beantragt, dass der „Prügelartikel“ (SLZ 1880, S. 199) im Schulgesetz, der den Lehrern das physische Strafen in den Schulen verbietet, aufgehoben wird (vgl. ebd.).

Disziplin der Geschlechter

Ein Thema, dass in diesem Zeitabschnitt besonders in Verbindung mit der Körperstrafen-Diskussion aufgebracht wird, ist die unterschiedliche Disziplinierung von Mädchen und Jungen. Die „Individualität“, das Alter und das Geschlecht der Kinder sind wichtige Indikatoren, um die richtigen „Mittel“ gegen die auftauchenden „Uebel“ im richtigen Mass einzusetzen, damit diese „am heilsamsten“ wirken (PMS 1856, S. 296 f.):

„Die Belohnung und Strafen sollen nie als alleiniges Beförderungsmittel der einen Motive der Lust und Unlust betrachtet werden. Bei Ertheilung derselben berücksichtige der Lehrer wohl, ob er Mädchen oder Knaben vor sich habe, in welchem Alter und auf welcher Bildungsstufe sie stehen“ (ebd., S. 300).

Somit „passen die gleichen Strafen nicht immer für Knaben und Mädchen“ (SLZ 1879, S. 52). Gerade bezüglich den Körperstrafen wird dafür plädiert, diese bei Mädchen wegzulassen (vgl. SLZ 1874, S. 247), da „eine empfindliche Beschämung der Mädchen z.B. oder gar das Schlagen derselben gewöhnlich den Zweck total verfehlen [wird]; ein ernstes Wort dürfte da wirksamer sein, als bei manchen Knaben“ (SLZ 1867, S. 101).

Diese Haltung hat denn auch Konsequenzen bei der Schulführung und -organisation. An der Hauptversammlung des Schweizerischen Lehrervereins SLV 1862 ist denn auch die Diskussion über die „Hauptgesichtspunkte für die Organisation, den Unterricht und die Disziplin in Mädchenschulen in ihrem spezifischen Unterschied von Knabenschulen“ (SLZ 1862, S. 175) vorgesehen.

Dass es in Mädchenschulen aber nicht nur reibungslos zugeht, zeigt ein Beispiel aus der Stadt Luzern. Aus der dortigen Töchterschule wird über einen Fall berichtet, der in der damaligen Presse verbreitet wird und grosses Aufsehen beim „klatschsüchtigen Publikum“ (SLZ 1864, S. 136) erregt. Die Schule hatte seit mehreren Jahren mit disziplinarischen Problemen zu kämpfen und konstatierte eine richtiggehende „Verwilderung“ (ebd.) der Schülerinnen, die sich durch *frechen Trotz*, *boshafes Treiben* und *Diebstähle* äusserte. In der Zeitung wird nun berichtet, dass ein Mädchen aufgrund dieses Verhaltens „auf barbarische Weise mit Ruthen“

(ebd.) gezüchtigt wurde, so dass es ihm am darauffolgenden Tag in der Schule unwohl geworden sei. Und obwohl ein Arzt einen Zusammenhang ausschloss, stand die Schuldirektion aufgrund des Falls wochenlang unter öffentlichem Beschuss. Im Bericht wird abschliessend angefügt, „dass den Schullehrern und Schuldirektoren ein gesetzliches Straf- und Züchtigungsrecht zusteht“ (ebd.).

3.3.6 *Medizin in Sprache und Praxis*

„di gesunden bedürfen des arztes nicht, sondern die Kranken“ (SLZ 1876, S. 403). Die metaphorische Sprache – in diesem Beispiel auf die schlechten Rekrutenprüfungen angewendet –, die vor 1842 einen wichtigen Bestandteil in den Beschreibungen von unerwünschten Merkmalen und Verhaltensweisen einnahm, ist in der zweiten Phase weniger präsent. Wenn, dann tritt sie vor allem in Verbindung mit der Heterogenität der Kinder auf:

„wi der arzt den sitz der krankheit zu erforschen sucht, bevor er di arznei anwendet, so ist es für den erziher fon grösster wichtigkeit, den gegenstand seiner erziherischen und unterrichtlichen tätigkeit [...] di kindesnatur, kennen zu lernen, um dem individuum gemäss, das zweckdinliche mittel zur förderung und aufrechterhaltung der disziplin anwenden zu können“ (SLZ 1873, S. 196).

Auch werden die Lehrpersonen dazu aufgerufen, die Individualität der Schüler unbedingt zu berücksichtigen. Denn „ein genialer Arzt ist der, welcher am Krankenbette sogleich die Individualität des Kranken und die Natur seiner Krankheit erkennt“ (SLZ 1979, S. 52).

Damit verbunden, werden die medizinisch angelehnten Begriffe auch bei der Besprechung von Problemen und möglichen Lösungsansätzen verwendet. So lautet ein Traktandum bei einem Treffen des aaraischen Lehrervereins: „Ueber zunehmende Unehreerbietigkeit der Jugend [...] und was die Schule zu ihrer Heilung thun kann“ (PMS 1856, S. 183). Und auch Erziehungs- und Ordnungsmassnahmen, werden mit dieser ‚medizinischen‘ Semantik beschrieben (vgl. SLZ 1863, S. 98; 1864, S. 182; 1877, S. 247). Etwa hat man, um „diesem Uebel zu begegnen“ eine „strenge Schulordnung erlassen. Allein, wo es seinen Sitz im Hause hat, kann die Schule nicht der heilende Arzt sein. [...] so lange das elterliche haus nicht nur fortsündigt, sondern die Krankheit beschönigt, und die Unarten und Ungezogenheiten der Kinder in Schutz nimmt“ (SLZ 1866, S. 258).

Neben dieser abnehmenden Ausdrucksweise, die sich dem medizinischen Jargon anlehnt und Vergleiche zur Arztprofession zieht, nimmt in der Zeit ab 1842 die aktive Rolle von tatsächlichen Medizinern und der Einfluss ihres Faches im Diskurs zu. So wird etwa für die Seminarusbildung gefordert,

„dass nämlich ein gründliches anthropologisches Studium als die einzig rationelle Grundlage der Pädagogen-Ausbildung zu betrachten und für dieselbe immer noch ein allgemeines Desiderat ist, in dessen Erfüllung sich alle anderen Desiderate des Schulwesens von selbst auflösen würden. Denn dann braucht der Pädagoge nicht mehr von Arzte zu borgen, letzterer nicht mehr in das Schulwesen hineinzublicken“ (PMS 1860, S. 149).

Die Lehrer sollen dabei keinesfalls

„auch Aerzte werden, nicht, wie die Aerzte, die kranken Menschen kennen und behandeln lernen. Dies wäre ein zweckloses und unmögliches Verlangen, aber sie sollen den gesunden Menschen mit allen in ihm waltenden Gesetzen und Kräften kennen und demgemäss richtig behandeln lernen“ (PMS 1860, S. 150).

Losgelöst vom Kompetenzbereich der Lehrpersonen finden sich in immer mehr Beiträgen Hinweise auf das Wirken von Ärzten in den Schulen. Insbesondere, wenn es um Ausschlussfragen geht. So wird teilweise in den Schulreglementen festgehalten, dass „Kinder, mit ansteckenden oder eckelhaften Krankheiten behaftet, [...] bis zu ihrer Genesung von der Schule ferne gehalten [werden]. – In ausserordentlichen Fällen hat die Schulpflege das Recht, ein ärztliches Zeugnis zu verlangen“ (SSZ 1853, S. 10). Die Mediziner erhalten in der Zeit auch immer mehr Einsitze in schulnahe Gremien, um diesen Abklärungen nachgehen zu können. In Zürich existieren 1866 beispielsweise nur noch vier Bezirksschulpflegen, in denen kein Arzt Mitglied ist (vgl. SLZ 1866, S. 294).

Ärzte sind also grundsätzlich einmal in ihrer Expertise bezüglich des Feststellens von Krankheiten gefragt. Besonders auch, weil viele Kinder in und wegen der Schule erkranken „siechen, kränkeln, blutarm werden“ (PMS 1860, S. 131) oder eine fehlerhafte Körperbildung nachweisen könne, dass erwünschte Ziele bei der geistigen Ausbildung nicht erreicht werden (vgl. ebd.). Gerade bezüglich solcher schulhygienischer Aspekte, wird eine aktive Rolle von Mediziner*innen immer wieder aufgebracht:

„In Winterthur petitioniren die Aerzte für die Beseitigung der Unterrichtsstunde von 1 bis 2 Uhr, Einführung des obligatorischen Turnunterrichts für die Mädchen von mehr als 9 Jahren, Heizung des Turnhauses, bessere Auswahl der Lehrstoffe und der Beschäftigung der Jugend (besonders im Reinschreiben und weiblichen Arbeiten), Beschränkungen der Aufgaben über Haus, bessere Heizung der Schulzimmer; Alles im Hinblick auf die physische Entwicklung der Jugend“ (PMS 1860, S. 128).

Zudem veröffentlichen einzelne Ärzte in den Lehrerzeitungen Beiträge über die physischen Komponenten und Entwicklungsbedingungen der Schulkinder, um eine optimale Entwicklung und Ausbildung in der Schule zu unterstützen (SLZ 1871, S. 227). Auch in den bereits erwähnten Definitionsbestrebungen um die Bezeichnungen *Schwachsinn* und *Blödsinn* nehmen Ärzte nennenswerten Einfluss: „Ursachen dieser abnormen Geistesentwicklungen vermag die Wissenschaft zur Zeit noch keine genügende Auskunft zu geben, sie scheinen theils angeboren, theils aus Krankheiten im frühesten Kindesalter hervorzugehen und finden ihre nächste und hauptsächlichste Erklärung in der Erkrankung des Gehirns“ (SLZ 1863, S. 141). Diese Ausführungen werden schliesslich mit den Erklärungen eines Dr. Müllers ergänzt, der über die verschiedenen Grade der Gehirnschäden Auskunft gibt.

Den Gewinn in medizinischen Untersuchungen sehen u.a. die Turnlehrer. Diese fordern in einer Sektionssitzung unter medizinischen Argumenten eine Erhöhung der Turnstunden. Zudem sollen ärztliche Untersuchungen aller Kinder bei Eintritt in die Schule vorgenommen werden, damit die kränklichen und ärztlich dispensierten in gesonderte *Turnklassen* eingeteilt, darin unterrichtet und gestärkt werden können (vgl. SLZ 1872, S. 240).

Den Mediziner*innen kommen in den pädagogischen Diskussionen allerdings keine unangreifbaren Positionen zu. So wird unter anderem die Meinung von Ärzten kritisiert, die in der Schulbank die Hauptursachen von Verkrümmungen des Rückengrates und von überhandnehmender Kurzsichtigkeit sehen (vgl. SLZ 1871, S. 12). Denn die Lehrerschaft sieht Gründe für physische Probleme in der Schule andernorts:

„Wird nicht oft schon vor dem Eintritt in die Schule durch mangelhafte Ernährung, Unreinlichkeit, schlechte Angewöhnungen u.s.w. der Grund zu Krankheiten oder Schwächezuständen gelegt, die später weder die beste Schulbank noch das zweckmässigste Turnen zu beseitigen vermag?“ (ebd.).

3.3.7 Resümee

Obwohl auch im Zeitabschnitt ab 1842 der Hauptbestandteil der unzähligen Bezeichnungen zur Bewertung und Einordnung kindlichen Verhaltens nicht erklärt oder deren Auslegung diskutiert wird, finden sich gleichzeitig auch Beiträge, die sich mit der Aufschlüsselung bestimmter Beschreibungen auseinandersetzen. Die Definitionsansätze behandeln dabei vorwiegend abweichende Formen der physischen Entwicklung und angeborene körperliche Behinderungen wie Sinnes Einschränkungen oder Kretinismus, aber auch geistige Einschränkungen wie Schwachsinn, Blödsinn etc. Die Erklärungsmuster und Ursachen für die Abweichungen weisen dabei meist grosse Ähnlichkeiten auf und werden sowohl an genetischen wie auch sozialen Faktoren festgemacht. Bei der genauen begrifflichen Abgrenzung oder der Festlegung von stufenweisen Klassifizierungen, finden sich jedoch weiterhin unterschiedliche Ansätze und Ausprägungen, von einer einheitlichen Kategorisierung kann also nicht gesprochen werden.

Neben der dualen Einteilung von Kindern in *Gut* und *Böse*, wie sie vor 1842 in den Diskussionen prominent erscheint und auch in der zweiten Epoche fortgeführt wird, kristallisiert sich zudem eine zusätzliche Bewertung von Eigenschaften in *normal* und *anormal* sowie in eine verstärkte medizinische Semantik in *gesund* und *krank* heraus, wobei letztere nun auch durch eine aktive Teilnahme von Medizinern im Diskurs gestärkt wird.

In anderen Themenbereichen finden hingegen verstärkte inhaltliche Verschiebungen statt. So sind etwa Abweichungen oder Störungen, die einen Verweis aus der öffentlichen Volksschule bewirken, nicht mehr hauptsächlich im Bereich der Sinnes Einschränkungen angesiedelt – dieser Themenbereich bleibt in den Quellen dennoch stabil erhalten –, sondern werden verstärkt im Rahmen sittlicher Mängel und gesellschaftlichem Fehlverhalten diskutiert, die wiederum in Rettungsanstalten behandelt werden sollen.

Im Bereich der schulischen Rahmenbedingungen und disziplinarischen Ordnungen treten mitunter die offiziellen, regelhaften Darstellungen über diese Organisationsformen zurück. Verstärkt behandelt wird hingegen die Frage nach dem festzulegenden Schuleintritt, der einerseits am Alter der Kinder festgemacht wird, jedoch auch Aspekte der Bildungsfähigkeit sowie des körperlichen und geistigen Entwicklungsstands beinhaltet. Dies wiederum führt zur Festlegung bestimmter, jedoch im Vergleich der Beiträge inkonsistenter, Ausschlusskriterien – z.B. Verwahrlosung, Schwachsinn, Entwicklungsrückstand. Auch die Festigung von Leistungsvorstellungen, die staatlich eingefordert und über Prüfungen und Noten, aber auch disziplinarische Aspekte, bewertet und sichtbar gemacht werden, führt zu einer vermehrten Separation von Schülerinnen und Schülern, die diesen Erwartungen nicht entsprechen. Nachhilfestunden, Klassenwiederholung oder gesonderte Schulklassen treten als immer häufiger genannte Massnahmemöglichkeiten in solchen Fällen in Erscheinung.

Bezüglich der rahmengebenden Diskussionen für die Schule ist auch eine verstärkte Diskussion von innerdisziplinarischen Aspekten, v.a. von Strafen, festzustellen. Störendes und unerwünschtes Verhalten wird in den Beiträgen als hemmend für die Durchsetzung einer guten Disziplin bezeichnet, entsprechende Eigenschaften benannt sowie nötige Mittel zu deren Bestrafung besprochen. Die Strafen sollen dabei helfen, das unerwünschte Verhalten abzuwenden, die Kinder zu bessern und sie zur Einhaltung einer guten Disziplin anzuhalten. Die Darstellungen zur Strafpraxis, besonders auch betreffend der physischen Züchtigung, zeigen, dass für unterschiedliches Verhalten, bestimmte Vergehen und Regelbrüche, unerwünschte Eigenschaften, aber auch je nach individueller Konstitution andersartige Strafmittel eingesetzt werden sollen. Die Beispiele zur Handhabung von Strafen zeigen auch, dass

die Lehrpersonen in dieser Zeit die Disziplinproblematik nicht nur alleine durchzusetzen haben, sondern sie im Besonderen bei schwierigen und hartnäckigen Fällen von störenden Kindern auf die Hilfe von anderen Akteuren – Schulbehörde, Schulkommission, Pfarrer etc. – zurückgreifen können, auch wenn sie die Hauptverantwortung tragen, was die Einhaltung der disziplinarischen Rahmenbedingungen betrifft.

3.4 Schwachsinn, Statistiken und (A)Normalität (1881-1897)

Die vielfältigen Bezeichnungsmöglichkeiten, wie sie bereits in der Vorphase ersichtlich wurden, werden in den Diskussionen nach 1881 verstärkt systematisiert und die Zuschreibungen in Kategoriensysteme eingeordnet. Dabei tritt vermehrt eine Schematisierung von Kindern und deren Charakteristika in normal und anormal auf. Diese Ausführungen sowie die unterschiedlichen Dimensionen von (A)Normalitäten repräsentieren ein zentrales Thema im dritten Diskussionsabschnitt der Zeitschriften. Ein wichtiger Gegenstand findet sich zudem in realisierten Zählungen und daraus resultierenden Statistiken, die verschiedene, sich etablierende Termini von unerwünschten Eigenschaften bei den Schulkindern erfassen. Die klarer werdende Klassifikation von Schülerinnen und Schülern zeigt sich auch in den vermehrten Diskussionen um eine Ausdifferenzierung des Volksschulsystems und des Anstaltswesens sowie der damit verbundenen Frage nach der Rolle und Verantwortung des Staates diesbezüglich. Schliesslich bleibt auch in der dritten Phase die Disziplindiskussion erhalten, wobei vor allem die körperliche Bestrafung von schwierigen Kindern in Verbindung mit dem herrschenden Recht besprochen wird.

3.4.1 Die Abgrenzung von normal und anormal

Die Vielfalt in der Benennung von Eigenschaften und Verhaltensweisen der Kinder bleibt auch nach 1881 in den Diskussionen der Lehrerzeitung als wichtige Komponente bestehen. Verstärkt werden dabei die Begabungsaspekte in Bezug auf die Schule betont und diesbezüglich vor allem Beschreibungen von Schwachsinn sowie Ausprägungen von Begabungs- und Fähigkeitsstufen vertieft behandelt. In diesen Diskussionen kristallisiert sich in diesen Jahren zudem die Einordnung der verwendeten Zuschreibungen in einen Bereich des *Normalen* oder aber des *Anormalen* heraus.

„O über die alles normierende und unifizierende Tendenz unseres Zeitgeistes, welche, so viel an ihr, die unendliche Schönheit des Menschen und Naturlebens, die da wie dort eben in der unendlichen Mannigfaltigkeit besteht, in das graue Einerlei des ‚Normalen‘ verwandeln möchte!“ (SLZ 1890, S. 389).

Dabei spielt besonders die *physische* Voraussetzung der Kinder eine wichtige Rolle beim Festlegen dieser Normalitätsbereiche: „Grundlage und Voraussetzung der geistigen Entwicklung ist die normale körperliche Beschaffenheit und Entwicklung“ (SLZ 1887, S. 287). Um die entsprechenden Anlagen zu überprüfen und etwaige Einschränkungen in körperlichen oder geistigen Belangen feststellen zu können, werden unterschiedliche bestehende oder empfohlene Massnahmen diskutiert.

Eine Herausforderung im Schulalltag sei es etwa, die Kinder zu aufrechter Haltung oder Aufmerksamkeit zu bringen:

„Nur allzusehr schreibt man diese Mängel dem Ungehorsam, dem Eigensinn oder der Flatterhaftigkeit des Schülers zu, ohne zu bedenken, dass dessen Seh- oder Hörorgane vielleicht Schaden gelitten, oder dass ein anderes Gebrechen ihn hindert, wie normale Kinder dem Unterrichte zu fol-

gen und den Weisungen des Lehrers nachzukommen. Infolge Unkenntnis werden von Lehrern wie Eltern gar oft pädagogische Sünden verhängnisvoller Art begangen“ (SLZ 1895, S. 379).

Deshalb wird auf die Bestimmung im zürcherischen Schulgesetz hingewiesen, dass jedes Kind bei Schuleintritt „durch die Lehrer oder durch einen Arzt“ (ebd.) auf entsprechende Einschränkungen und Krankheiten untersucht werden soll (vgl. ebd.). Zudem wird empfohlen, dass bei Klassen- oder Lehrerwechsel etwaige Schwierigkeiten des Kindes in den Zeugnissen vermerkt werden sollen, damit nachfolgende Lehrpersonen von Beginn an auf die individuellen Bedürfnisse eingehen können (vgl. ebd., S. 381). Auch die bernische Schulsynode fordert, im Schulgesetz ähnliches zu verankern: „Beim Schuleintritt sind die Kinder auf ihre körperliche und geistige Bereitschaft zu untersuchen“ (SLZ 1891, S. 354). Genügt ein Kind den Anforderungen nicht, soll es um ein Jahr zurückgestellt werden können. Zudem sei die Zahl der schwachsinnigen, verwahrlosten und kranken Kinder gross genug, um Spezialklassen und Anstalten für sie zu errichten (vgl. ebd.). Die geforderten Untersuchungen werfen jedoch auch Fragen zu deren Durchführung und den gesetzten Standards auf. So wird aus Luzern die Grundsatzfrage gestellt, welche Anforderungen die Kinder bei Schuleintritt in körperlicher, geistiger und moralischer Hinsicht denn überhaupt erfüllen müssen (SLZ 1891, S. 300).

3.4.1.1 *Ursachensuche*

In einem rezierten Bericht eines Dr. Hasse aus der „Zeitschrift für das Idiotenwesen“ wird eine „erschreckende Zunahme der Geisteskrankheiten überhaupt, sowie speziell unter der Jugend“ (SLZ 1881, S. 29) festgestellt. Als einen gewichtigen Grund, stellt der Arzt die Überbürdung in der Schule dar, im Zuge derer die sich in Entwicklung befindlichen Gehirne übermässig beansprucht würden. Weiter führt er aus, „der Durchschnitt unserer Jugend sei nicht normal begabt, der überwiegend grösste Teil derselben, wenn auch nicht schlecht, doch einseitig veranlagt“ (ebd.). Daher sei es verfehlt, alle Kinder mit den hohen Anforderungen in der Schule gleichermassen zu konfrontieren, da schwachsinnige Kinder diese Ziele gar nicht erreichen können, und „Minderbegabte aus Ehrgeiz und aus Furcht sich geistig und körperlich krank lernen“ (ebd., S. 30). Auch ein Dr. Reklam in Leipzig beklagt, „dass die übermässige Anstrengung der Schulkinder, namentlich durch die häuslichen Aufgaben, nachteilig wirke und körperliche Leiden (Blutarmut, Bleichsucht, Blutdrang nach dem Kopfe), sowie ein Nachlassen und Versiechen der geistigen Kräfte zur Folge habe“ (SLZ 1881, S. 331). Ärztliche Ratschläge zum Thema „Die Schulnervosität und einige Vorschläge zu ihrer Bekämpfung“ (SLZ 1897, S. 307), werden ferner aus der luzernischen Kantonallehrerkonferenz abgedruckt. Die Empfehlungen wie das Abschaffen von Schlussprüfungen und Hausaufgaben, die Einführung halbstündlicher Pausen oder die Reduzierung der Fächerzahl – ein *verfehlter* Lehrplan führt zur *geistigen Überbürdung* –, zielen dabei auf eine Reduktion der durch die Schule geförderten „chronische[n] Krankheiten“ (ebd.) wie Blutarmut, Nervosität, Kopfschmerzen, Herzklopfen usw. Diese medizinischen Forderungen werden teilweise abgeschwächt oder als unrealistisch taxiert: „Der Halbstundenunterricht mit je zehn Minuten Pause ist deshalb nicht durchführbar, weil der Lehrplan, die eidgenössische Rekrutenprüfung und die Verhältnisse des praktischen Lebens eine grössere Zahl von Schulstunden verlangen, als bei jenem System herauschauen würde“ (ebd.).

Gesellschaftliche Sünden

Die Schuld für die gesundheitlichen Störungen werden jedoch nicht nur in der Schule, sondern vor allem in der Gesellschaft gesehen. Dies auch, weil es ärztlich bestätigt sei, dass allgemein immer mehr physische Probleme auftreten (vgl. SLZ 1881, S. 113). Normal entwickelte, gesunde Kinder besitzen geistige „Elastizität, Spannkraft und [...] Ausdauer“ (ebd., S. 114) und sind körperlich gut genährt. Anzeichen für kränkliche Kinder hingegen sind Bleichwangigkeit, hoch aufgeschossene, schwindstüchtige Posturen, oftmals von Anämie begleitet. Zudem sind in jeder Schule „auch jene überfütterten pausbäckigen Jungen mit dicken Köpfen und glotzenden Augen anzutreffen“ (ebd.), die ebenso zu den sich nicht normal entwickelnden Kindern gezählt werden können, wie diejenigen „die schon in der Jugend mit dem Branntweinglase Bekanntschaft machen und dieses markverzehrende Getränk lieben lernen!“ (ebd.).

„Alkoholismus, aber auch das Heiraten zu naher Verwandten“ (SLZ 1886, S. 382), Armut, Veranlagung und Vererbung sowie Krankheiten und sittliche Mängel werden mitunter als gewichtige Auslöser von einschränkenden Störungen in der Schule genannt (vgl. SLZ 1886, S. 76). Problematisch sei vor allem, „wie tief die Schnapspest mancherorts das Niveau der Intelligenz herabgedrückt hat“ (SLZ 1886, S. 382). Auch der allgemeine Zeitgeist in der Gesellschaft führt zu schwerwiegenden Problemen in der Schule: „Ein unermüdliches Jagen und Hasten, ein Treiben ohne Rast und Ruhe zeigt sich auf vielen Gebieten des Lebens“ (SLZ 1894, S. 58). Dieser Zustand verursacht besonders bei Kindern Nervosität, wobei auch die Schule und die Lehrer zu diesen Entwicklungen beitragen, obwohl sie diesbezüglich Gegensteuer geben und die Geisteskräfte der Kinder unter Berücksichtigung ihrer Individualität stärken sollten (vgl. ebd., S. 59). Dazu gehöre es auch, das schwache Kind „nach dem Grade seiner Leistungsfähigkeit zu beschäftigen“ (ebd.), denn „so widersinnig ist doch niemand, von einem schwachhörigen oder schwachsichtigen Kinde zu verlangen, dass es ebenso gut höre oder sehe wie das normal begabte Kind“ (ebd.). Diese individuelle Ausbildung ist daher auch nützlich und nötig, weil nur dadurch die schwachen Kinder auch zu tüchtigen und nützlichen Gliedern der Gesellschaft heranwachsen können. In der Angelegenheit müsse Klarheit darüber geschaffen werden,

„welche dieser Kinder als noch in einer öffentlichen Schule verwendbar und bildungsfähig angesehen werden können. Es sind dies die nicht idiotisch zurückgebliebenen, stumpf- und schwachsinnigen mit den verschiedenen Unterabteilungen, im Hinblick darauf, dass sie psychisch von Geburt aus normal beanlagt sind“ (SLZ 1886, S. 76).

Der Schule kommt dabei die Aufgabe zu, eine vorteilhafte Entwicklung der schwachen Kinder im Austausch mit den begabten und gesunden sicherzustellen und wo nötig zusätzliche Leistungen in Form von Nachhilfe zu bieten (ebd.). Vereinzelt wird auch angesprochen, dass die von der Schule angesetzten Standards auch weitreichendere Konsequenzen auf das Leben und die gesellschaftliche Stellung der Kinder haben dürften: „Können Eltern geistesschwacher Kinder sich dieser je so recht freuen? Gewiss nicht. Sie mögen ihre Lieblinge isoliert oder im Verein mit Altersgenossen wissen – immer drängt sich ihnen der beunruhigende Massstab normal begabter Schüler auf“ (SLZ 1888, S. 205).

3.4.1.2 Begabung + Noten = Schulerfolg?

Die Auslotung von normalen Schulkindern und der damit verbundenen Festlegung des Anormalen wird, wie bereits angesprochen, auch über Begabungsfragen und somit über

Leistungen im Unterricht festgelegt und entsprechend in Zensuren ausgedrückt. Diese leistungsbezogenen Einstufungen beinhalten denn auch Fragen über den Umgang mit den Bewertungsinstrumenten, des Repetierens von Klassen oder möglichen Sondermassnahmen bei abfallenden Leistungen.

Durch die Zeugnisse und Notengebung „verfolgt die Schule unzweifelhaft den Zweck, dass die Eltern, je nach den Zeugnisnoten, durch Lob und Tadel, durch Aufmunterung oder strenge Zucht das weitere Verhalten ihrer Kinder beeinflussen sollen“ (SLZ 1896, S. 210). Neben dieser erzieherischen und disziplinierenden Dimension, die auch in der Phase vor 1881 besprochen wurde, bleibt auch die Kritik an öffentlichen Bekanntmachungen der Noten oder die Erstellung von Rangfolgen auf deren Basis bestehen: „Ich wende mich vorerst gegen die Rangordnung der Schüler nach den Zeugnisnoten. Nach meinen Erfahrungen in meiner eigenen Familie wirkt diese Rangordnung höchst schädlich auf den Charakter“ (SLZ 1885, S. 72).

Einzelne Beiträge thematisieren neu alternative Testmodelle oder Vorgehensweisen zur Prüfung eines anstehenden Klassenübertritts der Schülerinnen und Schüler. Prof. H. Krüsi berichtet beispielsweise über eine Methode der „Geisteswertung“ (SLZ 1894, S. 18), die sich nicht am schulischen Wissen orientiert, wenn es Übergänge in weitere Klassen oder Rangwertungen geht, sondern an der *Kraft* der Kinder (vgl. ebd.). Diese wird anhand eines Testverfahrens, basierend auf Übungen berechnet, die die Anschauungs-, Verbildlichungs- sowie die Gedächtniskraft messen sollen. Neben diesen intellektuellen Dimensionen sollen auch die noch wichtigeren moralischen und sittlichen Kräfte (Ordnung, Wahrheitsliebe, Pünktlichkeit, Höflichkeit etc.) erfasst werden. Beides erscheint dann in den Zeugnissen der Kinder, die wiederum die Grundlage für die Klassifikation darstellen (vgl. ebd., S. 18 f.).

Die meist inhaltlich, auf das Schulwissen der Kinder bezogenen Noten in den Zeugnissen und das damit verbundene Fortschreiten im Klassensystem ist wiederum eng mit der Repetitionsfrage verknüpft. So ergibt eine Erhebung im Kanton Luzern über die grössten Schwächen und Probleme der Schulen, dass beinahe in jeder Schule schwach begabte, unfähige Kinder zu finden sind, die meistens mehrere Klassen bereits repetieren mussten, um die Lernziele einigermaßen zu erreichen. Der Hauptgrund für diesen Missstand wird in der Praxis der Lehrpersonen gesehen, sich lieber mit den „fähigeren Kindern“ (SLZ 1884, S. 84) zu beschäftigen. Dadurch entwickeln die Vernachlässigten eine klare Abneigung gegen die Schule und treten mit sehr geringem Wissenstand aus ebendieser aus, was schlussendlich auch zu den schlechten Resultaten bei den Rekrutenprüfungen führe (vgl. ebd.). Die Lehrer werden angewiesen, sich auch mit den schwächer begabten Kindern eingehend zu beschäftigen und diese nicht einfach in der Klasse zurückzusetzen, also das Mittel des Sitzenlassens nicht zu missbrauchen (vgl. ebd.).

Gleichzeitig beinhaltet die Herausforderung mit den schwachen Schülern eine kaum lösbare Aufgabe für die Schule:

„Mancher Lehrer wird sich auch mit Schmerzen einzelner Schüler erinnern, die in der Freizeit Ziel-scheibe des Spottes ihrer Mitschüler, in der Schule trotz mehrmaligen Zurückversetzens nie im Stande waren, dem Unterrichte auch nur einigermaßen zu folgen, und die nach sechsjährigem Besuch die Schule verliessen, ohne etwas gelernt zu haben. Solchen Kindern kann die Volksschule unmöglich gerecht werden. Von ihnen ist zu verlangen, dass die den Normalentwickelten folgen“ (SLZ 1882, S. 387)

Dazu kommt oftmals noch der soziale Druck, der auf die Lehrpersonen ausgeübt wird, wenn sie ein Kind zurückversetzen müssen. In der Lehrerzeitung werden die Lehrkräfte jedoch darin bestärkt, sich „auch von dem unverständigen, falschen Ehrgeize vieler Eltern, dass ihre Kinder doch jedes Jahr eine Klasse absolvieren möchten“ (SLZ 1886, S. 77), nicht beeinflussen zu lassen.

Doch nicht nur schulische Leistungen führen zu einer Zurückversetzung von Schulkindern. In Genf beispielsweise müssen alle Kinder vor Austritt aus der Schule eine Prüfung absolvieren. Wenn diese ungenügend ausfällt, müssen die Durchgefallenen das letzte Schuljahr wiederholen (SLZ 1891, S. 308). Und auch administrative Faktoren können das Fortschreiten in der Klassenfolge verhindern:

„Schüler mit 150 oder mehr unbegründeten Absenzen haben die Primarschule ein weiteres Jahr zu besuchen, ebenso austretende Primarschüler, welche das geforderte Minimum an Kenntnissen nicht besitzen, insofern sie nicht schwachsinnig sind; letztere sind in Spezialklassen zu unterrichten“ (SLZ 1892, S. 504).

Neben dem – leistungsspezifisch gesehen – untersten Spektrum der Schülerinnen und Schüler, scheinen in der dritten Phase neu auch die leistungsstarken Schulkinder in den Diskussionen auf. In Zürich wird etwa die Anweisung an Lehrer weitergegeben, alle „fähigen Schüler“ (SLZ 1894, S. 119; Hervorh. im Original) beim Austritt aus der Alltagsschule in die Sekundarschule zu überweisen, damit sich diese Schulform, die auf höhere Schulbildung vorbereitet, etablieren kann (vgl. ebd.).

Unklare Einteilung

Bezüglich der Sekundarschulfrage gibt H. Utziger in seinem Referat zur zürcherischen Schulgesetzgebung zu bedenken, wenn „die Grenze zwischen begabt und nicht begabt nicht scharf zu ziehen ist, dass ferner auch Lehrer und Schulbehörden mit menschlichen Schwächen behaftet sind, liegt da nicht die Befürchtung nahe, dass bei der Ausscheidung der für die Sekundarschule Untauglichen das schwache Kind des reichen Steuerzahlers bessere Chancen hätte als das gleich schwache des Tagelöhners?“ (SLZ 1887, S. 224). Damit verbunden stellt sich die Frage, ob der Begriff der allgemeinen Volksschule eine parallele Führung zweier Schulstufen nicht ausschliesst und eine Unterteilung in Primar- und Sekundarschule verboten werden müsse. Eine Parallelisierung der Kinder könnte unter anderem nur stattfinden, „wenn eine Ausscheidung möglich wäre ohne die Gefahr, schweres Unrecht zu begehen, und wenn dieselbe nicht in pädagogischer und sozialer Beziehung schlimme Konsequenzen hätte“ (ebd.). Die Frage der sozialen Gerechtigkeit bei der schulischen Differenzierung wird auch in anderen Artikeln der Lehrerzeitung aufgegriffen, wie in folgendem Dialog aus dem pädagogischen Tagebuch eines Lehrers:

„Er. Es sind – Menschen.

Ich. Die Bessersituierten schicken ihre Kinder aus der Siebenten in die Realschule also bleiben dir in der Ergänzungsschule die Kinder der Armen.

Er. Und die Ärmeren sind die Dümmeren?

Ich. Nein, aber die *Blutarmen* sind in der Regel auch die *Blutarmen*, schlecht genährt, zu geistiger Anstrengung unfähig, im Elternhaus ohne geistige Anregung. [...] Dazu kommen aber noch die Zurückgebliebenen, die Schwachköpfe, die ihren dreizehnten Geburtstag feiern, ehe sie die Primarschule verlassen“ (SLZ 1894, S. 383 f.; Hervorh. im Original).

3.4.1.3 Leistungsstandard Rekrutenprüfung?

Die Rekrutenprüfungen bleiben in den analysierten Diskussionen ebenfalls als stabiles Thema bestehen, wobei sich auch hier eine Akzentuierung der ‚abnormen‘ Begrifflichkeiten wie Schwachsinn, schwachbegabt, Blödsinn etc. zeigt. So wird bezüglich den vormilitärischen Tests unter anderem gefordert: „Niemand wird dispensirt ausser Blinden, Taubstummen und vollständig Blödsinnigen“ (SLZ 1888, S. 255). Ähnliches beinhaltet der abgedruckte Appell von Schulinspektor Sidler aus Schwyz, die bildungsunfähigen Kinder nicht nur von der Primar-, sondern auch von der Rekrutenschule zu dispensieren (vgl. SLZ 1894, S. 23).

Das zentrale Problem in Bezug auf die militärischen Vorprüfungen sind die nach wie vor schlechten Ergebnisse, denen, wie bereits vor 1881, vor allem durch die Schule vorgebeugt werden soll. Für bessere Leistungen in den Rekrutenprüfungen sollen etwa in den aargauischen Schulen verschiedene Problembereiche angegangen werden: die Klassen verkleinern, die Absenzenordnung verbessern oder angepasste Unterstützung für die Schwachsinnigen „welche den Fortschritt der Klasse hemmen“ (SLZ 1889, S. 309) realisieren. Für die geringen Durchschnittsnoten bei der Rekrutenprüfung von 1891 wird als einer der Hauptgründe denn auch der Mangel an Schwachsinnigenanstalten sowie gesetzlichen Bestimmungen, um die betroffenen Schüler an diese Überweisen zu können, angegeben. Als Massnahmen zur Verbesserung wird u.a. die finanzielle Unterstützung des Staats zur Gründung von „Separatklassen für die geistig zurückgebliebenen Schüler, besonders in grösseren Ortschaften“ (SLZ 1893, S. 287) gefordert.

Die Beachtung und angemessene Beschulung der schwachen Kinder zur Verbesserung der Prüfungsresultate steht auch in einem Zirkular aus Glarus im Zentrum:

„Wohl in allen Gemeinden finden sich Kinder, die als *schwachsinnig* bezeichnet werden müssen und die infolge dessen mit ihren Altersgenossen nicht Schritt zu halten vermögen [...]. Wir möchten Sie deshalb sehr bitten, Ihrerseits zuzusehen, dass auch schwachsinnigen Schülern möglichste Aufmerksamkeit geschenkt werde. Da gerade sie geistig bald ermüden, möchte es sich wohl am meisten empfehlen, wenn sie von einzelnen gemeinsamen Stunden dispensirt würden, um dann nach Vollendung der übrigen Lehrstunden einen ihren geringen Kräften angepassten besondern Unterricht zu erhalten“ (SLZ 1885, S. 323).

Dabei wird angefügt, dass es unter den Lehrern bis anhin selbstverständlich war, den schwächeren Kindern Nachhilfestunden zu erteilen. Dies auch im Bewusstsein, welche positiven Effekte diese Unterstützung auf das gesellschaftliche Leben, aber auch die Rekrutenprüfungen haben würde (vgl. ebd.).

3.4.1.4 Kategorisierung zwischen schwachbegabt, schwachsinnig und idiotisch

Ein weiterer Bereich, über den eine Beschreibung oder Auslotung vor allem des Anormalen und somit auch des Normalen stattfindet, ist in der zunehmenden Vertiefung und Präzisierung von Begrifflichkeiten und damit verbundenen Taxonomien zu finden. Bei den Diskussionen wird aber auch immer wieder hervorgehoben, dass „ein wahres Chaos von zum Teil einander widersprechenden Definitionen des Cretinismus, der Idiotie, des Blöd- und Schwachsinnns“ (SLZ 1888, S. 187) allgegenwärtig und „die Ansichten über die nächsten und fernern Ursachen aller abnormalen Seelenzustände, mangelhafter Leistungen von Schwachsinnigen und Schwachbegabten oder der sonst Zurückgebliebenen“ (SLZ 1888, S. 187) bei weitem noch nicht geklärt seien.

Aus einer rheintalisch-appenzellischen Lehrerkonferenz wird u.a. über Diskussionsinhalte berichtet, die sich durch die Bearbeitung des Themas, wie den „zurückgebliebenen, schwachsinnigen und idiotischen Kindern zu ihren Menschenrechten verholten werden“ (SLZ 1885, S. 324) könne, ergeben. Wie sich die Schule und Lehrkräfte den betroffenen Kindern gegenüber verhalten sollen, tritt dabei als wesentliche Frage auf. Eine zentrale Forderung diesbezüglich besteht darin, die Geistesanlagen der Kinder gründlich zu untersuchen und den entsprechenden Kategorien zuzuordnen. Denn die *Zurückgebliebenen*, *Schwachsinnigen*, *Idioten* oder *Kretinen* verlangen nach einem angepassten Unterrichtsprogramm und entsprechender Behandlung. Und nur ein Lehrer, der sich auch mit den schwachen Schülerinnen und Schülern beschäftigt, sei ein richtiger Pädagoge:

„Denn mit begabten Kindern schöne Unterrichtsergebnisse zu erzielen, sei noch lange kein Meisterstück. Aber schwachen und besonders eigentlich Schwachsinnigen noch ein ordentliches Mass von Schulfertigkeiten beizubringen, das erfordere neben viel Geduld und Langmut psychologische Kenntnisse, methodische Gewandtheit und Sicherheit“ (SLZ 1885, S. 324).

In einem weiteren Beitrag über die Konferenz wird die gesellschaftliche Herausforderung hervorgehoben, zwischen materialistischen Ansprüchen und Menschenorientierung fungieren zu müssen: „Wir leben im Jahrhundert, da alles in Extremen sich bewegt“ (SLZ 1886, S. 44). Die geistig zurückgebliebenen, schwachsinnigen und idiotischen Kinder seien dabei „eine Menschenklasse“ (ebd.), die in diesen Entwicklungen noch kaum beachtet wurde, da lediglich die Gesundheit der Sinne und des Geistes gesellschaftlich erwünscht seien. Dies führt gleichzeitig zu einer negativen Besetzung und Ablehnung der Kinder, sobald sie krankheitsimplizierende Symptome aufweisen (vgl. ebd., S. 45). Um die Kinder nicht zu pauschalisieren, ist es notwendig die „Individualität jedes einzelnen Schülers“ (ebd.) bei Eintritt in die Schule zu studieren und dabei auch die verschiedenen Stufen der geistigen Begabung zu erkennen. Im Verlauf der Schulzeit muss zudem beobachtet werden, ob gewisse Kinder auf einer geistigen Entwicklungsstufe stehenbleiben und als „Wunderkinder“ (ebd.) entsprechend gefördert würden oder ob die Überlastung mit dem Unterrichtsstoff die Kinder krank mache (vgl. ebd.). Geistesschwächen sowie Schwächezustände, die zur Verblödung führen und Idiotismus gilt es dabei ebenso voneinander zu trennen, wie psychische von physischen Einschränkungen (z.B. Kropf, Klumpfüße, Schielen, Stottern, Hysterie), die nicht zwangsläufig „einen verblödeten Geist“ (ebd.) bedeuten. Die Lehrkräfte und die Ärzte sollen in diesen Angelegenheiten zusammenarbeiten, um die Kinder möglichst nach ihren Bedürfnissen einstufen zu können (vgl. ebd., S. 46). Zu berücksichtigen sind bei diesen Einordnungen auch die Temperamente, da diese je nach Ausprägung andere Probleme hervorbringen. Cholerische Kinder sind oftmals eigensinnig und trotzig, wobei dies nicht zu ausgeprägten Störungen führen sollte. Anders sieht es bei den phlegmatischen Schülerinnen und Schülern aus, da diese langsamer arbeiten und von daher auch weniger Leistung in derselben Zeit erzielen können, als andere Kinder. Sanguinische Kinder wiederum wollen in kurzer Zeit mehr leisten, was sich oft in flüchtigem und zerstreutem Arbeiten äussert und auch von *Gedächtnisschwäche* begleitet ist. All das führt laut dem Beitrag auch gerne zu Stottern, „das lediglich auf pädagogischem Wege geheilt zu werden vermag und sehr irrtümlicher Weise auf medizinischem Wege zu beseitigen versucht wird“ (SLZ 1886, S. 61 f.).

Abweichungs-Quartett

In den Diskussionen um eine Einteilung der Kinder wird im Zeitraum nach 1881 vorwiegend in vier Hauptkategorien unterschieden, die je nach Beitrag mehr oder weniger ausdifferenziert und definiert werden: „Den normal Begabten zunächststehend wird er finden die *Zurückgebliebenen*, dann folgen die *Schwachsinnigen*, die *Idioten* und die *Cretinen*“ (SLZ 1886, S. 62; Hervorh. im Original).

Bei den *zurückgeblieben* Kindern – teilweise auch *Schwachbegabte* genannt – bestehen z.B. mehrere Unterkategorien: Die schlaun und berechnenden Kinder, die verschiedene Situationen zu ihrem Vorteil zu nutzen wissen und durch Abschreiben oder Lauschen oft über ihre geistige Ausbildung hinwegtäuschen. Dann gibt es die lebhaften, leicht erregbaren, unterhaltungslustigen und lärmenden Kinder, denen eine gewisse *Narrenhaftigkeit* anlastet. Schliesslich kommen unter den Zurückgebliebenen auch schwerfällige, stumpfsinnige und „üppige Konstitution[en] vor“ (1886, S. 62), wobei all diese Ausprägungen nicht idiotisch zu werten sind (vgl. ebd.).

Für die *schwachsinnigen* Kinder wird festgehalten, dass ihre Anlagen „bei der Geburt normal“ (SLZ 1886, S. 62) seien und sich die Störungen erst über die Jahre zeigen. Hier wird unter anderem in *stille* und *bewegliche* Schwachsinnige differenziert. Erstere erscheinen äusserlich Aufmerksam und nehmen am Geschehen teil, können aber Zusammenhänge meist nicht herstellen. Zweitere hingegen weisen eine ausserordentliche Zerstreuung auf und sind zur Aufmerksamkeit unfähig (vgl. ebd.).

Idiotismus hingegen kann nur dann festgestellt werden, wenn die Störungen nicht nur in der Schule, sondern auch sonst auftreten, „wenn sie sich ebenso teilnahmslos wie in der Schule auch ausserhalb derselben zeigen und nirgends und durch nichts gefesselt werden und in keiner Weise spielen und sich selbständig beschäftigen können“ (SLZ 1886, S. 62). Die Definition wird zudem auch in Abgrenzung zu den anderen Kategorien und Begriffen erläutert: „Bei den nicht idiotisch stumpfsinnigen, schwachsinnigen, narrenhaften und beschränkten Kindern ist die normale geistige Individualität nur unvollkommen ausgeprägt; [...] aber immerhin *ist* es eine Individualität, wogegen dem Idioten *jede* individuelle Einheit fehlt“ (SLZ 1886, S. 62; Hervorh. im Original).

Das gängige Einteilungsraster wird schliesslich mit den *kretinischen* Kindern vervollständigt: „Die unterste Stufe auf der langen Leiter dieser geistigen Verarmung nehmen dann die ‚Cretinen‘ ein, bei denen zu dem Idiotismus noch vollständige körperliche Missgestaltung sich gesellt“ (SLZ 1886, S. 63).

Im Sinne der unübersichtlichen Sachlage bezüglich den Begriffsdefinitionen und Einteilungsschemata, finden sich in der Lehrerzeitung auch andere Erklärungsmuster:

„Die Wissenschaft versteht unter Idiotie eine krankhafte Hemmung der geistigen Entwicklung, verursacht durch eine vor der Geburt oder in frühester Jugend abgelaufene Gehirnkrankheit. Die Folge davon ist die Vernichtung oder Beeinträchtigung der geistigen Fähigkeiten, die psychische Schwäche, deren Hauptgrade als Blödsinn und Kretinismus, Schwachsinn, sehr schwache Befähigung und mangelhafte Begabung bezeichnet werden“ (SLZ 1896, S. 209).

Neben der Frage nach dem ‚richtigen‘ Kategorienschema wird klar hervorgehoben, dass eine Einteilung in die verschiedenen „Kategorien bei geistig abnormalen, noch bildungsfähigen und scheinbar bildungsunfähigen Kindern“ und ein Entscheid über eine Klassifizierung auch deshalb nur nach individueller und intensiver Beobachtung und „genauer fachmännischer und ärztlicher Prüfung“ (SLZ 1888, S. 187) erfolgen darf.

3.4.1.5 Anormal – was nun?

Die Festlegung eines Anormalitätsbereichs bei den Schulkindern führt in den Diskussionen auch zur Frage, wie mit den Kindern umgegangen werden soll, die einer der abweichenden Kategorien zugeordnet werden können. Die Massnahmen haben sich dabei vor allem an der aktuellen Gesetzeslage zu orientieren, die eine Beschulung aller Kinder vorschreibt und somit die Volksschule in die Pflicht nimmt. Einige Artikel geben denn auch die Meinung wieder, dass es nicht unmöglich sei, die schwachbegabten im Rahmen der Volksschule auszubilden, solange regelmässige Nachhilfestunden eingerichtet würden (SLZ 1886, S. 382). Andernorts wird diese doppelte Aufgabe als nicht umsetzbare Belastung für den Schulalltag beschrieben. In Glarus beispielsweise wird die Thematik der „schwachbegabten Kinder in der Volksschule“ (SLZ 1886, S. 206) eingehend diskutiert und darüber berichtet, dass bereits viele Lehrer sich um die schwachbegabten Kinder in Extrastunden kümmern. Durch diese Feststellung wurde gleichzeitig das mangelnde Engagement in anderen Schulen diesbezüglich ersichtlich, jedoch auch erklärend angefügt, dass es in der Volksschule „kaum möglich [sei], den schwachbegabten Kindern in genügender Weise nachzuhelfen, ohne die besser befähigten zu benachteiligen“ (SLZ 1886, S. 381). Daher sollen gesonderte Anstalten eingerichtet werden, um diese Herausforderung zu meistern.

Die mangelnden Versorgungsmöglichkeiten für die verschieden veranlagten Kinder, werden in den Berichten auch als Ungerechtigkeit bezeichnet, da besonders reiche Eltern ihre betroffenen Kinder in ausländischen Anstalten unterbringen können. Aber

„so lange mindestens 7000 Schweizerkinder ohne einen normalen, ihren Anlagen und den obligatorischen Schulsteuern ihrer Eltern auch nur annähernd entsprechenden bürgerlichen Schulunterricht aufwachsen, so lange für diese unglücklichen Kinder in 21 Kantonen der Schulzwang eine Ironie [...] bildet – so lange ist ein ‚genügender‘ Primarschulunterricht durchaus nicht vorhanden“ (SLZ 1888, S. 156).

Bei den Rekrutenprüfungen und verschiedenen kantonalen Statistiken (Basel, Thurgau, Genf u.a.) zeige sich das daraus entstandene Defizit. Was aber soll mit der hohen „Zahl der armen Schwachsinnigen und der armen, in der öffentlichen Schule wegen Überfüllung der Klassen und daherigen Mangels an individueller Behandlung bloss zurückgebliebenen, aus ihren Normalklassen nicht ausgeschiedenen aber doch bloss geduldeten Schüler“ (ebd.) geschehen? Durch die Einführung von Spezialklassen, die zu einer Separation von „zu verschieden begabten Schülern“ (ebd.) führen würde, könnten nicht nur die Kinder, sondern auch der Staat profitieren, da durch eine Entlastung der überfüllten Normalklassen, die zusätzliche Gründung von parallel geführten Klassen entfallen würde (vgl. ebd.).

Durch die Errichtung von Spezialanstalten, werden Kinder „welche den Gang des Unterrichts nur gefährden, sogar störend einwirken, oder zum mindesten erschweren können“ (SLZ 1888, S. 205) automatisch vermehrt aus den öffentlichen Schulen überwiesen werden können. Ein weiterer wichtiger Pfeiler für Fortschritte im Bereich der schwachsinnigen und schwachbegabten Kinder ist die Klärung der „noch verschwommenen Begriffe“¹⁷⁶ (ebd.), damit die einzelnen Fälle leichter beurteilt und der entsprechenden Kategorie zugeordnet werden können (vgl. ebd.). Die Beobachtung über längere Zeit in der Freizeit wie auch in der Schule, bei Nachhilfestunden durch Eltern, Lehrperson und wenn möglich Schularzt, soll Basis für die Klassifizierung sein. Durch die graduelle Differenzierung der Kinder und eine

176 Voll-, Schwachsinn, Zurückgeblieben, Schwachbegabt, Krank- und Blödsinn, Idiotie, Cretinen etc.

noch durchzuführende Statistik solle Klarheit darüber geschaffen werden, wie viele Hilfsklassen und Anstalten einzurichten wären (vgl. SLZ 1886, S. 381).

Die Unparteilichkeit gilt bei der Behandlung schwachbegabter Kinder in einer Normalklasse wie auch in der Schwachsinnigenbildung als wichtige Grundlage. Auch wenn einige Städte wie Chur, Basel und Herisau bereits Klassen für Schwachbegabte realisiert und weitere Städte solche Gefässe in Planung haben, brauche es dringend mehr solcher Möglichkeiten, da Schulen, Gemeinden oder auch ein Staat „erst das Prädikat ‚gut‘ oder ‚sehr gut‘ verdient, der am *wenigsten* oder gar *keine* Analphabeten aufweist oder doch höchstens solche, die von massgebenden Fachmännern übereinstimmend als *bildungsunfähig* bezeichnet worden sind“ (SLZ 1890, S. 147). Um dieses Ziel zu erreichen, werden folgende Massnahmen vorgeschlagen: „1) Genauere Ausscheidung der bloss schwachen, aber bildungsfähigen Schüler unserer Volksschulklassen und individuellere Berücksichtigung derselben durch Minimalforderungen bei Promotionen und beim Schulaustritt“ (ebd.). Zudem wird die Gründung von mehr Hilfsklassen und Anstalten, angepasste Lehrmittel dafür und die Aufklärung von betroffenen Eltern gefordert (vgl. ebd.).

Dass eine Einstufung und Zuweisung eines Kindes je nach Einschränkung nicht immer klar und schlüssig ist, zeigt sich am Beispiel der *Stotterer*. Diese „Stiefkinder der Normalklassen“ (SLZ 1890, S. 194) sind oftmals intelligente, gehorsame und psychisch gesunde Kinder, die deshalb nicht in die Spezialklassen und -einrichtungen passen, in der Regelklasse aber auch nicht die benötigte Aufmerksamkeit erhalten (vgl. ebd.). Trotz der vielen Unklarheiten und Schwierigkeiten in Bezug auf die Behandlungsmöglichkeiten der betroffenen anormalen, kranken oder schwachen Kinder, erfahren die diskutierten Massnahmen zur separaten Beschulung in der Lehrerzeitung hauptsächlich Unterstützung:

„Wer jedoch schon Tag für Tag Zeuge gewesen ist vom leuchtenden Auge eines schwachen, aber wohlgezogenen [...] Kindes, bei seinen noch so minimen Erfolgen; wer schon selbst in obligatorischen und nicht obligatorischen Nachhilfstunden, im Privat- und öffentlichen Unterrichte erfahren hat [...] wird keinen Augenblick die Notwendigkeit besonderer Institutionen in Frage ziehen“ (SLZ 1888, S. 197).

Wer ist zuständig?

In einem mehrteiligen Beitrag zur Berücksichtigung schwachsinniger und schwachbegabter Kinder wird abgehandelt, was bisher in der im heilpädagogischen¹⁷⁷ Bereich bereits für die „unglücklichen abnormalen Kinder“ (SLZ 1888, S. 181) getan wurde. Die Anstalten und Initiativen zur Förderung und Versorgung schwachsinniger und zurückgebliebener Kinder basieren hauptsächlich auf privater Unterstützung und lediglich die Taubstummen- und Blindenanstalten sind bisher vom Staat finanziell gefördert worden (vgl. ebd.). Fortschritte in diesen Bereichen werden aufgrund mangelnder benötigter Informationen als schwierig bewertet, „fehlte es sogar noch bei der letzten Volkszählung an einer zuverlässigen Registrierung dieser am wenigsten beachteten, ja meistens verachteten Schweizerbürger“ (ebd., S. 182).

Der beklagte Mangel an spezialisierten Einrichtungen in der Schweiz und die angeforderten kantonalen Zählungen zur Klärung des Bedarfs an ebendiesen (vgl. 1885, S. 324) finden in der dritten Phase immer mehr Einzug in (schul-)politische Debatten und rechtliche Rahmenbedingungen. So wird von Bemühungen berichtet, in allen romanischen Kantonen eine

177 „Seit etwa 1868 sehen wir auch den technischen Ausdruck ‚Heilpädagogik‘ dem deutschen Wörterbuche einverleibt“ (SLZ 1888, S. 181).

einheitliche Schulgesetzgebung zu institutionalisieren, die u.a. auch die „Versorgung und Erziehung schwachsinniger Kinder“ (SLZ 1892, S. 291) regelt. Und auch das bernische Primarschulgesetz beinhaltet die „Entlastung der öffentlichen Schule von Elementen, die nur hindern (Blinde, Taubstumme, Epileptische)“ (SLZ 1894, S. 116).

Aus Appenzell werden Vorschläge für Beschulungsmassnahmen schwachbegabter und schwachsinniger Kinder abgedruckt: Spezial- und Hilfsklassen sollen für „solche Kinder, welche den normal beanlagten nahe stehen“ (SLZ 1893, S. 167) sowie Anstalten für Idioten, eingerichtet, regelmässige Statistiken über schwachbegabte und schwachsinnige Kinder durchgeführt und staatliche finanzielle Unterstützung der Hilfsklassen u.a. auch für einen Gehaltszuschuss für Lehrer an diesen Klassen erwirkt werden (vgl. ebd.). Auch an der kantonalen Lehrerkonferenz in St. Gallen steht die staatliche Verantwortung für schwachsinnige Kinder im Zentrum der Diskussionen. Die Konferenz beschliesst ihr geschlossenes und aktives Engagement in der Sache, unter anderem durch das Vorantreiben einer gesetzlichen und administrativen Regelung der Angelegenheit sowie der finanziellen Unterstützung auf Gemeinde- und Kantonsebene (vgl. SLZ 1897, S. 255). Schliesslich wird die Gründung einer Spezialkommission zur Bearbeitung des Themengebietes ernannt (vgl. SLZ 1897, S. 310).

Und auch die Lehrerschaft in Bern engagiert sich in der Frage: „Was kann der Bernische Lehrerverein tun, um die Versorgung der Schwachsinnigen zu fördern?“ (SLZ 1897, S. 328). Im Verein wird beschlossen, dass in jeder Ortschaft mit 1500 Schulkindern eine Spezialklasse eingerichtet werden und die Anstaltenfrage endlich zur Umsetzung kommen soll (SLZ 1897, S. 391). Eine Motion im Grosse Rat über die staatliche Versorgung betroffener Kinder wird als bedeutend erklärt (vgl. SLZ 1897, S. 388), doch die bernische Regierung beginnt, diesen Vorstoss zu bekämpfen. Die befremdete Lehrerschaft führt dies vor allem auf das Motiv, die Verantwortung für diese Kinder bei Gemeinden und Privaten zu belassen, zurück. Der Grosse Rat setzte die Motion schliesslich, laut den Stimmen aus Lehrerkreisen, unter dem Druck der Zahlen aus der nationalen Statistik, gegen den Willen der Regierung durch (vgl. SLZ 1897, S. 399, 406).

3.4.2 Herausforderungen in Zahlen

Die Thematik um Kategorisierungen und Klassifizierungen werden in der Zeit nach 1881 verstärkt anhand von statistischem Material diskutiert und dargestellt. Zu einzelnen Themenbereichen, wie medizinischen Problemen im Gehör- und Sehbereich oder pädagogischen Herausforderungen im Bereich von Schulleistung und Differenzierung der Kinder, werden vor allem regionale und kantonale Zählungen realisiert. Dabei fordert die Lehrerschaft solche Untersuchungen oftmals bei den Erziehungsbehörden an, um die Herausforderungen, mit denen sie in der Schule zu kämpfen hatten, anzugehen. Mit den Jahren vermehren sich die Forderungen zur Ausweitung der meist lückenhaften kantonalen Erhebungen und nationale Statistikprojekte werden gerade auch vom Lehrerverein propagiert sowie vorangetrieben.

So auch die in den Jahren zuvor vieldiskutierte Herausforderung mit den zurückbleibenden, repetierenden Schüler und Schülerinnen. So wird etwa aus Glarus berichtet, „dass eine unverhältnismässig grosse Zahl der Schüler des 7. Schuljahres in unteren Klassen zurückgeblieben oder zurückgehalten worden sind. Zum 7. Schuljahre von 1879/80 gehörten 651 Schüler, von denen 624 geprüft worden sind“ (SLZ 1881, S. 60). Davon sind „nicht weniger als 226 Nachzügler, also mehr als 34%. Das ist zu viel für einen geordneten Fortschritt der Schule“ (ebd.). Diese Wiederholungspraxis in den Schulen wird stark kritisiert, vor allem auch weil „zurückbleibende Kinder [...] immer stupider [werden], weil ihnen der einzige Hebel zum

Fortschritt, der ihnen bei ihrer schwachen Begabung noch übrig bleibt: der Wetteifer mit den besseren Schülern, entzogen wird“ (SLZ 1881, S. 60). Auch wird gemahnt, dass eine Einstufung eines Kindes als schwachbegabt nicht zu schnell geschehen soll (vgl. ebd.).

Auch in anderen Beiträgen, stehen die schulischen *Fähigkeiten* und *Intelligenzen* der Schüler und Schülerinnen bezüglich ihrer *Promotion*¹⁷⁸ in der Schule im Zentrum. Dabei wird oft der Ruf nach mehr Informationen laut: „Es wäre wünschenswert, dass in dieser Hinsicht eingehendes statistisches Material gesammelt würde“ (SLZ 1893, S. 99). In dem Artikel wird eine aus Bern bekannte Zählung erwähnt, bei der festgestellt wurde, dass von 9858 Kindern, die 1891 die Schule abschlossen 43% „nicht normal promoviert waren!“ (ebd.), also schulisch um ein, meistens aber zwei bis drei Jahre zurückgeblieben waren. Neben den Konsequenzen: „Wie sollen diese Leute das Rekrutenexamen mit Ehren bestehen?“ (ebd.), wurde auch über Ursachen für das Repetieren diskutiert und in den Zählungen erhoben. Dazu gehörten schwache Begabung (1996 Kinder), unfleißiger Schulbesuch (809), Unfleiss (352), längere Krankheit (328), Schulwechsel (309), mangelnde familiäre Erziehung (261), Sprachschwierigkeiten (143) oder „Platzfrage i.e., Oportunitätsrücksichten“ (84) (ebd., S. 100). Aufgrund der hohen Zahl an schwach begabten Kindern – in bestimmten Regionen bis zu 30% – werden noch andere Gründe vermutet, da die zurückbleibenden Kinder auch aus Verhältnissen kommen, „die dem Unbefangenen als entschieden normale erscheinen müssen“ (ebd.). Bei Seh- und Gehörtests in Zürich wird zudem festgestellt, dass die Prozentzahl von Einschränkungen bei Repetenten höher liegt, als bei den anderen Kindern, „was darin seinen hauptsächlichlichen Grund hat, dass die anormale Anlage das Zurückbleiben verschuldet“ (SLZ 1897, S. 64).

Statistiken in der Schule wurden jedoch nicht nur über Negativabweichungen angefertigt, sondern auch über vorgesehene Promotionsprozesse. So beispielsweise über Anzahl der Sekundarschüler und schülerinnen im Kanton Zürich: „Die Zahl der Sekundarschüler ist also in 32 Jahren von 11 auf 30% gestiegen. Nach dem neuesten Synodalbericht betrug sie im Jahr 1885/86 in den zwei ersten Klassen 35%, gegenwärtig vielleicht 38/40%“ (SLZ 1887, S. 224).

3.4.2.1 *Gesundheit als Faktor*

Neben den pädagogisch indizierten Zählungen und statistischen Darstellungen gehören auch medizinische Kategorisierungen und Untersuchungen in diesen Diskussionsbereich.

Anhand von systematischen Erhebungen der Hörfähigkeiten der Schulkinder, sollen die Lehrpersonen Aufschluss darüber bekommen, ob zum Beispiel Unaufmerksamkeit und unerwünschtes Verhalten nicht mit Gehörproblemen zu erklären sind (vgl. SLZ 1882, S. 358). Denn: „Gehörstörungen sind ungemein verbreitet: in den Volksschulen hörten bis zu 30% der Kinder auf einem Ohr mangelhaft; nicht normal hörte ein noch grösserer Prozentsatz“ (SLZ 1881, S. 370).

Andere Erhebungen liefern Hinweise und Informationen über mögliche physische Störungen der Kinder, die einen Schuleintritt verhindern, verzögern oder eine Dispensation nach sich ziehen könnten. Dazu gehört u.a. die schulhygienische Untersuchung von 3000 Schulkindern, die auf Anregung von Dr. Hürlimann an der kantonalen Lehrerkonferenz in Zug realisiert wird. Die Resultate zeigen, dass 33% der Schulkinder Skrofulös¹⁷⁹ sind und 26%

178 Promotion steht in den Quellen als Begriff für die Klassenübergänge der Kinder in der Volksschule.

179 Skrofulose ist eine Art der Tuberkulose, die sich durch Geschwülste an Haut und Lymphknoten äussert.

an einer Kropfanschwellung leiden. Zudem wird das Sehvermögen kontrolliert und festgestellt, „unter ca 500 Kindern, welche bei ihrem Schuleintritte untersucht wurden, treffen wir 56 Kinder, welche ihrer geringen Körperentwicklung wegen vom Schulbesuche hätten dispensiert werden sollen“ (SLZ 1888, S. 44). Generell ergibt die Untersuchung „nach dem beinahe einstimmigen Urteil der Lehrer [...] eine ziemlich normale Entwicklung des Geistes, namentlich ein normales Auffassungsvermögen“ (ebd.) der Kinder.

Die Resultate medizinischer Expertisen wirken sich, je nach festgestellter Einschränkung in unterschiedlicher Weise auf den Schulalltag aus:

„Aus Gesundheitsrücksichten wurden 23 Knaben und 18 Mädchen vom Turnen, 5 Knaben und 1 Mädchen vom Singen, 16 Mädchen vom Zeichnen und 47 Mädchen von den weiblichen Arbeiten dispensiert. Bei der Untersuchung der Augen neuereintretender Schüler wurden von 365 Schülern 308 normal und 57 abnorm gefunden“ (SLZ 1889, S. 339).

Im Zuge der medizinisch geprägten Statistiken erscheinen auch Empfehlungen, dass sich die Pädagogik durch „ein tieferes Studium aus dem Menschen nicht nur in seinen normalen, sondern auch in seinem pathologischen Verhältnissen“ (SLZ 1893, S. 140) ein Bild machen und sich entsprechendes Wissen aneignen sollte.

3.4.2.2 Schwachsinn in Zahlen

Eines der bedeutendsten Erhebungsinteressen drehte sich um die Informationsgewinnung über Schulkinder, die den Unterricht und Schulalltag, also die Arbeit der Lehrkräfte erheblich erschweren, wobei die Bezeichnung *schwachsinnig* im Zentrum steht. Die Relevanz wird denn auch mit schulischen Herausforderungen begründet:

„Sodann lässt sich fast mathematisch nachweisen, dass eine ‚Normalklasse‘ mit sehr ‚abnormalen‘ Verhältnissen – und beständen diese auch nur in einem minimen Bruchteil von 2-3 stets extra zu berücksichtigenden Schülern – weit mehr Schwierigkeiten darbietet [...], als eine Klasse mit ungefähr gleichmässigem Niveau der Leistungsfähigkeit“ (SLZ 1888, S. 205).

Um Engagement und Fortschritte im Bereich der Schwachsinnigen und auch der Schwachbegabten zu fördern, sei es notwendig, „zu rekognoszieren auf *allen Gebieten, in allen Klassen und Schulen*, sowie in manchem verborgenen Winkel eines *isolirten Bergdörfchens* und in manch' einem volkwirtschaftlich oder vielleicht *moralisch* gesunkenen Fabrikdorfe!“ (SLZ 1888, S. 204; Hervorh. im Original). Bevor jedoch flächendeckende Erhebungen stattfinden, wird in der Lehrerzeitung von zahlreichen kleineren statistischen Unterfangen berichtet.

Die grosse Anzahl *bildungsunfähiger* Kinder, ist dabei das Hauptargument, um Veränderungen in den Schulen auf der Grundlage von statistischen Informationen herbeizuführen. Die zürcherische Schulsynode stellt etwa ein Gesuch an den Erziehungsrat, um „die nötigen statistischen Erhebungen über das Vorhandensein von Schwach- und Blödsinnigen (im Schüleralter)“ (SLZ 1882, S. 387) durchzuführen und den Bedarf an einer Anstalt für Schwachsinnige zu klären. In Zug unterstützen die Lehrkräfte den Vorschlag der Schulkommission eine statistische Grundlage zu schaffen und erklären „sich bereit, über die Anzahl Schwachsinniger eine Enquête zu veranstalten“ (SLZ 1891, S. 446). Und auch in St. Gallen und Appenzell, die die Notwendigkeit für je eine eigene Anstalt für schwachsinnige Kinder betonten, sollen Zählungen eine entsprechende Diskussionsgrundlage bieten:

„Gerade die Industriegegenden liefern, was auch durch die Rekrutenuntersuchungen und Rekrutenprüfungen zahlenmässig nachgewiesen ist, ein gar starkes bezügliches Kontingent. Da uns aber in unseren beiden Kantonen bis zur Stunde eine zuverlässige Statistik fehlt, dieselbe aber die Grundlage für ein späteres Vorgehen abgeben muss, erlaube ich mir, Ihnen nachstehenden Antrag zu unterbreiten: [...] Erhebungen anstellen über die Zahl diese Unglücklichen und eventuell die Errichtung bezüglichlicher Anstalten ins Auge fassen“ (SLZ 1886, S. 86).

Befunde

Aus den meisten Orten und Kantonen, aus denen über solche Anträge berichtet wird, folgen früher oder später auch Ergebnisse aus den durchgeführten Untersuchungen. Wie beispielsweise in St. Gallen: „Eine im Laufe des Berichtsjahres vorgenommene Statistik nicht vollsinziger, 6-12jähriger Kinder ergab einen Bestand von 5 blinden, 12 tauben, 70 stummen und Taubstummen, 13 epileptischen und 77 idiotischen – zusammen 177 – Kinder“ (SLZ 1887, S. 355). Auf dieser Grundlage sollen Bestrebungen folgen, „Mittel und Wege zu einer besseren Pflege und Bildung dieser Unglücklichen ausfindig zu machen“ (ebd.) und den Aufbau einer Anstalt für schwachsinnige Kinder zu forcieren.

Bei einer solothurnischen Erhebung ergibt eine ähnlich angelegte Untersuchung „30 vollständige Idioten und 314 Kinder, welche derartig schwachsinnig sind, dass ihr Können und Wissen nach dem Schulaustritte wenig über dem Nullpunkte stehen wird“ (SLZ 1890, S. 21). Auch aufgrund dieser Resultate, werden die Bestrebungen vorangetrieben, eine kantonale gemeinnützige Gesellschaft zu gründen, die sich vor allem auch um geistig und körperlich eingeschränkte Kinder und damit auch um die Gründung von entsprechenden Anstalten kümmern soll (vgl. ebd.). Die Anstaltenfrage wird auch in anderen Regionen akut, wenn, wie im Aargauischen, die Statistik ergeben hat, dass viele schwachsinnige und taubstumme Kinder, die aufgrund ihrer Einschränkungen die öffentliche Schule nicht besuchen können und gleichzeitig auch nicht in besonderen Anstalten versorgt sind (vgl. SLZ 1891, S. 387).

Doch die Erhebungen verlaufen keineswegs nur positiv, wie aus einer Mitteilung aus Glarus zu lesen ist. Zwar kann dort erreicht werden,

„dass im Jahr 1885 durch Vermittlung der Landesarmenkommission eine Statistik über die *schwachsinnigen* Kinder angestrebt worden sei. Es hätten aber nicht einmal alle Gemeinden-Armenpflegen die Fragebogen ausgefüllt; den eingegangenen Antworten sei eine Zahl von 11 (?) schwachsinnigen und 9 taubstummen Kindern zu entnehmen gewesen. Also wäre auch von einer neu anzubahnenden Statistik kaum Vollständigkeit zu erwarten“ (SLZ 1886, S. 422).

Weiter wird in dem Bericht moniert, dass bis dahin nur über schwachsinnige Kinder gesprochen worden sei, nicht aber über schwachbegabte: „es ist also eine weitere Aufgabe, wie den schwach*begabten* Kindern der Volksschule zu helfen sei, zu lösen“ (SLZ 1886, S. 422; Hervorh. im Original).

Da die Verantwortlichen in Glarus mit diesem Anliegen nicht allein zu sein scheinen, erscheinen weitere Kategorien zur Erfassung und Differenzierung der Schulkinder in vielen anderen Beiträgen und Zählungen. Unter anderem wird im Thurgau eine „umfassende Enquete“ (SLZ 1887, S. 299) durchgeführt, um die Frage zu klären, „wie [...] in unseren thurgauischen Verhältnissen schwachsinnigen Kindern, die beim lehrplanmässigen Unterrichte absolut nicht fortkommen, gleichwohl aber nicht bildungsunfähig sind, ein Ersatz für die obligatorische

Primarschule geboten werden [kann]?“ (ebd.).¹⁸⁰ Die erfassten Schüler und Schülerinnen sollen in spezialisierte Anstalten – wo nicht vorhanden auch in Nachbarkantone – überwiesen sowie für die grosse Zahl geistig beschränkter Kinder mit der Unterstützung der kantonalen gemeinnützigen Gesellschaft eine eigene Anstalt geschaffen werden (vgl. ebd.). Schwache Kinder wurden in der Umfrage nicht aufgeführt, da für diese „die Volksschule mit ihrer vielseitigen Anregung relativ das Beste“ (ebd.) sei.

Die Herausforderungen mit der Verschiedenartigkeit der Kinder und vor allem die unerwünschten, den Unterricht erschwerenden Eigenschaften und Verhaltensweisen werden in den Diskussionen nach 1881 verstärkt hervorgehoben: „Fast ein jeder Lehrer könnte ein Klagelied anstimmen, denn schier in jeder Schule, oft in jeder Klasse sitzen Schüler, die vom Klassenunterrichte rein nichts oder blutwenig profitieren und *gar nicht in die öffentliche Schule passen*“ (SLZ 1888, S. 164; Hervorh. im Original). Schweizweit wird die Anzahl dieser Kinder auf ca. 7'000 geschätzt, die in der Schule bloss geduldet und nicht entsprechend gefördert seien. Als vorbildlich werden in dem Beitrag die Kantone Baselstadt, St. Gallen und Thurgau hervorgehoben, die bereits Umfragen über die Problematik durchgeführt haben, auch wenn diese Verzeichnisse keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben (vgl. ebd.). In St. Gallen sind beispielsweise nur aus 198 von 214 Schulgemeinden Berichte für die Erhebung eingegangen und aus 104 Gemeinden wurden keine „abnormalen Kinder“ (ebd., S. 173) gemeldet. Daraus wird geschlossen, dass die statistisch ausgewiesenen 177 Kinder mit Einschränkungen nur gerade die Hälfte der tatsächlichen Anzahl von Kindern darstellt, die auf eine spezielle Beschulung angewiesen wären (ebd.).

Aufgrund der Wichtigkeit der Thematik, wird in Glarus zehn Jahre nach der ersten Erhebung wiederum ein Fragebogen zur Bestimmung der schulpflichtigen schwachbegabten, schwach-sinnigen oder anderweitig eingeschränkten Kinder versandt. Der in der Sache äusserst engagierte Sekundarlehrer Johann-Konrad Auer verfasst die dazugehörige Anleitung, um „die verschiedenen Abstufungen von schwacher Begabung und Schwachsinn recht klar zu definieren“ (SLZ 1895, S. 377) und somit die Lehrpersonen bei der Einstufung zu unterstützen. Bei der Zählung kommt heraus, dass von 5037 Kindern 804 in den Schulstufen zurückgeblieben sind: 567 um ein Jahr, 173 um zwei, 44 um drei, 20 um vier oder mehr Jahre. Schwachsinnig sind 93 Kinder, mit Gebrechen behaftet 87, 50 können wegen starker Einschränkungen die Schule nicht besuchen. Die Resultate geben nach den publizierten Darstellungen den lokalen Verantwortlichen u.a. einen Einblick über die *Bildungsfähigkeit* der schulpflichtigen Kinder und zeigen Bedarf an Sondermassnahmen, besonders für die Kinder, die zur Zeit nicht unterrichtet werden, auf. Auch eine Differenzierung der Kinder in der Schule ist anzustreben, da „nur durch eine Ausscheidung der Schwachsinnigen von den Vollsinnigen [...] man beiden Teilen gerecht werden“ (SLZ 1895, S. 378) könne und nach der Zählung u.a. 80-90 bildungsfähige idiotische und schwachsinnige Kinder die Regelklassen besuchen. Staatlich finanzierte Spezialklassen und gesonderte Anstalten sollen die Trennung der Kinder und eine individuelle Behandlung ermöglichen:

„Der Staat erklärt den Schulbesuch für alle Kinder obligatorisch und gibt für den Unterricht der Vollsinnigen [...] grosse Summen aus. Er hat somit die Pflicht, sich auch der Schwachsinnigen, die seiner Hülfe am meisten bedürfen, besonders anzunehmen und sie soweit möglich zu nützlichen

180 Aus der Erhebung ergeben sich folgende Resultate: 9 blinde und sehr schwachsichtige, 7 taube und sehr schwerhörige, 10 stumme und taubstumme, 6 epileptische und mit ähnlichen Krankheiten belastete sowie 100 geistig bedeutend beschränkte Kinder.

Gliedern des Volkes heranzubilden. Das Geld, das er für ihre Erziehung ausgibt, nimmt er doppelt wieder ein; er kommt viel weniger in den Fall, Blödsinnige lebenslänglich erhalten zu müssen“ (ebd.).

3.4.2.3 *Das Grossprojekt: eine nationale Statistik*

Im Verlauf des dritten Zeitabschnitts und der darin durchgeführten kantonalen Zählungen kommt vermehrt die Forderung nach einer grossangelegten Studie zur Erfassung der schwachen, schulpflichtigen Kinder auf. Auch die Lehrerschaft in Luzern befindet an ihrer Konferenz 1896:

„Eine genaue Statistik über die Zahl der geistig zurückgebliebenen Kinder in der Schweiz fehlt. Gestützt auf die Ergebnisse von Zählungen in verschiedenen Kantonen und auf die Resultate der sanitärischen Untersuchungen bei den Rekrutenprüfungen darf mit Sicherheit behauptet werden, dass es auf 100 Normalbegabte mindestens 1-2 Blödsinnige, Schwachsinnige oder ausgesprochen Schwachbefähigte trifft. Das ergibt im Durchschnitt 1.5% oder 7-8000 *idiotisch veranlagte Schweizerkinder* im schulpflichtigen Alter“ (SLZ 1896, S. 209).

Da nur ca. 800, also 10-12% dieser Kinder in bestehende Sonderbeschulungen überwiesen sind, muss vor allem die Volksschule – einige wenige Kinder sind auch zu Hause untergebracht – mit den restlichen Schülerinnen und Schülern zurechtkommen. Während die Schwachbegabten, also die Repetierenden, in den Normalklassen verbleiben sollen, verlangen die Luzerner Lehrer, dass die Klassen zumindest von den Schwachsinnigen entlastet werden (vgl. ebd., S. 209 f.).

An der Delegiertenversammlung des Lehrervereins am 7. Juni 1896 trieb Johann-Konrad Auer das Vorhaben einer schweizweiten Untersuchung der Problematik durch seinen Vortrag voran. Durch den bestehenden Schulzwang, so führt er aus, müssen auch die Kinder mit Einschränkungen ihren Anlagen gemäss unterrichtet werden und die Ermittlung der Zahl an benötigten Sonderbeschulungsmöglichkeiten soll durch eine seriöse Zählung der betroffenen Kinder erfolgen:

„Diese Enquete muss von einer Zentralstelle aus angeordnet, in allen Kantonen gleichzeitig aufgenommen und nach einem einheitlichen Gedanken durchgeführt werden. [...] Im Interesse einer gleichmässigen Beurteilung und Klassifikation, müssen den subjektiven Ansichten der zahlreichen an der Enquete beteiligten Personen möglichst enge Schranken gezogen werden“ (SLZ 1896, S. 221).

Um diese umfangreiche Untersuchung durchführen zu können, sei der Bundesrat „durch eine motivierte Eingabe“ (ebd.) um Unterstützung anzufragen. Die Versammlung des SLV beschliesst im Anschluss an Auers Ausführungen: „Der Zentralvorstand des Schweizerischen Lehrervereins wird beauftragt, die Angelegenheit der Fürsorge für die Schwachsinnigen im Sinne des Referenten Auer an die Hand zu nehmen und mit allen Kräften zu fördern“ (ebd.).

Das Anliegen des Lehrervereins wird noch im selben Jahr beim Bund vorgetragen und bewilligt. In der Lehrerzeitung erscheinen keine Informationen zu diesen bürokratischen Prozessen und der Ausarbeitung der Untersuchungsinstrumente. Vielmehr wird die Leserschaft über das weitere Vorgehen und die damit verbundenen Aufgaben für die Lehrpersonen aufgeklärt:

„Die Zählung der schwachsinnigen, gebrechlichen und verwahrlosten Schulkinder, die der Schweiz. Lehrerverein, unterstützt von der Société pédagogique de la Suisse romande und der Società degli Amici dell' Educazione des Tessin, bei der h. Bundesbehörde angeregt hatte, fand bei dem Depar-

tement des Innern und den kantonalen Regierungen eine so sympathische Aufnahme, dass bereits alle Vorbereitungen getroffen sind, um die Zählung noch vor Schluss des Winterhalbjahrs durchzuführen“ (SLZ 1897, S. 65).

Um die Lehrer bei der Zählung zu unterstützen, werden noch einige Informationen zur Durchführung der Erhebung gegeben, damit die Lehrpersonen, die ja die Zählkarten ausfüllen müssen, gut darauf vorbereitet sind. Für weitere Fragen stünden das statistische Bureau in Bern, Sekundarlehrer Auer in Schwanden oder Schuldirektor Balsiger in Bern zur Verfügung, da diese die finalen Erhebungsformulare überarbeitet hatten (vgl. ebd.). Zusätzlich sind „um Missverständnisse zu vermeiden, [...] der Zählkarte, die als das zweckmässigste Mittel zur Erhebung gewählt worden ist, genaue Erläuterungen über die einzelnen Fragen beigegeben“ (ebd.). Ziel dieser ersten Erhebung ist es, jede Kategorie der erfassten Kinder zu einem späteren Zeitpunkt genauer zu untersuchen. Die Zählkarten sollen dabei helfen, die Kinder nach *drei Stufen von Geistesschwäche* zu unterscheiden: in schwachbefähigte und geringgradig schwachsinnige Kinder, in Schwachsinnige höheren Grades, die mehr oder weniger bildungsfähig sind sowie in bildungsunfähige, hochgradig Schwach- und Blödsinnige. Daraus soll anschliessend der Bedarf an Spezialklassen und Sonderanstalten abgeleitet werden können. Beim Ausfüllen der Formulare ist darauf zu achten, „nur solche Kinder als schwachsinnig zu bezeichnen, von denen dies mit Sicherheit behauptet werden kann. [...] Mit den Schwachsinnigen dürfen die Nachzügler oder Repetenten im gewöhnlichen Sinne des Wortes nicht verwechselt werden“ (SLZ 1897, S. 65). Die Zuteilung der Kinder in die vorgegebenen Kategorien werde für die Lehrpersonen jedoch keine leichte Aufgabe, „da die Grenzen zwischen den verschiedenen Graden geistiger Begabung schwankend sind“ (ebd., S. 66). Auf der Zählkarte ist schliesslich auch die Einschätzung abzugeben, ob bei einem Kind die Versetzung in eine Sonderklasse oder -anstalt aufgrund der Zuteilung in eine der Kategorien für nötig befunden wird und ob körperliche Gebrechen oder sittliche Verwahrlosung trotz normaler Begabung einen Ausschluss aus der Regelklasse verlangen (vgl. ebd.).

Realisierung und Ergebnisse

Die lokalen Schulverantwortlichen bemühen sich in dieser Zeit, möglichst viel Unterstützung für das Projekt zu erhalten, was, wie in Zürich, keine grösseren Probleme aufwirft: „Einem Antrag der Erziehungsdirektion, es möchte der vom eidgen. Departement des Innern an Hand genommenen Statistik für schwachsinnige primarschulpflichtige Kinder tatkräftige Unterstützung verliehen werden, wird vom Regierungsrate zugestimmt“ (SLZ 1897, S. 55). Somit kann die Zählung der schwachsinnigen Kinder im März 1897 in der ganzen Schweiz durchgeführt werden und Zwischenergebnisse aus den einzelnen Kantonen über das Jahr verteilt in der Lehrerzeitung publiziert werden (vgl. SLZ 1897, S. 174, 207, 247, 255).

Die Resultate der nationalen Erhebung wurden in der Lehrerzeitung nicht vollumfänglich abgedruckt, jedoch einige als wichtig erachtete Auszüge daraus im Beitrag „Was lehrt die Zählung der schwachsinnigen Kinder in der Schweiz?“ (SLZ 1897, S.385). Insgesamt erfasste die Untersuchung 13'155 Kinder, die einer der festgeschriebenen Kategorien zugeordnet wurden:

- „1. Schwachsinnig in geringerem Grad 5052 oder 39%,
2. Schwachsinnig in höherem Grade 2615 oder 20%,
3. Mit körperlichen Gebrechen behaftet allein 1848 oder 14%,
4. Idiotie, Taubstumme, Blinde etc. 1235 oder 9%,

In irgend einem Grade schwachsinnig, aber einer intellektuellen Entwicklung noch fähig sind 7667 (oder 59% der vorgenannten Kategorien), d.h. auf je 100 Schüler kommen 16.5, die in geringerem oder höherem Grade mit Schwachsinn behaftet sind“ (ebd.).

96% der erfassten Kinder besuchten die Primarschule oder eine spezialisierte Anstalt und 4% werden im familiären Rahmen unterrichtet, „für 5585 Kinder wird eine besondere Behandlung in einer entsprechenden Klasse (Spezialklasse) oder in einer Anstalt gewünscht“ (ebd.). Die Resultate der nationalen Zählung werden als vergleichbar mit den kantonalen Statistiken aus den Jahren zuvor eingestuft, was gleichzeitig als Qualitätsmerkmal der Zählung herangezogen wird. In der Lehrerzeitung werden noch einige weitere Beispiele aus der Zählung dargestellt, für die Gesamtergebnisse und vertiefte Informationen wird jedoch auf die Publikation des statistischen Bureaus verwiesen (vgl. ebd.). Neben der Darstellung der Zahlen wird im Beitrag vor allem auch an die verantwortlichen Stellen und Personen in den Schulen appelliert, aufgrund der gewonnenen Informationen konkrete Massnahmen umzusetzen:

„Wie viel Unglück, wie viele schwere Sorgen, wie manches kummervolle Herz, wie manche Träne birgt sich hinter diesen Zahlen? [...] Ein weites Feld tatreicher Nächstenliebe öffnet sich hier. Möge die Grösse der Aufgabe, die diese Zahlen predigen, von Schulbehörden und gemeinnützigen Vereinen nicht verkannt werden: Sich dieser unglücklichen Kinder anzunehmen, ist ein grosser Verdienst; die starken Schulklassen von den allerschwächsten Elementen befreien, nicht ein geringes. Die Lehrer, insbesondere die Mitglieder unseres Vereins, haben die Anregung zu der erwähnten Zählung gegeben“ (ebd., S. 386),

sie seien nun auch verantwortlich, dass etwas daraus gemacht werde.

Neben der vom SLV initiierten Erhebung der schwachsinnigen Kinder wurden auch anderweitige Projekte auf Bundesebene realisiert, die sich in diesem Themenbereich bewegten. So werden im dritten Band der Schweizerischen Schulstatistik Untersuchungsergebnisse über bestehende Spezialanstalten für Kinder, die aus der öffentlichen Schule ausgeschlossen werden, veröffentlicht. Darin wird darauf hingewiesen, dass „in fünf Kantonen [...] jegliche Vorsorge für körperlich oder geistig oder moralisch abnorm beanlagte Kinder durch geeignete Anstaltserziehung völlig zu fehlen [scheint]“ (SLZ 1897, S. 77).

Das Engagement des Bundes bei der Schwachsinnigenzählung verdankt Johann-Konrad Auer schliesslich an der glarnerischen Lehrerkonferenz, namentlich bei Bundesrat Ruffy und Herrn Guillaume von statistischen Bureau. Im gleichen Atemzug wird ein Antrag an die Kommission der Erziehungsdirektoren verabschiedet, der den Einsatz von $\frac{1}{4}$ der Bundessubventionen für die Schwachsinnigenbildung fordert (vgl. SLZ 1897, S. 196).

3.4.3 „Für die Spezialklassen wäre Schablone der Tod“¹⁸¹

„Es gibt so ziemlich in jeder Schule einige gut, eine grössere Zahl mittelmässig und einen mehr oder weniger beträchtlichen Prozentsatz schlecht begabter Schüler“ (SLZ 1890, S. 389) – die unterschiedlichen Abstufungen von Begabung und der damit in Verbindung gebrachten Leistung implizieren eine Sonderbehandlung derjenigen, die am unteren Ende des Leistungsspektrums vorzufinden sind. Berichte über verschiedene Ausprägungen von solchen Unterstützungsmassnahmen geben Einblick in die unterschiedlichen Praktiken diesbezüglich. In Basel wird Lehrpersonen und Geistlichen vorerst empfohlen, die schwachsinnigen Kinder zu beobachten und zu betreuen und, wo es im Rahmen des Unterrichts möglich ist,

181 SLZ 1896, S. 316

erforderliche Hilfen zukommen zu lassen sowie sicherzustellen, dass sie von der Klasse nicht gehänselt werden (SLZ 1888, S. 189).

Der Volksschulunterricht sollte grundsätzlich so ausgelegt sein, dass alle, „Fähige, Mittelmässige und Schwachbegabte“ (SLZ 1893, S. 180), davon profitieren können. Da dies aber unter den Bedingungen der Verschiedenheit der Kinder nicht immer möglich sei, sind Hilfsklassen einzurichten, in denen die schwachen Schülerinnen und Schüler einige Stunden beschult werden können. Durch die Entlastung der Regelklassen „dürfte in den normalen Klassen auch bei grösserer Schüler- oder Klassenzahl doch noch ein besseres Resultat erzielt werden“ (ebd.). Die Separation führt zu einer wünschenswerten Zusammenführung ähnlich veranlagter Kinder, wodurch die jeweils festgelegten Lehrziele leichter erreicht werden können. Wichtig ist, dass auch die schwächeren Kinder gut ausgebildet werden, „der Lehrer seine grösste Liebe und Hingebung und all seine Lehrkunst einsetz[t], wo sie am nötigsten ist, bei denen, welche man gemeinhin als Dummköpfe, als das Lehrkreuz bezeichnet“ (ebd.).

In einem anderen Beitrag zu dem Thema ist zu lesen,

„dass Herisau für schwachsinnige Kinder, bei denen sich bis zum Ende des 3. Schuljahres ergibt, dass die nicht in eine höhere Klasse befördert werden können, einen besondern Unterricht in 2 Klassen mit je 6 Stunden per Woche, ohne Zwang, angeordnet habe und die damit betrauten Lehrer extra entschädige. Die Landesschulkommission empfiehlt diesen Schritt auch für anderwärts zur Nachahmung“ (SLZ 1884, S. 415; Hervorh. im Original).

Und aus Glarus informiert ein Pfarrer Gotfried Heer, dass ihm ein Lehrer einer Klasse mit einem tiefen Niveau versichere „die Schwächsten in separaten Stunden nachzubringen“ (SLZ 1885, S. 144).

Ob die Hilfestellungen nun in gesonderten Klassen oder in Form von Einzelstunden erfolgen, der Gemeinschaftsgedanke soll dabei nicht verloren gehen:

„An verschiednen Orten ist man darauf gekommen, auch für die schwachsinnigen Kinder besondere Kurse oder Stunden zur Nachhilfe einzurichten, so in Herisau, Glarus und vielen anderen Gemeinden, um sie schulfähig zu machen, was gewiss sehr vom Guten ist, wenn die Kinder dadurch nicht dem gemeinschaftlichen Verkehr mit den übrigen Kindern entzogen werden“ (SLZ 1886, S. 77).

Zudem wird dafür plädiert, die engagierten Lehrpersonen finanziell zu unterstützen: „Für die Mehrarbeit, die den Lehrern aus der Nachhilfe für schwachbegabte Schüler erwachsen würde, sollen sie entsprechend entschädigt werden“ (SLZ 1886, S. 382).

3.4.3.1 Offizielle Etablierung

Die längerfristige Durchführung der unterschiedlichen Hilfestellungen führen über die Zeit zu einer Festigung der Praktiken und auch zu einer schrittweisen Reglementierung der spezialisierten Beschulungsformen. Aus Baselstadt wird in der SLZ erstmals eine solche offizielle Verankerung publiziert: „Bestimmung betreffend versuchsweise Errichtung von Spezialklassen für schwachbegabte Schüler der Primarschulen. § 1. Auf Anfang des Schuljahres 1888/89 wird in Grossebasel und in Kleinbasel versuchsweise je eine Spezialklasse für schwachbegabte Schüler der Primarschule errichtet“ (SLZ 1888, S. 46; Hervorh. im Original). Die Klassengrösse wird auf maximal 25 Kinder festgelegt und nimmt bildungsfähige Schülerinnen und Schüler auf, die mit ihren „normal beanlagten“ (ebd.) Kameraden nicht mithalten können, weil körperliche oder geistige Einschränkungen festzustellen sind. Nicht aufgenommen werden Kinder, wenn diese Störungen zu stark ausgeprägt sind, sittliche Verdorbenheit vorliegt oder

das Lehrziel der zweiten Klasse erreicht wurde (vgl. SLZ 1888, S. 46 f.). Aus der Spezialklasse können die Kinder zudem jederzeit in die reguläre Klasse versetzt werden, sofern die Lehrperson, der Schulinspektor und Schularzt die Bewilligung dazu erteilt haben (vgl. ebd., S. 47). Die zwei an den Spezialklassen in Basel angestellten *Lehrerinnen* werden nach zwei Jahren Laufzeit der Klassen in einem kurzen Bericht von allen Seiten gelobt und aufgrund guter Examensergebnisse betont, „dass die Behörden einen glücklichen Griff getan haben in der Kreirung solcher Hilfsklassen“ (SLZ 1889, S. 106). Die 24 und 19 Kinder grossen Klassen bringen jedoch grosse Schwierigkeiten mit sich, die „unendliche Geduld und Hingebung an den Beruf erforderlich“ (ebd.) machen. Der Grossrat von Basel erteilt den Spezialklassen schliesslich drei Jahre nach ihrer offiziellen Einführung gesetzliche Kraft (vgl. SLZ 1891, S. 150) und eine später folgende Verordnung konkretisiert einige Punkte zur Umsetzung. So sind die Klassen für Mädchen wie auch Jungen geöffnet, nicht aufgenommen werden Kinder mit geistigen und körperlichen Gebrechen, die den öffentlichen Schulbesuch verunmöglichen sowie sittlich verdorbene und Kinder, die das Lehrziel der zweiten Klasse erreicht haben. Aufgenommen werden Kinder auf den Antrag ihrer Eltern oder des Erziehungsdepartements mit Zustimmung der Eltern, wenn dies vom Klassenlehrer, Schulinspektor und Schularzt befürwortet wird. Das Lehrziel „richtet sich im allgemeinen nach der Primarschule“ (SLZ 1892, S. 259).

Auch die Stadt St. Gallen kündigt Realisierungspläne einer Spezialklasse für Schwachbegabte Kinder im Herbst 1889 an. Darin sollen Schülerinnen und Schüler aufgenommen werden, die „wegen körperlichen oder geistigen Mängeln mit den normal beanlagten Kindern nicht Schritt zu halten vermögen, nicht aber blödsinnige, bildungsunfähige, die überhaupt nicht in die Volksschule gehören“ (SLZ 1889, S. 69).

Die Klasse soll in die Primarschule integriert sein und eine Versetzung in die Klasse findet auf Antrag des Klassenlehrers hin, nach einer Prüfung durch die Schulkommission, die Lehrperson an der Spezialklasse und einen Arzt statt und muss durch die Eltern genehmigt, im Notfall durch den Schulrat angewiesen werden (vgl. SLZ 1889, S. 205). „Dem Lehrer (oder der Lehrerin) einer Spezialklasse ist (bei 25 Schülern im Maximum) ein Gehaltszuschuss von 300 Fr. zu dem [...] Normalgehalt gesichert“ (ebd.). Für die ausgeschriebene Lehrerstelle der städtischen Spezialklasse gehen zahlreiche Bewerbungen ein (vgl. ebd.); Fräulein Anna Bohl erhielt den Posten schlussendlich (SLZ 1889, S. 388). Drei Jahre nach der Etablierung der Sonderklasse wird aus St. Gallen berichtet: „Die Spezialklasse für Schwachbegabte (26) erweist sich mehr und mehr als eine Wohltat; eine Anzahl Kinder konnte den Normalklassen zugeteilt werden“ (SLZ 1892, S. 442).

Als weitere grosse Stadt lanciert Zürich auf das Schuljahr 1891/92 eine Spezialschule für „besonders schwach begabte Schüler“ (SLZ 1891, S. 14), die „in sechs Primarschuljahren in der gewöhnlichen Schule das Lehrziel der dritten Elementarklasse nicht erreichen können“ (ebd. & S. 22). Ziel ist es, „in jedem Kreis [...] die Errichtung einer Spezialklasse für Schwachbegabte Schüler“ (SLZ 1893, S. 36) zu realisieren. Die Zentralschulpflege erlässt die Bestimmungen über die Spezialklassen (vgl. SLZ 1894, S. 62), die in vielen Punkten denen der anderen Städte gleichen: die aufzunehmenden Kinder können in der Normalklasse nicht mithalten, sollen aber bildungsfähig sein. Eine Aufnahme findet „in der Regel statt, wenn am Schlusse des ersten Schuljahres die Promotion nicht erfolgen kann“ (SLZ 1894, S. 125) und das Aufnahmeverfahren ist durch die Kreisschulpflege, den Klassenlehrer und einer Kommission mit einem Schularzt in ihrer Mitte bestimmt. Die versetzten Schulkinder sollen so lange in der Sonderklasse bleiben „bis ihre Leistungen die Wiederversetzung in die allge-

meine Volksschule rechtfertigen, in besonderen Fällen bis nach Vollendung der Schulpflicht“ (SLZ 1894, S. 125). Einige Jahre nach der Umsetzung veröffentlicht die Lehrerzeitung Zahlen und Informationen über die Sonderbeschulung in der Limmatstadt:

„Von 53 Kindern, die in den Jahren 1891-1895 die Spezialklasse in Zürich I besuchten, wurden in die obligatorische Volksschule zurückversetzt: 11,
in Anstalten versorgt: 3,
in andere Spezialklassen versetzt: 4,
in Berufslehre traten (nach absolvierter Schulpflicht): 6
ins Ausland verzogen sich: 3.
Wohl hätte eine grössere Zahl dieser Schüler der allgemeinen Volksschule wieder zurückgegeben werden können, es geschah dies nicht, bei den einen, weil sie weder nach Alter noch nach Körperentwicklung zu den künftigen Klassengenossen gepasst hätten; bei den andern, weil sie, in den verschiedenen Fächern ungleich gefördert, nicht ohne Schaden einer bestimmten Jahresklasse hätten zugeteilt werden müssen. Auf den angelegentlichen Wunsch ihrer Eltern wurde einzelnen Schülern gestattet, bis zur Vollendung ihrer Schulpflicht in der Spezialklasse zu verbleiben“ (SLZ 1896, S. 315).

Die 150 Schülerinnen und Schüler der Spezialklassen im Kreis IV. stammen laut dem Artikel aus Familien aller Stände und Berufsarten (vgl. ebd.) und betont, dass sich die Sonderklassen noch in vielen Bereichen verbessern lassen und sich deshalb in Entwicklung befinden. Zudem wird den Lehrpersonen eine Schlüsselrolle in deren Ausgestaltung zugeschrieben: „Die Hilfsklassen der Zukunft werden genau das sein, was ihre Lehrer aus ihnen zu machen verstehen; denn *nirgends wie hier ist der Lehrer die Schule*“ (ebd.; Hervorh. im Original).

Stadt und Land

Die Spezial- und Hilfsklassen entstehen jedoch nicht nur in den grösseren Schweizer Städten¹⁸², sondern etablieren sich auch in kleineren Orten und ländlichen Regionen. In Graubünden sollen „Nachhülfeschulen“ (SLZ 1890, S. 63) für die „Nichtswisser und Nachschulpflichtigen“ (ebd.), die Schüler und Schülerinnen eingerichtet werden, die bereits eine der unteren Schulstufen mehr als einmal wiederholen müssten (vgl. ebd.). In Appenzell Ausserrhoden sollen „für *schwachsinnige* Kinder (16) [...] besondere Klassen mit wenigstens 8 Stunden Unterrichtszeit in der Woche“ (SLZ 1893, S. 282; Hervorh. im Original) eingerichtet werden und in Solothurn wird beschlossen: „Schwachbegabte Kinder sollen wenn möglich in besondern Freikursen ausserhalb der Schulzeit unterrichtet und die betreffenden Lehrer angemessen entschädigt werden“ (ebd., S. 278). Für schwachsinnige Kinder sollen zudem besondere Anstalten entstehen (vgl. ebd.). In Winterthur kommt die Einrichtung einer neuen Lehrerstelle für eine Spezialklasse für Schwachbegabte zur Sprache (ebd., S. 343) und auch im Kanton Thurgau sollen in möglichst vielen Gemeinden spezialisierte Klassen für schwachsinnige Kinder entstehen. Das Engagement für die schwachen aber bildungsfähigen Kinder sei lange Zeit vernachlässigt worden, ist aber von zentraler Bedeutung, da diese ohne entsprechende Beschulung zu Idioten würden und den Staat noch mehr belasten. Mit staatlicher Unterstützung sind deshalb für Idioten Anstalten und für Schwachsinnige Hilfsklassen einzuführen (ebd., S. 291). Die Schulsynode stellt diesbezüglich – „Hilfsklassen für Schwachbegabte [...] Anstalt für Schwachsinnige“ (ebd., S. 301) – ein Gesuch an den Regierungsrat

182 Die Stadt Bern gründet 1892 zwei Spezialschulklassen (SLZ 1893, S. 245).

(vgl. ebd.) und das vier Jahre später revidierte kantonale Unterrichtsgesetz soll Bestimmungen über Spezialklassen für schwachbegabte Kinder enthalten (SLZ 1897, S. 104).

3.4.3.2 *Schulpflicht und Staatspflicht*

Mit der verstärkten Diskussion, der Verbreitung sowie Etablierung der Spezialklassen wird auch die, vorwiegend finanzielle, Verantwortung der politischen Akteure, der Kantone und des Bundes angesprochen.

So unter anderem an der *Konferenz über das Idiotenwesen* im Juni 1889 in Zürich¹⁸³. Bereits in der Vorankündigung wird das Thema „Hilfsklassen für Schwachsinnige“ (SLZ 1889, S. 171, 180) bekanntgegeben. Albert Finsler¹⁸⁴ und Anton Largiadè referieren über die Wichtigkeit der Errichtung von Hilfsklassen und die Verantwortung des Staates, den schwachbegabten Kindern diese benötigten Gefässe zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 190): „Sorgt der Staat für die bildungsfähigen, so darf auch für die weniger bildungsfähigen Kinder das Möglichste getan werden, um sie dem Lebenszwecke zuzuführen. Bei der Wichtigkeit, welche die Frage der Hilfsklassen für Schwachbegabte insbesondere für die Lehrer hat, wünschen wir, dass sie Lehrer sich an den Verhandlungen *zahlreich* beteiligen“ (SLZ 1889, S. 180; Hervorh. im Original). An der Konferenz werden auch Zahlen aus neueren Untersuchungen präsentiert. In der Schweiz leben danach „30'000 Idioten im weiteren Sinne des Wortes“ (SLZ 1889, S. 189), und auf 200 Kinder kämen 1 blöd- oder schwachsinniges oder 2-4 schwachbefähigte Kinder (vgl. ebd.).

Die pädagogische Versorgung dieser Kinder und die Errichtung entsprechender Gefässe durch den Staat¹⁸⁵ wird in anderen Beiträgen der SLZ u.a. dadurch begründet, dass die steuerzahlenden Eltern ein Anrecht auf eine angepasste Bildung ihres Kindes haben, die ohne spezialisierte Anstalten, Spezialklassen oder Nachhilfestunden nicht zu erreichen ist (SLZ 1888, S. 173).

„Der für alle gültige Bildungszwang liess es daher dem Staat als Pflicht erscheinen, auch für die von seiner bisherigen Schule nicht Ergriffenen nach wirksameren Bildungsmitteln sich umzusehen. So entstanden innert der Volksschule unsere heutigen Spezialklassen; man könnte sie wohl auch Entlastungsklassen nennen, mit beschränkter Schülerzahl und freier innerer Organisation“ (SLZ 1896, S. 305).

Die richtige Auswahl und Separierung der Schüler durch eine Kommission (Schulbehörden, Schularzt, Speziallehrer), wenn möglich gleich bei Schuleintritt, stellt eine wichtige Massnahme dar, um die Arbeit der Lehrer zu erleichtern, da „sowohl zu fähige als allzu schwache Kinder, weil sie, jeder Teil für sich, besondere Rücksichtnahme erfordern, die Kraft des Lehrers zu sehr zersplittern und damit die befriedigende Lösung der Hauptaufgabe beeinträchtigen müssten“ (SLZ 1896, S. 306).

Auch an der Delegiertenkonferenz in St. Gallen wird über die Staatsverantwortung in Bezug auf die Erziehung schwachsinniger Kinder gesprochen, ein „Diskussionsthema in weiten

183 Über die Konferenz wird berichtet, dass daran über 100 Teilnehmer, die Hälfte davon Frauen, teilnehmen.

184 1847-1900, Lehrer und Spezialklassenlehrer. Begründer der „Schweizerischen Bildungskurse für Lehrkräfte an Hilfsschulen und Anstalten für Schwachbegabte“, leitete die erste Spezialklasse der Stadt Zürich ab 1891 (vgl. Schriber 1994, S. 44 ff.).

185 Die Forderung nach politischer Unterstützung in der Sache, zeigt sich auch an vereinzelt Verstaatlichungen von Spezialeinrichtungen. Beispielsweise aus dem Kanton Bern: „In Burgdorf ist eine Privatklasse für schwachsinnige Kinder zur öffentlichen erhoben worden“ (SLZ 1894, S. 368).

Kreisen der Bevölkerung“ (SLZ 1897, S. 148). Dabei werden u.a. folgende Thesen, die vor allem auf der Grundlage eines Vortrags der Speziallehrerin Bohl aus St. Gallen basieren, vertreten: eine gesetzliche Regelung der Fürsorge für die Kinder bedeutet gleichzeitig eine Verstaatlichung desselben durch die Integration ins Volksschulwesen. Es müssten die bestehenden Anstalten verstaatlicht und neue unter dessen Federführung gegründet werden, selbes gilt für die Spezialklassen. Und schliesslich lasse sich ein Ausbau „in solchem Umfange nur unter Voraussetzung ergiebiger Subventionen der Volksschule durch den Bund durchführen“ (SLZ 1897, S. 148).

Auch die Notwendigkeit einer grundsätzlichen finanziellen Bundeshilfe für die Volksschule, die u.a. auch für die Beschulung schwachsinniger Kinder eingesetzt werden soll, kommt in den Diskussionen auf (vgl. SLZ 1892, S. 345). Die Forderungen und Debatten rund um die finanzielle Verantwortung veranlassen den SLV einen ausgearbeiteten Entwurf zur gesetzlichen Regelung der Unterstützung der Volksschule durch Bundesgelder zu lancieren: „Der Entscheid liegt nicht bei der Lehrerschaft, sondern bei den Räten und beim Volk“ (SLZ 1897, S. 330). Darin ist auch die „Versorgung und Erziehung schwachsinniger, gebrechlicher, gefährdeter oder verwahrloster Kinder“ (ebd.) vorgesehen. Der Entwurf des SLV und der des Bundesrats werden in einer späteren Ausgabe der SLZ verglichen. Neben einigen kleineren Unterschieden fällt v.a. auf, dass die Gelder von Bundesseite aus nicht für die Errichtung von Spezialklassen verwendet werden dürften (vgl. SLZ 1897, S. 393).

3.4.3.3 Weiterbildung für Sonderbeschulung

„Sage mir, was du mit deinen schwachen Schülern für Resultate erzielst, und ich sage dir, was du für ein Lehrer bist!“ (SLZ 1886, S. 77). Die Rolle und der Einfluss der Lehrpersonen werden nach 1881 besonders auch hinsichtlich der als schwach eingestuften Schulkinder besprochen. Hinsichtlich ihrer Ausbildung kommen diesbezüglich einige Kritiken auf:

„Die Seminare selbst befassen sich entweder gar nicht oder nur ausnahmsweise mit der so wichtigen Sache; obschon es wohl kaum einen Lehrer gibt, der nicht in seiner Schule ein oder mehrere nicht vollsinnige Kinder zu unterrichten hat, bei denen er mit den richtigen Mitteln sogar in einer Sechsklassenschule etwas erreichen kann, oder da und dort Eltern Anleitung über die Behandlung eines solche Kindes geben sollte“ (SLZ 1886, S. 70).

Trotz der hervorgehobenen Wichtigkeit eines angepassten Lehrverhaltens in den Spezialklassen und -einrichtungen,¹⁸⁶ werden im dritten Zeitabschnitt lediglich vereinzelt Massnahmen zur spezifischen Schulung der Lehrkräfte dargestellt. Ein Beispiel findet sich aus dem Aargau, in dessen Gemeinden „bestimmte Männer bezeichnet werden“ (SLZ 1891, S. 387) sollen, die sich um die Versorgung betroffener Kinder kümmern.¹⁸⁷ Den Auszubildenden in den Lehrerseminaren soll zudem als Teil ihrer Ausbildung ermöglicht werden, den Unterricht in den Spezialeinrichtungen beobachten zu können (ebd.).

Da in der Schweiz die Ausbildungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten im Bereich der Sonderbeschulung dürftig waren, besuchten einige Lehrpersonen entsprechende Lehrgänge im Ausland. So berichtet ein Speziallehrer Heimgartner aus Zürich über den Besuch eines Lehrkurses über Sprachstörungen bei A. Gutzmann in Berlin, der seit 1888 angeboten wird:

¹⁸⁶ „Der Unterricht muss daher Lehrkräften übertragen werden, die hierfür besonders befähigt sind“ (SLZ 1896, S. 209).

¹⁸⁷ V.a. schwachsinnige und taubstumme Kinder sowie diejenigen, die weder eine Schule noch eine Anstalt besuchen.

„Die Angelegenheit der Sprachstörungen und deren Bekämpfung durch die Schule verweist Gutzmann mit Recht an die Adresse der Lehrer“ (SLZ 1897, S. 219). Die Lehrpersonen sollen nicht bloss die Krankheitsbilder und Ursachen der Sprachstörungen kennen, sondern sie auch behandeln können: „Dass ein Hilfsklassenlehrer befähigt sein muss, Sprachstörungen mit Erfolg zu behandeln, liegt auf der Hand und ist wieder ein Grund dafür, dass schon im Seminarunterricht die Grundlage hierfür geschaffen werden sollte“ (ebd., S. 228). Dies ist denn auch ein Vorschlag, den Heimgartner an die Behörden richtet. Neben der fachlichen Schulung der Lehrpersonen sollen u.a. auch Heilkurse für Kinder mit Sprachleiden angeboten und für „normal begabte Schwerhörige“ (ebd., S. 229) ein angepasstes Bildungsangebot aufgebaut werden.

In Baselstadt werden aufgrund der Zählung sprachleidender Kinder 1894, mit Fokus auf Stammler und Stotterer, Massnahmen in der Ausbildung der Lehrpersonen getroffen (vgl. SLZ 1895, S. 115). Die Lehrerschaft wird über die Resultate informiert und durch einen Fachvortrag geschult: „Ausser dieser allgemeinen Instruktion wird noch eine kleine Zahl von Lehrern eingehender mit den eigentlichen Sprachheilmethoden bekannt gemacht“ (ebd., S. 116), dadurch sollen Experten ausgebildet werden, die fähig sind, „private oder staatliche Stotterer-Kurse“ (ebd.) anzubieten. Der Taubstummenlehrer Stärkle aus Appenzell-Ausserrhoden schreibt schliesslich über Sprachstörungen und welche Mittel die Lehrpersonen anwenden sollen, um aus den betroffenen Kindern brauchbare und tüchtige Mitglieder der Gesellschaft heranzubilden. Dazu stellt er in seinem Beitrag geeignete Atmungs-, Stimmbildungs-, Rede- und Leseübungen vor, die in der Schule eingesetzt werden können. Im SLZ-Artikel werden diese jedoch nicht ausgeführt (vgl. ebd., S. 342).

3.4.3.4 Anstalten für Schwachsinnige

„Heute werden Anstalten und besondere Klassen für sinnesschwache, geistesarme Kinder errichtet, in denen der langsamen Entwicklung, der geringen Nervenkraft Rechnung getragen und nach Mitteln und Wegen gesucht wird, um schwächere Anlagen zu entwickeln und lebenskräftig zu machen“ (SLZ 1893, S. 361). Während in die Volksschule integrierte Spezial- und Hilfsklassen für bildungsfähige Kinder geschaffen werden, die eine schwache Begabung oder sonstige Einschränkungen mitbringen, die sie in der Regelklasse nicht Schritt halten lassen, sind für bildungsunfähige, schwachsinnige oder körperlich zu stark eingeschränkte Kinder separate Anstalten vorgesehen.

In der Angelegenheit wird jedoch kritisiert: „Die Zahl der Schwach- und Blödsinnigen ist unbedingt weit grösser als die der Blinden und Taubstummen zusammen, und doch kümmerte sich bis in die neuste Zeit niemand näher um ihr Schicksal“ (SLZ 1882, S. 387). Die fehlenden Plätze und das mangelnde Engagement für die Idiotenerziehung, wird in einem Beitrag auch als eine „Lücke in unserer Volksschulbildung“ (SLZ 1883, S. 163) bezeichnet. Da in der Schweiz kaum entsprechende Anstalten existieren, müssen die betroffenen Kinder, wenn es sich die Eltern leisten können, in Einrichtungen in Deutschland untergebracht werden. Dort würden sie nach ihren Anlagen eingeteilt, „in Schwachsinnige, die zwar nicht im Stande sind, dem Unterrichte in der Volksschule zu folgen, aber doch noch einiger Bildung fähig sind, und in Reinblödsinnige, die nicht geistig gebildet, sondern höchstens etwas dressiert werden können. Bei den Kretinen gesellt sich zu der geistigen Abnormität auch eine solche des Körpers“ (ebd.).

Eine solche Differenzierung greift grösstenteils auch bei den Anstalten, die in der Schweiz realisiert oder zumindest beantragt werden. Aus Zürich wird in der Lehrerzeitung gleich von

mehreren Projekten berichtet. Zum einen handelt es sich um eine Institution für „schwach begabte, doch immerhin noch bildungsfähige Knaben“ (SLZ 1883, S. 162): „Die Errichtung einer Erziehungs-, Pflege und Heilanstalt für geistesschwache und kränkliche Knaben unter der Leitung des Herrn alt Lehrer Sigg in Fluntern auf Zusehen hin genehmigt und die zu errichtende Privatanstalt der Aufsicht der Gemeinde- und Bezirksschulpflege unterstellt“ (SLZ 1881, S. 7). Auf Antrag der zürcherischen Schulsynode wird zum anderen die Erziehungsanstalt für schwachsinnige Knaben auf Schloss Regensberg eröffnet. Für Mädchen existiert zu diesem Zeitpunkt bereits eine ähnliche, separate Anstalt in Hottingen, „weil nach einem allgemeinen Urteil von Fachleuten die Erfolge des Unterrichtes bei schwachsinnigen Mädchen geringer sind als bei schwachsinnigen Knaben“ (SLZ 1882, S. 388). Bildungsunfähige Kinder, wie Idioten oder Blödsinnige, sind aus diesen Institutionen auszuschliessen, da deren Einfluss auf die Schwachsinnigen „einen ebenso schädlichen Einfluss ausüben würden wie die Schwachsinnigen auf die Normalentwickelten“ (ebd.). Die schwachsinnigen Kinder können nach dem Bericht zwar nicht auf das Bildungsniveau von Normalen gebracht, aber in den Anstalten immerhin zu einem selbständigen Leben erzogen werden (vgl. ebd.).

Zahlreiche Notizen über, vorwiegend privat initiierte und finanzierte, geplante oder realisierte Anstaltsgründungen sowie deren weiteres Bestehen, geben in der Lehrerzeitung andeutungsweise Einblick in die stattfindenden Prozesse, wobei kurze Jahresberichte, meist in Form finanzieller Ausweise, einen Grossteil dieser Nachrichten ausmachen.¹⁸⁸

Die finanzielle Dimension ist eine Angelegenheit, die in den Beiträgen über Anstalten für schwachsinnige Kinder vergleichbar ausführlich behandelt wird. Besonders der monetären Verantwortung des Staates kommt, ähnlich wie bei den Spezialklassen, eine gewichtige Bedeutung zu. Im Aargau wird die Forderung gestellt, dass „der Staat [...] auch gewerbliche, landwirtschaftliche Bildungsanstalten für taubstumme, blinde, schwachsinnige, sittlich verwaarloste Kinder“ (SLZ 1884, S. 169) zu unterstützen hat. In den beiden Basler Kantonen wird das gleiche gefordert (vgl. SLZ 1888, S. 46, 100) und auch die Schulgesetzesentwürfe in Zürich und St. Gallen beinhalten, dass Staatsbeiträge auch „an die Versorgung verwaarloster, schwachsinniger und epileptischer Kinder“ (SLZ 1888, S. 123; 1897, S. 24) zu leisten sind. Die Beiträge präsentieren gleich auch mögliche Geldquellen, die von den Kantonen zur Finanzierung der Anstalten genutzt werden sollen. In Glarus sollen die Einnahmen aus den Wirtschaftspatenttaxen für die schwachsinnigen Kinder eingesetzt (vgl. SLZ 1897, S. 24) und in Baselland soll ein „namhafter Teil des Alkoholertrages“ (SLZ 1888, S.190) beansprucht werden, damit sich Staat und Heimatgemeinde finanziell an der Beschulung betroffener Kinder in ausserkantonalen Spezialanstalten beteiligen können (vgl. ebd., S. 189). Die Grundidee, die sich hinter der propagierten Staatspflicht herauskristallisiert, ist es, auch schwachbegabten Kindern zu ermöglichen, zu „nützlichen Gliedern der menschlichen Gesellschaft“ (SLZ 1890, S. 172) heranzuwachsen und ihnen deshalb geeignete Beschulungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen, die den Kindern eine Vorbereitung für „speziell lohnende Berufsarten“ (ebd.) ermöglicht. Die staatliche Schulpflicht wird dabei als wichtiger Bedingungsfaktor angegeben, der erfordert, dass sich der Staat nicht nur an bestehenden, meist privaten Einrichtungen beteiligt, sondern selber genügend Anstalten „zur Aufnahme der geistig und körperlich zurückgebliebenen Kinder“ (SLZ 1897, S. 175) errichtet.¹⁸⁹

188 vgl. u.a. SLZ 1887, S. 355; 1888, S. 51, 381; 1889, S. 88, 147, 249; 1890, S. 149, 157; 1891, S. 387; 1892, S. 91, 168; 1893, S. 316; 1894, S. 283; 1895, S. 39, 207; 1897, S. 87

189 Diese Forderung aus dem Berner Schulgesetz wurde bereits auch in der kantonalen Verfassung festgehalten: „Der Staat gründet und unterstützt besondere Bildungsanstalten für physisch mangelhaft organisierte und für

Sonstige Anstalten

Das Anstaltswesen in der Zeit zwischen 1881 und 1897 ist in seiner Darstellung in der Lehrerzeitung einerseits stark von den Diskussionen um die benötigte Versorgung der schwachsinnigen Kinder geprägt. Andererseits bleiben die bereits bekannten Anstaltstypen im Diskurs, auch hier meist in Form von kurzen Berichten und Notizen, bestehen. Vorwiegend sind dabei Rettungsanstalten¹⁹⁰ sowie die Taubstummen- und Blindenanstalten¹⁹¹ vertreten. Während der Aufgabenbereich ersterer gleich bleibt und sich Kindern annimmt, die eine „allgemeine Verwahrlosung, gepaart mit mannigfachen sittlichen Gebrechen in Folge unglücklicher oder ärmlicher, trauriger Familienverhältnisse“ (SLZ 1892, S. 367) aufweisen, differenzieren sich die Institutionen für Kinder mit physischen Einschränkungen weiter aus. So wird in der Taubstummenanstalt Zürich darüber diskutiert, dass eine Trennung der „bildungsunfähigen und schwachbegabten Taubstummen von den bildungsfähigen und gutbegabten“ (SLZ 1883, S. 270 f.) umgesetzt und zu diesem Zweck eine gesonderte Anstalt für schwachbegabte Taubstumme gegründet werden soll (vgl. ebd., S. 271). Der Bedarf für die Unterbringung andersartiger eingeschränkter Kinder, oft unter der Bezeichnung Kretinen geführt, kommt auch andernorts zur Sprache. Bei der Rheintal-Appenzell Konferenz wird etwa berichtet, dass eine erschreckend grosse Anzahl Kinder aufgrund ihrer Anlage nicht in die öffentliche Volksschule aufgenommen werden könne und zudem medizinische Betreuung benötige. Doch auch für die „abnorm Entwickelten“ (SLZ 1886, S. 85), für die Kretinen¹⁹², sollen Anstalten eingerichtet werden, wie sie bereits für Blinde, Taubstumme, Verwahrloste und Krüppelhaft beständen (vgl. ebd.).

Wie bei den Einrichtungen für schwachsinnige und schwachbegabte Schüler und Schülerinnen wurde auch im restlichen Anstaltswesen diskutiert, ob finanzielle Bundesmittel auch für „gebrechliche, blinde und taubstumme Kinder“ (SLZ 1893, S. 362) angestrebt werden können und sollen. Eine stärkere Vertretung des Sonderschulwesens auf nationaler und internationaler Ebene erscheint jedenfalls als wünschenswert. Bezüglich des Auftritts der Schweizer Schule an der Weltausstellung in Paris wird beklagt, dass nur drei Anstalten die Schweizer Spezialeinrichtungen vertraten, ein Blinden- und zwei Taubstummeninstitute: „Diese drei Schweizeranstalten waren allerdings eine schwache Repräsentation unseres Landes für die anormalen Kinder“ (SLZ 1889, S. 412), obwohl sie zwei goldene und eine silberne Medaillen für ihren Auftritt erhielten.

Pestalozzis ‚comeback‘

Mit der Planung und der Durchführung für die Feierlichkeiten des 150. Geburtstag von Johann Heinrich Pestalozzi 1896, mehrten sich Kommentare in der Lehrerzeitung, „sein Werk in seinem Sinn und Geist fortzusetzen“ (SLZ 1896, S. 209), indem das Engagement neben den verwaisten und verwahrlosten auch für die schwachsinnigen und schwachbegabten Kinder verstärkt werde, da gerade bei der Versorgung der geistig schwachen die Schweiz weit zurückliege (vgl. ebd.). Bereits an der vorangegangenen Pestalozzifeier in Zürich präsentiert

sittlich verwahrloste Kinder“ (SLZ 1885, S. 5). Und auch in der aargauischen Verfassung findet sich diesbezüglich ein ähnlicher Wortlaut: „In Verbindung mit den Organen der freiwilligen und obligatorischen Armenpflege beteiligt sich der Staat an der Erziehung und Versorgung blinder, taubstummer, schwachsinniger und sittlich verwahrloster Kinder“ (SLZ 1885, S. 174).

190 vgl. u.a. SLZ 1881, S. 156; 295; 1883, S. 291; 1884, S. 353; 1890, S. 199; 1897, S. 332

191 vgl. u.a. SLZ 1881, S. 374; 1883, S. 173; 1891, S. 49; 1891, S. 148, S. 437

192 Unter anderem wird ein „endemischer Cretinismus im Wallis“ (SLZ 1886, S. 85) festgestellt.

Finsler seinen Vortrag „Sorge für die Schwach begabten“ (SLZ 1894, S. 15) in Gedenken an Pestalozzi. Darin stellt er vor allem die Notwendigkeit von Spezialklassen für „Sorgenkinder“ (SLZ 1894, S. 30) und die Nützlichkeit in der Beachtung der Schwachbegabten ins Zentrum. Während den Feierlichkeiten bezeichnet er in Zusammenhang mit dem Pädagogen die Spezialklassen als einen Beweis für die humane Haltung und pädagogische Einsicht der Behörden: „Ein Pestalozzi erkennt in jedem Kinde, so gering und niedrig es sich darstellen, so beschränkt und unvollkommen es scheinen möge, das erhabene Spiegelbild des reinen Menschentums“ (SLZ 1896, S. 305).

3.4.4 *Strafen zwischen Gewohnheitsrecht und Anklage*

Die Diskussionen um die Bestrafungsmassnahmen gegen Schüler und Schülerinnen, die sich in der Schule nicht wunschgemäss verhalten, spitzen sich im dritten Zeitabschnitt weiter zu. Die beiden Positionen „Es darf körperlich gestraft werden“ (SLZ 1881, S. 44) und „Ein Schlag zuviel ist tausendmal schlimmer, als neun Schläge zu wenig“ (SLZ 1886, S. 178) werden dabei in Regelungen, rechtlichen Vorschriften und vielen Beispielen aus dem Schulalltag widergespiegelt.¹⁹³

Eine grundsätzliche Herausforderung, die mit in die Diskussion eingebracht wird, liegt der Ansicht zugrunde, dass „der Schulzwang und die körperliche Züchtigung [...] nebeneinander nicht bestehen“ (ebd.) können. Ein Verbot ist nach der Auffassung eines Luzerner Beitrags daher nur realisierbar, wenn die störenden Kinder, die „verderblichen Elemente“ (SLZ 1890, S. 350) in Besserungsanstalten überwiesen werden können. Das Anliegen der Strafgegner wird gleichzeitig auch heruntergespielt:

„Die frühere Opposition gegen die körperliche Strafe richtet sich vorab gegen die arge Übertreibung derselben [...]. Abgesehen von vereinzelt Stimmen, ist die Forderung gänzlicher Entfernung der Körperstrafen aus den Schulen ein Produkt der Neuzeit und ihrer ‚modern-humanen‘ Richtung“ (SLZ 1894, S. 263).

Die meisten Berichte versuchen einen Mittelweg zwischen Verbot und Vereinbarkeit mit dem Schulalltag einzuschlagen. Die erlassenen Verordnungen sollen dabei „ohne die körperliche Züchtigung aufzuheben, für dieselbe gewisse Einschränkungen und weises Masshalten [...] erzielen“ (SLZ 1882, S. 296). So wird u.a. geregelt, dass in den wenigen ausserordentlichen Fällen, „wo eine exemplarische Körperstrafe not tut“ (SLZ 1886, S. 192), dies nur in Gegen-

193 Die traditionellen Beschreibungsmodi bleiben dabei sowohl in der einen, wie auch der anderen Argumentation erhalten: „Die Pädagogik kann sich damit nicht begnügen, die körperlichen und geistigen Kräfte zu fördern und zu entwickeln, das Gute hervorzulocken und zu befestigen, sie hat auch die Aufgabe, dem hervorbrechenden Bösen, dessen Keime in jeder Menschennatur vorhanden sind, entgegen zu wirken. [...] Alles Böse im Menschen wirkt störend auf das gemeinsame Leben“ (SLZ 1881, S. 177). Die Pädagogik bedient sich laut dem Beitrag der Zucht und vor allem der Strafen, um die Übertragung des Bösen zu vermeiden, obwohl keines dieser Mittel bedenkenlos sei, schon gar nicht die Körperstrafe (vgl. ebd.). Und auch bei der Gegenseite zeigt sich weiterhin der bekannte Sprachduktus: „Aber klopft nur, klopft und wenn alle Hosen in Fetzen gehen, wozu wären denn die Schneider da; sonst kann uns wahrhaftig nichts mehr über die Not der Zeit hinweghelfen. Der Lehrer klopft den Buben, die Klerisei den Schullehrer, das ist wirksam im Jahre des Heils 1885. [...] verteilt eure Leute und predigt Krieg den Haselstauden, den Weiden, Birken und allen anderen geeigneten Prügellieferanten. [...] Wegen einer Portion Hiebe wird ein Kind nicht wahrheitsliebend, bescheiden, ehrfurchtsvoll, gehorsam. Andere Mittel müssen helfen, wenn du ein Kind bessern willst. Mit dem Stocke schlägst du nur die Bosheit, die Hintertücke, den Hass, die Scheinheiligkeit und Heuchelei in das Herz des Kindes und dich selbst heraus“ (SLZ 1885, S. 201 f.; vgl. auch SLZ 1893, S. 52; 1894, S. 262).

wart der Eltern oder des Ortschaftaufsehers, bestenfalls von einer neutralen Person ausgeführt werden darf (ebd.).

In St. Gallen schreibt das bestehende Gesetz vor, dass alle „unangemessenen Strafen“ (SLZ 1886, S. 412) zu vermeiden sind. Da diese Formulierung zu viel Spielraum offen lässt und entsprechend ausgereizt werde, wird gefordert, die Körperstrafen grundsätzlich zu verbieten (ebd.). Gegen diesen Vorschlag regt sich jedoch Widerstand in der Lehrerschaft, die sich „einmütig gegen ein *ausdrückliches*, gesetzlich festgestelltes *Verbot der körperlichen Züchtigung*“ (SLZ 1887, S. 282; Hervorh. im Original) ausspricht. Zwar, so wird angefügt, werde es in den meisten Fällen nicht zum Einsatz der Körperstrafe kommen, „aber andererseits ist er gewiss auch davon überzeugt, dass er [der Lehrer] jahraus jahrein ohne irgend eine körperliche Strafe nicht auskommen kann“ (ebd.).

Auch andernorts gestaltet sich die Auseinandersetzung um eine gesetzliche Regelung ähnlich, wie aus einem Referat des Kantonallehrervereins über Disziplin ersichtlich wird: „Die körperliche Strafe ist zu verwerfen, nicht deshalb, weil sie nicht unter Umständen angemessen wäre, sonder darum, weil damit leicht Missbrauch getrieben werden könnte“ (SLZ 1887, S. 371). Der Rezensent des Referats stellt sich in der Zeitung gegen diese Ansicht: „Die Körperstrafe ist so lange nicht zu entbehren, als sie für viele Kinder die empfindlichste und wirksamste Strafart ist; [...] Ein bedingungsloses Verbot, wie es §33 unseres Schulgesetzes ausspricht, heisst die realen Verhältnisse misskennen und die Schule schädigen“ (ebd.). Ein dargestelltes Gerichtsurteil zeigt, dass eine mässige und vorsichtig praktizierte Körperstrafe, wenn sie provoziert wurde, vor dem Recht bestand hat: „Der ‚Prügelartikel‘ §33, der alle körperlichen Strafen verbietet, hat seine schärfste Spitze verloren“ (SLZ 1893, S. 192).

Eine Schwierigkeit kristallisiert sich bei einem ‚eingeschränkten Verbot‘ und der Anweisung zum mässigen Einsatz von physischen Strafen heraus: „Was unter ‚unangemessenen Strafen‘ zu verstehen ist, sagt kein Artikel. – Hierin liegt die Gefahr für den Lehrer. Der Schule ist die körperliche Züchtigung weder ausdrücklich erlaubt, noch ausdrücklich verboten“ (SLZ 1894, S. 263). Unter den Lehrpersonen herrscht entsprechende Verunsicherung, was nun erlaubt und zu tun sei (ebd., S.271).

Die herausfordernde Situation zwischen gesellschaftlichen und rechtlichen Anforderungen sowie disziplinarischen Angelegenheiten zeigen sich an verschiedenen Beispielen aus dem Schulalltag wie u.a. aus dem Kanton Waadt:

„Ein Lehrer hat einen störrischen Schüler vor sich. Wie soll er sich benehmen, um den rühdigen Bock zu besseren Gesinnung zu bringen? Alle Güte ist verschwendet, die Ermahnungen fruchten nichts. Die Eltern werden benachrichtigt. Der Vater meint, sein Junge sei doch zu Hause nicht so bössartig; der Schulmeister solle nur Acht geben, denn wenn es ans Prüegeln ginge, sei er, der Vater, auch dabei“ (SLZ 1885, S. 373).

Auch das Miteinbeziehen der Schulpflege bringt keine Besserung. Schlussendlich ist der Lehrer am Ende und schlägt den renitenten Störenfried, was wiederum juristische Konsequenzen für den Lehrer nach sich zieht (vgl. ebd.).

Immer wieder kommt es in solchen Situationen zu persönlichen Bedrohungen gegen Lehrpersonen, etwa „wenn ein Lehrer strenge Ordnung im Absenzenwesen einführen will oder sich in der Handhabung der Körperstrafen etwa zu weit vergisst“ (SLZ 1881, S. 11).

3.4.4.1 Politikum in Bern

Eine juristische Diskussion bezüglich der Körperstrafenpraxis aus Bern wird in der Lehrerzeitung besonders eingehend dargestellt. Am Anfang der Berichterstattung steht der Fall, dass eine Schulkommission die Anwendung der Körperstrafe untersagte wogegen sich die Lehrerschaft nicht wehrte, „obwohl eine Zulässigkeit mit guten Gründen hätte in Frage gestellt werden können“ (SLZ 1891, S. 129). Im Beitrag wird daraufhin ausgeführt, dass, auch wenn in gewissen Fällen die Strafpraxis zu übertrieben gehandhabt werde und durch ein Verbot solche Überschreitungen gemindert werden können, eine gänzliche Abschaffung der Körperstrafe und Strafen an sich ein Ideal bleibe, da sich die Strafpraxis nach dem Kultur- und Bildungszustand richte, die wiederum auf Über- und Unterordnung basieren (vgl. ebd., S. 129 f.). „Die Berechtigung der Volksschule zu körperlicher Züchtigung liegt nun darin, dass einerseits die Volksschule als Erziehungsanstalt strikte Befehle zu geben und für deren unbedingte Erfüllung Sorge zu tragen die Verpflichtung hat [...]. Ohne unbedingte Disziplin ist die Volksschule eine Mühle ohne Wasser“ (ebd., S. 130).

Aus Bern werden in der Folge auch kritische Kommentare zur Auslegung der Strafpraxis abgedruckt: „Eine Hauptquelle zu übertriebenen körperlichen Strafen in der Schule ist unzweifelhaft ein falscher Ehrgeiz des Lehrers“ (SLZ 1891, S. 137). Da aber „in neunundneunzig von hundert Fällen“ (ebd.) der mangelhafte Fleiss, die Unaufmerksamkeit, Nachlässigkeit etc. entweder auf die mangelnde Begabung der Kinder oder auf den schlechten Unterricht der Lehrperson zurückzuführen sind, müssen die Lehrer ihre Strafpraxis massiv überdenken. Schliesslich wird ein Antrag gestellt, dass physische Strafen „nur ausnahmsweise, in Fällen von Bosheit oder Trotz und unter persönlicher Verantwortlichkeit des Lehrers angewendet werden“ (SLZ 1891, S. 413). Dieser wird jedoch abgelehnt. 1897 wird dann von der Berner Lehrerschaft ein Antrag an den Grossen Rat gestellt, dass dieser das Schulgesetz auf die Frage nach dem Ausführungsrecht von Körperstrafen in den Schulen auszulegen möge. Die Regierung gab darauf die Erklärung ab, dass die Körperstrafe nicht komplett aus der Schule zu verbannen sei, sondern in bestimmten Situationen eingesetzt werden dürfe. Gleichzeitig empfiehlt sie den Lehrpersonen, diese Strafart nicht als ständiges Disziplinierungs- und Ordnungsmittel einzusetzen. Gesetzlich wird zu der Frage auch in der neuen Schulordnung nicht Stellung bezogen, da die Schulsynode den Entwurf zur gänzlichen Untersagung der Körperstrafe abgelehnt hatte (vgl. SLZ 1897, S. 166). Im Beitrag wird denn auch moniert, dass die Frage ein weiteres mal von der Politik unbeantwortet blieb und nach wie vor eine „schwebende und ungelöste“ (ebd.) Problematik bleibe. In einem ausführlicheren Bericht zu der Angelegenheit wird erklärt, dass der Grosse Rat auf den Antrag aus der Lehrerschaft hin ausdrücklich beschlossen hat „über die Anwendung von körperlichen Strafen in der Schule im Gesetz nichts zu sagen“ (SLZ 1897, S. 201). Bei der Bearbeitung der Frage, ob die Körperstrafe nun erlaubt sein soll, werden die „Grundsätze einer gesunden Pädagogik“ (ebd.) als Orientierungspunkte in der Frage angegeben. Diese verlangen vom Lehrer, „dass er durch andere Mittel, insbesondere durch seine persönliche Haltung, durch Ernst und Liebe und durch richtige psychologische Behandlung der Schüler die allgemeine Ordnung“ (ebd.) aufrecht erhält. Zudem sollen nicht nur die gesundheitsgefährdenden Körperstrafen, sondern auch alle anderen Strafarten abgelehnt werden, die durch Unvermögen des Lehrers oder „gegen schwachbegabte, phlegmatisch oder lebhaft veranlagte Schüler“ (ebd.) eingesetzt werden. Die Aufgabe der Erziehungsbehörde liegt darin, ein Missbrauch der physischen Strafen zu verhindern und gegen fehlbare Lehrpersonen vorzugehen (ebd., S. 202). Die Ausführungen enthalten zusätzlich eine Umschau zur gesetzlichen Regelung in den verschiedenen Kanto-

nen: Während in St. Gallen und Baselstadt eine angemessene Strafpraxis empfohlen wird, sind die Körperstrafen in Zürich, Freiburg, Neuenburg, Aargau, Genf und Waadt verboten. In Solothurn ist die Angelegenheit offiziell nicht geregelt, „da aber viel geschlagen wurde und jeden Augenblick Klagen eingingen, erliess der Erziehungsdirektor ein strenges Verbot der körperlichen Züchtigung“ (ebd.).

Der Jurist und Journalist Rudolf Kocher entgegnet dem Antrag der Lehrerschaft in Bern schliesslich auf der Grundlage der Gesetzgebung, dass ein Züchtigungsrecht des Lehrers im Sinne allgemeiner pädagogischer Grundsätze und im Rahmen des Lehramts anzunehmen sei (vgl. ebd.).

3.4.4.2 *Disziplin*

„Die Disziplin in der Schule, hat nicht gerade den Reiz der Neuheit. Aber es hat seine Bedeutung seit und so lange die Schule besteht“ (SLZ 1890, S. 318). Die Diskussionen um das Thema und dessen Relevanz für die Schule bleiben also, wie in den zwei Vorperioden bestehen und beinhalten auch die gleichen Komponenten: Die Rolle von Lehrpersonen, Elternhaus oder Umgebung¹⁹⁴, die schlechten und guten Eigenschaften der Kinder, die jeweils ein Einschreiten erfordern oder nicht, mögliche Disziplinierungsmittel, die einsteilen auch in Landesausstellungen präsentiert werden (vgl. SLZ 1895, S. 223) usw.¹⁹⁵

Disziplin wird für die Schulen somit als nach wie vor wichtig erachtet, wobei sie keine seelischen Verletzungen bei Kindern nach sich ziehen sollte: „Man soll die Kinder nicht etwa aus Ungeduld heissen Esel, Ochsen, Schweine, Hunde, Bestien, Narren, Hallunken, Sauhirten, noch weniger des Teufels Kinder, noch weniger soll man auf sie fluchen und ihnen Böses wünschen“ (SLZ 1886, S. 223).

Viele anschauliche Beiträge zum Thema sowie konkrete Fälle von besonders schlimmen Umständen, die eine entsprechende Disziplinierung erfordern, ergänzen die Disziplindiskussionen in der Zeit nach 1881. So etwa diese Anekdote:

„Ein Knabe hatte einen Mitschüler durch einen Wurf arg beschädigt. Vom Lehrer deshalb zur Rechenschaft gezogen, behauptete er, ihn nur mit Wasser beworfen zu haben. Als man ihm darauf schärfer zusetzte und ihn unter Androhung einer harten Strafe aufforderte, die Wahrheit zu gestehen, räumte er endlich ein, das Wasser sei gefroren gewesen“ (SLZ 1883, S. 182).

Oder ein sarkastisch angelegter Beitrag, in dem die Schulzucht als veralteter Begriff bezeichnet wird, der in der neuen Schulerziehung keinen Platz mehr zukomme. Eine Berliner Bonbonfabrik habe deshalb „mit Hülfe einsichtiger Schulmänner“ (SLZ 1887, S. 212) Disziplinarkonfitüren und andere Leckereien erfunden, um die Kinder zum erwünschten Verhalten zu bringen. So gibt es „Ermahnungsbonbons“ (ebd.), die den strafenden Blick der Lehrperson ersetzen oder mit Marzipan gefüllte „Tadelfiguren, bestimmt für träge oder dumme Kinder“ (ebd.) die in Form von Esel, Faultieren, Schafen etc. bezogen werden können. Auch „Maulschellenbonbons“ (ebd., S. 213) oder „spanische Rohrpastillen“ (ebd.), die bei den Kindern den Eigensinn brechen und sie ohne Schmerzen oder Verletzungen gehorsam und dankbar machen, werden in der Fabrik hergestellt (vgl. ebd.).

194 U.a.: „Die Bauernkinder sind ja noch nicht einmal die ärgsten, aber die Kinder der Stadtleute und besonders der Fabrikarbeiter, die werden Sie lehren, wie schlecht und verkommen so ein kleines Geschöpf sein kann“ (SLZ 1886, S. 177).

195 Vgl. u.a. SLZ 1881, S. 44, 91, 137, 138; S. 146; 1882, S. 379; 1883, S. 49; 1884, S. 183; 1885, S. 70; 1886, S. 27, 177, 222, 225; 1887, S. 70, 71, 370; 1890, S. 82, 349 f., 350; 1895, S. 44

3.4.5 Resümees

Die als unerwünscht taxierten Abweichungen, störenden Eigenschaften und Fehlverhalten werden ab 1881, ebenso wie die erwünschten Charakteristika, zu den beiden Polen Normal und Anormal zugeordnet. Dabei wird jedoch nicht nur eine klassische duale Kategorisierung vollzogen, sondern innerhalb der beiden Begriffe, aber auch dazwischen, eine Vielzahl von Abstufungen und Klassifikationen verortet, die unterschiedliche Schweregrade von Krankheiten ebenso beinhalten, wie Leistungspotentiale beschreiben. Die unterschiedlichen Beschreibungen solcher Taxonomien und Skalen sind begleitet von kritischen Diskussionen über die unklare Einteilung und Zuordnung der Kinder in die jeweiligen Kategorien und die negativen Folgen von einer möglichen falschen Einteilung. Der Einfluss sozialer und vererbungsspezifischer Faktoren sowie des familiären Status' auf die Klassifizierungsmittel und -mechanismen erscheinen in diesen Debatten als wichtige Aspekte.

Die Forderung und Realisierung von quantitativen Untersuchungen und statistischen Darstellungen der zahlreichen Unterscheidungskategorien von Schulkindern ist in den Jahren ab 1881 einer der kennzeichnendsten Themenbereiche. Die zahlenspezifischen Aufschlüsselungen sollen helfen, die Kinder ausfindig zu machen, die für den regulären Volksschulunterricht nicht geeignet sind, den darin behandelten Inhalten nicht folgen können, den Ablauf stören, die Lehrperson zu sehr beanspruchen etc., um den Bedarf an separaten Beschulungsgefässen sichtbar zu machen. Dies v.a. auch, um den politischen Instanzen die Notwendigkeit am Aufbau separater Klassen aufzuzeigen und entsprechende finanzielle Unterstützung zu legitimieren und anfordern zu können. Aus den oftmals mangelhaft durchgeführten und regional sowie kantonal unterschiedlich angelegten Erhebungen, sticht die zentral gesteuerte Zählung der schwachsinnigen Kinder von 1897 als herausragendes, von den Lehrervereinigungen vorangetriebenes Grossprojekt hervor, das gleichzeitig einen Höhepunkt der statistischen Bestrebungen um die Klassifikation und Kategorisierung von Schulkindern markiert.

In den Diskussionen um die Spezialbeschulung von Kindern, die dem Rahmen der Normalklassen nicht entsprechen, kristallisiert sich in der dritten Analyseepoche eine Reglementierung und offizielle Anerkennung der Massnahmen heraus. Zum einen zeigen sich diese über die ausdifferenzierteren Schulgesetze, in denen vermehrt die Beschreibung der in der Schule erwünschten Merkmale zu finden ist. Zum anderen werden die Kantone und Gemeinden verstärkt in die, v.a. finanzielle aber auch organisatorische, Pflicht genommen, wenn es um den Unterhalt und die Einrichtung neuer gesonderter Beschulungsmöglichkeiten geht. Ergänzt wird der Diskursbereich um die Spezialbeschulung durch die feinere Gliederung und weitere Spezialisierung des Anstaltswesens sowie die Darstellung von spezialisiertem Fachwissen für Lehrpersonen, die mit aus den Normalklassen ausgesonderten Kindern arbeiten. Die Disziplin, und mit ihr die Strafdiskussion, bleibt weiterhin als ein wichtiger Themenbereich im Diskurs um die Benennung und Unterscheidung von erwünschten und unerwünschten Verhalten und Eigenschaften bei Schulkindern erhalten. Dabei kommt in dieser Epoche der juristischen Dimension, der Frage nach dem Recht der Lehrpersonen auf die Ausführung von Strafen, insbesondere Körperstrafen, ein besonderes Gewicht zu. Gesetzlich unangemessene pädagogische Strafmassnahmen gegen abweichende Kinder werden vermehrt von Amtes wegen verfolgt und die Grenzen von Erziehungsmitteln in der Schule in einem juristisch-pädagogischen Spannungsfeld ausgelotet.

3.5 Experimentierfreudige Schule zwischen Leistungsfähigkeit und Finanzierung (1898-1914)

Der letzte Zeitabschnitt in der Untersuchung der Lehrerzeitung bringt noch einmal massgebliche Veränderungen sowie neue Themen im Diskurs um die Klassifizierungs- und Kategorisierungsfrage auf, wobei auch bereits bestehende Diskussionen weiterhin geführt werden. Auffallend in den Jahren ab 1898 sind die unterschiedlichen Versuche und Methoden, die vorgestellt werden, um benannte Abweichungen, Eigenschaften und Entwicklungen von Kindern zu messen, beschreiben und für die Schulpraxis als nutzbar zu präsentieren. Neben den gewonnen Erkenntnissen aus den vergangenen Statistiken fliessen zudem neue pädagogische Wissenschaftszweige, aber auch psychologische und medizinische Zugänge, in diesen Themenkomplex mit ein. Weitere wichtige Themenbereiche kristallisieren sich in Beiträgen zur Frage nach sozialen Dimensionen von Bildungs- und Leistungsfähigkeit sowie der grundsätzlichen Frage nach Bewertung und Differenzierung von Leistung in der Schule heraus. Der verstärkte Zusammenschluss und die separate Ausbildung von Lehrkräften, die in den gesonderten Beschulungsformen inner- oder ausserhalb der Volksschule beschäftigt sind, markieren danach einen letzten grossen Themenkomplex in der Analyse, bevor abschliessend einige neue Differenzierungsformen oder Umgangsmöglichkeiten mit Abweichungen dargestellt werden, die in der letzten Epoche erscheinen.

3.5.1 Gezählt, untersucht, taxiert

Nach der landesweiten Schwachsinnigenzählung 1897 und der Darstellung der Ergebnisse im selben Jahr, findet das Projekt ab 1898 kaum mehr Erwähnung in den Lehrerzeitungen. Vielmehr werden Folgezählungen und anderweitige Untersuchungen abweichender Kinder lanciert, die, wenn auch nicht ausgiebig und schwerpunktmässig, in den Zeitungen erscheinen. So findet sich beispielsweise lediglich eine kleine Notiz in den Berner Nachrichten, die eine grossangelegte Folgezählung der Statistik von 1897 betrifft:

„Zu der vom eidgenössischen Departement des Innern angeordneten *Zählung der nicht normal entwickelten Kinder* erteilte die Direktion die nötigen Weisungen. Das Urmaterial ist noch nicht eingegangen, und deshalb kann über diese Untersuchung noch kein Bericht erstattet werden“ (SLZ 1899, S. 245; Hervorh. im Original).

Das schweizerische Departement des Innern empfahl den Kantonen ab 1899 *jährliche Untersuchungen über den körperlichen und geistigen Zustand* bei den Kindern durchzuführen, die neu in die Schule eintreten. Umfassender besprochen wird das Thema erst in einem Beitrag über die dritte Konferenz für das Idiotenwesen (1901) betreffend eines Vortrags von Dr. Ganguillet:

„Die eidgenössische Statistik der ins schulpflichtige Alter gelangten körperlich gebrechlichen und geistig zurückgebliebenen Schweizerkinder. I. Was ergeben diese Untersuchungen in den Jahren 1899 und 1900, und welche Schlussfolgerungen lassen sich aus dem Ergebnis zu gunsten der geistig zurückgebliebenen Kinder ziehen? II. in welcher Weise sind die Untersuchungen [...] in Zukunft vorzunehmen, damit sie recht nutzbringend werden, der Schule zum Wohle und den geistig abnormen Kinder zum Segen gereichen?“ (SLZ 1901, S. 150)

Bei der ersten, wiederum vom SLV beim Departement des Innern angeregten, dieser Untersuchungen, nahmen sechzehn, bei der zweiten fünfzehn Kantone teil, wodurch ein direkter Vergleich, auch mit der Zählung von 1897, als schwierig eingestuft wird: „Es mögen diesen

Zahlen die Mängel einer ungleichen Beurteilung anhaften, und auf Vollständigkeit kann die Untersuchung keinen Anspruch machen – warum Basel und Genf neben Wallis, Zug und Tessin bei der Enquête fehlen, vernehmen wir vielleicht auf diese Frage hin“ (SLZ 1901, S. 189). Mit Gebrechen behaftet waren 1899 15.2% der 54'015 Kinder, 1900 waren es 13.9% von 49'394. Als Erfassungskategorien werden Blödsinn, Schwachsinn in geringerem und höherem Grad, Gehör- und Sprachfehler, Sehfehler, Nervenkrankheiten, andere körperliche Krankheiten und sittliche Verwahrlosung verwendet (ebd.). 1902 waren bei der Zählung drei weitere Kantone dabei, nun insgesamt 18, und 18.8% der untersuchten Kinder wurden „als nicht völlig normal“ (SLZ 1904, S. 253) erfasst: „Die Untersuchung zeigt dem Lehrer, ob er es mit einem normalen oder nicht normalen Kind zu tun hat“ (ebd.).

Auch einzelne Kantonsresultate werden im Vereinsmedium abgedruckt. Im Kanton Graubünden ergab die Zählung von 1899 bei 1'904 untersuchten Kindern, dass 14.8% „mit Gebrechen behaftet“ (SLZ 1901, S. 397) seien, wobei die verschiedenen Bezirke sehr unterschiedliche Resultate aufweisen¹⁹⁶: „Am schlimmsten stehen die Bezirke Maloja mit 24.8, Plettau 23.6, Molta mit 19% [...] Anormalen“ (ebd.). Das Departement bezeichnet die erstmals durchgeführte Untersuchung als „nicht ganz zuverlässig“ (ebd.), da gerade leichtere körperliche Einschränkungen nicht streng genug erfasst würden; „die bedeutenden Anomalien sind natürlich in allen Schulen verzeichnet worden“ (ebd.). Am genauesten und besten sei an den Orten gearbeitet worden, wo die Untersuchungen von Ärzten durchgeführt wurden (vgl. ebd.). Bei der Erhebung von 1900 wurden im Graubünden dann 11.88% gebrechliche Kinder gezählt (SLZ 1902, S. 367).

3.5.1.1 Medizinische Expertisen

In Zürich wiederum mussten 4.2% der schulpflichtig gewordenen Kinder aufgrund festgestellter geistiger und körperlicher Gebrechen zurückgestellt werden (SLZ 1903, S. 87) und die Regierung empfiehlt – wie in Graubünden –, die Untersuchungen grundsätzlich von einem Arzt durchführen zu lassen, damit die Ergebnisse über die anormalen Kinder berücksichtigt werden bzw. mehr Glaubwürdigkeit erhalten (SLZ 1907, S. 443).

Den Ärzten kommt in diesen Eintrittsuntersuchungen¹⁹⁷, die sich immer mehr auch in den Schulgesetzen verankern, eine zentrale Rolle zu.¹⁹⁸ Ein Prof. Dr. Erismann aus Zürich führt denn auch in einem Beitrag aus, dass die Ärzte mit den schulhygienischen Fragen einen Bereich betreten, auf dem sie erst Erfahrung sammeln müssen, da es sich um ein bislang rein pädagogisches Feld handelte. Mit der Weiterbildung wird ein psychologisch gebildeter Arzt jedoch zum Experten, „wenn es gilt, die psychisch Minderwertigen unter den Kindern richtig zu beurteilen“ (SLZ 1900, S. 310). Den Schulärzten kommen also auch andere wichtige Funktionen, wie die Mitentscheidungsbefugnis beim Entscheid über Versetzungen in Spezialklassen (vgl. u.a. SLZ 1902, S. 229), zu.

Auch in anderen Themenbereichen holt die Schule und die Pädagogik die Expertise der Mediziner ein. In St. Gallen wird etwa ihre Meinung zu Kinderarbeit eingeholt:

„Die Schulärzte hatten sich darüber auszusprechen, ob durch die Beschäftigungsart eine Gefährdung in bezug auf körperliche Entwicklung eingetreten oder zu befürchten sei, oder ob dadurch die

¹⁹⁶ Die tiefste Quote erreicht Hinterrhein mit 3.9%.

¹⁹⁷ Neben den Eintrittsuntersuchungen finden sich weiterhin zahlreiche Berichte Augen- und Gehöruntersuchungen, die in den Schulen durchgeführt werden (vgl. u.a. SLZ 1901, S. 160, 203; 1905, S. 241).

¹⁹⁸ Mehr zu diesen formellen Verankerungen in den folgenden Abschnitten.

Sittlichkeit oder die Erreichung eines gesteckten Lehrzieles ungünstig beeinflusst würden“ (1910, S. 92).

Gezählt wurden 379 erwerbstätige Kinder, von denen 117 täglich mehr als vier Stunden arbeiten müssen. 49 Kinder sind in ihrer Entwicklung gefährdet, 35 bereits geschädigt, bei 22 ist die Erreichung des Lehrziels bedroht, 12 Kinder haben dieses aufgrund der Arbeit schon nicht erreicht. Und: „Am meisten arbeiten müssen die Kinder der Italiener-Familien“¹⁹⁹ (ebd.).

Auch wenn die dargestellten Statistiken und Untersuchungsergebnisse einen wichtigen Bereich der Klassifizierungs- und Einordnungsdiskussion ausmachen, werden sie in denselben nicht zwangsläufig unhinterfragt verwendet. So wird ein Votum aus dem Thurgau stark gemacht, „für einmal von dem üblichen Auszug mit dem statistischen Material abzusehen“ (SLZ 1901, S. 61) und einen allgemeinen Blick auf die Schwierigkeiten in der Primarschule zu richten. Die schwachen Schüler stellen „die grössten Anforderungen an das Lehrgeschick und die Geduld des Lehrers“ (ebd.). Der Grund für die schwachen Leistungen ist dabei nicht nur bei den Kindern selber, sondern vor allem bei den Lehrpersonen und den Eltern zu suchen.

3.5.1.2 *Wissenschaftliche Klassifizierungsansätze*

Die medizinisch geprägten Zählungen und Untersuchungen basieren häufig auf den bereits bekannten Kategorienmustern von den unterschiedlichen Graden von Schwachsinn und verschiedenen körperlichen Einschränkungen.²⁰⁰ Nach 1898 werden die Klassifizierungen vermehrt in einem physiologischen, psychiatrischen und psychologischen Kontext erklärt und neue Methoden zur Untersuchung und Festlegung der Phänomene abgedruckt. Besonders das Gehirn dient dabei als Erklärungsgrundlage. Auf Untersuchungen des Organs hin wird u.a. eine dreigradige Abstufung in Blödsinn, Schwachsinn und Schwachbegabt, mit bis 54 Untertypen, aufgestellt. Die organische Schädigung hat entsprechende Konsequenzen: „Geheilt werden kann der Schwachsinn nicht, weil er auf einer Verkümmern der Grosshirnrinde beruht“ (SLZ 1902, S. 247).

Pathologisch störend

Die Pädagogische Pathologie nach Ludwig Strümpell²⁰¹ wird in der SLZ als eine Wissenschaft dargestellt, die bezüglich der Klassifizierungen von Schulkindern als relevant eingestuft werden kann, da sie sich mit dem Thema der psychopathischen Minderwertigkeiten und der Frage, wie die Pädagogik dazu Stellung beziehen soll, auseinandersetzt: „Ohne Zweifel haben diese gehirnphysiologischen Studien das wahre Wesen vieler geistiger und sittlicher Fehler aufgedeckt und damit die Berücksichtigung der schwachen Kräfte und Anlagen als eine naturgemässe Forderung hingestellt“ (SLZ 1902, S. 4).

Die Untersuchung der geistigen Komponenten konnten viele Abweichungen enthüllen, die

199 Mehr über die Beschreibungskategorie Staatszugehörigkeit in Abschnitt 3.5.6.1

200 vgl. auch SLZ 1901, S. 287

201 Adolf Heinrich Ludwig von Strümpell (1812-1899), Deutscher Pädagoge und Philosoph, Schüler Herbarts. Die Ausführungen in der SLZ beziehen sich vor allem auf sein Werk „Die Pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder“ (1890).

„man bei genauer Kenntnis der psycho-physischen Vorgänge als abnorme, als krankhafte Erscheinung, als psychopathische Minderwertigkeit betrachten und daher mit ganz besonderer Sorgfalt behandeln muss. In der Regel kann man durch eine liebevolle Behandlung solchen Fehlern am besten beikommen“ (ebd., S. 5).

Gleichzeitig dürfen in der Erziehung und der Schule nicht nur die pathologischen Argumente gelten:

„zugegeben es gebe eine grosse Anzahl psychopathischer Minderwertigkeiten so heben wir daneben hervor, dass es eine Anzahl unter allen diesen Fehlern gibt, die trotz ihres gleichen Inhaltes uns doch nicht berechtigen von psychopathischen Zuständen zu sprechen, die vielmehr einen rein pädagogischen Charakter haben. Es betrifft das die Kinder, deren geistiger Zustand, kurz gesagt, das Produkt ihrer Lebensverhältnisse ist. Da kann man nicht reden von psychopathischen Minderwertigkeiten in psychiatrischem Sinne, sondern nur von pädagogischen Fehlern, deren Natur und Ursprung psychischer Art ist“ (SLZ 1898, S. 245).

Für die Arbeit mit schwierigen und störenden Kindern ist die Fachrichtung also nur bedingt lohnend: „Wie sehr auch die Psychiatrie theoretisch den materialistischen Standpunkt vorkehrt, so wenig kann sie dasselbe in praktischen Fragen der Heilung und Verhütung geistiger Fehler der Jugend tun“ (ebd., S. 246).

„Pathologische Erscheinungsformen“ (SLZ 1906, S. 386) bei Kindern sind immer wieder Thema bei Veranstaltungen und Referaten wie auch an einem Lehrgang am Ferienkurs in Zürich (1906). Dort führt Referent Dr. Monakow mögliche *nervöse Störungen* auf, die durch die üblichen Gründe für kindliche Fehlentwicklungen (etwa Alkoholismus, Geistesstörung, oder Syphilis bei den Eltern) hervorgerufen werden (vgl. ebd., S. 387). „Die nervösen Störungen äussern sich bei Kindern der einen und der andern Art im Mangel an Munterkeit, in Kopfschmerzen, leichter Ermüdbarkeit“ (ebd.), sonderbarem Antwortverhalten in der Schule etc. Behandelt werden können diese Kinder meistens nur durch sorgfältige, suggestive Weise und die Vermeidung von Strafen (vgl. ebd.).

Nervöse Störungen werden auch von einem Rektor Bosshart angesprochen:

„In der Schule äussert sich die Nervosität vor allem durch ein unruhiges, zerfahrenes Wesen. Der nervöse Schüler ist nicht dauernd bei der Sache, seine Aufmerksamkeit springt jeden Augenblick ab, immer muss er sich etwas mit Händen oder Füssen zu schaffen machen und so den Unterricht stören, zuweilen ohne sich dessen bewusst zu sein. Er ermüdet viel rascher als der Gesunde, sitzt, besonders gegen den Schluss der Stunde, teilnahmslos da, ist überhaupt willensschwach, ohne gesunde Nerven kein fester, dauernder Wille, ohne ein kräftiges Wollen, aber auch kein Fortkommen“ (SLZ 1907, S. 169).

Zu Unrecht werde die Schule für die Krankheit verantwortlich gemacht, denn in den meisten Fällen werde sie von den Eltern vererbt (vgl. ebd.). Dennoch hat die Schule die Aufgabe, auf die nervösen Kinder Rücksicht zu nehmen und durch eine angemessene Einrichtung und Hygiene präventiv einzuwirken (vgl. ebd., S. 170). Zudem seien Hausaufgaben auf das Nötigste beschränkt sein, da eine dauernde geistige Anstrengung die Symptome der Nervosität verstärken (vgl. ebd., S. 178).

Experimentelle Pädagogik

„Versuchen wir, die Entwicklungsstufe eines normalen Kindes das schulpflichtig wird, mit wenig Strichen zu zeichnen“ (SLZ 1899, S. 316). Der Anspruch auf die Sichtbarma-

chung der kindlichen Entwicklungsprozesse und somit auch von Fehlentwicklungen, findet sich auch in den Darstellungen der experimentellen Pädagogik: „Bei der experimentellen Pädagogik handelt es sich in erster Linie um eine neue Grundlegung der wissenschaftlichen Pädagogik [...]. Die ältere Pädagogik bis zur Schwelle der Gegenwart trägt durchweg den Charakter einer teils begrifflichen, teils normativen Wissenschaft“ (SLZ 1908, S. 321) in der „Begriffe der Erziehung, des Unterrichts, der Erziehungs- und Unterrichtsziele usw. festzustellen und sodann Vorschriften über Normen und Regeln für die Praxis der Erziehung und des Unterrichts“ (ebd.) entwickelt werden. Die experimentelle Pädagogik hingegen „will nun nicht eher Normen aufstellen, bis die tatsächlichen Verhältnisse, das Tatsachenmaterial erforscht sind, aus denen die Normen entwickelt werden können“ (ebd.). Die Disziplin kann zeigen, wie durch Methoden und Untersuchungen die Gegenstände der Pädagogik, z.B. die geistigen Vorgänge in Zusammenhang mit den äusseren Umständen, sichtbar gemacht werden können. Dadurch „sind die Abweichungen festzustellen, die einzelne Kinder vom durchschnittlichen Entwicklungstypus ihres Alters zeigen. Auf diese Weise gewinnt man für jede Altersstufe das Bild eines Durchschnittskindes oder Normalkindes, das wir als den Typus seines Alters zu betrachten haben“ (ebd., S. 323).

An der Zürcher Schulsynode hält Prof. Meumann als Hauptvertreter der Fachrichtung ein Referat über den Gegenstand seiner Disziplin. Mitunter setzt er sich darin mit dem geistigen Zustand und der Leistungsfähigkeit der Kinder, v.a. der negativ abweichenden wie schwachbegabten, auseinander und versucht, ein qualitatives wie auch quantitatives Mass für die geistige Arbeit zu finden: „Jahrhundertlang hat die Lehre von den Temperamenten geherrscht, aber zur Lösung des Rätsels der Individualität hat sie nicht geführt“ (SLZ 1900, S. 333). Und auch „die körperliche Methode, die Messung mit dem Dynamometer liefert bei Kindern keine guten Resultate“ (ebd.). *Geistige Methoden* jedoch – welche das sind, führt der Artikel nicht aus – ergeben, dass jüngere und unbegabtere Kinder schneller ermüden als ältere und begabtere. Ein Weg, um geistige Unterschiede bei den Schülerinnen und Schülern festzustellen, will die experimentelle Pädagogik denn über „Methoden der Intelligenzprüfung“ (ebd.) leisten. Grundsätzlich sollen jedoch nicht zu grosse Erwartungen in das Fachgebiet gesetzt oder Schulreformen von ihr erwartet werden: „Wir wollen für die Schule experimentieren, aber nicht mit der Schule Experimente machen“ (ebd., S. 334).

Ein weiterer Beitrag zur experimentellen Pädagogik erläutert, dass die Aufmerksamkeit als psychisches Grundphänomen, ein wesentlicher Faktor bei der Erbringung von Leistung ist (vgl. SLZ 1907, S. 323). Anhand von durchgeführten Untersuchungen zu dem Thema und dargestellten Grafiken und Messungen wird geschlossen: „Die Konstanz der Aufmerksamkeit nimmt zu mit der Vertrautheit mit dem Stoffe“ (ebd., S. 324). Der Begriff der Aufmerksamkeit wird auch an einem Ferienkurs für Lehrpersonen in Zürich besprochen, da er gerade bei Psychologen sehr umstritten sei: „Viele halten ihn für entbehrlich, andere wollen ihn durch ‚Klarheit‘, ‚Deutlichkeit‘ ersetzen, wieder andere erklären Aufmerksamkeit als mit ‚Wille‘ identisch“ (1909, S. 354). Auch wenn die Ansichten zum Begriff sehr unterschiedlich sind, wird klar festgehalten, „dass auf den Begriff Aufmerksamkeit nicht verzichtet werden kann und auch nicht verzichtet zu werden braucht“ (ebd.).

In einer weiteren abgedruckten Vorlesung zur experimentellen Pädagogik stellt Meumann dar, dass die soziale Lage der Eltern den massgeblichsten Einfluss auf die körperliche Entwicklung der Kinder habe. Die Schule schädige also die Entwicklung „körperlich und geistig normal entwickelte[r]“ (1912, S. 329) nicht, sondern fördere sie. Zudem neigen Psychologie, Phy-

siologie und Pathologie „immer mehr dazu, die Faulheit als etwas Krankhaftes zu betrachten“ (ebd., S. 352)

Intelligenz

Eine weitere neue Untersuchungs- oder Beschreibungsmethode wird in Alfred Binets Arbeit zur *individuellen Psychologie* gesehen. Diese soll dazu dienen, *individuelle Verschiedenheiten* bei psychischen Prozessen untersuchen zu können, „ob der Schüler die Neigung hat, zu beschreiben, oder zu beobachten, oder sich in Reflexionen zu ergeben, ob er Realist oder Idealist, ob er langsam oder rasch, ideenreich oder gedankenarm, ob er nachdenklich oder oberflächlich ist“ (SLZ 1907, S. 3.). Die geistigen Fähigkeiten zeichnen sich dabei durch zwei Indikatoren aus: zum einen durch den Reichtum an verwendeten Wörtern bei Beschreibungen, die Anzahl Ideen, Reflexionen und Urteile, die in einem solchen Prozess verwendet werden. Zum anderen ist die Geschwindigkeit massgeblich, in der gelesen, beurteilt und Probleme gelöst werden. Auch die Intensität – das schnelle Wahrnehmen und Erinnern komplizierter Sachverhalte – und die Kraft – die sich v.a. durch das Durchhaltevermögen auszeichnet – sind wichtige Faktoren zur „Beurteilung der eigentlichen Intelligenz“ (ebd., S. 4). Aus den Untersuchungen leitet Binet verschiedene Typen-Kategorisierungen ab. So z.B. die Einteilung in vier intellektuelle und moralische Typen, Beschreiber-, Beobachter-, Gemüts- und Gelehrtentypus (vgl. ebd., S. 14 f.), oder in drei Typen der Intelligenz, literarisch, wissenschaftlich und künstlerisch (vgl. ebd., S. 16). Nach Binet müsse deshalb v.a. beachtet werden, dass nicht alle Menschen die gleichen Fähigkeiten besitzen: „was dem Einen leicht fällt, dem anderen unüberwindliche Schwierigkeiten bereitet“ (ebd.).

Das Prinzip von Binet²⁰² wird in der SLZ nicht nur auf theoretischer Ebene dargestellt, sondern auch anhand praktischer Anwendungen der Methode in den Schulen. Der Schularzt Villiger bittet etwa an der Spezialklassenlehrerkonferenz die Basler Lehrpersonen darum, in ihren Klassen Intelligenzprüfungen nach dem Binet-Simonschen Prinzip durchzuführen,²⁰³ da „es an Hand solcher Untersuchungen möglich sei, einmal jene Kinder kennen zu lernen, die als in bestimmten Grade schwachbefähigte den Spezialklassen oder Hilfsklassen zuzuteilen sind, und zweitens jene Kinder herauszufinden, deren Zurückbleiben in der Normalschule nicht durch Intelligenzdefekte, sondern durch moralische Minderwertigkeit oder mangelhafte Erziehung oder längere körperliche Krankheit oder ähnliche Faktoren veranlasst wird“ (SLZ 1914, S. 212). Villiger stellt anschliessend die Testinhalte sowie die Berechnungsmethoden des Intelligenzquotienten nach der Sternschen Methode²⁰⁴ vor, die der Untersuchung zugrunde liegen (vgl. ebd., S. 213 f.): „Nach den Berechnungen von Stern zeigen nun die nicht eigentlich schwachsinnigen Kinder am häufigsten einen Intelligenzquotienten zwischen 0.81 und 0.90, die Debilen zwischen 0.71 und 0.80, die Imbezillen zwischen 0.61 und 0.70“ (SLZ 1914, S. 222).

Dem Anliegen Villigers wird entsprochen und die Intelligenztests werden im 3. Quartal des Schuljahrs 1913/14 abgeschlossen. Den Lehrpersonen wurde neben der eigentlichen Untersuchung aufgetragen, vor der Prüfung der Kinder festzuhalten, „ob entsprechend ihrem eigenen Urteil lediglich nach den Leistungen in der Schule das Kind in die Spezialklasse

202 Weitere Beiträge zu Binet vgl. auch 1907, S. 27, 37.

203 Auch die pädagogische Vereinigung des Lehrervereins Zürich organisiert ähnlich angelegte Schulversuche: „Als erste Versuchsgruppe sind Intelligenzprüfungen in Aussicht genommen. Die Teilnehmer werden die Versuche an ihren eigenen Schulklassen durchführen und nachher selbständig verarbeiten“ (SLZ 1913, S. 420).

204 Diese besagt, dass sich der Quotient aus dem Intelligenzalter geteilt durch das Lebensalter ergibt.

gehöre oder ob eine Versetzung in die Förderklasse oder eine Einweisung in eine Anstalt angezeigt sei“ (ebd., S. 223). Der Schularzt kommt anhand der theoretischen Grundlagen und der Testresultate zum Schluss, dass Kinder mit einem Quotienten zwischen 0.81 und 0.90 in die Spezialklassen, ab einem Wert von 0.85 eventuell auch in eine Förderklasse einzuteilen sind. Um genauere Anhaltspunkte zu erhalten, wären nach Villiger weitere Untersuchungen in Förder- und Normalklassen nötig. Die Spezialklassenuntersuchungen waren deshalb erforderlich, um die Binet-Simonsche Methode auf ihre Brauchbarkeit bezüglich der Klassenzuteilung zu überprüfen. Villiger kommt zum Schluss, dass sie diesbezüglich „wirklich wertvoll“ (ebd., S. 224) sei, sobald einige Änderungen und Verbesserungen daran vorgenommen wurden. Als alleiniger Faktor zur Einweisung in eine Sonderklasse dürften die Intelligenzprüfungen jedoch *nicht* herangezogen werden (vgl. ebd.).

Freies Lernen für Anormale

Als neues Beschulungsprinzip, vor allem für eingeschränkte und schwache Kinder, wird die *Pedagogia Scientifica* von Maria Montessori vorgestellt. Nach den Berichten in der SLZ baut ihre Lehre auf Beobachtungen anormaler Kinder auf, woraus sie eine Behandlungs- und Heilungsmethode für die Idiotie entwickelt, die in verschiedenen Instituten umgesetzt wird. Dabei zeigt sich, dass unter ihrer Methode schwachsinnige Kinder gleiche Leistungen erzielen, wie normale Kinder in den Volksschulen. Montessori sucht daher nach den Gründen, „die das glücklichere, gesunde Kind der gewöhnlichen Schule auf so tiefer Stufe hielten, dass ihm in der Intelligenzprüfung meine unglücklichen Kinder gleichkommen konnten“ (SLZ 1912, S. 464). Sie kommt dabei zum Schluss, dass die bisherige Beschulung zu „formell und dogmatisch, zu beschränkend und einengend“ (ebd.) konzipiert sei, als dass eine positive Entwicklung möglich wäre. Ihren Bildungsanstalten steht jeweils auch ein Arzt vor, der die Kinder überwacht, ein übermässiges erzieherisches Einwirken auf die Kinder ist jedoch nicht vorgesehen. „Widerstrebende und störende Kinder werden sich fügen, wenn man sie in einer Ecke allein beschäftigt. Der Wunsch des Kindes, mit den andern zu spielen, macht jede weitere Strafe entbehrlich“ (ebd., S. 473).

3.5.2 Sozial bedingte Individualität und Leistungsfähigkeit?

Die theoretischen Konzepte, Methoden und Beispiele zur Bezeichnung, Einteilung und Bewertung von Schulkindern, ihren Anlagen, Eigenschaften und Verhaltensweisen in der letzten analysierten Phase der Lehrerzeitung bieten in einigen Fällen Anknüpfungspunkte für Experimente in der Schule und fliessen somit ansatzweise in die Klassifizierung und schulische Differenzierung mit ein. Im Basler Lehrerverein wird etwa ein Vortrag über den praktischen Nutzen psychologischer Analysen gehalten:

„Man hört oft über Schüler klagen, bei denen sich, obwohl sie nicht eigentlich unbegabt sind, nur schwer Fortschritte erzielen lassen, und die deshalb gern als minderwertig oder renitent taxiert werden. Mit solcher vermindelter Bildungsfähigkeit pflegt nicht selten eine eigentümliche Unerziehbarkeit Hand in Hand zu gehen“ (SLZ 1909, S. 483).

Mit Hilfe der psychologischen Analysen sollen die Beweggründe, das wirksame psychische Material, durch verschiedene Methoden wie die Beobachtung von Symbol- und Symptomhandlungen aufgedeckt werden (vgl. ebd., S. 484).

Neben diesen theoretisch und methodisch angeleiteten Vorgehensweisen bestehen weiterhin bereits bekannte Bezeichnungs- und Einteilungsmuster, die Erwünschtes wie auch Uner-

wünschtes markieren und vor allem die Problembereiche, die daraus resultieren, aufzeigen.²⁰⁵ Neben wünschenswerten Verhalten, zu denen die Kinder herangebildet werden sollen, wie u.a. *Brauchbarkeit, Urteilsfähigkeit, Reife, Selbständigkeit, Arbeitsfreudigkeit, Sittlichkeit* (vgl. 1910, S. 375), zeigt sich auch der Negativbereich der Beschreibungen relativ stabil:

„Unachtsamkeit, Zerstretheit, Langeweile machen sich bei den Schülern geltend schon beim Unterrichten, ja bei lebhaften und geweckten Kindern, deren Naturell Unterhaltung und Beschäftigung verlangt, zeigt sich Unruhe, Unordnung, Lust zur Spielerei und Schwätzererei; bei den Schwachköpfen stumpfes Hirnbrüten und gänzliche Gedankenlosigkeit, die sich bei der Reproduktion namentlich zeigt, wo dieselben stumm dasitzen, oder mangelhafte, verworrene und verstandene Antworten und Arbeiten zu Tage fördern“ (SLZ 1898, S. 108).

Eine zentrale Frage, die diesbezüglich diskutiert wird, ist, wie Unterricht gestaltet werden soll, damit sowohl begabte wie auch schwache Kinder mitkommen und sich beteiligen, wobei das Lehrerverhalten dabei als zentral angesehen wird (vgl. 1900, S. 147).²⁰⁶ Die Individualität, also die angeborenen wie auch anerzogenen Eigenschaften der Schüler und Schülerinnen zu beachten, wird dabei einmal mehr als bedeutungsvolle Aufgabe von den Lehrkräften verlangt: „Jedem aufmerksamen Beobachter drängt sich die Tatsache auf, dass kein Individuum dem anderen gleicht, dass die Natur sich nie wiederholt“ (SLZ 1898, S. 58). Dies zeigt sich auch im Unterricht, wo der Lehrer die „schwierigen Entwicklungsfragen den begabten, die leichteren Wiederholungsfragen den schwächeren Schülern“ (ebd.) zum Bearbeiten gibt. „Und wie beim Unterrichte, so ist auch bei der Handhabung der übrigen Erziehungsmittel, der Pflege und der Zucht die Eigenart der Zöglinge zu berücksichtigen“ (ebd.).

Dass etwa die Zucht, die Strafen und das Tadeln im Speziellen bei Kindern, die „den Anforderungen des Lehrers nicht entsprechen können“ (SLZ 1908, S. 214), die Situation nur verschlimmern, zeigt ein Artikel über ein Klassenexperiment, das auch den Einfluss der Lehrkräfte auf die Leistungsfähigkeit der Schulkinder nachweisen will. Dabei macht ein Lehrer bei einem Kind unbegründet „eine sehr entmutigende Bemerkung über seine Leistungen“ (ebd.), worauf sich das Kind kontinuierlich verschlechtert.²⁰⁷ Die Lehrpersonen positionieren sich in den diesbezüglichen Anforderungen selbstsicher:

„Wir Lehrer wissen ganz gut zwischen gescheitern und guten Kindern (im moralischen Sinne) zu unterscheiden, und es ist eine böswillige Verdächtigung, wenn man den Anschein erwecken möchte,

205 Im Vergleich zu den wissenschaftlich begründeten Mitteln erhalten diese in den Diskussionen ein größeres Gewicht.

206 Den Grund für schwache Leistungen suche der Lehrer oft bei den Kindern selber, was teilweise auch berechtigt sei, da „manche Schüler wirklich mehr leisten und den Anforderungen des Lehrers besser entsprechen könnten, wenn sie in der Stunde aufmerksamer und zu Hause fleissiger wären“ (SLZ 1902, S. 137). Die Hauptverantwortung liegt jedoch bei den Lehrpersonen, die durch guten, den Schülern angepassten Unterricht die entsprechenden Leistungen herausholen können. Keinesfalls dürfen sie sich auf die fähigeren Schülerinnen und Schüler konzentrieren, da die schwächeren Kinder sonst nicht folgen können (vgl. ebd. 137 f.). Die Lehrkräfte sollen deshalb sich selber prüfen und werden zum Ergebnis gelangen: „Ich selbst habe die mangelhaften Leistungen der Schüler verschuldet, der Tadel gehört also mir, und es muss deshalb auch die Umkehr bei mir selber beginnen“ (SLZ 1902, S. 145), auch wenn es nie möglich sei, alle Schüler vollständig zu begeistern.

207 Dieses Prinzip wird noch an einem anderen, ähnlichen Beispiel aufgezeigt und danach in Anlehnung an Meumann dessen Bedeutung ausgeführt. So seien nicht alle Kinder gleichermaßen durch entmutigende Behandlung beeinflussbar, sondern v.a. die als besonders empfindlich und ehrgeizig zu bezeichnenden Kinder (vgl. ebd., S. 215).

als sei uns ein gescheiter Schlingel mehr wert, als ein weniger talentierter, aber braver und fleissiger Schüler“ (SLZ 1906, S. 18).

Nichtsdestotrotz können auch die Lehrpersonen den Umstand der grossen Zahl an – aufgrund Vererbung, Trunksucht, schlechter Ernährung, zuviel Arbeit (Hausindustrie) und der mangelhaften Belehrung im vorschulpflichtigen Alter – geistig verwahrlosten Kindern, Schwachbegabten und geistig mangelhaft Entwickelten (vgl. SLZ 1898, S. 294) nicht beeinflussen. Denn:

„Der Arbeitserfolg der Schule ist in hohem Grade abhängig sowohl von den Verhältnissen und Umständen, unter denen das Kind aufwächst, als von seinen physischen, intellektuellen und moralischen Eigenschaften. Die Schule hat ein hervorragendes Interesse, die Anomalien der Kinder kennen zu lernen, um ihnen beim Unterricht Rechnung tragen, sie in ihren Wirkungen mildern und in den Ursachen bekämpfen zu können“ (SLZ 1909, S. 382).

Diese Leitsätze aus Zürich fordern deshalb u.a. ärztliche Schüleruntersuchungen, die gesonderte Beschulung Anormaler sowie die Förderung von Begabten (ebd.). Und auch für die Zeit nach der obligatorischen Schulzeit wird gefordert, dass schwachbegabte und gebrechliche Jugendliche systematisch in einen landwirtschaftlichen oder gewerblichen Beruf eingeführt werden (vgl. ebd., S. 383).

3.5.2.1 Soziale Einflussfaktoren

Wie bereits im vorderen Abschnitt angedeutet, wird in den Diskussionen ab 1898 verstärkt der Wirkungseinfluss sozialer Gegebenheiten zur Begründung von störenden Anlagen, Benehmen und vor allem der schulischen Leistungsfähigkeit miteingebunden: „Resultate wechseln, wie es von vornherein angenommen werden konnte, nach den Verhältnissen, in denen das Kind bisher gelebt hat“ (SLZ 1910, S. 85). Ein grundlegender Faktor, der dabei immer wieder genannt wird, ist die Urbanisierung der Umgebung, da Untersuchungen ergeben haben, dass „Stadtkinder an Vorstellungen ärmer sind als die Landkinder“ (ebd., S. 84):

„Die Zeit hat aber die Verhältnisse geändert. Sie hat die Industriezentren geschaffen. Infolge dieser Wandlung der Dinge hat die Familie an erzieherischem Wert verloren. Der Vater arbeitet hier, die Mutter dort. [...] Die disziplinarischen und erzieherischen Aufgaben der Volksschule sind heute, das bezeugen alle älteren Lehrer, umfassender und schwieriger geworden, namentlich in den industriellen Gemeinden. [...] Je weniger die Familie ihren erzieherischen Pflichten gewachsen ist, um so mehr wird die Schule in den Riss treten, um so gewissenhafter werden wir, die Lehrer, die Willens- und Charakterbildung pflegen müssen!“ (SLZ 1910, S. 374).

Die weiteren hauptsächlich hervorgehobenen Gründe für Entwicklungsstörungen oder anderweitige Einschränkungen der Kinder sind Krankheiten wie Schwindsucht, Syphilis, Tuberkulose oder Schilddrüsen- und Stoffwechselerkrankungen, Vergiftungen, Verletzungen des Gehirns, Unfälle, Vererbung etc. Die Trunksucht bzw. der Alkoholkonsum allgemein gilt unter allen Einflussfaktoren als der frappanteste²⁰⁸ (vgl. SLZ 1898, S. 338; 1903, S. 153; SLZ 1905, S. 466). So ist bei einer Untersuchung von 236 idiotischen Kindern herausgekommen, dass die Hälfte davon die psychische Störung geerbt habe: „Idiotie ist häufig bei Nachkommen von Trinkern, weil offenbar durch den übermässigen Genuss von Alkohol eine Schädli-

208 „Die Anstalten für Schwachsinnige, Epileptische, Taubstumme etc. können den Nachweis leisten, dass es in hervorragender Weise der Alkohol ist, der ihnen die Zöglinge und Patienten zuführt“ (SLZ 1905, S. 466).

gung des Keimplasmas erfolgt, was auch der Fall ist bei Syphilis der Eltern, Tuberkulose, bei Unterernährung, Überanstrengung und Stoffwechselkrankheiten“ (SLZ 1909, S. 466). Die Schädigung offenbart sich auch²⁰⁹ in schlechten Lernerfolgen, Böswilligkeit und Ungehorsam und einer Prädisposition zur Alkoholsucht (vgl. ebd. S. 467). Als weiterer elementarer Faktor wird die Schwangerschaftshygiene aufgeführt, da Schwangerschaft und Geburt sowie Kinderkrankheiten nach der Geburt als massgebliche Gründe für Störungen gelten (vgl. SLZ 1909, S. 466; 1910, S. 226).

Besonders Kinder der unteren Volksschichten treten nach den Berichten der Lehrerzeitung unterentwickelt in die Schule ein, oft bereits durch die zu schwere Arbeit ihrer Mütter während der Schwangerschaft sowie durch mangelhafte Pflege und Ernährung geschädigt. Zudem sind sie aufgrund der Arbeitstätigkeit beider Eltern oftmals ohne Aufsicht aufgewachsen: „Sie leiden physischen und moralischen Schaden und verwarlosen sogar. Diese Kinder hemmen und erschweren die Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schule“ (SLZ 1909, S. 376). Durch eine staatliche Kinderfürsorge, durch die Einrichtung von Horten, Schülerspeisung, Kleiderspenden und die geduldige Betreuung durch den Lehrer soll den Kindern geholfen und die Umstände gebessert werden (vgl. ebd.).²¹⁰ Die Schulen können zudem durch eine bessere Instandhaltung und Reinigung der Infrastruktur, besserem Umgang mit Epidemien, Alkoholverboten bei Schulanlässen, den Miteinbezug von Ärzten in Schulkommissionen oder die Zurückstellung von unentwickelten Kindern usw. zur Verbesserung der Situation beitragen (vgl. SLZ 1907, S. 424, 453), auch wenn die Probleme nie gänzlich beseitigt werden können: „Körperlich und geistig Schwache werden wir allezeit unter uns haben, auch wenn die Abstinenzbewegung, wie es zu wünschen ist, schöne Fortschritte macht, ja sogar, wenn in der künftigen Gesetzgebung die Dummheit als Eehindernis gelten würde“ (SLZ 1902, S. 304).

Vermeidung des Minderwertigen

Die Erkennung und Bekämpfung der negativen Einflüsse wird v.a. auch mit staatswirtschaftlichen Argumenten unterlegt: „Leider verursachen individuelle Mängel der Begabung, fehlerhafte Neigungen und schwere Lebensschicksale, der Wettbewerb der Berufspflichtigen, mannigfaltigen Vereine und des Staates um die materiellen und persönlichen Leistungen des Einzelnen dem idealen Streben nach allgemeiner, gleichmässiger Aufklärung des Volkes mancherlei Hemmungen“ (SLZ 1902, S.81).

Unter dem Stichwort *Entwicklungsethik* wird ein Vorschlag gemacht, wie die ungewollten Entwicklungen gebremst werden können: „Der Staat und die Gesellschaft sollen alles tun, um zu verhindern, dass tatsächlich Kranke, namentlich mit ansteckenden und vererbaren

209 Eine Vielzahl anderer Möglichkeiten wird aufgeführt: „So erscheint die geistige Minderwertigkeit im Kindesalter erworben oder angeboren. Zu ihren Formen gehören nicht bloss Schwachsinn und intellektuelle Defekte, sondern auch sehr oft die geistige Eigenart [...]. Bei Kindern können verschiedene Eigenschaften in abnormem Grade vorherrschen; sie können ärgerlich, verschlossen, launenhaft, trotzig, ausgelassen, überklug, prahlerisch, verträumt, zimperlich, schreckhaft, oberflächlich, flatterhaft, hypochondrisch, exaltiert sein“ (SLZ 1909, S. 467).

210 Der positive Einfluss vorschulischer Bildung und Betreuung wird auch andernorts hervorgehoben: „Kinder aus Kindergärten zeigten sich allen andern an Vorstellungsreichtum überlegen“ (SLZ 1910, S. 84). Gleichzeitig wird von einer zu frühen Beschulung gewarnt, da auch diese negative Einflüsse haben kann: „dass neben der hereditären Anlage, als Ursachen psychischer Störungen bei Kindern auch die ‚Erziehungsfehler‘ anerkannt werden müssen, d.h. eine allzufrühe und allzuintensive Anspannung des Geistes und verkehrte Einflüsse auf die Empfindung und Willensrichtung des Kindes“ (SLZ 1900, S. 303).

Krankheiten behaftete Personen eine Ehe eingehen“ (SLZ 1910, S. 148), da es „ein Verbrechen ist, voraussichtliche Minderwertigkeiten in die Welt zu setzen“ (ebd.).

„Unsere Söhne sollen nur gesunde Frauen, unsere Töchter nur vollkommen gesunde Männer heiraten. Haben wir das normale Kind mit allen uns zu Gebote stehenden Mittel so erzogen, dass es geistig und körperlich gut entwickelt ist, so soll und darf es nicht mit der Eheschliessung durch einen einzigen Fehltritt alle Vorteile vernichten, die treue Elternliebe ihm durch zwanzig sorgenvolle Jahre gesichert hat. Nur so wird es befähigt sein, für die Veredelung und Vervollkommnung der menschlichen Rasse in körperlicher, geistiger und moralischer Hinsicht das Seinige beizutragen“ (ebd., S. 148 f.).

3.5.3 *Leistung und schulische Differenzierung*

Unter dem bereits bekannten Credo, dass es die Aufgabe der Volksschule sei, nicht nur Inhaltliches zu vermitteln, sondern auch „gute Menschen zu bilden“ (SLZ 1905, S. 466), konkretisierten die Kantone in der Phase bis 1914 die gesetzgebenden Rahmenbedingungen der Schulen, damit alle Kinder von den Bestrebungen profitieren können. Vor allem die Regelung des Schuleintritts und die damit verbundene Erfassung und Untersuchung der Schulanfänger auf Bildungsfähigkeit und psychische wie auch physische Einschränkungen werden in den meisten Gesetzen festgeschrieben oder zumindest in den Vorbereitungen zur Revision diskutiert. Teilweise finden sich auch Regelungen über die Promotion und Übertritt in andere Schulformen auf der Sekundar- und Gymnasialstufe.

Das Zuger Schulgesetz legt beispielsweise den Eintritt in die erste Klasse für „Alle bildungsfähigen Kinder“ (SLZ 1898, S. 263), frühestens ab dem sechsten, spätestens ab dem siebten Lebensjahr fest. Kinder, die ihre Mitschüler verderben, sollen in Rettungsanstalten, Schwachsinnige in „besondere Schuleinrichtungen“ (ebd.) überwiesen werden. In Zürich ist der Schulanfang durch dieselbe Altersstufe festgelegt, „körperlich oder geistig schwache Kieder [sic!] können von der Schulpflege für kürzere oder längere Zeit zurückgestellt oder besonderen Klassen zugeteilt werden“ (SLZ 1898, Beilage No. 38, S. 1) und schwachsinnige und körperlich massgeblich eingeschränkte Kinder können durch den Entscheid der Schulpflege und ein ärztliches Zeugnis gesondert beschult werden (ebd.). In einem Zusatzartikel wird festgehalten:

„Für schwachbegabte Schüler können an geteilten Schulen mit Genehmigung des Erziehungsrates besondere Klassen mit reduziertem Unterrichtsprogramm eingerichtet werden; dasselbe darf jedoch keinen geringeren Umfang als dasjenige der entsprechenden Klasse der Alltagschule haben“ (ebd., S. 3).

Schülerinnen und Schüler, die aufgrund mangelhafter Leistungen mehrere Klassen repetieren mussten, sollen auf Antrag nach neun Jahren Schulzeit entlassen werden können (vgl. SLZ 1901, S. 118). Die Sekundarschule wiederum kann nach der Regelung von Knaben und Mädchen besucht werden, die „das Lehrziel der sechsten Primarklasse erreicht haben“ (ebd., S. 3).

Im Aargau wird in der Phase das Schulgesetz von 1865 revidiert:

„Einen wichtigen humanen Fortschritt sucht der Entwurf dadurch anzubahnen, dass er alle geistig und körperlich abnormen und sittlich verwaorsten Kinder, welche in der öffentlichen Schule verkümmern und ihr nur zur Last fallen müssen, aus derselben entfernt und in besondere Anstalten unterbringen will. Selbstredend müssten die diesem Zwecke dienenden Anstalten vom Staate unterstützt werden“ (SLZ 1904, S. 324).

Im Kanton Glarus wird wiederum angestrebt, Normen über die Promotion der Schüler und Schülerinnen festzulegen und für die Förderung schwacher Kinder Nachhilfunterricht anzubieten (SLZ 1908, S. 267). Und in Solothurn sollen folgende Vorschläge bei der Revision des Schulgesetzes beachtet werden: „Reduktion der überbürdenden geistigen Inanspruchnahme durch vermehrte körperliche Betätigung und heilpädagogische Jugendfürsorge. [...] Einführung von Erholungs- und Waldschulklassen. e) Versuche mit den Mannheimer Förderklassen“ (SLZ 1905, S. 477). Die Untersuchungen zur Feststellung geistiger und körperlicher Einschränkungen bei Schuleintritt sollen nicht nur statistischen Zwecken dienen, sondern Möglichkeiten zur Behandlung eröffnen, „um die physische und geistige Leistungsfähigkeit zu stärken“ (SLZ 1912, S. 377).²¹¹

3.5.3.1 Steigerung der Leistungen

Die Leistungsfähigkeit ist neben den Kategorisierungsmitteln und experimentellen Untersuchungen also auch ein gesetzlich festgelegtes Ziel der Schulen. Wie diese verbessert werden kann, ist denn auch Thema in vielen Beiträgen in der Lehrerzeitung. In Basel wird etwa bei einem Versuch, den Kindern beim Verfassen von Aufsätzen weniger Vorschriften zu machen festgestellt, dass eine klare Leistungssteigerung erreicht wird: „was zehnjährige Kinder leisten können, wenn man sie nicht immer am Gängelbände führt“ (SLZ 1910, S. 68).

Auch anderweitig wird bei der Unterrichtsmethode und den -inhalten angesetzt und neue Zugänge gefordert, denn „Durch Katechese konnte auch der Dummste ausgefragt werden“ (ebd., S. 107). Hingegen werden die positiven Einflüsse der Kollektivarbeit, also das Arbeiten mit der ganzen Klasse, als förderlich für die Leistungsfähigkeit angesehen (vgl. SLZ 1903, S. 197). Darüber hinaus taucht Kritik auf, dass der Lehrplan weder das Interesse noch die geistigen Fähigkeiten der Kinder berücksichtigt und deshalb einer Revision bedürfe, damit das kindliche Gehirn von kräftezehrenden und zu frühen Anstrengungen entlastet werde (SLZ 1910, S. 121 f.).

Eine Steigerung der Leistungsfähigkeit kann aber auch durch andere Schulstrukturen und -organisationsformen erreicht werden. In Solothurn soll etwa die grosse Zahl der mittelmässig und schwachbegabten Kinder durch die flächendeckende Einführung von Nachhilfestunden und Hilfsschulen gefördert werden, „obwohl die Geldfrage wohl ein erstes Hindernis ist“ (SLZ 1902, S. 239). In St. Gallen soll „eine wesentliche Erhöhung der Leistungsfähigkeit der Schulen“ (SLZ 1913, S. 157) durch die Herabsetzung des Schülermaximums in den Klassen erreicht werden, was wiederum in Herisau mit der Fertigstellung des neuen Schulhauses und dem damit eingeführten Einklassensystem, bei dem keine Klasse mehr als 40 Schulkinder umfasst, umgesetzt wird. Zudem werden zwei Ganztageschulen eingerichtet und die Schwachbegabten nach wie vor gesondert unterrichtet (SLZ 1910, S. 53).

Die Verbesserung der schulischen Leistungen wird in der SLZ jedoch nicht ausschliesslich über die pädagogische Perspektive diskutiert. So fordert u.a. der Rechtsanwalt Dr. Fick²¹² aus der Arbeitgebersicht eine feinere Differenzierung nach Fähigkeiten in der Schule, damit das allgemeine Niveau darin verbessert werden könne, das für die Arbeitswelt momentan ungenügend sei (vgl. ebd., S. 16). Die unbefriedigenden Leistungen sind dabei keinesfalls

211 Ähnliche Regelungen und Diskussionen zu neuen Schulgesetzen finden sich über Schwyz (SLZ 1906, S. 96), Basel (SLZ 1906, S. 23, 248, 516), Schaffhausen (SLZ 1902, S. 247; 1907, S. 210), Bern (SLZ 1907, S. 62), St. Gallen (SLZ 1907, S. 83, 255), Luzern (SLZ 1910, S. 411).

212 Im erstem Beitrag über Fick wird er fälschlicherweise als Arzt dargestellt, was er in einem kritischen Brief über die Darstellung seiner Position in der SLZ revidiert (vgl. SLZ 1910, S. 16).

den Lehrpersonen, sondern vielmehr der Schulorganisation zuzuschreiben, die die Kinder nach Alter anstatt nach Gesichtspunkten wie gescheit-dumm, gesund-kränklich, rascher oder langsamer Geist in Klassen vereint (vgl. SLZ 1909, S. 466).²¹³

3.5.3.2 Sichtbarkeit über Noten

Da die Kinderpsychologie keine Antwort auf die Frage gäbe, wieso sich Kinder körperlich und geistig unterschiedlich entwickeln, bleiben Erklärungen sowie Lösungsansätze aus und es sei weiterhin „mit der Tatsache zu rechnen, dass in den Schulen ein ansehnlicher Prozentsatz von Schülern das angesetzte, von einem gewissen Durchschnitt zu erreichende Lehr- oder Klassenziel nicht einmal annähernd erreicht und deshalb dem Schicksal verfällt, ‚die Klasse zu repetieren‘“ (SLZ 1900, S. 57). Die Prüfungen werden dann „zum Wertmesser der Schule und des Lehrers [...] da fällt ein schwerwiegender Faktor in die Schale, um die Zahl der Rückversetzungen zu vermehren“ (ebd.). Spezialklassen und Nachhilfestunden können diesbezüglich zwar Abhilfe schaffen, aber die Leistungsfähigkeit schlussendlich nicht beeinflussen (vgl. ebd.).

Die Leistung in der Schule, bei den Prüfungen, Aufsätzen etc. sowie deren angestrebte Verbesserung werden also, wie in den vorderen Analyseepochen, über Noten und Zeugnisse sichtbar gemacht und dokumentiert. Wegen der *unverschuldet schwachen* Schulkinder dürfe jedoch nicht zu leichtfertig mit diesem Mittel umgegangen werden:

„In der Notengebung gehe man mit aller Vorsicht zu Werke; wir müssen auch dem schwachen Schüler, der fleissig ist und sein Möglichstes leisten will, den aber schlechte Noten niederdrücken, den Schulbesuch angenehmer machen. [...] Die Examen sind ein zweifelhafter Masstab für den Wert einer Schule und verhängnisvoll für die Schwachen“ (SLZ 1903, S. 385).

Auch an der Basler Schulsynode wird kritisch über „Wert und Unwert der Schulzeugnisse“ (SLZ 1911, S. 504) diskutiert. Der Zweck liege vor allem auch in der Dokumentation „der Fortschritte des erzieherischen Erfolges“ (ebd.) und der Steigerung des schülerischen Könnens. Durch die Noten können geistige Entwicklungen sichtbar gemacht werden, sie haben Warn- und Motivationsfunktion für die Kinder und geben den Behörden Kontrolle über den Erfolg der Schulerziehung. Früher war vor allem der disziplinarische Aspekt der Benotung zentral, wogegen in den dargestellten Diskussionen die Leistung im Mittelpunkt stehen soll: „In das Zeugnis gehört höchstens ein *allgemeines Urteil über Fleiss*, während Mitteilungen an die Eltern über *Versäumnisse und Vergehen* von Fall zu Fall und sofort erledigt werden sollten“ (ebd.). Durch die knappe Form der Zeugnisse werden diese durch die Eltern oftmals unter- oder überschätzt. Daher sollen neben den Zeugnissen vermehrt persönliche Elterngespräche, Elternabende und Lehrersprechstunden durchgeführt werden, damit über die Erziehungs- und Leistungsfragen diskutiert werden kann (vgl. ebd., S. 505).

Die Schule wird aufgrund des Benotungssystems in einem Beitrag auch „Wertmesserin der jungen Menschen“ (SLZ 1913, S. 125) genannt,

„Aber der Mensch ist nun einmal ein messendes Wesen und gibt sich leicht dem Wahn hin, dass er schon durch ein mehr oder weniger oberflächliches Messen und Vergleichen zu absoluten und sicheren Werten auch auf dem Gebiet des Psychischen komme. [...] Wenn man einen Vater oder

²¹³ Als weitere Ursachen nennt er: Schwächlichkeit aufgrund Ernährung, zu früher Schuleintritt, schlechte Gesundheitsverhältnisse, zu grosse Klassen, ungenügende Ausbildung der Lehrkräfte, zu geringe Besoldung etc. (vgl. ebd.).

eine Mutter über ihre Kinder zu sprechen veranlasst, so fangen sie gewöhnlich mit deren Charaktereigenschaften an, fragt man die Lehrer, so werden sie in neunzig von hundert Fällen mit den Leistungen beginnen“ (ebd.).

Die Leistungsanforderungen für alle Kinder gleich anzusetzen, sei eine kritische Angelegenheit: „Mit dem sogenannten absoluten Massstab, den man an alle Schüler oder Klassen anlegen soll, ist es nicht, denn er führt, schablonenhaft verwendet, zur Ungerechtigkeit“ (ebd., S. 127). So ist es eigentlich unangemessen, den Wert der Kinder durch Zeugnisse in Noten zu fassen, „aber die Welt will nun einmal solche Zeugnisse“ (ebd., S. 135). Dazu kommt, dass die Noten nicht auf objektiver Basis entstehen, da die Lehrer auch Gleiches unterschiedlich bewerten (vgl. ebd.).

3.5.3.3 Sichtbarkeit über Rekrutenprüfungen

Die Rekrutenprüfungen gaben in der Vergangenheit, so in einem Beitrag der SLZ, bezüglich der grundlegenden Anforderung an die Volksschule, die Kinder zu „bürgerlich brauchbaren“ (SLZ 1910, S. 50) Menschen heranzubilden, Anstoss zu Verbesserungen und können als „sehr kräftige[r] Hebel zur Einführung und Erweiterung der staatsbürgerlichen Erziehung“ (ebd.) bezeichnet werden. Das Zusammenspiel zwischen den militärischen Prüfungen und der Volksschule bleibt hinsichtlich einer Optimierung von Leistungen auch in der Phase nach 1898 bestehen.

In Bern etwa richtet der Regierungsrat eine Kommission zur Untersuchung der „konstant schlechten Resultate bei den Rekrutenprüfungen“ (SLZ 1902, S. 370) ein, um dabei besonders die Regelungen zur Versorgung schwachsinniger Kinder zu überprüfen und einen zu frühen Schuleintritt zu vermeiden (ebd.). Als Gründe für die schlechten Resultate stellt die Kommission schliesslich Kinderarbeit, schlechte Ernährung, „geistige Trägheit und Interesselosigkeit, schlechter Schulbesuch, lange Ferien, schwache Begabung infolge Vererbung, Krankheit oder Alkoholismus [...] ungenügende Lehrkräfte, überfüllte Schulklassen“ (SLZ 1905, S. 489) etc. fest. Als Mittel zur Behebung werden u.a. der Ausbau von Anstalten und Spezialklassen, die Durchsetzung eines regelmässigeren Schulbesuchs, eine Verkleinerung der Klassen oder die Verbesserung der Lehrerbildung empfohlen. In der Diskussion wird zudem gefordert, dass die Noten der Schüler bei den Rekrutenprüfungen nicht mehr öffentlich publiziert, sondern der zuständigen Schulkommission zugestellt werden (vgl. ebd.).

Aus Uri wird berichtet, dass aufgrund Beobachtungen an den Rekrutenprüfungen festgestellt wurde, dass viel mehr Kinder als schwachsinnig einzustufen seien, als es die bestehenden Statistiken ausweisen (vgl. SLZ 1904, S. 420) und im appenzellischen sollen 1-2 Lehrpersonen an die Rekrutenprüfungen geschickt werden, damit diese schwachsinnige Schüler benennen und fehlerhafte Angaben zur Schulbildung korrigieren können (SLZ 1899, S. 252).

3.5.3.4 Leistungsorientierte Klassensysteme

Die Messung und Dokumentation von schulischen Leistungen sowie die Kategorisierung der Schulkinder spiegeln sich auch in einer erweiterten Diskussion über die Art der Klassifizierungssysteme und der Übertrittsprozede wieder. Dabei wird neben den Sonderschulmassnahmen für schwachbegabte, schwachsinnige und anderweitig eingeschränkte Kinder auch eine weitere Differenzierung der Verbliebenen in den Normalklassen angedacht:

„Man würde dann eine Trennung der Schüler nach ihren Fähigkeiten vornehmen und diejenigen Schüler, die gegenwärtig die obersten Klassen nie erreichen, würden bei dem vereinfachten Pensum

auch die oberste Klasse der gewöhnlichen Oberschule durchlaufen. Das Sitzenbleiben in der gleichen Klasse mit seinen Nachteilen würde dadurch vermieden. Den intelligenteren Schülern, die dann die erweiterte Oberschule besuchen würden, könnte man mehr bieten, als wenn man sich immer mit den Schwächern, welche in der gleichen Klasse sind, abmühen muss und den Fähigern so den Unterricht langweilig macht. Eine solche Trennung in Klassen mit fähigern und weniger fähigen Schülern besteht, wenn wir nicht irren, schon gegenwärtig in Burgdorf“ (SLZ 1902, S. 296).

Eine derartige zusätzliche Verfeinerung des Systems wird jedoch nicht flächendeckend unterstützt:

„Wäre das erreicht, dass die Anormalen die Volksschule nicht mehr besuchen müssten, so wäre ich nach meinen vieljährigen Erfahrungen nicht dafür, dass die Normalen nochmals nach ihren Fähigkeiten in verschiedene Klassen eingeteilt würden. Denn da gibt es in einer Altersklasse gar mancherlei Abstufungen in Bezug auf Anlagen und Fähigkeiten für diese und jene Fächer, so dass eine Einteilung nach Fähigkeiten nicht nur ausserordentlich schwer wäre, sondern bei Schulbehörden, Lehrern, Eltern und Kindern ungeheuren Ärger und Verdross erzeugen würden“ (SLZ 1910, S. 128).

Die Unterteilung in die Primar- und Sekundarschule als zwei Leistungsniveaus hingegen, etabliert sich in den Diskussionen ab 1898 immer weiter und bringt auch Ermahnungen mit sich, dass darauf geachtet werden soll, dass die ausreichend begabten Kinder aller Bevölkerungsschichten die Sekundarschule besuchen können (ebd., S. 54). Gleichzeitig werden Verbesserungsmassnahmen in den Aufnahmeverfahren gefordert, obwohl der grosse Andrang auch schwacher Schüler in die Sekundarschule bereits zu flächendeckenden Aufnahmeprüfungen und Probezeiten geführt hat, damit eine „gute Schülerschaft“ (ebd., S. 186) erhalten werden kann. Da jedoch in den oberen Klassen immer wieder zu schwache Schüler und Schülerinnen zu finden sind, wird vorgeschlagen, nach der 6. Primarklasse eine Prüfung in Rechnen und Aufsatz durchzuführen und die Kinder in drei Kategorien einzuteilen: die mit der Note gut bis sehr gut dürfen in die Sekundarschule eintreten, die mittelmässig und ziemlich gut benoteten steigen in die 7. Primarklasse auf und die Kinder mit „unbrauchbare[n] Arbeiten (Rechnungen falsch, wertloses Aufsätzchen)“ (ebd.) müssen die 6. Klasse wiederholen. In einer Klasse von 30 Kindern ist etwa mit 18 potentiellen Sekundarschülern zu rechnen, mit 10 in die 7. Klasse Übertretenden und 2 Repetierenden. Um die Arbeit in den höheren Klassen zu erleichtern und effizienter durchführen zu können, wird gemahnt, schon in den unteren Klassen darauf zu achten, schwache Kinder nicht zu promovieren oder in Spezialklassen zu überweisen, damit die „geistigen Nullen“ (ebd.) nicht weiter stören.²¹⁴

In Basel stellt die Sekundarschulfrage eine gewichtige Debatte dar, da nach der Berichterstattung ein Drittel der Sekundarschüler zu den Schwachen gezählt werden müssten. Dies wird einerseits auf den frühen Übertritt nach der vierten Primarklasse zurückgeführt – zum einen können auch Repetenten übertreten, zum anderen wechseln die besten Schüler in die Gymnasien. Andererseits werde „viel zu früh mit dem fremdsprachlichen Unterricht begonnen“

²¹⁴ In Bern wurde zur Bearbeitung der Übertrittsfrage eine Kommission (ein Mittellehrer, ein Primarlehrer und eine Primarlehrerin) eingerichtet. Bisher erfolgt der Übergang in die Sekundarschule nach dem vierten Primarschuljahr auf der Grundlage einer Prüfung in Lesen, Aufsatz und Rechnen, wobei nur die vorgeschlagenen Schülerinnen und Schüler zur Prüfung antreten. Die Lehrpersonen müssen dadurch bis zum Prüfungszeitpunkt den Lehrstoff abgehandelt haben, was mit den begabten Kindern kein Problem sei, die mittelmässigen oder schwachen jedoch massiv darunter leiden. Deshalb wird vorgeschlagen, die Aufnahme aufgrund des Primarschulzeugnisses der Kinder vorzunehmen (vgl. SLZ 1908, S. 160).

(ebd.), auch wenn die Kinder ihre Muttersprache noch nicht vollends beherrschen und es dadurch unmöglich sei, vom Fremdsprachenunterricht „etwas zu profitieren“ (SLZ 1912, S. 42). Die Kinder sollen erst nach der sechsten differenziert werden:

„Die Ansicht, dass schon in der vierten Klasse so grosse Unterschiede in der Begabung zutage treten, dass sich die Föhigen zu langweilen beginnen, und dass die Ausscheidung der Schwächsten zur Notwendigkeit wird, ist durchaus eine irrige. Ein guter Lehrer weiss den Unterricht so zu gestalten, dass alle Schüler etwas davon profitieren“ (ebd., S. 43).

Auch sei es für die Berufswahl förderlicher, wenn der Entscheid über die weitere Laufbahn nicht schon in der vierten Klasse getroffen werden müsse (vgl. ebd.). Schlussendlich wird vorgeschlagen, zwei Organisationsvarianten gleichzeitig versuchsweise durchzuführen: „einerseits [...], die aus einer [...] vierten Primarklassen austretenden Schüler in ‚Föhige‘ und ‚Schwache‘ zu scheiden und die ‚Föhigen‘ in die erste Sekundarklasse (mit Französischunterricht) eintreten zu lassen, während die ‚Schwachen‘ ohne Französisch als ‚fünfte Primarklasse‘ weitergeführt würden“ (ebd., S. 83). Bei der anderen Organisationsform würde eine fünfte Primarklasse ohne Differenzierung weitergeführt und erst im sechsten Schuljahr der Französischunterricht eingeföhrt werden (vgl. ebd.).

„Sicher werden die obern Klassen der Primarschule von vielen armen Kindern besucht werden; denn die Kinder sehr armer Eltern sind leider oft geistig zurück [...]. Aber auch besser Situierte werden in die zukünftige Primarschule gehen, genau so, wie sie heute unter den Remanenten, in den Förder-, Deutsch- und Nachhilfeklassen vertreten sind“ (SLZ 1913, S. 82).

Durch eine Differenzierung der Föhigen und Schwachen würden die sozialen Missstände jedoch nicht gelöst (vgl. ebd.).

Das Mannheimer Klassensystem in kantonaler Adaption

In der Diskussion um eine feinere Differenzierung der Schulkinder nach Stärken und Schwächen, wird vor allem das Mannheimer System von Dr. Sickinger als mögliche Option für die kantonalen Schulsysteme betrachtet. Den Anstoss für das Schulsystem gaben die, vor allem in schnell wachsenden Städten, hohen Repetierquoten in der Volksschule und der Fakt, dass ein Grossteil der Kinder bei Absolvierung der obligatorischen Schulzeit nicht alle Klassen durchlaufen haben (SLZ 1900, S. 274). Der Stadtschulrat von Mannheim will daher eine Schule anbieten, in der alle Kinder trotz ihrer unterschiedlichen Leistungsföhigkeit zu einem Schulabschluss gelangen. Die Schülerinnen und Schüler teilt er grundlegend in die drei Grade *gut*, *mittelmässig* und *mangelhaft* ein und gruppiert sie anhand ihrer Leistungs- und Bildungsföhigkeit in diese Kategorien, die mit etlichen Untervariationen ergänzt werden.²¹⁵ Da die besten Schüler in *höhere Schulen* übertreten können und die schwächsten in *Hilfsklassen* versetzt werden, empfiehlt Sickinger eine zusätzliche *zweiteilige* Führung der Volksschule:

„1. Einer Schulabteilung mit höher gesteckten Lehrzielen für die Schüler der Kategorie I, sowie für die beföhigtere Hälfte der Kategorie II (erweiterte Schulabteilung) 2) einer Schulabteilung mit kürzer gesteckten Lehrzielen für die schwächere Hälfte der Kategorie II und die Kinder der Kategorie

²¹⁵ Die leistungsföhigsten Kinder erreichen dabei in den drei Bereichen Anlage, Fleiss und häusliche Verhältnisse die höchste Stufe, die schwächsten jeweils das Prädikat mangelhaft. Je mehr diese individuellen Voraussetzungen, die Leistungsföhigkeit in der Schule und im Unterrichtsplan berücksichtigt werde, desto zweckmässiger wird die Ausbildung der Kinder sein (vgl. ebd.).

III (einfache Schulabteilung). Für die Einweisung der Schüler in die beiden Abteilungen darf weder der Vermögensstand noch der Wunsch der Eltern massgebend sein“ (SLZ 1900, S. 275).

Nach Sickinger ist es erwiesen, dass Kinder durch einen angepassten Unterrichtsplan bessere Leistungen erbringen, als wenn sie immer den Starken *hinterherhinken*:

„Die Zweckmässigkeit der besondern Behandlung dieser Kinder wird von Pädagogen und Ärzten einstimmig anerkannt... Hält man aber in der allgemeinen Volksschule die Einrichtung eines besondern Unterrichtsganges für die abnormal-schwachbegabten Kinder für gerechtfertigt, so wird man auch den viel zahlreichern normal-schwachbegabten und den normal-leistungsfähigen Kindern die grossen Vorteile einer besondern Behandlung nicht länger vorenthalten“ (SLZ 1900, S. 276).

Die „Frage der Parallelisierung der Klassen nach Befähigung“ (SLZ 1901, S. 308) in Anschluss an Sickingers Vorschlag wird im letzten Zeitabschnitt in verschiedenen Städten und Kantonen aufgegriffen und diskutiert, wobei Befürworter und Gegner gleichermassen in der SLZ auftreten: „Die einen sehen im Mannheimer Schulsystem [...] die Lösung des Problems, während andere aus sachlichen und pädagogischen Gründen es ebenso energisch bekämpfen“ (SLZ 1907, S. 97).²¹⁶

In Winterthur spricht sich etwa Sekundarlehrer Giger für die Errichtung von Fähigkeitsklassen aus, da die Zahl der repetierenden Schüler bereits „eine besorgniserregende Höhe annehme“²¹⁷ (SLZ 1903, S. 257) und schlägt vor, A- und B-Klassen einzurichten. „Die relativ guten Erfolge, die man mit den Schwachsinnigen erzielte, ferner die Ungerechtigkeit, die in Rückversetzungen zum Ausdruck kommen kann“ (ebd.) sprächen für diese Klassifizierung. In den B-Klassen mit reduziertem Stoffumfang würden die Kinder mehr erreichen als in überfüllten Klassen, wo die Anforderungen zu hoch seien. Und die A-Schüler würden nicht mehr durch schwächere Kollegen gebremst und könnten so schneller vorankommen (vgl. ebd.). Doch auch kritische Punkte werden im Referat angesprochen: Wo soll beispielsweise die Grenze zur Einteilung gezogen werden, wenn immer ein paar Schülerinnen und Schüler in den Klassen sind, bei denen die Zuteilung zur einen oder anderen Abteilung nicht offensichtlich ist. Auch leistungsunabhängige Faktoren können den Entscheid ungewollt beeinflussen: „Dort überschimmert manches Kind mit beweglichem Temperament, gewetztem Mündchen und regsamen Elternhaus selbst das Auge des kundigen Lehrers, während der schüchterne Schüler nur zu leicht unterschätzt wird“ (ebd., S. 258). Und was passiert, wenn Kinder falsch eingereiht würden? Oder fehlt den B-Klassen der Ansporn und das Vorbild der fähigeren Köpfe? Denn es wird nach Giger „selbst bessern Schülern der B-Abteilung kaum möglich sein, ohne Einbüssung eines Schuljahrs in die A-Abteilung zu gelangen“ (ebd., S. 259).

Neben der Tatsache, dass es nicht einfach sein werde, freiwillige Lehrpersonen für die B-Klassen zu finden, muss befürchtet werden, dass durch eine solche Klassifizierung eine Ständeschule geschaffen wird, da „nicht nur eine Trennung zwischen fähig und schwach – sondern auch zwischen physisch und sozial Bevorzugten und Benachteiligten“ (ebd., S. 265) vollzogen werden könnte. Daher könnte eine gute, auf die Vielfalt der Schulkinder ausge-

216 Im Folgenden werden aus Platzgründen nur die Diskussionen aus Zürich und St. Gallen komprimiert dargestellt. Das Mannheimer System wurde v.a. auch in Bern (vgl. SLZ 1907, S. 97; 1912, S. 317; 1913, S. 206) und Basel (vgl. SLZ 1906, S. 9; 1909, S. 85; 1910, S. 71; 1911, S. 356, 362, 478; 1913, S. 86; 1914, S. 89, 101) besprochen.

217 Auch Giger spricht wie Sickinger von einer Konzentration der Problematik zurückbleibender Kinder in industriellen Orten.

richtete Lehrweise eigentlich mehr bewirken, als eine formale Differenzierung: „Je mehr es uns gelingt, unter möglichster Vermeidung allen Dozirens, die Lehrweise so zu gestalten, dass die Schüler unter unserer Leitung alles selbst finden, desto sicherer wird es uns gelingen, die heterogensten Kräfte auf ein Ziel hinzulenken“ (ebd., S. 266).

Trotz den kritischen Punkten werden die Überlegungen zur weiteren Differenzierung des Schulsystems und dem Mannheimer Vorschlag grundsätzlich positiv aufgenommen²¹⁸ und weiterverfolgt.

So wird eine Zürcher Delegation der Zentralschulpflege an den Nürnberger Kongress über Schulhygiene geschickt, um sich vertieft über die Mannheimer Klassifikation zu informieren. Die Delegation empfiehlt schliesslich die Umsetzung einer parallel geführten Elementarstufe aufgrund der Leistungsfähigkeit der Schulkinder und der Einrichtung von Sonderklassen für zurückgebliebene Kinder auf der Realstufe (vgl. SLZ 1904, S. 321). Nach eingehender Beschäftigung mit der Thematik lehnt der Lehrerkonvent das Konzept jedoch ab, lässt aber eingeschränkt Versuche einer Differenzierung der Schulkinder nach Leistung zu (vgl. ebd., S. 464).

Im Januar 1905 hält Sickinger persönlich an der Pestalozzifeier in Zürich einen Vortrag über sein Klassifizierungssystem, dessen Ziel es sei, die Kinder zu „befähigen, brave Menschen und leistungsfähige Bürger zu werden!“ (SLZ 1905, S. 25). Anhand der zeitgenössischen Statistiken zeigt er auf, dass „ein Viertel bis weit über die Hälfte aller Volksschüler während ihrer Schullaufbahn 1, 2, 3 und mehrmal dem Lose des Repetierens anheimfallen“ (ebd.), was durch überfüllte Klassen, zu hohe Lehrziele, Kinderarbeit und vor allem „die ausserordentliche Differenz in der Förderungsfähigkeit der die Volksschule besuchenden Kinder“ (ebd.), die beim Unterricht und der Klassenorganisation zu wenig Beachtung finden, erklärt werden könne. Die Volksschule habe nun die schwierige Aufgabe, in der Massenerziehung die Verschiedenheit der Kinder in einem Unterrichtsgang zu berücksichtigen, „die hervorragend begabten bis herab zu den an der Grenze der Bildungsfähigkeit stehenden, in gleich intensiver Weise [zu] fördern“ (ebd., S. 26). Die schwächeren Schülerinnen und Schüler leiden inhaltlich und sozial unter ihrem Zurückbleiben und ein betroffenes Kind „rächt sich auch durch allerlei Bosheiten an Lehrern und Mitschülern, wird als Repetent Träger der Tradition aller ‚Klassenstreiche‘ und ist dann nicht bloss ein Ballast, sondern ein wahres Kreuz für die Klasse“ (ebd.). Egal, welche Gründe und Ausprägungen das Zurückbleiben annimmt, die mangelnde Bildung wird das spätere Leben und die soziale Stellung der Kinder negativ beeinflussen (vgl. ebd.). Bei allzu grossen Divergenzen bezüglich der Fähigkeiten der Kinder sei nach Sickinger deshalb ein „Prinzip der Arbeitsteilung und der Differenzierung“ (ebd., S. 33) einzuführen, das er in seinem dreiteiligem Parallelsystem umgesetzt sieht.²¹⁹ Durch die bereits eingerichteten Spezialklassen sei in der Schweiz bereits die dritte Kategorie der Klassen eingerichtet und für die restlichen Schritte sollten die Zweifel durch die erfolgreiche Umsetzung in Mannheim ausgeräumt werden (ebd., S. 34). Abschliessend hebt Sickinger hervor, dass die Finanzierung der Differenzierung nicht kostenintensiver sei, als die „frühere uniforme

218 „Die Parallelisation der Klassen nach den Fähigkeiten der Schüler leistet nicht der Trägheit der schwachbefähigten Schüler Vorschub, sondern ist im Gegenteil geeignet, ihr Selbstvertrauen zu wecken, ihren Arbeitsmut zu erhöhen und ihren Fleiss anzuspornen“ (SLZ 1903, S. 385).

219 Dieses führt Klassen für „normal unterrichtsfähige“ (ebd.) Kinder, für die „mässig schwachen und aus äusseren Gründen (Krankheit, Zuzug) unregelmässig fortschreitenden Schüler“ (ebd.) sowie für „die abnorm schwachen Schüler“ (ebd.).

Gestaltung“ (ebd., S. 42), neben dem „humanitär-soziale[n]“ (ebd., S. 43) Argument greifen bei dem System also auch volkswirtschaftliche Argumente.²²⁰

Die Gegner Sickingers hingegen betonen, dass eine Teilung der Klassen kaum Vorteile bringen könne, da die schwierigen Schüler nach wie vor in der Schule verbleiben und die Klassen weiterhin „aus guten, mittelmässigen und schwachen Schülern“ (ebd., S. 327) zusammengesetzt bleiben. Gegenargumente werden in der SLZ auch aus schwedischer Fachpresse dargestellt:

„Das Mannheimer System ist [...] in seinem Wesen ein ausgeprägtes Schablonisierungssystem, und dessen Behauptung, das Gegenteil zu sein, ist einer der grössten Begriffsverwirrungen, die in der pädagogischen Welt vorkommt. [...] Das einzige, wornach dieses System in seinem wirklichen Prinzipien nachfragt, ist der Grad der Leistung des Kindes“ (ebd., S. 356).

Schliesslich fällt in Zürich der Beschluss, dass auf das Schuljahr 1906/07 versuchsweise das getrennte System in den Hauptfächern eingeführt wird. Zudem wird in der Primarschule das Prinzip der Förderklasse, mit maximal 35 Schülerinnen und Schüler – ebenfalls versuchsweise – realisiert. Diese Klassen sollen die „nicht promotionsfähigen, aber nicht in die Spezialklasse zu versetzende[n] Schüler“ (ebd., S. 432) aus den Normalklassen aufnehmen.²²¹ Die Diskussion über die definitive Einführung des Systems setzt sich aufgrund der Uneinigkeit über dessen Nutzen über den Zeitraum fort und soll schliesslich über einen Antrag im Lehrerkonvent über eine Volksabstimmung gelöst werden. Aber: „Ein Antrag [...], den Entscheid über das Zweiklassensystem vor das Referendum zu bringen, wurde mit grosser Mehrheit abgelehnt“ (SLZ 1906, S. 45; vgl. ebd., S. 66, 79).

Kritische Stimmen zum Mannheimer System finden sich vor allem auch in St. Gallen, wo ein Prof. Dr. Hagmann eine eigene Schulreform auf der Grundlage einer Lehrplanreform anstrebt:

„Die Mannheimer Schulbewegung gehe nicht aus inneren Bedürfnissen nach zeitgemässen Schulreformen hervor, sie sei vielmehr veranlasst worden durch die Repetentennot und bestimmte soziale und lokale Misstände. Das Sonderklassensystem leite die Wertung der Schulbildung nicht aus dem Bildungsbedürfnis des Kindes ab, sondern aus den einseitigen Forderungen des Lehrplanes. Nicht die natürliche Leistungsfähigkeit der Kinder, sondern die Leistungen des gewöhnlichen Schulzwanges seien für die Ausscheidung ausschlaggebend“ (SLZ 1905, S. 449).

Die Gegensprecher von Hagmann betonen, dass das Mannheimer System zum einen schnell umsetzbar sei und zum anderen als „Verbesserung der heutigen Schulorganisation“ (ebd.) angesehen werden kann, Hagmanns Vorschlag jedoch „zur Zeit nicht verwirklicht werden könne“ (ebd.).

Hagmann und Sickinger werden auch in anderen Beiträgen gegenübergestellt, wobei vor allem die persönlichen Angriffe der beiden Kontrahenten abgedruckt werden. Über Hag-

220 „[...] das begonnene 20. Jahrhundert wird vorwiegend im Zeichen der wirtschaftlichen Kriege stehen, in denen der Kampf zwischen den Völkern erbarmungsloser und verlustreicher geführt werden wird, als dies in den hinter uns liegenden Kriegen der Fall war. Da tritt denn an die Völker, die die Zeichen der Zeit verstehen, die Aufgabe heran, beizeiten alle im Volkskörper, zumal in der grossen Masse schlummernden Kräfte, die schwachen wie die starken, zu wecken und zur tunlichsten Entfaltung zu bringen“ (SLZ 1905, S. 44).

221 „Die Zuteilung und Versetzung der Schüler zu den Förderklassen geschieht gestützt auf die Ergebnisse der Promotionsprüfung unter Mitwirkung der Schulbehörden, der beteiligten Lehrer und des Schularztes. – Die Versetzung von Schülern aus den Förderklassen in die Normalklassen erfolgt auf den Antrag des Lehrers der Förderklasse auf eine Probezeit von vier Wochen“ (ebd.; vgl. auch SLZ 1906, S. 24).

manns sachliche Position werden indes kaum Angaben gemacht. Grundsätzlich ist er der Meinung, dass die einzige Aufgabe darin bestehe, „das Kind in seiner Entwicklung während der Schulzeit zu fördern, *nicht mit Rücksicht auf äussere Anforderungen*, sondern zugunsten seiner Selbständigkeit“ (SLZ 1906, S. 16; Hervorh. im Original). Aufgrund seiner weiteren Ausführungen, die auf die praktische Verantwortung der Schule hinweisen, die Kinder für das Leben „dienstbar“ (ebd.) zu machen, wird Hagmann anschliessend vorgeworfen, dass er in seinem Anliegen widersprüchlich sei (vgl. ebd., S. 17). Hagmanns Prinzip wird zudem bezichtigt, eine „ernste Gefahr“ (ebd., S. 18) darzustellen, um „Haustyrannen und Mutter-söhnchen zu erhalten, Egoisten, deren Launen die Umgebung zu folgen hat“ (ebd.).

Im Zuge dieser Auseinandersetzung wird eine St. Galler Delegation nach Mannheim entsandt, um sich ein Bild über das diskutierte System zu machen. Nach der Rückkehr kommt sie zum Schluss: „Die Förderklassen sind ein Segen in erster Linie für die Hauptklassen, aber noch mehr für ihre eigenen Schüler“ (SLZ 1907, S. 257). Daraufhin werden im Mai 1908 in der Kantonshauptstadt versuchsweise Förderklassen eingeführt:

„Die Behörde betrachtet diese Förderklassen als eine Reform im besten Sinne des Wortes. Sie will sich weder dem ‚Mannheimer System‘, noch irgend einem andern verschreiben, sondern eigene Wege gehen. Die Förderklassen sollen nichts anderes sein, als eine kleine Abteilung solcher Kinder, die aus irgendeinem Grunde in ihrer Klasse nicht mitkommen, und nun, *statt dieselbe zu repetieren*, in günstigere Verhältnisse (20-25 Schüler) gebracht werden und hier ohne allzugrosse Anstrengung in ihrer Ausbildung soweit wie möglich vorwärts rücken sollen“ (SLZ 1908, S. 74; Hervorh. im Original).

Die Klassen werden in den regulären Schulhäusern geführt, sind jedoch nicht an den allgemeinen Lehr- und Stundenplan gebunden (ebd.). Der Versuch läuft so erfolgreich ab, dass der Schulrat nach weniger als einem Jahr beschliesst, „das Förderklassen-System unserem Schulorganismus einzuverleiben und sukzessive auszubauen“ (SLZ 1909, S. 87).

3.5.3.5 Sonderbeschulung

Wie bereits angesprochen bleiben die Beiträge und Diskussionen um die Sonderbeschulung schwacher Schulkinder mit unzähligen Beiträgen ein Hauptthema in der letzten Phase der Lehrerzeitungsanalyse, wobei vor allem der Ausbau, die Verbesserung und weitere Verstaatlichung der Sonderklassen wie auch -anstalten im Zentrum stehen.²²²

Diese Konkretisierungs- und Erweiterungsbestrebungen zeigen sich u.a. in einer appenzellischen Konferenz mit Hauptthema „Erziehung und Unterricht Schwachsinniger und Schwachbegabter“ (SLZ 1904, S. 230). Darin geht es auch um die Klärung der Begrifflichkeiten, eine vertiefte Ursachenforschung der Störungen und die Erfassung der Anzahl Kinder im Kanton durch weitere Statistiken, um konkrete Massnahmen abschätzen zu können etc. Ziel sollte sein, dass die betroffenen Kinder in spezielle Einrichtungen versorgt und durch eine praktische Ausbildung soweit ausgebildet werden, „dass sie ihr Brot selbst verdienen können und der Gesellschaft nicht zur Last fallen“ (ebd.). In Gemeinden mit über 20 schwachbegabten Kindern sind Spezialklassen einzurichten, in kleineren Orten Nachhilfestunden

222 Die Festigung des Sonderschulbereichs zeigt sich auch in verbreiteten Diskussionen und Präsentationen dieser Massnahmen in ausserschulischen Bereichen, wie beispielsweise an der geplanten Landesausstellung Bern 1914. Dort ist eine Sektion für „besondere Hilfs- und Fürsorgeeinrichtungen“ (SLZ 1912, S. 224) vorgesehen, die Hilfs-, Förder- und Spezialklassen, die Beschulung Schwachsinniger, die Untersuchungen bei Schuleintritt, Kindergärten, Horte, Waldschulen, Ferienkolonien etc. porträtieren soll (vgl. ebd. & S. 355).

und die Lehrpersonen in diesen Sondergefässen sollen die Möglichkeit für einen speziellen Bildungskurs erhalten (vgl. ebd.).

In einem St. Galler Kreisschreiben über die „Bildung der schwachsinnigen Kinder des Kantons“ (SLZ 1898, S. 368) vom 10. März 1898 wird die Gründung einer kantonalen Anstalt dringend gefordert, wobei mehrere kleine Einrichtungen zielführender seien, als eine grosse. Zudem ist die „Gründung möglichst vieler Spezialklassen die beste Lösung für die Bildung derjenigen Kinder, deren Zustand nicht eine Versorgung in einer Anstalt notwendig macht“ (ebd., S. 369), da ein Herausreissen aus der Familie möglichst vermieden werden soll. Um eine Versetzung in eine Sonderklasse erwirken zu können, müssen die Kinder mindestens ein halbes Jahr die Regelklasse besuchen, um dann auf Antrag der Lehrperson sowie „event. nach eingeholtem ärztlichem Gutachten“ (ebd.) vom Schulrat in die Spezialklasse überwiesen zu werden. Ein späterer Schuleintritt für „geistig und körperlich schwache Schulkinder [wird] überall lebhaft befürwortet“ (ebd.). Anderweitige Sonderbeschulungssysteme mit „Wanderlehrer[n] und Nachhülfestunden“ (ebd.), findet bei den Lehrern in St. Gallen keine Unterstützung. Und wenn, dann sollen die erbrachten Leistungen der Lehrer finanziell abgegolten werden (vgl. ebd.).

In Zürich zeigen sich die Massnahmen im Zuge der Festigung des Sonderschulbereichs u.a. in den Berichten über die Stottererkurse, die seit dem Schuljahr 1895/96 angeboten werden und von den betroffenen Kindern 2-5 mal wöchentlich besucht werden. Aufgrund der bestehenden Schwierigkeiten in den Regelklassen wird überlegt, „die sprachkranken Schüler der ganzen Stadt zu einer Spezialklasse“ (SLZ 1899, S. 229) zusammenzuziehen und das ganze Jahr separiert von den anderen Kindern zu unterrichten. Da Schwierigkeiten bei der Umsetzung (Wege, Standort) auftauchen, bleibt es vorerst bei den zusätzlichen Kursen, wobei auch ergänzende Behandlungsmethoden in den Blick rücken: „Die Kursleiter konstatieren übereinstimmend, dass das Stottern meist bei nervösen, blutarmen, skrophulösen Kindern auftritt, und dass das Übel während und nach Stärkungskuren gebessert, oft sogar beseitigt wird“ (SLZ 1899, S. 230). In der Stadt konnte die Situation der Spezialschüler durch Massnahmen wie einer Zentralisation des Angebots, der Abgabe von Mittagessen für weiter entfernt wohnende Kinder oder „mit Schülerkarten für unentgeltliche Benützung der Strassenbahn“ (SLZ 1901, S. 391) kontinuierlich verbessert werden.²²³

Die Konkretisierung des Spezialschulbereichs bildet sich auch in der Darstellung und Diskussion spezifisch dafür hergestellter Lehrmittel oder der Präzisierung von Unterrichtsinhalten ab. Lehrmittel für schwachbegabte Schulkinder wurden u.a. mit den „Lösen Blättern“ von den Spezialklassenlehrern Finsler und Eberhardt aus Zürich herausgegeben. Diese bieten eine grosse Auswahl „von interessantem und leicht verständlichem Lesestoff [...] in methodischer Anordnung“ (SLZ 1899, S. 406). Auch andere Lesebücher für Spezialklassen finden in der SLZ Erwähnung. So etwa ein dreibändiges Lesebuch für geistesschwache Kinder, das von einer Gruppe Speziallehrer aus Eigeninitiative nach dem Besuch der Speziallehrausbildung angefertigt wurde (SLZ 1905, S. 221).²²⁴

223 Über Konkretisierungen der Massnahmen bezüglich des Spezial- und Nachhilfunterrichts wird u.a. auch im Kanton Thurgau diskutiert. Dabei sticht vor allem die Relativierung der statistischen Ergebnisse hervor, da die verwendeten Abstufungen von Schwachsinn nach Ansicht der Lehrerschaft nicht klar festzulegen sind (vgl. SLZ 1903, S. 290).

224 Notiz über ein weiteres Lesebuch (vgl. SLZ 1902, S. 412).

Praktische Arbeiten und im speziellen Handarbeit als Schulfach werden vermehrt als besonders förderlich für zurückgebliebene Kinder erwähnt und in den Stundenplänen verankert (SLZ 1910, S. 142, 298): „Der Unterricht unterscheidet sich nicht wesentlich von demjenigen bei normalen Schülern, nur dass viel mehr individualisiert werden muss, und die Handarbeit als Hauptfach betrieben wird“ (SLZ 1911, S. 262).

Der fortschreitende Ausbau des Spezialklassensystems zeigt sich in den Jahren ab 1898 insbesondere an zahllosen Notizen und Berichten über Neugründung von Sonderklassen und Nachhilfestunden²²⁵:

„Mit Anfang des Schuljahres 1900 werden in der Schweiz mehr als 40 Schulklassen für die geistige Förderung zurückgebliebener Kinder tätig sein. Von diesen 40 Klassen werden 30 durch Lehrerinnen, 10 durch Lehrer besorgt, und die Schülerbestände schwanken zwischen 15 und 30 in einer Klasse“ (SLZ 1900, S. 28).

In St. Gallen allein sind es im Sommer 1912 bereits 460 Schulkinder, die in 58 Schulen Nachhilfeunterricht erhalten.²²⁶ In fünf Gemeinden und fünf Sonderanstalten bestehen zudem Spezialklassen, an denen 6 Lehrer und 21 Lehrerinnen arbeiten (vgl. SLZ 1913, S. 40). Und während 1901 in Basel-Stadt noch acht Spezialklassen mit 71 Knaben und 78 Mädchen existieren (vgl. SLZ 1901, S. 311), sind es 1914 zwölf Spezialklassen mit 239 Kindern, die von 3 Lehrern und 12 Lehrerinnen unterrichtet werden. Zusätzlich bestehen 24 Förderklassen mit 600 Mädchen, geleitet von 22 Lehrerinnen und 2 Lehrern. Der gesonderte Spezial- oder Förderunterricht ist weiterhin auf diejenigen Kinder ausgerichtet „für welche die intermittierende Schulerziehung nicht ausreicht und die ein Hemmschuh für ihre weniger schwach begabten Mitschüler sind“ (SLZ 1914, S. 402).²²⁷

Auch bis anhin kaum erwähnte oder in der Sonderbeschulungsthematik kaum engagierte Kantone setzen in dieser Phase Massnahmen in diesem Bereich um. So führt u.a. Neuchâtel ein eigenes System zur Ausbildung zurückgebliebener Kinder ein: „Die Spezialklassen umfassen: eine Leseklasse für Kinder, die in der Kinderschule nicht lesen lernen, eine Klasse, welche nach dem zweiten Primarschuljahr die schwachen Kinder aufnimmt und zwei Klassen mit Schülern vom vierten Schuljahr“ (SLZ 1913, S. 371). Und als einer der letzten Kantone reguliert ab dem 1. Juni 1907 auch das Wallis die Sonderbeschulung: „Wenn in einer Gemeinde wenigstens 10 Kinder zwei Jahre die Volksschule ohne Erfolg besucht haben, so ist eine solche Klasse zu errichten“ (SLZ 1910, S. 359), wobei sich Nachbargemeinden zu diesem Zweck zusammenschliessen können. Zusätzlich wird, angeschlossen an die Taubstummenanstalt in Siders, eine Einrichtung für „ganz Schwachbegabte“ (ebd.) gegründet.²²⁸

225 vgl. u.a. SLZ 1899, S. 245; 1900, S. 87; 1901, S. 71, 319; 1902, S. 269; 1903, S. 271; 1904, S. 29, 200; 1914, S. 10.

226 1901 war dies erst in 11 Gemeinden der Fall (SLZ 1901, S. 252), 1905/06 existierten bereits in 33 Schulen Nachhilfestunden für 271 Kinder, geleitet von 27 Lehrern und 9 Lehrerinnen (SLZ 1906, S. 281).

227 In der Zeit nach 1898 ist dieser Kernauftrag der Spezialklassen allgemein anerkannt. Auch Finsler definiert in Zürich die Organisation der Spezialklassen als Bestandteil der Volksschule für die „bildungsfähigen schulpflichtigen Kinder, die infolge anormaler geistiger Entwicklung dem Unterricht der obligatorischen Primarschule nicht zu folgen vermögen“ (SLZ 1899, Beilage zu No. 40, S. 2). Über die Funktion und Durchlässigkeit herrscht allerdings nach wie vor Uneinigkeit. Finsler vertritt wie viele die Ansicht: „Die einmal der Spezialklasse zugewiesenen Schüler verbleiben in der Regel daselbst bis nach vollendeter Schulzeit; eine Rückversetzung in die allgemeine Volksschule empfiehlt sich nur in seltenen Fällen“ (ebd.). Anders tönt es u.a. aus Solothurn, wo sechs Kinder aus der Spezialschule wieder in die Normalschule zurückversetzt werden konnten (vgl. SLZ 1905, S. 317).

228 Weitere Darstellungen zur Erweiterung der Sonderbeschulung in den verschiedenen Kantonen finden sich u.a. in: SLZ 1901, S. 111, 191; 1902, S. 264; 1905, S. 317; 1906, S. 367, 392, 423, 425; 1908, S. 146; 1909, S. 22;

Neben den Darstellungen über die Erweiterung und Verankerung des Spezialunterrichts, ist die Diskussion darum auch von zahlreichen Beiträgen über die massgeblichen historischen Prozesse diesbezüglich geprägt. So wird etwa reflektiert,

„dass die eigentliche Volksschule als obligatorische Bildungsanstalt für Kinder aller Stände erst eine Geschichte von kaum 100 Jahren hinter sich hat. [...] Zu einer Zeit, wo man es nicht für nötig fand, normal begabte Kinder in die Geheimnisse des Lesens, Schreibens und Rechnens einzuweihen, kam es um so weniger jemand in den Sinn, sich der ‚Dummen‘ besonders anzunehmen. Würde doch nach heutigen Begriffen eine grosse Zahl damaliger Lehrer selbst als minderbegabt erscheinen, wenn man sie anders nur nach ihren Leistungen beurteilen wollte. [...] Erst seit Einführung des allgemeinen Unterrichtszwanges richtete sich die Aufmerksamkeit auf diejenigen Kinder, für welche die gewöhnlichen Bildungsgelegenheiten nicht ausreichten. Mit der Einführung bestimmter Unterrichtspläne und Unterrichtsziele hoben sich unter den Schülern eines Jahrganges diejenigen stärker ab, die mit den gewöhnlichen Mitteln nicht zur Erreichung dieser geforderten Unterrichtsergebnisse zu bringen waren“ (SLZ 1900, S. 19).²²⁹

Die weiteren Beiträge zur gesonderten Beschulung zurückgebliebener, schwachbegabter, schwachsinniger oder anderweitig eingeschränkter Kinder lassen sich in die eben dargestellten Diskussionen, wie auch in die des Zeitabschnitts vor 1898 einordnen und sollen hier deshalb nicht noch einmal dargelegt werden.²³⁰

Und was ist mit den Hochbegabten?

„Ein buntes Bild bietet jede Schulabteilung oder Klasse nach ihrer äusseren Erscheinung, nach Grössen, Körperbeschaffenheit, Gesichtsausdruck, Kleidung. Nicht weniger bunt würde das Bild des Innenlebens dieser Kinder ausfallen [...] Auffassungs- und Urteilkraft, Gedächtnis, Phantasie, Wille“ (SLZ 1906, S. 349). Der Schule kommt dabei die Aufgabe zu, die im Zitat genannten Anlagen möglichst zu fördern und die Kinder für das Leben *dienstbar* zu machen. Durch den Lehrplan und die gesetzten Lehrziele wird festgestellt, wie fähig ein Kind diesbezüglich ist:

„In den Köpfen unserer Klassen soll es so ordentlich aussehen, als wären alle Schüler mit der gleichen Schablone aus dem gleichen Teig gestochen. Es ist unser Stolz, keines, der [...] Kinder als Repetenten ausscheiden zu müssen, sondern alle, trotz der verschiedenen Beanlagung gleich weit zu bringen. Durchschnittköpfe sind also unser Ideal, wo die Natur so bewundernswürdige Mannigfaltigkeit geschaffen hat!“ (SLZ 1906, S. 349).

Die Massenerziehung²³¹ trage durch die grosse Divergenz der Leistungsfähigkeit der Schüler und Schülerinnen die Schuld daran, dass gute Schüler in ihrer Entwicklung gehemmt werden und Unruhe im Schulalltag allgegenwärtig sei (ebd., S. 350). Der Benachteiligung der

1910, S. 14; 1914, S. 313, 350.

229 Historische Anekdoten und Darstellungen geben weiteren Einblick in die Entwicklung des Sonderschulbereichs in der Schweiz (vgl. u.a. SLZ 1900, S. 27; 1902, S. 247, 268; 1903, S. 349; 1909, S. 473; 1910, S. 226). Auch werden historische Daten mit den zeitgenössischen Gegebenheiten verglichen: „die Erhebung Napoleons ergaben seiner Zeit im Kanton Simplan allein 3000 Kretinen, während die letzte statistische Zählung nicht einmal einen Zehntel dieser Zahl aufweist“ (SLZ 1900, S. 18).

230 Eine Auswahl an Beiträgen zur Diskussion der Thematik in: SLZ 1898, S. 25, 137, 154, 195, 200, 288, 383, 407; 1899, S. 177, 293; 1900, S. 38, 47; 1901, S. 193, 289; 1902, S. 204, 206, 248; 1903, S. 108, 109; 1905, S. 47; 1908, S. 296; 1911, S. 469; 1912, S. 1

231 Die Probleme mit der Massenerziehung werden auch andernorts kritisch abgehandelt (vgl. SLZ 1907, S. 1).

stärkeren Schüler könne mit einer Differenzierung nach dem Mannheimer System begegnet werden. Auch die Einrichtung von Sonderklassen für „bestbefähigte“ (ebd., S. 372) stelle bezüglich dieser Problematik einen Lösungsansatz dar, wobei dieser nicht uneingeschränkt zu empfehlen sei: „Bei Sonderklassen für ‚hervorragend Befähigte‘ ist zudem die Gefahr nahe, dass die zarten Knospen durch Überanstrengung Schaden leiden“ (ebd.).

3.5.4 Professionalisierung der Abweicheung

Die Konsolidierung der speziell ausgerichteten und gesonderten Unterrichtsgefässe in der Phase nach 1898 zieht auch eine Konkretisierung der Rolle der Lehrpersonen für diese Klassen nach sich. In den Berichten über die bestehenden Stellen und Anstellungsbedingungen fällt auf, dass ausser in Zürich, wo zwanzig Speziallehrer und acht Speziallehrerinnen angestellt sind (vgl. SLZ 1911, S. 291), das Sonderschulfeld vorwiegend weiblich geprägt ist. In Baselstadt „wirken neun Lehrerinnen und drei Lehrer“ (ebd., S. 356), in St. Gallen 14 Lehrerinnen und 3 Lehrer (vgl. SLZ 1906, S. 115), in der Schwachsinnigenanstalt in Kriegstetten sind neben den Hauseltern fünf Lehrerinnen tätig (vgl. SLZ 1900, S. 15). Auch was den Lohn betrifft, zeigen sich im Spezialklassenbereich Unterschiede zur „Normalschule“. In Zürich erhalten die Lehrpersonen an den Spezialklassen eine jährliche Zulage von 300 Schweizer Franken²³² (vgl. SLZ 1905, S. 48), in Uznach 120.- (vgl. SLZ 1904, S. 264). Andernorts werden die Lohndifferenzen bei den *Jahreslöhnen* sichtbar gemacht: In St. Gallen etwa beträgt das Anfangsgehalt eines Primarlehrers 2'400.-, das einer Primarlehrerin 1'700.-, eine Speziallehrperson verdient 1'900.- und ein Sekundarlehrer 3'000.- (vgl. SLZ 1904, S. 30). In Solothurn ist die Lohnstruktur folgendermassen aufgebaut: Gesangslehrer verdienen 2'700.-, Lehrer der 1.-4. Klasse 2'300.-, eine Lehrerin der selben Stufe 1'800.-, eine „Lehrerin der Schule für Schwachbegabte“ (SLZ 1905, S. 404) 1'900.-.

Neben diesen eher formellen Rahmenbedingungen stehen auch inhaltliche Anforderungen an die Speziallehrpersonen immer mehr im Fokus der Diskussionen. Diese knüpfen vor allem an die bereits vor 1898 angedachten speziellen Ausbildungen an, die nun zur Umsetzung kommen. Dabei steht auch weiterhin zur Debatte, ob die Weiterbildung in den Seminaren oder in speziellen Kursen stattfinden soll:

„Was zunächst die Seminare betrifft, so steht es ausser Zweifel, dass sie sich auch um die Erziehung der Schwachsinnigen zu bekümmern haben; denn auch sie gehört zur Volksbildung, und fast überall gibt es ja in den Volksschulen auch Kinder, die zu den geistig oder moralisch schwachen, zu den schwachbegabten verschiedenen Grades oder gar zu den eigentlich schwachsinnigen gehören“ (SLZ 1902, S. 43).

Die Seminare dürfen sich nicht nur mit dem normalen Seelenleben, sondern auch mit den anormalen Kindern, den Abnormitäten, Kinderfehlern, psychopathischen Minderwertigkeiten und krankhaften Erscheinungen auseinandersetzen (ebd.). Die Seminare seien aber bereits zu sehr überlastet, um diese Aufgabe auch noch übernehmen zu können, weshalb die Durchführung separater Bildungskurse anzustreben sei: „Am besten wären zahlreiche, kürzere Kurse an verschiedenen Orten, damit sie recht viele Lehrer und Lehrerinnen, nicht etwa

²³² Bei den in den Quellen angegebenen Geldbeträgen, handelt es sich jeweils um Schweizer Franken. Da dies nicht immer ausgeschrieben ist und zu der Zeit heute gängige Abkürzungen wie CHF noch nicht gebräuchlich sind, werden Geldangaben, die sich auf die Schweizer Währung beziehen, im Weiteren mit ‚.-‘ gekennzeichnet.

bloss die in Anstalten oder Spezialklassen wirkenden, daran beteiligen könnten“ (SLZ 1902, S. 44; vgl. auch ebd., S. 247; 1903, S. 154).²³³

Zu der Ausbildungsdiskussion kommen Bestrebungen hinzu, den Lehrkörper der Spezialklassen und Sonderanstalten in Form von Vereinigungen wie auch an Fachkongressen vermehrt zusammenzuschliessen. So wird etwa an der appenzell-ausserrhodischen Lehrerkonferenz gefordert, „es seien sämtliche Lehrer, die Unterricht für Schwachsinnige erteilen, im Herbst zu einer Spezialkonferenz zu vereinigen“ (SLZ 1904, S. 231).

Ein weiterer Aspekt der Institutionalisierung der Diskussion um die Kategorisierung und Behandlung unerwünschter Eigenschaften bei Kindern ist auf der Hochschulebene auszumachen. Durch die zunehmenden Probleme mit delinquenten Kindern und psychopathischen Minderwertigkeiten wird im Berner Lehrerverein die Gründung eines Pädagogiklehrstuhls an der Universität gefordert. So wird argumentiert, dass es für alle erdenklichen Fachrichtungen Professuren gäbe,

„für die Menschzucht aber fehlt sie. [...] Würden die psychischen Störungen und Anomalien im Kindesalter besser erkannt, den auf dem Boden der Entartung stehenden degenerativen und debilen Personen des intellektuellen Schwachsinnes mehr Aufmerksamkeit geschenkt, es könnte dem Volke manch gute Kraft erhalten und vor abschüssiger Bahn bewahrt werden“ (SLZ 1910, S. 124).

3.5.4.1 *Bildungskurse für Speziallehrpersonen*

Die Forderungen, dass die Lehrpersonen der schwachbegabten und schwachsinnigen Kinder eine entsprechende Ausbildung erhalten sollen, nehmen im Jahr nach der nationalen Zählung von 1897 zu, wobei die Verantwortung dafür vor allem der Lehrerschaft und der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft übertragen wird.²³⁴ Die nationale Zählung schwachsinniger Kinder „zeitigt“ schliesslich „Früchte“ (SLZ 1898, S. 320), als die SGG an ihrer Versammlung vom 20. September die Organisation von „Kursen für Lehrer an Klassen für Schwachbegabte“ (ebd.) beschliesst.²³⁵ Die Durchführung des ersten Kurses wird an die Stadt Zürich übertragen: „Zur Heranbildung von Lehrkräften für Spezialklassen eröffnet die Zentralschulpflege Zürich auf Anregung der G.G. der Schweiz einen Kurs von 10 Wochen“ (ebd., S. 417). Die Teilnehmenden müssen im Besitz eines kantonalen Primarlehrpatents sein, eine mindestens zweijährige Berufspraxis nachweisen können und durch ihre Schulbehörde zur Leitung einer Spezialklasse empfohlen werden (vgl. ebd., S. 417 f.). Die Kursinhalte sollen in einen theoretischen wie auch einen praktischen Teil gegliedert werden.

233 Miteinbezogen wird die Relevanz von Spezialklassen im Schulsystem z.B. am Seminar Küsnacht: „Um die im Übung [...] für die Seminaristen zu vermehren, stellt die Dorfschule dem Seminar die Klassen 7 und 8, sowie die Spezialklasse als Übungsklassen zur Verfügung“ (SLZ 1914, S. 199).

234 „Die Erfahrung der Schulbehörde hat gezeigt, dass es sehr schwer ist, für Spezialklassen geeignete Lehrkräfte zu bekommen“ (SLZ 1899, S. 21), da sie *bisher* vor allem eine natürliche Begabung und Begeisterung für die schwachsinnigen Kinder mitbringen mussten, über deren Geistesleben oder Anomalien konnten sie meistens jedoch ebensowenig Kenntnisse aufweisen, wie über eine klare Unterrichtsmethode für den Spezialunterricht (vgl. ebd., S. 21 f.).

235 1897 wurde bei der SGG Versammlung der Antrag gestellt: „Die Bildungskommission der S.G.G. erhält den Auftrag, zu prüfen und bis zur nächsten Jahresversammlung Bericht und Antrag einzubringen, wie in der Schweiz, dem Bedürfnisse entsprechend, für den Unterricht für geistig zurückgebliebene und schwachsinnige Kinder im schulpflichtigen Alter geeignete Lehrkräfte gewonnen und herangebildet werden könnten“ (SLZ 1904, S. 235). Weiteres zu der Diskussion bezüglich der Einführung der Bildungskurse u.a.: SLZ 1898, S. 10, 122, 222; 1899, S. 170; 1903, S. 349).

Ersterer fokussiert Inhalte zur Heilpädagogik und Pathopsychologie, über Wesen und Erscheinungsform des Schwachsinnns, Gehirnanatomie, krankhafte Ausbildungen der Seh- und Hörorgane, psychologische und schulhygienische Aspekte – v.a. auch in Bezug auf Schwachbegabte – sowie historische und organisatorische Fakten zur Schwachbegabtenbildung. Der praktische Kursteil sieht unterrichtspraktische Übungen und Hospitationen in Spezialklassen und gesonderten Anstalten vor. Am Ende des Kurses soll allen Teilnehmenden ein Zeugnis und eine Befähigung zur Leitung von Spezialklassen ausgestellt werden (vgl. SLZ 1899, S. 22). Bei der Auflistung der Dozierenden am Kurs wird ersichtlich, dass Ärzte vorwiegend für die anatomischen Lektionen und erfahrene Speziallehrer für andere Inhalte verantwortlich sind (ebd., S. 30).²³⁶

Nachdem am ersten Kurs 13 Teilnehmende, 8 Lehrer und 5 Lehrerinnen, dabei waren, melden sich für den zweiten Lehrgang 1904 bereits 18 Lehrpersonen an: 4 Lehrer und 14 Lehrerinnen (SLZ 1904, S. 235).²³⁷ Der zweite Bildungskurs 1904 dauert acht Wochen und ist in den Inhalten ähnlich ausgerichtet wie der erste: Auf dem Programm stehen medizinische Grundlagen, Krankheits- und Störungsbilder, methodische und didaktische Lektionen sowie Praxisbesuche (vgl. SLZ 1903, S. 352, 374; 1904, S. 8 f., 128, 145). Die hauptsächlichen Unterschiede zum ersten Kurs bestehen darin, dass „die wissenschaftliche Unterweisung über die Anatomie und Physiologie des Gehirns [...] wissenschaftlich weniger hoch und mit Rücksicht auf die speziellen Bedürfnisse der Kursteilnehmer behandelt [wurden]“ (SLZ 1904, S. 236). Die relevanten Anomalien werden in der Praxis, in Anstalten und Spezialklassen veranschaulicht und es wird verstärkt darauf hingewiesen, dass eine Zusammenarbeit der Pädagogen mit einem Schularzt evident sei (vgl. ebd.).

Ein dritter Kurs wird für 1911 in Bern geplant, wobei die vorangekündigten Kursinhalte in etwa gleich bleiben wie bisher (SLZ 1910, S. 430). Für den von der SGG veranstalteten und einer Kommission der Unterrichtsdirektion des Kantons Bern durchgeführten Kurs, gehen zahlreiche Anmeldungen ein: 24 reguläre Teilnehmende werden schliesslich aufgenommen, zusätzliche Personen dürfen als Hospitanten einzelne Kursmodule besuchen.²³⁸ Die Durchführung der Kurse wird dabei von allen Seiten als Notwendigkeit erachtet: „Der Umstand, dass es gegenwärtig in der Schweiz bereits 32 Anstalten für Erziehung schwachsinniger Kinder und über 90 Spezialklassen gibt, mag zeigen, dass der Kurs einem vitalen Bedürfnis zu entsprechen berufen ist und eine wichtige Aufgabe zu erfüllen hat“ (SLZ 1911, S. 66). Von April bis Juni 1914 ist schliesslich der vierte Bildungskurs in Basel geplant, wobei die Teilnehmerzahl auf 20 beschränkt wird. Schlussendlich nehmen aber 28 Lehrkräfte teil, je zur Hälfte Frauen und Männer. Die Inhalte bleiben ähnlich wie in den vorangegangenen Kursen, jedoch werden verstärkt auch praktische Fächer wie Handarbeitsunterricht, Gartenbau, Kochkurs, Turnen oder Zeichnen behandelt. Zudem berichtet Dr. Villiger, Schularzt aus Basel, über die von den Lehrpersonen ausgeführten und von ihm ausgewerteten Intelligenzprüfungen der Schulkinder an den Spezialklassen (vgl. SLZ 1913, S. 493 f.; 1914, S. 116, 177, 312).

236 Auch ein genauer Stundenplan des Kurses wird in der SLZ abgedruckt (vgl. ebd., S. 45).

237 Die Teilnahmebedingungen ändern sich nicht.

238 Ein späterer Bericht führt 29 Teilnehmende auf: 8 Bern, 5 Zürich, je 3 aus Solothurn und St. Gallen, je 2 aus dem Aargau und Schaffhausen, je 1 aus Baselstadt, Baselland, Appenzell, Graubünden, Thurgau und Waadt (vgl. SLZ 1911, S. 261).

Ferienkurse

Neben den spezifischen Ausbildungen zur Spezialklassenlehrperson können im Rahmen von Ferienkursen auch kürzere Module zum Thema besucht werden. Lehrkräfte berichten in der SLZ dabei nicht nur aus schweizerischen Kursen, sondern auch von besuchten Schulungen im Ausland. So etwa vom Ferienkurs in Jena (D): „Hr. Trüper, hielt eine Anzahl von Vorlesungen über abnorme Kinder und deren erziehlche Behandlung; er besprach die körperliche und seelische Fehlerhaftigkeit im Kindesalter: Kretinismus, Idiotie, Epilepsie, Psychose, psychopathische Minderwertigkeiten“ (SLZ 1899, S. 403; Hervorh. im Original). Als Ursachen dafür stellte er die bereits bekannten Faktoren wie Alkoholmissbrauch, Vererbung, soziale Missstände, Kinderkrankheiten etc. vor und wies darüber hinaus darauf hin, dass viele Kinder in der Schule geistige Störungen aufweisen, ohne dass diese bemerkt werden. Eine sorgfältige Beobachtung der Kinder und die vertiefte Untersuchung von Indikatoren wie *Zerstreuungheit*, *Flatterhaftigkeit*, *Unruhe* usw. deuten jeweils auf unentdeckte Störungen hin. Damit diese bedeutungsvolle Aufgabe, in der Volksschule „Kinder herauszufinden, die für normal gelten, die aber doch nach der einen oder andern Seite hin psychopathische Minderwertigkeiten aufweisen“ (ebd., S. 404), durchgeführt werden könne, fordert Trüper die Integration dieser Inhalte in die Lehrerbildung.

Doch auch an den schweizerischen Ferienkursen für Lehrer werden Themen der Kategorisierung, Klassifizierung und Differenzierung besprochen. So etwa am 4. Ferienkurs an der Hochschule in Zürich, wo u.a. ein Kurs über „die pathologischen Erscheinungen“ (SLZ 1906, S. 108) angeboten wird, in dem geistige Störungen wie *Idiotie*, *Imbezillität*, *Nervosität* und „moralisch perverse Ausprägungen“ wie *Lügen*, *krankhafter Ungehorsam* etc. thematisiert werden (vgl. ebd. & S. 384).²³⁹

3.5.4.2 *Kongresse und Verbände*

Neben den Kursen, an denen die Lehrpersonen spezifisches Wissen für die Arbeit mit den zurückgebliebenen und schwachen Kindern erlernen, wird die Forderung nach einem professionellen Austausch unter den Speziallehrpersonen immer grösser. So empfiehlt etwa Speziallehrer Heimgartner im Anschluss an seinen Besuch des *IX. Kongresses für Idiotenpflege und Schulen für schwachbefähigte Kinder* in Breslau, „dass sich alle Lehrer, die an anormalen Kindern arbeiten oder sich dieser Spezialpädagogik künftig widmen wollen, sich von Zeit zu Zeit vereinigen, um die Aufgaben ihre Berufes gemeinsam zu besprechen“ (SLZ 1898, S. 388).²⁴⁰ Ein Jahr nach Heimgartners Forderung findet schliesslich die zweite *Konferenz für das Idiotenwesen* in Aarau (29. Und 30. Mai) statt²⁴¹, wobei die letzte Durchführung bereits zehn Jahre zurück liegt (vgl. SLZ 1899, S. 152): „Wohl haben wir zehn Anstalten und 41 Hülfs-

239 Die Ferienkurse stellen jedoch kein gesichertes Angebot für die Schweizer Lehrerschaft dar. 1908 kann dieser etwa nicht durchgeführt werden, weil Bern und Basel die Organisation abgelehnt haben, in der französischsprachigen Schweiz werden die Ferienkurse hingegen durchgeführt. Durch die Absage findet auch die in diesem Jahr mit den Ferienkursen verbundene Ausbildung für Spezialklassenlehrer nicht statt und wird auf 1911 verschoben (vgl. SLZ 1908, S. 92).

240 Heimgartner berichtet zudem von einem Vortrag am Kongress, an dem ein „objektives Mass für die Ermüddungserscheinungen“ (SLZ 1898, S. 420) hätte gefunden werden sollen, was jedoch zu kritischen Diskussionen führte. U.a. kritisierte Trüper eine solche mögliche Methode, „indem er in Zweifel stellte, ob sich bei allen Individuen die zentrale Ermüddung wirklich an bestimmten peripheren Stellen zeigen würde“ (ebd.).

241 An der Konferenz nehmen auch die Teilnehmenden des ersten Bildungskurses für Spezialklassenlehrpersonen teil.

und Spezialklassen (vor zehn Jahren: vier Privatanstalten, eine Anstalt einer Gesellschaft und keine Spezialklasse)“ (ebd., S. 161).

In einem Referat an der Konferenz führt etwa Johann Konrad Auer auf der Grundlage der nationalen Zählung die zu ergreifenden Massnahmen auf, um ein „Rettungswerk“ auszubauen und die Beschulung schwachsinniger und schwachbegabter Kinder zu verbessern:

„Errichtung von Hilfsklassen für Schwachbegabte als integrierender Bestandteil der Volksschule, Errichtung von Spezialanstalten durch Gesellschaften, unterstützt durch staatliche Beiträge und das lebendige Interesse des Volkes und – zur Vereinigung der treuen Hüter und Wächter des Werkes – Gründung einer schweiz. Gesellschaft für Erziehung schwachsinniger Kinder“ (ebd.).

Die Konferenz wünscht zudem, dass gemeinnützige Vereine die Ausbreitung des Idiotismus verhindern. Durch Schaffung eidgenössischer Gesetze, die „das Heiraten von Geisteskranken, psychopathisch Minderwertigen, Epileptikern, Schwach- und Blödsinnigen, chronischen Alkoholikern und hochgradig Tuberkulösen verbieten“ (ebd.), könne dies erreicht werden. Im Weiteren ist eine angemessene Erziehung, Pflege und Ernährung sowie die Aufklärung der Bevölkerung über die Ursachen und Vermeidung der Störungen anzustreben. Die Sicherstellung des Unterrichts von Schwachsinnigen und Schwachbegabten sowie die Versorgung stärker eingeschränkter Kinder schliessen die Pläne ab (ebd.).

Die weiteren Konferenzen bleiben in ihrer inhaltlichen Ausrichtung und den Arbeitsschwerpunkten sehr ähnlich. So stehen an der dritten Konferenz am 10. und 11. Juni 1901 in Burgdorf wiederum Themen wie die eidgenössischen Statistiken oder die Gestaltung des Unterrichts und der Erziehung in Spezialklassen und Anstalten im Zentrum, „damit diese Kinder für den Broterwerb befähigt werden“ (SLZ 1901, S. 150). Die vierte Konferenz fokussierte u.a. „die Ursachen und Verhütung des Schwachsinnes [...], die Stellung der Lehrer und Angestellten in Anstalten für Schwachsinnige und der Lehrkräfte an Spezialklassen für Schwachbegabte“ (SLZ 1903, S. 135) und proklamierte die Hoffnung, dass die Bundessubventionen auch für diesen Bereich der Beschulung eingesetzt werden (vgl. ebd.). Neben der Besprechung üblicher Themen an der 5. Konferenz vom 22. und 23. Mai 1905 in St. Gallen²⁴² referierte auch Sickinger über die Konsequenzen, die „sich aus der seelischen Verschiedenheit der Kinder für die Art ihrer Gruppierung im Unterricht der Volksschule“ (SLZ 1905, S. 29, 192) ergeben. Daneben betont Auer in einem Vortrag verschiedene wichtige Aspekte bei der Beschulung schwacher Kinder, zu denen er auch die Schuleintrittsuntersuchung zählt, „wie sie im letzten Jahre in 19 Kantonen durchgeführt worden ist“ (ebd., S.221). Auch die „Ausdehnung und strikte Durchführung des Schulzwanges auch auf anormal beanlagte Kinder, die bildungsfähig sind, mit Einschluss der Taubstummen, Blinden und Epileptischen“ (ebd.) wird von Auer unterstrichen.²⁴³ In der Schweiz existieren am 1. März 1905 61 Spezialklassen mit 1236 Schülern in 24 Gemeinden, in Appenzell und St. Gallen haben sich zudem Nachhilfeklassen institutionalisiert: „Nur im Kanton Wallis scheint die Sorge für die Schwachsinnigen noch den Schlaf des Gerechten zu schlafen“ (ebd., S. 222). Gesetzliche Bestrebungen müssten vor allem in Richtung der Prävention zur Verhinderung von Idiotismus gemacht werden, sowie die Gesellschaft vor „gefährliche[n] Schwachsinnige[n]“ (ebd.)

242 Ca. 200 Personen nahmen an der Konferenz teil, die Hälfte davon Frauen (vgl. ebd., S. 219).

243 Ebenso die Ermöglichung der dafür benötigten Einrichtungen wie Anstalten, Spezialklassen, Nachhilfestunden oder gruppen durch finanzielle Mittel aus den Bundessubventionen und dem Alkoholzehntel (vgl. ebd.).

geschützt werden können. Doch auch der Schutz der Schwachsinnigen selber, insbesondere gegen Misshandlungen, soll gewährleistet sein (vgl. ebd.).²⁴⁴

Die 7. Konferenz²⁴⁵ stand vor allem unter dem Zeichen der *gesellschaftlichen Haltung* gegenüber den eingeschränkten Kindern und deren Behandlung in verschiedenen Bereichen (vgl. SLZ 1909, S. 247):

„Die Fürsorge für die schwachbegabte und gebrechliche Jugend ist im letzten Jahrhundert und seit der Pestalozzifeier von 1896 in erhöhtem Masse ein Merkmal, ja ein besonderer Zweig der öffentlichen Erziehung geworden. [...] im Mai dieses Jahres waren in 80 Spezialklassen von 32 Städten und Gemeinden 1708 Schüler. Dazu kamen in den letzten zwei Jahren in Basel und St. Gallen die Förderklassen; dort 13, hier 4 Abteilungen“ (SLZ 1909, S. 262).

Die *Vorurteile* gegenüber moralisch Schwachsinnigen seien aufgrund mangelnder ethischer Gefühle weit verbreitet, was zu einer ungerechten Behandlung der Betroffenen führe. Deshalb sei es wichtig, auch „die Seminaristen in das Verständnis geistiger Anomalien einzuführen, und Lehrer durch Kurse in Psychiatrie ähnlich aufzuklären wie Juristen“ (ebd., S. 263). Auch die „Behandlung der Anormalen bei der Rekrutenaushebung“ (SLZ 1909, S. 247) soll überdacht werden und nicht leichtfertig erfolgen: „Dem Begehren, schwache Schüler zu dispensieren, damit die Gemeinden in den Noten besser dastehen, muss entgegengetreten werden“ (ebd.). Schüler aus Spezialklassen und Anstalten sollen daher eingehend untersucht und nicht aufgrund ihrer schulischen Zuteilung automatisch dispensiert werden. Abschliessend wird an der Konferenz angeregt, „statt von Idiotenwesen von Fürsorge für Schwachbegabte“ (SLZ 1909, S. 264) zu sprechen, da der Begriff Idiot „bitter“ (ebd.) klinge. Diesem Anliegen wird, wenn auch nicht exakt im geforderten Wortlaut, entsprochen und die nächste Zusammenkunft 1911 unter dem Titel *Konferenz für die Erziehung und Pflege Geistesschwacher* geführt (vgl. SLZ 1911, S. 66).²⁴⁶

Parallel zu den Kongressen bilden sich spezifische Zusammenschlüsse der Spezialklassenlehrpersonen aus. So trifft sich die Lehrerschaft etwa während dem 19. Lehrertag in Bern 1899 zu einer gut besuchten Spezialversammlung mit themenspezifischen Referaten²⁴⁷ (vgl. SLZ 1899, S. 282, 339) und kantonale Sektionen organisieren kleinere Treffen.²⁴⁸ Eine eigene nationale Vereinigung, die auch eigenständige Tagungen organisiert, wird 1910 beschrieben: „Die Lehrkräfte an den Anstalten und Schulen für geistesschwache Kinder haben sich zu einem *Verband schweizerischer Lehrkräfte für geistesschwache Kinder* zusammengeschlossen“ (SLZ 1910, S. 225; Hervorh. im Original).²⁴⁹

244 An der Konferenz wird ausserdem der Bericht über den 2. Bildungskurs für Speziallehrer empfohlen, da dieser „bei der Behandlung schwachbegabter Kinder von Nutzen sein wird“ (SLZ 1905, S. 320).

245 Die 6. Konferenz, zwei Jahre zuvor in Solothurn, traktandiert ähnliche Themen wie 1905 (vgl. SLZ 1907, S. 85, 451).

246 Damit auch der Bildungsgang für Spezialklassenlehrer der Konferenz beiwohnen kann, wird diese auf den Mai in Bern geplant (vgl. SLZ 1911, S. 66). „Die Walliser, die die Konferenz gerne schon dies Jahr bei sich begrüsst hätten, vertröstet Hr. Auer auf die nächsten Jahre“ (ebd., S. 216). Die besprochenen Themen wie der Stand der Fürsorge, Handarbeitsunterricht, talentierte Schwachsinnige etc. (vgl. ebd., S. 188, 215), werden im Anschluss in einem 280-seitigen Konferenzband publiziert (vgl. ebd., S. 468).

247 Weitere Zusammenkünfte finden 1911 am 22. Lehrertag in Basel 1911 sowie drei Jahre später im selben Rahmen statt (vgl. SLZ 1911, S. 314; 1914, S. 211).

248 Beispielsweise die Versammlung „bernischer Lehrer für geistesschwache Kinder“ (SLZ 1913, S. 246).

249 An der 1. Tagung am 19. und 20. Juni 1910 in Zürich, werden vor allem die Übertrittsszenarien von der Volksschule in die Spezialklassen und Anstalten besprochen. Geregelte Abläufe sowie eingehende Prüfung und Untersuchung der betroffenen Kinder durch Lehrer, Behörden und Ärzte seien dafür nötig (vgl. SLZ 1910,

Ziel der aufkommenden Verbände und Konferenzen ist auch ein gemeinsames Engagement für die Realisierung ihres Kernziels: „Die Schweiz. Konferenz für Erziehung und Pflege Geistesschwacher und der Verband schweiz. Lehrkräfte an Spezialklassen und Anstalten für Schwachbegabte werden nicht ruhen, bis jedes der ca. 7000 mangelhaft befähigten Schweizerkinder der ihm am besten passenden Bildungsgelegenheit teilhaftig wird“ (SLZ 1912, S. 354).²⁵⁰

3.5.5 Finanz- und Staatsfrage

In der Phase ab 1898 kommt es in den Diskussionen zur Finanzierung der gesonderten Klassifizierungs- und Beschulungsmassnahmen zu wegweisenden Entscheidungen. Bis zur Volksabstimmung zur Subventionsfrage am 23. November 1902 werden die Debatten ähnlich dem vorangegangenen Zeitabschnitt weitergeführt und die ausgearbeiteten Entwürfe diskutiert (vgl. SLZ 1899, S. 159, 282; 1901, S. 198, 205; 1902, S. 318).²⁵¹

Kurz vor der Abstimmung wird das Thema an der Jahresversammlung des SLV noch einmal mit Nachdruck behandelt, denn

„die Schulsubvention liefert einen Teil der Mittel, die erforderlich sind, um auch den Kindern gerecht zu werden, die bildungsfähig sind, aber wegen körperlicher Gebrechen, geistiger Schwäche oder sittlicher Verwahrlosung in der öffentlichen Volksschule nicht mit dem rechten Erfolge unterrichtet werden können, sondern einer besonderen, ihrem Zustande angepassten Behandlung bedürfen“ (SLZ 1902, S. 365).

Der Kampf um die Subventionen habe den Lehrerverein grundsätzlich gestärkt und die kantonalen Erziehungsdirektoren einander näher gebracht: „Wir empfehlen dem Schweizervolke das von den eidgenössischen Räten vereinbarte Kompromiss zur Lösung der schweizerischen Schulfrage aus voller Überzeugung zur Genehmigung“ (ebd., S. 366).

Die Regelung der Subventionen in Artikel 27 der Bundesverfassung wird schliesslich mit 253'000 zu 79'000 Stimmen angenommen und in der Lehrerzeitung u.a. folgendermassen kommentiert: „Die Bundessubvention bedeutet keine Reform von fundamentaler Umgestaltung; aber sie wird manches bessern: [...] hier den Schwächsten von allen eine menschenwürdige Versorgung gewähren“ (SLZ 1902, S. 381 f.).

S. 266). Der Verband veranstaltet darauf folgend im April 1911 einen Sprachheilkurs in Zürich mit ca. 115-120 Teilnehmenden – „eine unerwartet grosse Zahl, und doch mussten noch viele abgewiesen werden“ (SLZ 1912, S. 185) – in dem die Lehrpersonen über Ausprägungen, Ursachen und Behandlungsmöglichkeiten von Sprachstörungen lernen (vgl. SLZ 1912, S. 67, 126). Eine weitere Konferenz findet im Oktober 1912 in Basel statt (SLZ 1912, S. 413).

250 Neben den eher schulspezifischen Kongressen werden in der SLZ auch Berichte aus anderen Fachgebieten oder aus dem Ausland abgedruckt, die für die Kategorisierungs- und Klassifizierungsfrage relevant erscheinen. So etwa Auszüge aus dem 6. Internationalen Kongress für Psychologie vom 3.-7. August 1909 in Genf u.a. mit dem Thema: „Classifications psychopédagogique des Ariérés scolaires“ (SLZ 1909, S. 274). In den Diskussionen wird betont, dass noch viele Erfahrungen bezüglich der Einteilung von zurückgebliebenen Kindern gesammelt werden müssen, bevor man zu einem Ergebnis kommen wird. Zudem braucht es neben den medizinischen Klassifikationen auch praktische Modelle für den pädagogischen Bereich (vgl. ebd., S. 321). „Il est dangereux de se contenter d'étiquettes hâtives telles que paresseux, inattentif, menteur, instable, etc., qui ne traduisent souvent qu'un symptôme d'ordre secondaire quoique plus apparent“ (ebd., S. 322).

251 Die SLZ widmet dem Thema in der 22. Ausgabe 1898 eine ganze Beilage.

3.5.5.1 Verwendung der Bundessubventionen

Die Auszahlung der Subventionen für den Primarschulbereich, löst in den verschiedenen Kantonen Diskussionen aus, wofür die Gelder nun effektiv verwendet werden sollen. In Glarus wird etwa am „Masstabe der Rekrutenprüfungen“ (SLZ 1902, S. 395) bemängelt, dass der Kanton in der Rangliste der besseren Kantone am unteren Ende angelangt ist. Damit die eigenen jungen Männer nicht weiter überholt würden, sollen die Resultate durch die Bildung verbessert werden, also die Gelder so investiert werden, damit sie wirklich „auch denjenigen Kindern zu gute kommen, die bildungsfähig sind, aber aus verschiedenen Gründen die Volksschule nicht besuchen können“ (ebd.).

In St. Gallen wiederum beschliesst der Erziehungsrat, die Gelder auch zur Gründung von Spezialklassen einzusetzen (SLZ 1903, S. 256). Der daraufhin ausgearbeitete Gesetzesvorschlag sieht dann eine Verwendung der Gelder jedoch nur vor, wenn diese in den fix vorgesehenen Bereichen (v.a. Aufbau Infrastruktur, Altersvorsorge der Lehrer) nicht aufgebraucht würden (SLZ 1903, S. 309). Mancherorts herrscht in der Politik Uneinigkeit über die Verwendung. So will der Regierungsrat Graubündens etwa 8'000.- für den Spezialschulbereich zur Verfügung stellen – woraus jedoch auch die Lehrmittel und die Armenunterstützung zu finanzieren wären. Der Grossrat des Bergkantons hingegen will 20'000.- für die schwachbegabten und schwachsinnigen Kinder bereitstellen (vgl. ebd., S. 334, 359).

Ein Grossteil der Kantone setzt von Beginn weg Teilbeträge aus den Bundessubventionen für die Beschulung schwachbegabter und schwachsinniger Kinder ein, wenn auch die Beträge massgeblich schwanken. Grosse Summen werden vor allem dort gesprochen, wo neue Spezialanstalten gebaut werden müssen (vgl. SLZ 1903, S. 381, 382; 1904, S. 9, 10, 29, 66).²⁵² In einigen Kantonen, wie im Tessin, werden die Subventionen gar nicht im Sonderschulbereich eingesetzt (vgl. ebd. & S. 368, 391, 392; 1904, S. 127) und wiederum andere investieren das Geld in den ersten Jahren in andere Bereiche der Primarschule, danach fallen auch Beträge für die schwachen Schulkinder ab (SLZ 1903, S. 416; 1904, S. 86, 103, 208; 1905, S. 23). Insgesamt werden 1903 2.1% der Subventionen für die Schwachsinnigenbildung ausgegeben (SLZ 1904, S. 133) und 1906 von den insgesamt 2'084'167.60 Schweizer Franken an Bundessubventionen 58'927.71²⁵³ für die Erziehung schwachsinniger Kinder verwendet. Die höchsten Anteile der Gelder gingen an den Bau von Schulhäusern, die Ernährung und Bekleidung bedürftiger Kinder sowie die Ausbildung von Lehrkräften (vgl. SLZ 1908, S. 159).

Es wird auch berichtet, dass Subventionsgelder teilweise unrechtmässig eingesetzt werden (SLZ 1904, S. 133), was denn auch nicht ohne Konsequenzen bleibt: „Der Bundesrat hat die Bestimmung von 5'000 Fr., die der Kanton Schaffhausen für eine später zu gründende Anstalt für Schwachsinnige aus der Bundessubvention in Aussicht nahm, als unzulässig erklärt“ (SLZ 1905, S. 150). Dass die Bundesgelder als Druckmittel eingesetzt werden können, erkennen einige lokale Akteure: In Schwyz wird etwa beklagt, dass viele Vorschriften wie die Verkleinerung der Klassen, die Einhaltung der Absenzenregelung, die ärztlichen Untersuchungen oder die Beschulung von schwachen und eingeschränkten Kindern im Schulalltag nicht umgesetzt werden. Daher wird vorgeschlagen, mit der Androhung eines eventuellen

252 Im Zuge der Revision des Glarner Schulgesetzes wird beim Bundesrat beantragt, dass auch von der SGG errichtete Sonderanstalten, die staatliche Auflagen erfüllen und sich der staatlichen Kontrolle unterziehen lassen, Bundessubventionen beziehen dürfen (SLZ 1908, S. 267).

253 Das sind 2.83% der Gesamtsbventionen; Anm. Autorin.

Entzugs der Bundessubventionen den Druck auf die Behörden zum Handeln zu erhöhen (vgl. SLZ 1909, S. 267).²⁵⁴

3.5.6 *Neue und bekannte Herausforderungen*

Neben den grossen Diskussionssträngen der Zeit ab 1898 finden auch weniger einnehmende Themenbereiche wie kulturelle Aspekte oder gesetzliche Komponenten Einzug in die Diskussionen um die Kategorisierung und Klassifizierung von erwünschten und unerwünschten Kindern, bzw. deren Eigenschaften. Daneben bleiben einige altbekannte Debatten, wie die Disziplinfrage oder die Darstellung von gesonderten Anstalten, als bedeutende Themen bestehen, die allerdings im Vergleich zu den vorhergehenden Zeitabschnitten kaum Neuerungen hervorbringen.

3.5.6.1 *Multikulturelle Verschiedenheiten*

In einzelnen Kantonen und Städten wird der Umgang mit fremdsprachigen, meist italienischen Kindern, in den Schulen diskutiert. In Zug etwa ist diese Herausforderung für Lehrer und Schule Thema der Lehrerkonferenz. Die „Frage, wie den italienisch sprechenden Kindern nachgeholfen werden könne, damit dieselben dem Unterricht besser zu folgen vermögen“ (SLZ 1901, S. 434), wird anhand unterschiedlicher Lösungsansätze erörtert. Von den Optionen, entweder Wanderlehrer einzustellen, Vorkurse anzubieten oder Nachhilfestunden einzurichten, wird schliesslich letztere befürwortet (vgl. ebd.). In St. Gallen hingegen spendet die Rickentunnel-Unternehmung jährlich einen Beitrag „an die Beschulung von Italienerkindern in Kaltbrunn und Wattwil“ (SLZ 1904, S. 233). Der Erziehungsrat empfiehlt dem Regierungsrat, für diesen Zweck zusätzliche kantonale Gelder zu sprechen (vgl. ebd.). Im Folgejahr wird jedoch eine anderweitige politische Entscheidung getroffen: „Der Schulrat der Stadt St. Gallen hat beschlossen, auf Ostern 1905 die Fremdenklasse der Realschule (Deutschkurse für Fremdsprachige) eingehen zu lassen“ (SLZ 1905, S. 47). In Basel wiederum wird eine Spezialklasse für fremdsprachige Schulkinder errichtet (vgl. SLZ 1913, S. 50).

Konfessionelle Differenzen

Doch nicht nur fremde Nationalitäten bzw. fremdsprachige Kinder stellen die Schulen vor Herausforderungen, sondern auch unterschiedliche Religionszugehörigkeiten. In Zürich steht diesbezüglich eine Regelung von 1902 im Zentrum der Diskussionen: „Der Staat ist ohne Zweifel berechtigt, Eingriffe in die allgemeine Schulführung, welche persönliche, religiöse Anschauungen zur Geltung bringen wollen, zurückzuweisen“ (SLZ 1911, S. 251). Unter diesem Gesichtspunkt wird der § 61 der zürcherischen Verordnung für das Volksschulwesen kritisiert, der wiederum „den Kindern katholischer Konfession an gewissen Feiertagen zum Zwecke der Teilnahme an kirchlichen Handlungen Dispens vom Besuche des Schulunterrichtes erteilt. [...] Der zürcherische Regierungsrat aber ging noch weiter“ (ebd.). Nämlich beantragten 1902 israelitische Familien die Dispensierung ihrer Kinder vom samstäglichem manuellen Arbeiten in der Schule, was von den Schulbehörden, Schulpflegern und dem Erziehungsrat abgelehnt, in letzter Instanz jedoch vom Regierungsrat gutgeheissen wird:

254 Finanzdiskussionen mehrten sich auch im Zuge des 1914 ausgebrochenen Krieges. Die Schulen werden etwa zu Sparsamkeit angehalten, wodurch auch die Sondermassnahmen in den Blick der Finanzkürzungen gelangen. In einem Beitrag aus Baselstadt wird etwa kritisiert, dass meistens an vielen kleinen Beiträgen und unwesentlichen Punkten gespart werde, aber massgebliche Beträge, die der Sache dienen würden, wie die 50'000.- für die Förderklassen, „unvernünftigerweise“ nicht gekürzt würden (SLZ 1914, S. 349).

„Es fällt in Betracht, dass im Jahre 1902 nicht für alle israelitischen Kinder die Befreiung von den manuellen Arbeiten am Samstag nachgesucht wurde, sondern nur für eine kleine Minderheit derselben, indem von den 340 israelitischen Kindern der Stadt Zürich nur 28 orthodoxen Familien angehörten, während die andern sich zum Reformjudentume bekannten. Um dieser 28 willen verliess also der Regierungsrat aus Billigkeitsgründen seinen klaren prinzipiellen Standpunkt und erteilte dadurch einer verschwinden kleinen Minderheit ein Vorrecht, das er ihr gestützt auf die Bundes- und Kantonsverfassung hätte verweigern sollen“ (ebd.).

Aus Sicht der Kritiker ist dies vor allem heikel, weil dann „auch irgendwelche Andersgläubige Anspruch darauf erheben dürfen, dass man ihre religiösen Besonderheiten ebenso respektiert und ihnen ähnliche Vorrechte einräumt“ (ebd., S. 252). Aus Basel wird diesbezüglich berichtet, dass „vom Rechte der Dispensation [...] meist nur die israelitischen und die römisch-katholischen Eltern Gebrauch [machen] [...]. Die jüdischen Schüler sind überdies an Samstagen vom Schreiben, Zeichnen und den Handarbeiten dispensiert, wenn sie dies wünschen“ (ebd., S. 356).

3.5.6.2 *Jugendfürsorge und Gerichtsbarkeit*

Ein weiteres Thema, das in der letzten Phase an Bedeutung gewinnt, ist die Jugendfürsorge und deren Aufgabengebiet. Während in den ersten Jahren dabei vor allem die Mitverantwortung für die Betreuung und Versorgung kranker, schwachbegabter, schwachsinniger oder verwahrloster Kinder im Zentrum steht (vgl. SLZ 1905, S. 479; 1908, S. 181, 332, 358), kommen mit Berichten über steigende *Jugendkriminalität*, *fehlende familiäre Erziehung* und *Vagabundentum* (vgl. SLZ 1910, S. 15) zunehmend Themenbereiche wie die Einführung von Jugendgerichten und (Schul-)Gesetzesänderung zugunsten der Schwachbegabten hinzu (vgl. ebd., S. 89). In Schaffhausen sollen etwa fehlbare Schüler bis zur Mündigkeit an „besonderen Jugendgerichtshöfen“ (SLZ 1907, S. 210) ein Verfahren erhalten, das auf erzieherische Massnahmen und Besserung der Kinder zielen soll (vgl. auch 1909, S. 57). Im Zuge dieser Diskussionen rückt auch ein Entwurf zum Jugendstrafrecht ins Zentrum. Darin ist die *Grenze des Kindesalters* auf 14 Jahre festgelegt und eine „Dreiklasseneinteilung der fehlbaren Kinder“ (SLZ 1912, S. 499) vorgesehen: verwaorlost und sittlich verdorben, geistig und körperlich eingeschränkt (Schwachsinn, blind, taubstumm, epileptisch etc.). Diese beiden Kategorien sollen durch eine entsprechende Überweisung in Anstalten oder Behandlung der Gebrechen von den Behörden versorgt werden. Ist ein Kind keiner der beiden Klassen zuzuteilen, „so erteilt ihm die zuständige Behörde, falls die es fehlbar findet, einen Verweis oder bestraft es mit Schularrest“ (ebd.).

Über mögliche Erklärungsgrundsätze von Delinquenz herrscht jedoch weitgehend Uneinigkeit:

„Je tiefer die Intelligenz, desto grösser der Hang zu Gemeingefährlichkeit, andere suchen nachzuweisen, dass bei Straffällen die Intelligenz stärker vertreten sei als die geistige Minderwertigkeit, und dritte nehmen einen vermittelnden Standpunkt ein und erklären, dass wir hier noch vor ungelösten Rätseln stehen“ (SLZ 1913, S. 430).

3.5.6.3 *Disziplin, Hierarchie, gesetzliche Ordnung*

Wie erwähnt, bleiben die Disziplin und Strafmittel auch in den Jahren nach 1898 ein Hauptthema, das den Bereich des Erwünschten und des Unerwünschten weiterhin prägt, wengleich die Diskussionen in den meisten Belangen an die vorangegangenen Inhalte an-

schliessen.²⁵⁵ Eine dieser sich fortsetzenden Debatten ist die Frage nach der Zulässigkeit von Körperstrafen, die sich weiterhin v.a. in Bern darstellt.²⁵⁶

Dort herrscht nach wie vor Aufregung über Gerichtsurteile gegen Lehrer, die wegen körperlicher Züchtigung, und aus der Sicht der Berichterstatter ungerechtfertigterweise, zu Geldbussen verurteilt werden. Die Verfahren werden als unnötig, langwierig und kostenintensiv für den Staat und die Gesellschaft kritisiert (vgl. SLZ 1898, S. 385; 1914, S. 9). Der Berner Lehrerverein macht daraufhin erneut den Vorstoss, ein beschränktes Recht auf körperliches Strafen gesetzlich zu verankern. Denn „nicht die Beibringung des Einmaleins, nicht die Vermittlung dieser oder jener Kenntnisse ist das wertvollste Arbeitsfeld der Schule, sondern die Erziehung und Gewöhnung zu einem guten, anständigen Betragen und einer rechtsschaffenden Lebensführung“ (SLZ 1914, S. 20). Daher brauche es für die besonders hartnäckigen Fälle die Möglichkeit dieses Strafmittels (ebd.): „Ich bin selber ein emporgeprägelter Schüler gewesen, und habe immer die Ansicht vertreten [...], dass eine massvolle körperliche Züchtigung als ultima ratio, namentlich bei Rohheitsvergehen, dem Lehrer zugestanden werden sollte“ (ebd., S. 30). Aufgrund der vergangenen Erfahrungen beschliesst der Kantonalvorstand des Berner Lehrervereins jedoch, keinen weiteren Vorstoss bezüglich der Angelegenheit mehr zu machen (ebd., S. 31).²⁵⁷

Abgesehen von den bekannten Diskussionsaspekten wird in den letzten Jahren der Zeitungsdiskussionen eine umstrittene Massnahme zur Verbesserung der Disziplin, die Einführung von Oberlehrern, kritisch dargestellt. In Schaffhausen etwa setzt sich die Lehrerschaft für die Streichung des geplanten „Oberlehrerartikels“ ein, der den jeweils für vier Jahre ernannten Oberlehrern ein Aufsichtsrecht über den Unterricht und die Disziplin in allen Klassen sowie das Einberufungsrecht für Lehrerkonferenzen ausserhalb der Schulzeiten zusprechen würde (vgl. SLZ 1910, S. 13). Und in Bern gehen zahlreiche Beschwerden über Störungen in den Klassen der Oberlehrer ein, die durch Klagen und Anfragen anderer Lehrer ausgelöst werden (vgl. SLZ 1913, S. 335).

Zusätzlich findet sich im Disziplinbereich ein Sprachduktus der die Schulorganisation und -disziplin mit staatlichen Dimensionen vergleicht:

„Die Schule ist ein Staat im kleinen. Die bedarf der Ruhe und Ordnung im Innern und des Schutzes der Guten, im Geiste des ganzen Handelnden, von den Bösen, die dem Staatsgeiste widerstreben, gerade so gut, wie der Völkerstaat. Hat je ein solcher ohne Strafrecht bestanden?“ (SLZ 1908, S. 186).

Ähnliche Formulierungen finden sich auch andernorts in Verbindung mit Strafanwendungen:

255 vgl. SLZ 1898, S. 356; 1899, S. 10, 17, 159; 1900, S. 56, 215, 301, 387; 1901, S. 44, 408, 427; 1902, S. 265; 1903, S. 101, 338; 1905, S. 335; 1906, S. 184, 293; 1907, S. 395, 422; 1908, S. 160, 296, 329, 450; 1909, S. 59, 61, 185, 299, 456; 1910, S. 67, 73; 1911, S. 165; 1912, S. 74; 1913, S. 432

256 Die Frage ist jedoch auch in anderen Kantonen aktuell: In Solothurn scheitert der Versuch, ein kantonales Reglement betreffend der Körperstrafe zu verankern (SLZ 1900, S. 408), in Baselstadt wird verlangt, dass es gesetzlich nicht möglich sein sollte, „dass ein zornmütiger Vater zum Richter läuft“ (SLZ 1901, S. 52) und „dieses Zuchtmittel in unsern Händen“ (SLZ 1902, S. 12) belassen werden soll. Auch in Glarus wird bei der Revision des Schulgesetzes beantragt, den § 33, der jede körperliche Strafe verbietet, aus dem Schulgesetz zu entfernen (SLZ 1908, S. 267).

257 Weitere Beiträge zur Berner Strafedebatte auch in: SLZ 1898, S. 385, 392, 417; 1899, S. 172 f., 174, 312, 335, 352; 1900, S. 191, 239, 297, 375, 387; 1901, S. 63, 87, 142; 1902, S. 7

„Von allen Völkern ist die Strafe von jeher als ein unentbehrliches und notwendiges Mittel zur Aufrechterhaltung der Ordnung im Staate, als einer ethischen Gemeinschaft anerkannt worden, und die Geschichte der Pädagogik lehrt, dass man bisher auch in der Erziehung, bei der Bildung des Einzelnen, nicht ohne sie auszukommen vermochte“ (SLZ 1909, S. 299).²⁵⁸

3.5.6.4 Anstaltswesen

Auch im Anstaltswesen zeigen sich in der abschliessenden Phase kaum Neuerungen. Jedoch widerspiegeln sich andere Themenbereiche des Zeitabschnitts teilweise in den Darstellungen über die gesonderten Institutionen.²⁵⁹ So etwa die bedeutsamen sozialen Komponenten wie schlechte Familienverhältnisse oder Alkoholismus, die zu Verwahrlosung führen können: „Kinder dieser Kategorie sind der gefahrbringenden Umgebung zu entheben und in Familien [...] oder in Erziehungsanstalten unterzubringen“ (SLZ 1900, S. 186). Lasterhaft und anormal veranlagte Kinder sind als Kranke zu betrachten und in besondere Besserungsanstalten zu überweisen (ebd.).

Auch die angestrebte feinere Differenzierung der Kinder in den Schulen zeichnet sich in den Anstalten ab, wie etwa im Thurgau:

„Auch unsere Anstalt leidet schon unter dem Übelstande, dass es in der Schweiz noch keine Pfllegeanstalt für bildungsunfähige Kinder gibt. Aus Mitleid oder noch aus andern Gründen muss man so oft in Anstalten, die eigentlich nur den bildungsfähigen Kindern dienen sollten, auch bildungsunfähige behalten und damit bessern den Platz versperren“ (SLZ 1898, S. 338).

Anderorts kommt das Problem der vielen bildungsunfähigen Kinder ebenfalls zur Sprache, wobei auf eine Versorgungs- und Pfllegeanstalt in Walzenhausen hingewiesen wird, die sich um diese Kinder kümmert (SLZ 1898, S. 426; 1901, S. 320).

In der Taubstummenanstalt in Riehen kommt es aufgrund unterschiedlicher Bildungsfähigkeit zu diversen Umplatzierungen: „zwei andere wurden wegen schwacher Begabung der Taubstummenanstalt Bettingen überwiesen und ein Knabe musste wegen Bildungsunfähigkeit entlassen werden“ (SLZ 1905, S. 273). Schliesslich kommen die Verantwortlichen zum Schluss, dass einerseits „Nach jahrzehntelangen ernstlichen Versuchen [...] ein gemeinsamer Unterricht intellektuell zu sehr verschiedener taubstummer Kinder als unhaltbar und un-pädagogisch erkannt worden [ist], während sich andererseits eine Scheidung als förderlich erwiesen hat“ (SLZ 1906, S. 331).

3.5.7 Resümee

Die Untersuchungsfreudigkeit in Form von Zählungen und Statistiken ist im letzten Analyseabschnitt der Lehrerzeitungen nicht mehr im gleichen Ausmass wie bis zur nationalen Schwachsinnigenzählung 1897 festzustellen. Obwohl zentral-politisch organisierte Eintrittsuntersuchungen in den Schulen institutionalisiert werden, sind die sich daraus erge-

258 Gleichzeitig bleiben die bekannten Formulierungen und Differenzierungen in Gut und Böse in den Diskussionen erhalten (SLZ 1900, S. 334; 1902, S. 266; 1906, S. 177).

259 Beiträge zu Rettungsanstalten finden sich u.a. in: SLZ 1898, S. 321; 1899, S. 385; 1900, S. 382; 1902, S. 12; 1907, S. 407; 1909, S. 31, 479; 1913, S. 285. Zu Blinden- und Taubstummenanstalten: SLZ 1898, S. 9; 1899, S. 261; 1900, S. 23, 41, 49, 58, 67, 269, 277, 285; 1903, S. 95, 126, 166; 1906, S. 30; 1910, S. 61, 342; 1911, S. 206; 1913, S. 285; 1914, S. 395. Zu Schwachsinnigenanstalten: SLZ 1898, S. 57, 81; 1899, S. 222; 1900, S. 32; 1902, S. 360; 1903, S. 7, 24; 1904, S. 30, 209, 471; 1906, S. 43, 221; 1908, S. 73; 1909, S. 444; 1910, S. 216; 1912, S. 147, 357, 483

benden Resultate nicht mehr ausführlich dargestellt oder diskutiert. In Verbindung mit den Eintrittsuntersuchungen, aber auch anderen Taxierungs- und Klassifizierungsmassnahmen, zeigt sich eine Schwerpunktlegung Richtung wissenschaftlicher Argumentation, oftmals aus dem medizinischen, aber auch dem psychologischen Umfeld. Doch auch pädagogische Fachrichtungen, die die Kategorisierung und Klassifizierung von Kindern aufgrund von Messungen, Tests und wissenschaftlich entwickelter Schemata bearbeiten, erscheinen vermehrt in den Diskussionen. Weniger die Zahlen und Statistiken sind in den Diskussionen ab 1898 also von Bedeutung, sondern vielmehr anderweitige, oftmals experimentell angelegte Untersuchungen mit Schulkindern zu verschiedenen Aspekten der Kategorisierungs- und Klassifizierungsfrage.

Ein gewichtiges Thema in den Jahren bis 1914, das auch bei den Untersuchungen und Experimenten zur Sprache kommt, ist im Wechselspiel von Individualität, Leistungsfähigkeit sowie sozialen und gesellschaftlichen Faktoren zu finden. Sowohl den Schulkindern wie auch Lehrpersonen oder Eltern wird eine massgebliche Rolle bezüglich der schulischen Performanz zugeschrieben, wobei dem sozialen Umfeld, mehr als in den vorderen Untersuchungsperioden, eine enorme Bedeutsamkeit zukommt. Besonders wirtschaftliche und gesellschaftliche Faktoren, wie die Industrialisierung oder die Verstädterung, die wiederum sittliche und physische Probleme aufwerfen und in der Schule zu Schwierigkeiten führen, treten in den Diskussionen zentral auf. Unter nationalstaatlichen und wirtschaftlichen Argumenten kommen denn auch Massnahmen zur Sprache, die eine Reproduktion der sozialen Probleme – und somit auch die Geburt und das Aufwachsen sittlich wie auch körperlich mangelhafter Kinder – vermeiden sollen.

Unter dem Stichwort der schulischen Leistungsfähigkeit und vor allem dem Ziel, diese möglichst zu optimieren, differenzieren sich zudem eine Vielzahl von Massnahmen weiter aus. Besonders über strukturelle und organisatorische Veränderungen, aber auch über eine Verfeinerung des Prüfungs- und Bewertungssystems anhand von Noten und der damit verbundenen (Negativ-)Selektion soll dieses Ziel erreicht werden. Die strukturelle Differenzierung und Auswahl der Schüler und Schülerinnen nach schulischer Performanz zeigt sich insbesondere auch in einer hitzigen Debatte über das richtige Einteilungs- bzw. Klassensystem. Klassen für leistungsstarke Kinder werden dabei ebenso diskutiert, wie solche für die grosse Masse an durchschnittlich Begabten oder für langsamere, schwächere Schülerinnen und Schüler. Im Weiteren ist in diese Diskussionen die Beschulung von Kindern, die die Leistungsstandards der öffentlichen Volksschule nicht erreichen können, einzureihen. Auch in diesem Sonderschul- und Anstaltsbereich werden die Systeme weiter verfeinert und die Kinder nach ihrer Leistungs- und Bildungsfähigkeit immer stärker selektiert.

Die fortschreitende Verfeinerung der schulischen Einstufungen und Beurteilungen zeigen sich gleichermassen in der Berufsausbildung der Lehrpersonen. Neben den klassischen Ausbildungen an den Seminaren etablieren sich ab 1898 zusätzliche, nichtseminaristische Lehrgänge für interessierte und qualifizierte Lehrkräfte, die für die Arbeit in Sonderschulen und Klassen für schwachsinnige Kinder ausgebildet werden. Diese Professionalisierung des Sonderbeschulungsbereichs zeigt sich im Weiteren an diversen Fachkongressen und spezifischen Verbandsarbeiten, die sich mit diesem Sektor des Bildungssystems auseinandersetzen.

Die Diskussionen um die Ausdifferenzierung der schulischen Umgestaltungen und (Sonder-)Massnahmen und deren Realisierung sind von gewichtigen Finanzfragen begleitet. Die Darstellungen zur Volksabstimmung über die Bundessubventionen für die Primarschule und besonders auch deren anteilmässiger Einsatz für die verschiedenen Schulbereiche, veran-

schaulichen u.a. die unterschiedlichen kantonalen Investitionen, was die Sonderbeschulungsmassnahmen betrifft.

Schliesslich zeigen Diskussionen zu neuen Kategorisierungs- und Klassifizierungsmustern, die Bereiche wie Nationalität, Religionszugehörigkeit oder gesetzliche Strafmündigkeit betreffen, sowie zum altbekannten Thema der Disziplin Stellung beziehen, wie stark die untersuchten Quellen sowohl von Veränderung und neuen Themen, wie auch von Stabilität und fortlaufenden Diskussionen von Beginn an geprägt sind.

III Diskussion

1 Lehrbuch- und Mediendiskurs – Rekapitulation

Die gewaltige Informationsfülle der systematischen Darstellung der Inhalte aus den beiden Quellentypen zeigt die enorme Vielfalt und Komplexität der Thematik um die Kategorisierung und Klassifizierung von Schulkindern, die Frage nach der Unterscheidung, Einteilung und Bewertung, nach der Festlegung des Erwünschten und Unerwünschten in diesem spezifischen Spektrum auf. Bevor nun auf die Erkenntnisse aus dem Untersuchungsmaterial hinsichtlich der leitenden Fragestellung eingegangen und im Vergleich der beiden Quellentypen diskutiert und interpretiert wird, soll hier ein kurzer Rückblick auf einige massgebliche Punkte aus den Lehrbüchern wie auch den Lehrerzeitungen erfolgen. Die dabei aufgegriffenen Inhalte und Themen stellen gleichzeitig Anknüpfungspunkte für die darauf folgende vergleichende Erörterung der Problemstellung dar.

1.1 Lehrbuchwissen – Idealbilder und Störfälle zwischen Disziplin und (A)Normalität?

Die Beschreibungen von erwünschten und unerwünschten Eigenschaften und Verhaltensweisen von Schulkindern werden in den *sechzehn Pädagogiklehrbüchern* stark unter dem Gesichtspunkt der Bildsamkeit hervorgebracht. Die Frage nach der Erziehbarkeit im Rahmen der schulischen Ausbildung ist dabei als zentrales Moment festzustellen. Zum einen werden darin die strukturellen Rahmenbedingungen und die beteiligten Akteure am Erziehungsprozess abgehandelt, die eine schulische Erziehung zum Erwünschten überhaupt ermöglichen und diese massgeblich beeinflussen sollen. Zum anderen wird der Einfluss von Umwelt und Anlage, von Begabung, Talent, physischer Konstitution oder von Lehrpersonen auf den Lern- und Entwicklungsprozess des Kindes aufgeworfen. Diesbezüglich werden in den Lehrbüchern zentrale Mittel zur Erreichung der erwünschten sowie zur Elimination der unerwünschten Ausprägungen dargestellt, die v.a. im Bereich disziplinarischer Mittel, aber auch des Fächerkanons anzusiedeln sind. Die Beschreibungen von erwünschten und unerwünschten Eigenschaften bei den Kindern bedienen dabei verschiedene Anforderungen aus religiösen, politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlich-sittlichen Vorstellungen und werden – trotz fehlender klarer Kategorisierungs- und Klassifizierungsschemata – graduell nach Schweregraden oder auch Erwünschtheitsgrad unterschieden. Dies zeigt sich vor allem am stufenweisen Einsatz von Erziehungsmitteln, Strafmassnahmen, der Einteilung in Klassenfolgen oder schliesslich im Ausschluss aus der Volksschule.

Die Rollen der involvierten Akteure, die in diesem Diskurs um die Unterscheidung und Einteilung von Schulkindern Einfluss nehmen sowie die Entwicklung und Darstellung der Begriffe, die zur Kategorisierung und Klassifizierung herangezogen werden, soll in den folgenden Abschnitten nochmals vertieft aufgezeigt werden.

1.1.1 Akteure zwischen stabilem Ausbildungskanon und historischen Entwicklungen

Bei der Analyse nach den involvierten Akteuren in der Untersuchung von Einteilungs- und Unterscheidungsmustern sind bei den Lehrbüchern zwei Perspektiven zu berücksichtigen. Die eine behandelt die *Akteure des Diskurses*, also die Autoren der Lehrbücher, die die dargestellten Themen hervorgebracht haben. Die zweite Perspektive ist auf die *Akteure im Dis-*

kurs gerichtet, auf diejenigen Personengruppen und Institutionen, die in den verschiedenen Diskussionen Standpunkte bezüglich der Beschreibung, Unterteilung und Bewertung der Schulkinder einnehmen, also Teil derselben sind.

1.1.1.1 Akteure des Diskurses

Grundsätzlich erscheinen die Lehrbücher gerade äusserlich stark durch die Autoren beeinflusst, da die einzelnen Verfasser den Aufbau, die Inhalte und auch die Gewichtung einzelner Themen subjektiv bestimmen. Die Autoren sind in Betrachtung des historischen Bezugsrahmens meistens einflussreiche Akteure in pädagogischen Fragen und in schulpolitischen Belangen, die eigene Institutionen in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung leiten und Lehrgänge inhaltlich gestalten sowie die entstehenden Schulstrukturen und gesellschaftlichen wie auch politischen Rahmenbedingungen massgeblich mit aufbauen.

Diese ‚Doppelrolle‘ der Autoren ist einerseits durch ihre persönliche Sichtweise, ihre Ausbildung und inhaltliche Ausrichtung geprägt und andererseits durch ihr Engagement und ihren Auftrag im Aufbau des neuen Ausbildungs- und Schulsystems, das es zu etablieren gilt. Somit stellt sich auch die Frage nach der Interessensausrichtung der Akteure, die den Diskurs hervorbringen. Da sich die diversen und teilweise sehr unterschiedlichen biographischen Hintergründe der Autoren im Diskurs um die Kategorisierung und Klassifizierung kaum widerspiegeln – vielmehr ist eine überaus homogene Diskussion der Themen festzumachen –, sind vorwiegend institutionell ausgerichtete und bedingte Interessen naheliegend, die sich wiederum auch in den einheitlichen Ausführungen zur Beschreibung und Einteilung der Kinder darstellen.

1.1.1.2 Akteure im Diskurs

Neben den diskurserzeugenden Akteuren, also den Autoren der Bücher, erscheinen im Diskurs selber Akteure, denen eine bestimmte Rolle in der Kategorisierungs- und Klassifizierungsthematik zugeschrieben wird. Das in den Quellen aufgeführte Wissen über beteiligte und mitverantwortliche Personen, Gruppierungen und Institutionen, die eine Funktion bezüglich Normalitätsvorstellungen und der Festlegung von Differenz einnehmen, wird meistens ohne eine Einordnung in den damaligen Kontext präsentiert. Um bestimmte Darstellungen und Ansichten aus den Quellen erklären und besser verstehen zu können, weshalb gewissen Akteuren in den Lehrbüchern die aufgezeigte Rolle zukommt, werden im Folgenden einige Überlegungen in Verbindung mit dem historischen Kontext dargelegt.

Lehrpersonen

Bei der vorausgehenden Quellenanalyse wird deutlich, dass den Lehrpersonen, im Vergleich zu den anderen Akteursgruppen, die gewichtigste Rolle zukommt, wenn es um Verantwortung und Einfluss bezüglich der Festlegung abweichender Kinder geht. Dies lässt sich auch auf das Quellenkorpus der Lehrbücher zurückführen, das vor allem angehende Lehrpersonen sowie berufstätige Lehrkräfte als Zielpublikum anvisiert. Die (zukünftigen) Lehrpersonen sollen mit Hilfe der Bücher lernen und erkennen, welches die Anforderungen an sie und ihren Beruf sind und die gewünschten Eigenschaften und Fähigkeiten auch dank den Lehrbüchern umsetzen. So schreibt beispielsweise Franz Xaver Kunz im Vorwort zu seinem *Grundriss der allgemeinen Erziehungslehre*: „Möge [...] unsere kleine Arbeit [...] besonders in den jungen Lehrern, denen sie in die Hände kommen wird, eine richtige Auffassung von

ihrem schönen, aber auch verantwortungsvollen Berufe zu begründen und sie mit edler Begeisterung für denselben zu erfüllen“ (Kunz 1906, IV).

Das neue Ausbildungs- wie auch Schulsystem erfordert eine Neukonstituierung eines Berufsstands sowie dessen Tätigkeitsfeld. Die Lehrbücher sind in den jungen Seminaren ein Medium, um das Wissen darüber weiterzugeben sowie ein Bild und Bewusstsein vom und für den Lehrberuf und die Lehrpersonen zu schaffen. Diese sollten mit der Umstellung auf die Seminausbildung nun idealerweise staatlich ausgebildete Pädagogen sein und nicht mehr eine beliebige Person aus der Dorfgemeinschaft oder ein Kirchenmann. Die Anforderungen, die an die angehenden Lehrer gestellt werden, beinhalten Eigenschaften, die sie als geeignet oder ungeeignet für den Beruf einstufen und speziell für die Durchsetzung einer guten Disziplin und Schulzucht, also der Vermeidung von Störungen von Seiten der Schulkinder, als evident erachtet werden. Als untugendhaft klassifizierte Persönlichkeitsmerkmale oder körperliche Mängel werden als ungeeignet für den Lehrberuf angesehen und führen entsprechend zu Problemen in den Schulen und fördern schlechte – ergo störende, unerwünschte und abweichende – Eigenschaften bei den Kindern. Normalitätsvorstellungen finden sich also nicht nur gegenüber Kindern, ihren Eigenschaften und Verhaltensweisen, sondern auch gegenüber den Lehrpersonen, die in den Lehrbüchern als zentrale Akteure abgehandelt werden.

Familie und Umfeld

Auch wenn der Familie als kategorisierende oder klassifizierende Instanz weniger Gewicht zukommt, so ist doch ihr Einfluss auf die verhaltensspezifischen und körperlichen Grundvoraussetzung der Kinder, die zu bestimmten Einteilungen und Taxierungen in der Schule führen können, massgeblich. Die Kleinkinderpflege, die Ernährung, ja grundsätzlich die Rahmenbedingungen für eine gesunde Entwicklung, werden als zentrale Aufgaben des Familiensystems beschrieben. Zudem hat sie für eine gute, sittliche Erziehung zu sorgen, damit in der Schule keine Probleme diesbezüglich auftauchen. Zum familiären und somit mitverantwortlichen Umfeld zählen die Lehrbuchautoren neben den Eltern auch Grosseltern, Tanten oder Bedienstete – was im damaligen Kontext der Grossfamilienstrukturen und Heimindustrie ein übliches Milieu darstellt. Alle haben für einen guten Umgang zu sorgen, als Vorbild zu agieren und zu beachten, dass die Kinder nicht verwöhnt und verzärtelt werden und die daraus entwickelten schlechten, unerwünschten Eigenschaften mit in die Schule tragen.

Kirche vs. moderner Staatsapparat?

Auch die Rolle von Pfarrern und der Kirche ist unter den kontextuellen Aspekten interessant zu analysieren. Entgegen der historischen Rolle der Kirchenleute in der damaligen Schule, kommt ihnen in den untersuchten Lehrbüchern eine beinahe marginale Rolle zu. Bereits in den frühesten Publikationen aus den Anfängen der Seminare in der Schweiz, sind Pfarrer und Kirche als Akteure so gut wie ausgeschlossen, obwohl der historische Kontext zeigt, dass gerade noch in der Zeit um 1830 kaum seminaristisch ausgebildete Lehrkräfte in den Schulen tätig sind und noch viele Pfarrer diese Tätigkeit übernehmen. Dass diese aber dennoch kaum in den Lehrbüchern vorkommen, kann auch aus folgenden Gründen erklärt werden: Die neuorganisierte Ausbildung für Lehrpersonen in den Seminaren verlangt im 19. Jahrhundert eine starke Aufbau- und Lobbyarbeit auf politischer wie auch gesellschaftlicher Ebene. Diesen Einsatz müssen oft die Vorsteher der Institutionen, also die Seminardirektoren, leisten. Sie sind darauf bedacht, das neue System und den neu professionalisierten Berufsstand der Lehrpersonen zu fördern und flächendeckend für dessen Anerkennung zu werben. Im neu-

en, liberal ausgerichteten Staat soll die politische und auch ökonomische Aufgabe zu tragen kommen und gestärkt werden und kirchliche Vertreter sowie die Institution Kirche sollten in diesem Konzept – abgesehen von der religiösen Bildung als Schulfach – keine Rolle einnehmen. Diese Haltung widerspiegelt sich denn auch in den Lehrbüchern, die vor allem von Seminardirektoren oder anderweitig mit dem neuen Schulsystem verbundenen Personen verfasst werden.

Für die Klassifikations- und Kategorisierungsdiskussion gibt die Religion in den Lehrbüchern vor allem inhaltliche und sittliche Leitgedanken vor, nach denen sich die Schulkinder, wie auch die Lehrer auszurichten haben. Was gut und erwünscht ist, wird durch die christliche Tradition und vor allem durch deren Semantik geprägt und auch im modernen Schulsystem weitergetragen, wenn auch teilweise in leicht veränderter Form wie beispielsweise unter der Argumentation des modernen Schulsystems bzw. Staatsapparats.

Besonders die staatlichen Strukturen und Instanzen sind denn auch dafür verantwortlich, dass die Schulstrukturen und der Unterricht im vorgegebenen Mass umgesetzt werden können und alle Kinder beschult werden. Diese klare Normsetzung der Unterrichtspflicht beinhaltet vielfältige Aufgaben und Bedingungen, die vom Staat, den Kantonen und Gemeinden erfüllt werden müssen. Bezogen auf Kategorisierungs- und Klassifizierungsvorstellungen sind das äussere Gegebenheiten (Gebäude, Einrichtung, schulhygienische Vorgaben etc.), Organisationsformen (Klassensysteme, Schulalter, Sitzordnungen usw.) sowie innere Aufgaben wie die angemessene Durchführung des Unterrichts und die pädagogische Umsetzung der gesetzten Lehrpläne, Ziele und Ideale. Dazu sind auch erwünschte Verhaltensweisen und Eigenschaften zu zählen, die von institutioneller Seite her bei den Kindern herbeigeführt werden sollten. Und, dadurch bedingt, die unerwünschten und störenden Elemente nicht aufkommen zu lassen bzw. diese im einzelnen Fall wieder zu beseitigen.

1.1.2 Wider die Zeit? Konsens und vage Semantik

Bereits von Anfang der Untersuchungsperiode kristallisiert sich über den gesamten Zeitraum ein bemerkenswerter Konsens über die massgeblichen Faktoren zur Festlegung von erwünschten und unerwünschten Eigenschaften und Verhaltensweisen heraus. Dies zeigt sich von den Ansichten über die Aufgaben und Rollen der dargestellten Akteure im Diskurs, über den Einfluss von Unterricht, Methoden oder Schulzucht und Disziplin bis hin zu Ordnungs- und Organisationsformen.

Die markante inhaltliche Ähnlichkeit der Passagen, die sich in die Diskussion um das Klassifizieren und Kategorisieren von Schulkindern einordnen lassen, zeichnen sich auch dadurch aus, dass sie weder an zeitlich noch konfessionell bedingten Besonderheiten oder Gewichtungen festgemacht werden. So beschäftigt sich Augustin Keller um 1841/42 genauso mit kategorialen Bezeichnungen von abweichenden oder anormalen Kindern²⁶⁰, wie dies Heinrich Baumgartner gut fünfzig Jahre später tut²⁶¹. Und in der ältesten Quelle von Hanhart (1827) wird physisches Strafen ebenso abgelehnt, wie bei der jüngsten von Messmer (1910). Gleiches gilt für die konfessionelle Perspektive. So sind beispielsweise Körperstrafen sowohl bei den protestantischen Autoren wie Scherr (1847) oder Martig (1890) ebenso nur bei Notfällen, den ganz schwierigen Kindern, einzusetzen, wie dies bei den Katholiken Keller (1841/42) oder Noser (1907) der Fall ist. Auch bei den anderen abgehandelten Themen las-

260 *Krüppel, Kröpfige, Bucklige* etc. (vgl. Keller 1997, S. 105)

261 *Blödsinn, Idiotie, Schwachsinn* etc. (vgl. Baumgartner 1895, S. 234 f.)

sen sich bezüglich Zeitpunkt und religiöser Zugehörigkeit keine bestimmten Zuordnungen oder Unterschiede bei den Autoren festmachen.

Eine Ausnahme – wenn auch nur ansatzweise – ist im Einbezug möglicher institutioneller Ausgliederungsformen zu finden, wie sie Baumgartner (1895) und Messmer (1910) mit den Sonderklassen und speziellen Anstalten²⁶² erwähnen und die bei früheren Autoren keine Erwähnung finden. Gleichzeitig tauchen diese speziellen Massnahmemöglichkeiten aber auch in anderen Lehrbüchern aus den späteren Jahren des Untersuchungszeitraums (Wyss 1898, Conrad 1902, Kunz 1906 und Noser 1907) wiederum nicht auf. Ähnlich verhält es sich bei der Abweichungskategorie *Schwachsinn*. Diese Taxierung wird gerade auch in Verbindung mit den angesprochenen Sonderformen der Beschulung von Baumgartner und Messmer aufgebracht, von anderen Autoren aus der gleichen Zeit jedoch nicht verwendet. Andere, bereits in den älteren Quellen bestehenden Bezeichnungen wie *Blödsinn*, *schwachbegabt*, *verwahrlost*, *zurückgeblieben* usw. bleiben daneben über den gesamten Zeitraum hinweg als mögliche Abweichungskategorien bestehen, ohne diese ansatzweise zu definieren oder auszuführen.²⁶³

1.1.2.1 Subjektive Sinndeutung

Diese ‚Definitionsproblematik‘ ist kennzeichnend für die in den Lehrbüchern verwendeten Bezeichnungen oder Kategorien, um Verhalten oder Eigenschaften von Schulkindern zu differenzieren und als tendenziell normal oder abweichend zu taxieren. Die offene Verwendungen der angesprochenen Begriffe für den Bereich der Abweichung – dazu zählen auch ‚positive‘ Abweichungsformen wie *begabter*, *talentvoller* etc. – spiegelt sich synchron auch in der ‚Normaldimension‘, unter der hier die Idealvorstellungen, die erwünschten anzustrebenden Eigenschaften und Verhaltensformen verstanden werden, wider. Kategorisierungen wie *gut*, *brav*, *anständig*, *tüchtig* usw., werden durchgehend aufgeführt und bei allen Autoren als grundlegende erwünschte Merkmale für die Schule bezeichnet. Eine konkrete Aufschlüsselung allerdings fehlt auch hier.

Auch wenn bestimmte Beschreibungen wie beispielsweise *Fleiss*, *Ungehorsam*, *Aufmerksamkeit* oder *Reinlichkeit* vermuten lassen, was die Autoren damit meinen, bleibt trotz allem ein Interpretationsspielraum bestehen. Schlussendlich bleibt die inhaltliche Aufladung und Auslegung der präsentierten Bezeichnungen und Kategorien der Leserschaft, also den angehenden Lehrpersonen überlassen, da eine Aufschlüsselung oder Definition, von *normaler Entwicklung*, *normaler Leistungsfähigkeit*, *gesund*, *krank*, *bildungsfähig* usw. nicht dargestellt wird. So sind es denn auch die Lehrkräfte, die die Grenzziehung und Bewertung vornehmen, entscheiden, wann es sich um ein *gutes* oder *böses*, ein *faules* oder *fleißiges*, ein *aufmerksames* oder *zerstreutes*, ein *widerspenstiges* oder *folgsames* Kind handelt. Falls die Klärung der Begriffe und deren Einteilung nicht begleitend im Pädagogikunterricht an den Seminaren mitgegeben wurde, ist eine subjektive Deutung und Umsetzung durch die angehenden Lehrpersonen naheliegend.

1.2 Lehrerzeitungen: Von den Guten, den Bösen und allen anderen

Die Klassifikations- und Kategorisierungsdiskussionen in den untersuchten Periodika bringen diverse, vielschichtige und sich verändernde Aspekte der Thematik auf, was sich auch an der Strukturierung der Inhalte in die vier Epochen zeigt. Die Beschreibungen und Ord-

262 vgl. dazu Abschnitt ‚Über Klassengrenzen hinaus‘ in Teil II, Kapitel 2.5.1.1

263 Auch bei *Schwachsinn* fehlt diese Umschreibung.

nungen von erwünschten und unerwünschten Eigenschaften oder Verhaltensweisen werden dabei unter verschiedenen Gesichtspunkten hervorgebracht, die zeitlichen Schwankungen unterliegen: in den ersten Veröffentlichungsjahren stehen vor allem das Funktionieren und Verbessern der Schule im Zentrum, wobei dadurch Verhaltensrichtlinien und -grenzen mit entsprechenden (Straf-)Massnahmen im Zentrum stehen. Im zweiten Zeitabschnitt liegt ein Schwerpunkt der Diskussionen auf der Festlegung der Schulfähigkeit und der Frage, in welcher Form die als *nicht* schulfähig befundenen Kinder *in* oder *ausserhalb* der öffentlichen Schule beschult werden sollen. Statistische Erhebungen stehen wiederum im Mittelpunkt der dritten Epoche. In diesen Jahren sind zahlreiche Bewegungen festzustellen, die zum Ziel haben, die Verschiedenheit der Kinder und v.a. die störenden, in der Schule unerwünschten Eigenschaften zu erfassen und darzustellen, um daraus den Bedarf an Sonderbeschulungsmassnahmen ableiten zu können. Die Finanzierung, aber auch die Ausdifferenzierung der Beschulung je nach Charakteristika der Kinder in und ausserhalb der öffentlichen Schule, inklusive die dafür geforderte spezialisierte Ausbildung für Lehrpersonen, sind dann Schwerpunkte in der letzten Phase der Medienanalyse. Ebenso tauchen darin disziplinübergreifende wissenschaftliche und experimentelle Kategorisierungs- und Klassifizierungsschemata auf, die *auf den* oder *im* schulischen Bereich adaptiert werden.

Trotz dieser starken Veränderungen über die Zeit, das Aufkommen anderer Gesichtspunkte und der epochenspezifischen Schwerpunkte in der Diskussion, begleiten viele Themen die Lehrerzeitungen über die gesamte Untersuchungsperiode hinweg. So etwa die Beschulung und Erziehung von Kindern mit spezifischen Merkmalen in gesonderten Anstalten, die Festlegung von Verhaltens- bzw. Disziplinregelungen mit damit verbundenen Strafmassnahmen und Konsequenzen oder die Visualisierung von Leistungen bezüglich Verhalten wie auch kognitiver Performanz der Kinder in Form von Ziffern, Tabellen und Berichten. Innerhalb dieser Diskursbereiche finden jedoch über den Untersuchungszeitraum wiederum Veränderungen in Form von wechselnder Schwerpunktlegung oder dem Erscheinen neuer Aspekte statt.

1.2.1 Anonymität, Öffentlichkeit und Bekanntheit: Akteure der Zeitungsdiskussionen

Die an den aufgezeigten Themenbereichen beteiligten oder darin involvierten Akteure sind, wie bei den Lehrmitteln, in Akteure *des* Diskurses und in Akteure *im* Diskurs zu unterscheiden. Erstere sind für die für die Gestaltung der Periodika, deren Inhalte und für die abgedruckten thematischen Diskussionen verantwortlich, sprich die Redaktoren und Artikelautoren. Zweitere sind diejenigen Akteure, denen in den einzelnen abgedruckten Beiträgen und den daraus resultierenden Themenbereichen eine Rolle zugeschrieben wird. Personen und -gruppen also, denen in den Klassifizierungs- und Kategorisierungsmechanismen und massnahmen direkter Einfluss und somit auch Verantwortlichkeit zukommen.

1.2.1.1 Akteure des Diskurses

Über die Rolle der Akteure des Diskurses sind nur lückenhafte Rückschlüsse zu ziehen, da gerade kürzere Beiträge sowie solche im Nachrichtenbereich der Zeitungen oftmals ohne Autorenangaben abgedruckt werden. Andere Artikel wiederum, häufig längere, sind mit den Autorennamen versehen. Meistens stammen diese Texte von Lehrpersonen, die nicht der Redaktion angehören, aber auch von Pfarrern, Ärzten, Juristen etc. Da die Redaktoren, vorwiegend Lehrer, Seminardirektoren, Schulinspektoren oder anderweitig im Lehrerverein engagierte ‚Schulmänner‘, jeweils auf den Titelblättern der Zeitungen namentlich aufgeführt,

als Autor eines Beitrags jedoch nur selten explizit ausgewiesen werden, ist es naheliegend, dass die Artikel in den Zeitungen und Zeitschriften ohne Autorenangaben, aus der Feder des meist zwei- oder dreiköpfigen Redaktionsteams stammen. Denn die Redaktoren haben für die abgedruckten Inhalte die Verantwortung zu übernehmen, wenn keine andere Person als Autor ausgewiesen ist. Dies wiederum wirft die Frage nach einer möglichen Anonymisierung gewisser Texte auf, für die die Redaktion folglich einstünde.

Aufgrund der Form des Zeitungsmediums, das im Gegensatz zu den Lehrbüchern nicht in feste institutionelle Strukturen eingebunden ist, sind auch Rückschlüsse über die Interessenlage und -vertretung der gestaltenden Akteure schwerer zu ziehen. Ob ein Text nun ein individuelles Motiv, persönliche Ansichten zu der Thematik widerspiegeln oder ein Beitrag die Position eines ganzen Berufsstandes, einer Vereinigung oder Institution repräsentiert, ist aus der eingenommenen Perspektive kaum auflösbar.

1.2.1.2 Akteure im Diskurs

Die in den Periodika erscheinenden Beiträge, die sich mit dem Differenzieren, Einordnen und Taxieren von Kindern im Rahmen der Schule auseinandersetzen, bringen eine Vielzahl von Akteuren ein, die unterschiedliche Rollen in den Diskussionen einnehmen. Dabei handelt es sich sowohl um Einzelpersonen wie auch um Zusammenschlüsse von Interessierten, um Vereine und Gesellschaften, Berufsgattungen und -verbände, Institutionen oder politische Instanzen wie auch Gesetzgeber. Einige der wichtigsten sollen hier in Hinblick auf die vergleichende Diskussion kurz umrissen werden.

Lehrpersonen und ihre Gremien

Die Lehrpersonen sind in den Publikationsorganen als dominanteste Personengruppe auszumachen, wobei damit neben den einzelnen, individuell agierenden Lehrkräften, auch deren Zusammenschlüsse wie Lehrerkonferenzen, Schulsynoden und dergleichen darunter subsumiert werden können. Die Vorbildfunktion für die Kinder im Vorleben der erwünschten Eigenschaften und Verhaltensweisen, die Aufrechterhaltung von Ordnung und Disziplin innerhalb des gesetzten Rahmens der Schulen und die Umsetzung einer angemessenen, sachgemässen Behandlung, Klassifizierung, Bewertung oder auch Zurechtweisung und Bestrafung der Kinder sind Aufgabenbereiche, die die einzelne Lehrkraft in der Schule zu erfüllen hat. Die Herausforderungen, die daraus erwachsen sowie mögliche Lösungsansätze oder Vorgehensweisen, um diese zu bewältigen, werden teilweise durch Einzelpersonen in Artikeln besprochen, mehrheitlich erscheinen Diskussionen darüber jedoch in Berichten über Zusammenkünfte der Lehrpersonen in regionalen oder kantonalen Lehrerkonferenzen oder Schulsynoden. Bei diesen Treffen werden die vordringlichen Themen und Probleme, wie etwa der Umgang mit disziplinarisch nicht zu bändigenden Kindern, die Schwierigkeit schwächere und stärkere Kinder gleichzeitig zu beschulen oder die Herausforderung, die Behörden für Unterstützungsleistungen für gesonderte Beschulungsmöglichkeiten zu überzeugen, besprochen. Gleichzeitig bilden diese Gremien die Basis für Anträge diesbezüglich, Stellungnahmen und richtungsweisende Massnahmemöglichkeiten mit der Frage im Umgang von Erwünschtem und Unerwünschtem, dem Kategorisieren und Klassifizieren.

Auffallend bezüglich der Lehrpersonen als Akteure ist zudem, dass mit der verstärkten Diskussion der Sonderbeschulung von Kindern, die in den öffentlichen Klassen nicht erwartungsgemässe Leistungen erbringen oder Verhaltensweisen zeigen, die Lehrerinnen zunehmend Erwähnung finden. Lehrerinnen werden als besonders geeignete Lehrkräfte in den

abgesonderten Anstalten und den an die Volksschule angegliederten Spezialklassen eingestuft und entsprechend oft in diesen Bereichen angestellt. So nehmen denn an den spezifischen Weiterbildungsmöglichkeiten und Fachkongressen entsprechend viele Lehrerinnen teil, oftmals sind sie sogar in der Überzahl. Auch treten sie in einigen Beiträgen als Fachpersonen für den Spezialklassenbereich oder als Referentinnen auf – wohlgemerkt das einzige mal, dass Frauen eine aktive fachliche Rolle in den Diskussionen zukommt. Zudem kristallisieren sich Lehrpersonen als ‚Spezialisten‘ und ‚Spezialistinnen‘ heraus, die aufgrund ihres Engagements, Erfahrung und ihres Wissens in der Sonderbeschulungsthematik schweizweit bekannt werden.

Eltern, Familie, soziales Umfeld

Bereits von Beginn der Untersuchung weg spielt das familiäre Umfeld und die häusliche Erziehung eine wichtige Rolle in den Zeitungen und Zeitschriften, wenn erwünschte und unerwünschte Eigenschaften und Verhaltensweisen von Kindern in der Schule besprochen werden. In den ersten beiden Epochen nimmt das Elternhaus besonders in den Diskussionen um die Ursachensuche von störendem, von den gesetzten Rahmenbedingungen abweichendem Verhalten eine tragende Rolle ein, da die Erziehung zu Hause als einer der wichtigsten Faktoren diesbezüglich gewertet wird. Wenn die Kinder richtig, gut und sittlich erzogen sind, sich ihre Anlagen in den ersten Lebensjahren gut entwickeln können, ist die Wahrscheinlichkeit gemäss den Autoren gross, dass in der Schule keine Probleme mit dem Verhalten der Kinder entstehen und die Lehrpersonen keine nacherziehende Rolle einnehmen müssen. Erfüllt die Familie die Aufgabe dieser guten Erziehung jedoch nicht, fungieren die Eltern als schlechte Beispiele, werden die Kinder verwöhnt etc., führt dies nach den Diskussionen zu unzähligen Verhaltensweisen und Charaktereigenschaften, die in der Schule unerwünscht sind und deshalb mit erhöhtem Aufwand wieder beseitigt werden müssen.

In den letzten beiden Epochen der Periodikaanalyse, den Jahren ab 1881, kommen dem familiären Bereich und dem sozialen Umfeld noch weitere Aspekte zu bzw. werden diese verstärkt behandelt und betont. Zum einen sind dies Fragen der sozialen Herkunft und des familiären Status, die Einfluss auf die Kategorisierung und Klassifizierung im Schulsystem haben können, auch wenn – so wird in den Beiträgen betont – dies gerade bei Einteilungs- und Bewertungsprozessen von den Lehrpersonen und weiteren entscheidenden Akteuren vermieden werden sollte. Auch eine gute familiäre Finanzlage kann die Kategorisierung und Klassifizierung unerwünschterweise beeinflussen. Besonders aber eröffnet Geld die Möglichkeit, Kinder, die mit den öffentlichen Schulstrukturen Probleme bekunden, in privaten Einrichtungen – oftmals im benachbarten Ausland – beschulen zu lassen.

Die Frage nach dem sozialem Hintergrund und den negativen Auswirkungen des elterlichen Einflusses wird in diesen Zeitabschnitten schwerpunktmässig über zwei Gesichtspunkte besprochen, wenn es um die Erwünschtheits- und Einteilungsthematik geht: Der eine bezieht sich auf die wirtschaftliche Entwicklung hin zur Industrialisierung und Verstädterung, was eine Veränderung der Familienstrukturen nach sich zieht. Durch die vermehrte Berufstätigkeit beider Elternteile in den urbanen Zentren wird eine spürbare Vernachlässigung der Erziehung und Aufsicht über die Kinder beklagt, was wiederum zu disziplinarischen, aber auch leistungsbezogenen und hygienischen Problemen in den Schulen führt. Auch die weit verbreitete Kinderarbeit stellt für Schule und Lehrpersonen eine Herausforderung dar, da diese die Gesundheit und Leistungsfähigkeit der Kinder in der Schule negativ beeinflusst.

Der zweite Gesichtspunkt, der in der Diskussion um familiäre Herkunft und Armut beschrieben wird, bezieht sich auf die Vererbungsfrage. Dass Krankheiten und körperliche Gebrechen vererbbar sind, ist in dieser Zeit kein neues Argument, auch nicht die negative Auswirkung von Alkoholismus der Eltern oder Inzucht auf die körperliche sowie geistige Gesundheit und Entwicklung der Kinder. Verstärkt werden jedoch diese negativen Merkmale an ärmere soziale Verhältnisse gebunden und unerwünschte Merkmale wie Schwachsinn, Alkoholkonsum, Unsittlichkeit etc. als direkt vererbbar eingestuft. Staatliche Kontrolle, Reglementierungen, Heiratsverbote und dergleichen werden als Optionen zur Ausrottung der sozial-gesellschaftlichen Probleme diskutiert, die für die Schule wie auch den Staat und die Gesellschaft als grosse Belastung gelten.

Staatliche Instanzen

Kantonale – teilweise auch kommunale – Behörden treten vor allem in den aufkommenden Diskussionen um die Spezialbeschulung von abweichenden, nicht oder eingeschränkt bildungsfähigen Kindern verstärkt in Erscheinung. V.a. Lehrerkonferenzen beantragen in ihrem Kanton finanzielle Unterstützung zur Realisierung von gesonderten Klassen, der Einrichtung neuer Lehrstellen oder der Bezahlung von Lehrkräften, die zusätzliche Nachhilfeangebote leisten. Die Lehrpersonen, aber auch weitere engagierte (nicht staatliche) Akteure wie die SGG, fordern die Behörden auf, für die Beschulung aller Kinder die Verantwortung zu übernehmen und somit auch für die meist privat geführten gesonderten Anstalten Unterstützungsleistungen anzubieten oder diese zu verstaatlichen. Lokale Schulbehörden als Teil des Staatsapparats nehmen in den Diskussionen ebenfalls die Rolle als finanzielle Entscheidungsträger ein, sind daneben jedoch auch bei konkreten Klassifizierungs- und Kategorisierungsmassnahmen involviert. So etwa bei der Entscheidung über Versetzungen von schwächeren Schülern und Schülerinnen in Spezialklassen.

Die Schulkommission ist in ihren Entscheidungen als Laiengremium zwar nicht direkt von staatlichen Instanzen oder den Lehrpersonen bestimmt, als angegliedertes Organ der Schule jedoch teilweise eine Anlaufstelle, die von Lehrpersonen in Entscheidungen zur härteren Bestrafung oder Ausweisung von Kindern miteinbezogen wird oder an diese die Angelegenheiten gänzlich übergeben werden. Eine tragende Rolle nehmen die Schulkommissionen in den Diskussionen um die Kategorisierung und Klassifizierung in den Zeitungen jedoch nicht ein. Der Bund als nationale politische Instanz tritt als Akteur im Diskurs vor allem in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts in Erscheinung. V.a. bezüglich der inhaltlichen Standards, wie sie durch die Rekrutenprüfungen geschaffen werden, nimmt der Bund als Führungsinanz der Armee eine tragende Rolle ein. Die kantonal angelegten und organisierten Eintrittsprüfungen setzen nationale Anforderungen und Vorstellungen um, die, aufgrund der schlechten Resultate, in die Schule transferiert werden und sich dort wiederum in Kategorisierungs- und Klassifizierungsdiskussionen äussern. Wer als Rekrut taugen soll, hat sowohl körperliche als auch kognitive Richtmasse zu erfüllen und die Schule hat dafür zu sorgen, dass möglichst viele Schüler diese erreichen. Merkmale, die eine Absolvierung des Militärdienstes verunmöglichen – z.B. Schwachsinn –, sollen vermehrt durch Schule und Lehrer erkannt und frühzeitig ausgesondert, spätestens bei der Rekrutenprüfung aber durch die Expertise der Pädagogen selektiert werden.

Gegen Ende der Untersuchungsperiode wird der Bund dann in Bereichen der organisatorischen und finanziellen Unterstützung zum wichtigen Akteur in der Einteilungsfrage. Auf Anträge des Schweizerischen Lehrervereins hin werden durch die Unterstützung des Bundes

Projekte wie die schweizweiten Erhebungen von Kindern mit bestimmten Klassifizierungs- und Kategorisierungsschemata ermöglicht. Und auch bei zu realisierenden Vorhaben wie der Subventionierung der Primarschulen durch den Bund, verbunden mit der Frage nach dem endgültigen Verwendungszweck der Gelder, erscheint die Behörde als Verhandlungspartnerin des SLV.

Verbände, Gesellschaften und Vereine

Die Lehrpersonen sind neben den an ihre Anstellung gebundenen Gremien der Lehrerkonferenzen auch in anderweitigen beruflich indizierten Zusammenschlüssen aktiv, in denen die Themen zu Kategorisierungs- und Klassifizierungsfragen besprochen werden. Der Schweizerische Lehrerverein beispielweise druckt in seinem Vereinsorgan die eigenen Versammlungsdiskussionen und Traktanden von regionalen wie auch nationalen Zusammenkünften ab, die Aufschluss über die besprochenen Themen geben. Der Verein ist jedoch nicht nur Diskussionsort an dem sich die Lehrpersonen austauschen. Vielmehr ist er ein Akteur, der Interessen und Massnahmen im Sinne seiner Mitglieder bzw. der Vereinsversammlungen gegen aussen vertritt und diese durchzubringen versucht – wie das bei der Schwachsinnigenzählung, den Eintrittsuntersuchungen oder den Bundessubventionen der Fall ist.

Spezialisierte Zusammenschlüsse von Lehrpersonen, teilweise aus den SLV-Strukturen heraus, vertreten besonders gegen Ende des Untersuchungszeitraums spezifische Interessen und bieten Plattformen für die Behandlung von herausfordernden Themenbereichen, wenn es um den Umgang mit störenden, abweichenden, unerwünschten Kindern in der Schule geht. Die Berichte über die Vereinigung der Speziallehrpersonen, die ‚Idiotenkonferenz‘ oder andere Fachkongresse sind Indikatoren dieser Entwicklungen.

Eine weitere Interessensvereinigung ist in der nicht primär vom Lehrberuf geprägten Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft zu finden. Von Beginn weg als vorwiegend im Anstaltswesen engagierter Akteur im Diskurs erwähnt, ist die SGG sowohl durch ihre kantonalen Sektionen an regionalen wie auch den landesweiten Dachverband national massgeblich am Aufbau von Spezialklassen beteiligt. Auch die gegen Ende des Jahrhunderts geschaffenen Ausbildungsmöglichkeiten für Lehrpersonen abseits der Seminare oder weitere Differenzierungen des Anstaltswesens werden durch die privat getragene Organisation finanziell erheblich gestützt.

Weitere Berufsgruppen

Neben den Lehrkräften als dominanteste Akteure in den Diskussionen, werden auch anderen Berufsgruppen Aufgaben und Rollen bezüglich des Kategorisierens und Klassifizierens von Schulkindern zugeschrieben.

Geistliche, vor allem Dorfpfarrer, sind sowohl Ansprechperson für die Lehrkräfte und deren Unterstützung wie auch Aufsichtsorgan und Mitverantwortliche, wenn es um die Behandlung und Versorgung von schwachen, nicht beschulbaren oder disziplinarisch herausfordernden Kindern geht. Unternehmer und Firmen hingegen treten vor allem in den letzten Untersuchungsepochen als finanzielle Unterstützer bei der Einrichtung von zusätzlichen Klassen für bestimmte Kategorien von Kindern auf. Und die Juristen und gerichtliche Instanzen, die in den Diskussionen erwähnt werden, gelten als offizielle Richtmasse für das Verhalten von Lehrpersonen, besonders, was die Strafpraxis anbelangt. Doch werden die Einschätzung und die Urteile der juristischen Akteure von den Lehrpersonen nicht per se als Rahmensetzung

angenommen, sondern in den Zeitungen wie auch den Zusammenkünften ihrer Vereinigungen kritisiert, diskutiert und teilweise bewusst umgangen.

Die neben den Lehrpersonen am häufigsten erwähnte und in die Diskussionen miteinbezogene Profession ist die Ärzteschaft. Bereits von Beginn des Untersuchungszeitraums weg, sind medizinische Expertisen als Hilfen zur Feststellung von in der Schule unerwünschten Merkmalen in den Beiträgen zu finden. Während dies in den ersten paar Jahrzehnten vor allem rein physische Sinnesuntersuchungen des Gehörs und der Augen sind, erweitert sich das Klassifizierungsfeld über die Zeit. Gewicht erhält die ärztliche Meinung etwa in den Kommissionen, die über die Versetzung von Kindern in die Spezialklassen entscheiden und aus Schulbehörden, (Spezial-)Lehrpersonen und eben Medizinern zusammengesetzt sind. Einfluss auf eine schulspezifische Kategorisierung und Klassifizierung erhalten die Ärzte schliesslich auch über die schulischen Eintrittsuntersuchungen, die, nach ersten Durchführungen durch die Lehrpersonen, um die Jahrhundertwende in die Hände der Mediziner übertragen werden. Neben der effektiven Einbindung von Ärzten in die Differenzierungsprozesse, finden sich vor allem in der Semantik und bezüglich Einteilungsschemata viele Anlehnungen der pädagogischen Diskussionen an den medizinischen Fachbereich.

1.2.2 Diversität und Dynamik

Die Vielschichtigkeit und die steten Entwicklungen, die sich in den Mediendebatten über die dargestellten thematischen Verschiebungen zeigen, offenbaren sich auch in den darin verwendeten Unterscheidungsmustern, Kategorien, Klassifizierungsschemata, Taxierungen und deren Beschreibungsformen. Diese bestehen teilweise über die gesamten Diskussionen hinweg, erhalten andere Gewichtungen und Bedeutungen, werden durch wiederum andere oder neue Begriffe und Konzepte abgelöst oder erscheinen zu bestimmten Zeiten erstmalig auf.

1.2.2.1 Von gut/böse zu normal/anormal?

Den mehrschichtigen Beschreibungs- und Unterteilungsmustern liegen oftmals duale Kategorien zu Grunde, die dann in den Beiträgen mehr oder weniger ausgeführt und ausdifferenziert werden. Einteilungen von Kindern oder Bewertungen ihrer Handlungen in *Gut und Böse*, dominieren als übergeordnete Kategorisierung der Verhaltensweisen und Eigenschaften vor allem in den ersten beiden Zeitabschnitten der Mediendebatten. Kinder werden der Kategorie ‚Böse‘ zugeordnet, wenn sie den Erwartungen bezüglich Verhalten nicht entsprechen, nicht gehorchen, ihre Arbeiten in der Schule nicht erfüllen, sich unsittlich benehmen usw. Die ‚guten‘ Kinder hingegen erfüllen die an sie gestellten Anforderungen, sind freundlich, fleissig, religiös, kurzum, entwickeln sich zu brauchbaren, guten Bürgern und entsprechen den sittlichen Vorstellungen.

In der zweiten Epoche erscheint vermehrt, wenn auch nicht zahlreich, die Unterteilung in *normal* und *anormal*, die sich vor allem auf physische Merkmale bezieht. Kinder mit körperlichen Einschränkungen, v.a. bezogen auf ihre Sinne, aber auch Krankheiten wie dem Kretinismus, werden zunehmend als ‚anormal‘ oder ‚nicht normal‘ bezeichnet. Ab der dritten Epoche weitet sich die Verwendung dieses dualen Musters von *Normalität und Anormalität* auch auf andere kindliche Eigenschaften und Verhaltensweisen aus und wird zur dominierenden Unterscheidungskategorie in der die Kinder, ihre Handlungen und Dispositionen eingeordnet werden. Sowohl physische wie auch psychische, leistungs- wie auch verhaltensbezogene Merkmale der Kinder werden nun als normal oder anormal taxiert. Die Unterscheidung in *Gut und Böse* fällt dabei nicht weg, sondern bleibt als weiteres, nun nicht mehr

dominantes Beschreibungs- und Einteilungsmuster bestehen. Böse Kinder, die unerwünschte Verhaltensweisen und Eigenschaften aufweisen, bleiben – ebenso wie ihr erwünschter Gegenpol – also über den gesamten Untersuchungszeitraum eine fixe Kategorie in den öffentlichen pädagogischen Diskussionen.

1.2.2.2 Von Dualismen zu Skalierungen? Von grob zu differenziert?

Neben diesen sehr dominant erscheinenden und übergeordnet verwendeten Kategorien finden sich in den Diskussionen viele weitere Bezeichnungen, die als duale, als ‚Entweder-oder‘ Einteilungen verwendet werden. So werden die Kinder entweder als bildungsfähig oder bildungsunfähig benannt, in krank oder gesund unterschieden, in taub oder hörend, blind oder sehend, idiotisch oder nicht idiotisch, stark oder schwach etc. Auch die als erwünscht und unerwünscht dargestellten Eigenschaften und Handlungen sind in dieser Art aufgebaut: fleissig-unfleissig, sittlich-unsittlich, sauber-schmutzig, aufmerksam-unaufmerksam, gehorsam-ungehorsam usw.

Einige dieser dualen Zuteilungsschemata werden in den Diskussionen über die Zeit in Skalierungen und mehrstufige Klassifikationsschemata ausgeweitet oder es bestehen parallel dazu solche abgestuften Einteilungen. So führen beispielsweise bei der Hör- oder Sehkraft verfeinerte Mess- und Testinstrumente zu einer differenzierteren Abstufung des Sehvermögens, was wiederum bei der Einteilung in besondere Anstalten massgeblich sein kann. Bei leistungsbewertenden Dualismen wie stark und schwach, werden auch skalierte Beurteilungen vorgenommen, wie etwa *gut-mittelmässig-schwach-schlecht*. Oder Kinder werden nicht mehr nur als bildungsfähig oder bildungsunfähig bezeichnet, sondern diesbezüglich genauer untersucht, bewertet und schliesslich auch in *teilweise bildungsfähig*, in *schwachbegabt*, *hochbegabt* etc. unterteilt.

Besonders ausgeprägt zeigt sich eine Verfeinerung der Kategorien und Klassifizierungen im Bereich der körperlich-kognitiven Einschränkungen, die anfänglich unter grossen Einheitsbegriffen wie *Idiotismus*, *Blödsinn* oder *Kretinismus* geführt werden. Die teilweise unterschiedlich, teilweise ähnlich ausgelegten Kategorien umfassen alle Kinder, die nach der Einschätzung der Akteure – meistens der Lehrer, Pfarrer oder auch Ärzte – eine Störung aufweisen, die der Kategorie zuzuordnen sei. Bereits in der ersten, vor allem aber in der zweiten Epoche beginnen sich diese subsumierenden Kategorien stärker ausdifferenzieren und spezifischere Begriffe zur Beschreibung von Störungen treten in den Diskussionen auf. Medizinische Schemata werden dabei oft als Beispiele herangezogen und für den pädagogischen Kontext übernommen oder adaptiert. Die differenziertere Darstellung der eben genannten Kategorien sowie die Einführung der Kategorie ‚Schwachsinn‘ mit ersten Definitionsansätzen sind schwerpunktmässig in der Zeit nach 1842 zu verorten. Die Verfeinerung der Kategorien, verbunden mit der Definition ihrer Begriffe, schreitet vor allem im dritten und vierten Zeitabschnitt stark voran. Besonders die statistischen Erhebungen zur Feststellung der Anzahl abnormer schulpflichtiger Kinder und die medizinisch geprägten Untersuchungen bei den neu in die Schule eintretenden Kindern führen ‚offizielle‘ Kategorien- und Klassifizierungssysteme ein, die sich fortlaufend ausdifferenzieren. Die Lehrpersonen und Ärzte, die die Messungen und Zählungen durchzuführen haben, erhalten immer umfassendere Instruktionen, in denen die Merkmale der zu erfassenden Abweichungen beschrieben werden.

Doch nicht nur störungsbezogen, sondern auch leistungsspezifisch zeigt sich die Differenzierung und vermehrte Verwendung von skalierten Klassifizierungen. Während zu Beginn der Diskussionen vor allem die grundsätzliche Frage nach der Schulfähigkeit im Raum steht,

ob ein Kind die obligatorische Schule besucht oder in einer der wenigen Sonderanstalten beschult werden soll, entstehen über die Jahre immer mehr Institutionen oder anderweitige Beschulungsmöglichkeiten für Kinder mit besonderen, in den obligatorischen Klassen meist unerwünschten Merkmalen. Von Lehrpersonen anfänglich individuell organisierte Nachhilfestunden und klassen werden etwa ausgebaut und staatlich unterstützt, das Angebot an verschiedenen Anstalten wird ausgeweitet und die Zielgruppen erweitert. Neben blinden und taubstummen Kindern können auch sittlich verwahrloste, schwachsinnige, idiotische, blödsinnige, schwachbegabte Kinder etc. in gesonderte Institutionen überwiesen werden. Zusätzlich wird gegen Ende des Untersuchungszeitraums in den einzelnen Anstaltsarten vermehrt nach Bildungs(un)fähigkeit, nach kognitiven Leistungsfaktoren unterschieden und wiederum entsprechende Institutionen geschaffen. Der Leistungsfaktor bzw. die geprüfte schulische Performanz ist es auch, die in der öffentlichen Volksschule zu immer mehr Differenzierungen führt. In den grossen, oft altersgemischten Klassen erfüllen die Kinder oftmals die vorgesehenen Inhalte der Pflichtschuljahre nicht, d.h. sie bleiben auf gewissen Stufen sitzen und repetieren Schuljahre, ohne dass dies grosse offensichtliche Konsequenzen, wie einen Klassenwechsel, nach sich zieht. Mit der Verkleinerung der Schulklassen und der immer weiter verbreiteten Jahrgangsklassen werden die Repetitionen, die ‚Sitzbleiber‘, sichtbarer. Die bereits genannten Nachhilfegefässe und die später folgenden Klassen für schwachbegabte oder schwachsinnige Kinder und schliesslich die Differenzierung in Sekundar- und Primarklassen sowie Spezialklassen für schwachbegabte oder zurückgebliebene Schülerinnen und Schüler sind weitere Entwicklungen im sich konstant verfeinernden Schul- und Klassensystem.

Im Themenbereichen der Disziplin hingegen, bieten abgestufte Kategorien bereits von der ersten Epoche an eine Grundlage zur Taxierung von Verhalten in der Schule. Die grundsätzliche Frage, welche Handlungen belohnungswürdig oder zu bestrafen seien, wird dabei weit weniger diskutiert, als die Strafarten, die stufenweise nach Schweregrad ausgeübt werden sollen. Die Härte der Strafe erscheint also gleichzeitig als eine Festlegung und Einordnung unerwünschten Verhaltens, wobei die Körperstrafe, wenn auch als äusserst umstrittenes Erziehungsmittel, für die schlimmsten Formen von schülerischen Handlungen steht.

Kennzeichnend bei den Kategorisierungen und Klassifizierungen in den Zeitungsdebatten ist, dass zu den eben dargestellten Einteilungs- und Unterscheidungsmustern oftmals alternative Vorgehensweisen und Schemata bestehen. Diese werden je nachdem regional realisiert – so bestehen etwa grosse kantonale Unterschiede in den Klassensystemen – oder in den Medien als mögliche Alternativen diskutiert, jedoch kaum oder nur punktuell in die Praxis übertragen.

1.2.2.3 *Definiert verschieden*

Die alternativen Möglichkeiten, die Kinder in der Schule zu unterscheiden und zu bewerten, deuten bereits auf ein Charakteristikum der öffentlichen pädagogischen Diskussionen hin. Durch die darin diversen dargestellten Schemata und vielfältigen Akteure, werden mannigfaltige Kategorisierungs- und Klassifizierungskonzepte und somit entsprechend viele Ansichten und Präferenzen diesbezüglich ersichtlich. Und auch, wenn sich gewisse Praktiken über die Jahre etablieren und sich Bezeichnungen und Einteilungsmuster verfestigen, stellen sich trotz diesem vordergründigen Konsens und einer damit verbundenen Definition der Begriffe und Kategorien dennoch starke Abweichungen dar, wenn es um regionale oder subjektive Auslegungen und Umsetzungen geht.

Bei der grossen nationalen *Zählung der schwachsinnigen Kinder im schulpflichtigen Alter* etwa legen die Anleitung und der Fragebogen die drei zu erfassenden Kategorien von unerwünschten Kindern fest – von schwachbefähigt bis zu hochgradig schwachsinnig. Bereits die Instruktionen sind mit dem Hinweis versehen, die zu erhebenden nicht mit anderen, nicht zu erhebenden Kategorien, wie beispielsweise ‚Nachzüglern‘, zu verwechseln. Auch wird in den Diskussionen um das Grossprojekt erwähnt, dass eine klare Zuordnung zu den aufgeführten Kategorien aufgrund fließender Grenzen nur schwer realisierbar sei. Die schlussendlich statistisch dargestellten Resultate der Zuordnung basieren also auf subjektiven Einschätzungen der erhebenden Lehrpersonen, die auffallende Kinder in eine der massgeblichen Kategorien einreihen oder nicht.

Auch bei gesetzlichen Rahmenbedingungen, die das Eintrittsalter und die Schulfähigkeit der Kinder festlegen, bleibt trotz den formellen Vorgaben viel Deutungsspielraum bestehen. Denn was körperlich und geistig gesunde Kinder sind, was unter ungenügender Entwicklung, Verwahrlosung, Unreife oder Schwachsinn zu verstehen ist – alles Merkmale, die einen Schuleintritt verhindern (können) – wird in den Reglementen nicht ausgeführt. Die Festlegung von schulreifen und schulfähigen Kindern obliegt anfänglich vor allem Lehrpersonen und Schulbehörden, mit der Zeit auch immer mehr den Ärzten. Die Einschulungsentscheide werden dadurch von Einzelpersonen oder Gremien gefällt, die wiederum auf deren subjektiver Einschätzung, kombiniert mit mehr oder weniger theoretischem Hintergrundwissen aus wiederum verschiedenen Fachrichtungen basieren.

Trotz den zunehmenden Verfeinerungen und Ausdifferenzierungen der bestehenden Kategorien und Klassifizierungen, einer Festigung bestimmter Bezeichnungen mit fortschreitenden Begriffsbestimmungen und der Institutionalisierung von Taxierungsprozessen, stellt sich keine Konsensbildung oder Konsolidierung dieser Schemata und Vorgehensweisen dar. Dies kann auch durch die subjektive, personenabhängige Komponente – die unterschiedlichen Perspektiven – erklärt werden.

2 Institutioneller versus öffentlicher Diskurs? Vergleichende Diskussion

Die erarbeiteten Inhalte und Entwicklungen in den beiden Quellentypen weisen sowohl in der umfangreichen systematischen Darstellung sowie auch in der kondensierten Form der Rekapitulationen Spezifika wie auch Gemeinsamkeiten in der Behandlung der Kategorisierungs- und Klassifizierungsthematik auf. Hinsichtlich der im Einführungskapitel dargelegten Fragestellungen (1-3) sollen nun anhand dieser Erkenntnisse in Verbindung mit kontextuellen Faktoren, quellenspezifischer Eigenschaften und möglichen theoretischen Anschlüssen besprochen und interpretiert werden.

2.1 Akteure: Von Interessen, Rollen und Aufgaben

Die Frage (3) nach den in den Diskurs involvierten Akteuren, deren Rollen, Wirkungskreise, Ausprägungen oder Interessen soll hier als erstes erörtert werden, da sie die Grundlage für die Diskussion der weiteren Frageblöcke (1-2) darstellt. Denn aus dem *wer*, dem damit verbundenen *wie*, *wann* und *warum*, lassen sich auch viele Fragen nach den Kategorisierungs- und Klassifizierungsformen sowie deren Ausgestaltung und Veränderung (mit-)erklären bzw. bilden diese Faktoren massgebliche Komponenten in diesen Entwicklungen und Festlegungen ab. Wie bereits in den Rekapitulationen hervorgehoben, gilt es dabei zwei Ebenen von Akteuren zu unterscheiden. Diejenigen, welche den Diskurs hervorbringen (Autoren, Seminaridi-

rektoren, Beitragende in Lehrerzeitungen, Redakteure) und jene, über die geschrieben wird, deren Rolle im Diskurs beschrieben wird. Zusätzlich wird eine Analyse der Akteure und ihrer Rolle, gleichwohl welcher Ebene sie angehören, hinsichtlich des Erklärungsmodells in individuelle, aggregierte und komplexe (kollektiv und korporativ) vorgenommen und mögliche Erkenntnisse daraus erarbeitet.

2.1.1 Zwischen Lehrtradition und Wirtschaftlichkeit? Die Seminardirektoren

Eine Akteursgruppe, die sowohl bei den Lehrbüchern wie auch den Zeitungen und Zeitschriften den Diskurs hervorbringen und (mit-)bestimmen, sind die Direktoren der Lehrerinnen- und Lehrerseminare. Bei den Lehrbüchern in der Rolle der Autoren, bei den Medien als Redaktoren sowie Verfasser einzelner Beiträge. Trotz dieses gewichtigen Einflusses der Seminardirektoren auf den Diskurs, sind in den Quellentypen frappante Verschiedenheiten festzustellen, v.a. was die Entwicklung und die Vielfalt der Kategorisierungs- und Klassifizierungsdiskussion betrifft. Während die Lehrbücher sehr konvergente und stabile Inhalte aufweisen, sind die öffentlichen Diskussionen stärker von einer grossen Diversität und dynamischen Entwicklungen geprägt. Für den jeweiligen Quellentyp müssen somit unterschiedliche Interessen, Rollen oder Konstellationen bezüglich ihrer gestaltenden Akteure angenommen werden.

Der Einfluss des institutionellen Rahmens der Lehrerseminare, die Rolle und die Geschäfte eines Seminardirektors und der damit verbundene Auftrag sind, bezogen auf die Lehrbücher, wichtige Faktoren, die auf die Ausgestaltung der Kategorisierungs- und Klassifizierungsdiskussionen darin Einfluss nehmen. Die Direktoren erscheinen erstmals als individuell handelnde Akteure in ihrem Wirkungskreis und ihrer Institution. Dass sie nun trotz der biographischen Verschiedenheiten die Thematik der Unterscheidung von Kindern und deren Einteilung in erwünschte und unerwünschte Bereiche sehr ähnlich abhandeln, lässt auf eine gewisse Aggregation der Akteure schliessen. So ist etwa eine Konsensbildung durch den Austausch unter den Seminardirektoren möglich oder eine – intendierte oder indirekte – Orientierung an bereits erschienenen Vorgängerwerken, auf denen die späteren Lehrbücher jeweils aufbauten. Gemeinsame Vorstellungen über die zu vermittelnden pädagogischen Inhalte in der Lehrerbildung, und somit auch bezüglich der Diskussion um erwünschte und unerwünschte Merkmale bei Schulkindern, könnte auch über das gemeinsame Motiv, die neu institutionalisierte Form der Lehrerbildung zu stabilisieren, erklärt werden. Die Vereinheitlichung und Stärkung der Profession über die Formulierung eines klaren Berufsauftrags mit einheitlichen Aufgaben und Inhalten wären weitere Gründe für die konvergenten Ausführungen zur Thematik. Die Direktoren der Seminare, die im Grundsatz alle das selbe Geschäft abzuwickeln und den selben institutionellen Rahmen zu führen haben, beschreiben in den Lehrbüchern also weniger Differenzierungsmuster – die sich zudem kaum verändern oder weiterentwickeln – als in den Zeitschriften und Zeitungen. In den Medien hingegen, bei denen die Seminardirektoren – neben den meisten Lehrbuchverfassern auch weitere Schulmänner mit dieser Position – v.a. als Redaktoren und Beitragsautoren tätig sind, stellen sich die Unterscheidungsmuster, Kategorien- und Klassifizierungssysteme vielfältig dar. Es werden diverse Optionen dargestellt, die teilweise parallel diskutiert und umgesetzt werden; die Themen und Schwerpunkte entwickeln und verändern sich. Dies kann sicherlich auch darauf zurückgeführt werden, dass die beteiligten Akteure, die diesen medialen Diskurs gestalten, nicht nur aus den Seminardirektoren bestehen, sondern sich grundsätzlich alle Interessierten sich in den Blättern äussern können. Die monatlichen bis zu wöchentlichen Publikationen der päd-

agogischen Zeitungen stellen zudem einen weiteren Kontrast zu der einmaligen Herausgabe der Lehrbücher, die danach über Jahrzehnte in den Seminaren eingesetzt werden, ohne grosse inhaltliche Veränderungen daran vorzunehmen. Durch die häufige Herausgabe der Zeitungen ist es möglich, die Inhalte an aktuellen Vorkommnissen und Herausforderungen, politischen Debatten, neuen Erkenntnissen, schulischen Entwicklungen etc. anzupassen und auf die Aktualitäten zu reagieren. Zudem können Themen, die beim Zielpublikum gegenwärtig relevant erscheinen, relativ flexibel in die Ausgaben miteinbezogen und auf Meinungen und Wünsche eingegangen werden. Denn schlussendlich wird das Überleben und die Verbreitung der Zeitungen über ihren Absatz bestimmt. Die Verkäufe und Werbeeinnahmen sind dabei die Grundlage für ein weiteres Bestehen der Medien. Die Redaktion der Zeitungen erhält dadurch den Auftrag, nicht einfach nur zu informieren, sondern so zu informieren, dass sich die Ausgaben möglichst gut verkaufen und sich die Leserschaft optimalerweise vergrössert. Inwiefern dieses ökonomische Moment die Inhalte direkt beeinflusst, kann aufgrund der vorliegenden Untersuchung nicht erörtert werden. Dass die Finanzierung und die Gewährleistung attraktiver Inhalte für die Leserschaft bei den Zeitungen jedoch massgebliche Komponenten darstellen, steht zweifelsohne fest. Genau so, wie die Lehrbücher für den institutionell gefestigten Rahmen andere Eigenschaften mit sich bringen, die stärker auf inhaltliche Stabilität und Fokussierung auf den Kernauftrag der Lehrpersonen in den Volksschulen ausgerichtet sind, die über Generationen gelehrt und somit gefestigt werden.

2.1.2 Individuelle Schlüsselfiguren und schlagkräftige Kollektive: Die Lehrpersonen

Die Lehrpersonen nehmen in beiden Quellentypen eine zentrale Rolle ein. Bei den Lehrbüchern sind sie die Berufsgruppe, die über die Inhalte direkt geschult werden soll, die dargestellte Beschreibungsformen, Unterscheidungsmuster und Klassifizierungen in der Schulpraxis umsetzen sollen. Bei den Zeitungen sind die Lehrpersonen einerseits auch Zielpublikum, andererseits prägen sie die Inhalte als Berichterstattende aus dem Schulalltag oder Einzelpersonen, die sich für eine bestimmte Angelegenheit einsetzen und darüber informieren. So sind also auch bei der Thematik des Kategorisierens und Klassifizierens die Lehrbücher *für* Lehrpersonen geschrieben und beinhalten pädagogisches Wissen und Handlungsanweisungen *für* und über ihre Tätigkeit. Die Zeitungen hingegen, ebenfalls hauptsächlich *für* Lehrkräfte konzipiert, sind teilweise *von* Lehrpersonen mitgestaltet und beinhalten Wissen und Informationen aus dem Schulalltag sowie verschiedenen Fachrichtungen und Perspektiven, die für Lehrpersonen und Schule als wichtig erachtet werden. Die Zeitungsartikel, die aus der Feder von einzelnen Lehrpersonen stammen, sind oftmals Erfahrungsberichte und Anekdoten aus ihrem Berufsalltag, teilweise auch persönliche, fachliche Anliegen, Handlungsanleitungen, Wünsche oder Empfehlungen. Nur selten treten einzelne Lehrkräfte mehrmalig namentlich in Erscheinung, verfassen regelmässig Beiträge oder werden als Treiber, Vorreiter und auch Vorbild in einer Sache dargestellt, wie dies etwa bei Konrad Auer im Bereich der Schwachsinnigenbildung der Fall ist.

Häufiger werden Anliegen von Lehrpersonen aus Kollektiven wie Lehrerkonferenzen, Sektionen von Lehrervereinen oder dem SLV heraus formuliert, diskutiert und vorangetrieben. Über die Zeit nimmt die Zahl solcher ‚komplexer Akteure‘ im Bereich der Lehrerschaft zu, da sich immer mehr spezialisierte Verbände und organisierte Gruppierungen, v.a. im Bereich der Spezialbeschulung, zusammenschliessen und ihre Interessen entsprechend des Kollektivs darstellen. Inwiefern bei den Zeitungsdiskussionen auch von einem aggregierten Akteursstatus ausgegangen werden kann, ist aus der eingenommenen Analyseperspektive nicht voll-

umfänglich zu klären. Als Aggregat könnten etwa die Lehrkräfte eingestuft werden, die über ähnliches Berichten und zu gewissen Themen die gleiche Position einnehmen und Meinung vertreten, ohne dass sie in einem Kollektiv zusammengeschlossen sind.

2.1.2.1 *Die Lehrerinnen: Geschlechtsspezifische Fähigkeiten oder Sparprogramm?*

Eine spezielle Rolle kommt in der Diskussion über die Unterscheidung und Taxierung von Schulkindern den weiblichen Lehrpersonen zu. Während in den Lehrbüchern keine Geschlechterdifferenzierung vorzufinden ist – in den Quellen werden, ausser in einigen Buchtiteln, ausschliesslich die männlichen Bezeichnungen verwendet – findet sich in den Periodika eine andere Entwicklung. Ab der zweiten Analyseperiode werden Lehrerinnen explizit erwähnt, wenn es um den Umgang mit unerwünschten Verhaltensweisen und Eigenschaften von Kindern in der Schule geht. Vorerst vor allem im Zusammenhang mit disziplinarisch schwierigen Kindern, die nach den Medienberichten besser von männlichen als von weiblichen Lehrkräften im Zaum gehalten werden können. Grundsätzlich kommen den Lehrerinnen weniger Kompetenzen zu, wenn es um die Umsetzung einer strengen Zucht und eines geordneten Unterrichts geht. Stärken scheinen den Lehrerinnen jedoch bezüglich der Beschulung von schwachen, schwachbegabten, schwachsinnigen oder anderweitig eingeschränkten und für die öffentliche Volksschule nicht oder nur beschränkt geeigneten oder erwünschten Kindern zuzukommen. Schon früh wird über Einzelfälle berichtet, in denen Frauen von den Lehrern die Erziehungs- und Betreuungsaufgabe bzw. den Nachhilfeunterricht für diese Kinder übernehmen. Inwiefern diese Praxis weit verbreitet ist oder sich lediglich um isolierte Beispiele handelt, kann aufgrund des Untersuchungsmaterials nicht vollumfänglich geklärt werden. Was die Berichte jedoch klar aufzeigen ist, dass mit der zunehmenden Einrichtung und Festigung von gesonderten Klassen und Beschulungsmöglichkeiten im Rahmen der Volksschule, aber auch von separaten Anstalten, Lehrerinnen immer öfters erwähnt werden. In vielen der in den Zeitungen dargestellten Beschulungsgefässe werden Lehrerinnen eingestellt, denen eine grosse Eignung bezüglich dieser spezialisierten Aufgabe attestiert wird. So sind denn auch ab den ersten Ausbildungskursen für Speziallehrpersonen die Frauen stark vertreten, bei der zweiten Durchführung machen sie sogar mehr als 2/3 der Teilnehmenden aus. Die Besetzung des Spezialschulfeldes mit einem beträchtlichen Frauenanteil, zeigt sich auch in diversen Berichten zu Fachkongressen im Bereich Spezialbeschulung, in denen über die hohe Teilnahme durch Lehrerinnen berichtet wird. Für diese Entwicklungen können aufgrund der Quellenlage keine gesicherten Aussagen, jedoch einige massgeblichen Faktoren und möglichen Gründe benannt werden. Neben dem Argument, dass die Lehrerinnen als einfühlsamere, geeignetere Pädagoginnen für die schwachen Kinder eingestuft werden, sind auch professionsspezifische Entwicklungen hin zu einem allgemein erhöhten Frauenanteil im Lehrberuf bezüglich des vermehrten Einsatzes der Lehrerinnen im Spezialbereich zu beachten. Im Weiteren müssen auch finanzielle Aspekte beachtet werden. Die Lehrkräfte an den Spezialklassen und solche, die zusätzlichen Nachhilfeunterricht leisten, erhalten nach den Zeitungsberichten in den meisten Kantonen mehr Lohn, zumindest, wenn die dargestellten Gehälter auf der unteren Volksschulstufe verglichen werden. Spezialbeschulung kostet also, auch was die Löhne der Lehrkräfte angeht, die Gemeinden und Kantone mehr Geld als eine reguläre Lehrperson. Lehrerinnen, und somit auch Speziallehrerinnen, verdienen im Allgemeinen weniger, als ihre männlichen Berufskollegen. Frauen vermehrt auf diesen Positionen einzusetzen, könnte also eine Möglichkeit sein, um die Kosten tiefer zu halten. Welche dieser Komponenten in der Entwicklung wie viel wiegt, ob nun die Lehrerinnen wegen ihres Kön-

nens oder des Sparpotentials eingesetzt werden, eine optimale Kombination dieser beiden oder noch anderer Faktoren ausschlaggebend sind, wäre ein möglicher Gegenstand weiterer Untersuchungen in dieser Frage.

2.1.1.2 Vom Einzelpionier zum professionellen Verbund: Die Speziallehrpersonen

Die aufgezeigten finanziellen Aspekte erhalten somit nicht nur bezüglich der Geschlechterfrage, sondern gleichzeitig auch in der Ausbildung eines spezifischen Berufsbilds für Lehrpersonen, die in Klassen und Schulen für die anormalen, schwachsinnigen, schwachbegabten Kinder etc. tätig sind, Relevanz. Bis jedoch der Status eines anerkannten Berufsbilds mit entsprechender Belohnung²⁶⁴ und Ausbildungsgängen anerkannt ist, durchlaufen die betroffenen Lehrkräfte verschiedene Entwicklungen. Die Beschulungen von schwachen, zurückgebliebenen Kindern wird zu Beginn des Untersuchungszeitraums²⁶⁵ durch einzelne, *individuelle* Lehrpersonen geleistet, die eine Notwendigkeit einer zusätzlichen Beschulung – meistens in Form von extra-curricularen Nachhilfestunden – sehen und diese im Rahmen ihrer eigenen Ressourcen durchführen. Durch die immer weitere Verbreitung der Thematik bildet sich vorerst eine *aggregierte* Interessenslage aus, die durch die betroffenen Lehrkräfte, in unorganisierter Form dargestellt wird. Die gemeinsamen Herausforderungen werden jedoch mehr und mehr in offizielle Gremien und Konferenzen getragen, wodurch vorerst auf regionaler Ebene eine Mischung aus individuellen, aggregierten sowie korporativen Akteursstrukturen entstehen. Zum einen geben die Gemeinden oder Kantone Richtlinien und finanzielle Möglichkeiten vor, in denen die zusätzliche Beschulung stattfinden soll (d.h. korporativ), zum anderen gehen die einzelnen Lehrpersonen sehr unterschiedlich mit den von oben verordneten Vorgaben um, was wiederum für einen individuellen Akteursstatus spricht. Erst durch die Thematisierung der Sonderbeschulung auf nationaler Vereinsebene, wie auch dem Zusammenschluss von Lehrkräften, die ausschliesslich in Spezialklassen und separaten Bildungsinstitutionen tätig sind, bilden sich Kollektive aus, die organisiert für die Interessen einer neuen, spezialisierten Lehrberufsgattung eintreten. Der kollektive Akteurstatus zeigt sich u.a. anhand von Berichten in den Zeitungen, die aus der Perspektive dieser Vereine und Organisationen verfasst werden und über Anliegen, spezialisierte Veranstaltungen, Kongresse oder Zusammenkünfte berichten. Daraus ergeben sich etwa die vom Schweizerischen Lehrerverein – mit Unterstützung der SGG wie auch engagierten Einzelpersonen – beantragte nationale Erhebung aller schulpflichtigen *schwachsinnigen, körperlich gebrechlichen* sowie *sittlich verwahrlosten Kinder* zur Abklärung der benötigten Ressourcen für Spezialbeschulung. Auch verschiedene andere Initiativen, die sich im selben Zeitraum der Thematik annehmen, sind auf die schrittweise Kollektivierung der Lehrpersonen im Spezialbeschulungsbereich zurückzuführen. Eine davon ist das von Johann-Konrad Auer gegründete *schweizerische Rettungswerk für die unglückliche Jugend*, welches neben der dem politischen und sozialen Engagement für die betroffenen Kinder vor allem auch Kurse für Spezialklassenlehrer unterstützt (vgl. Auer 1899, S. 3 ff.). Man ist sich einig: Für den Unterricht von Spezialklassen braucht es eine entsprechende Ausbildung der Lehrkräfte. Durch den Zusammenschluss und die Or-

264 Ob diese im Vergleich zu den anderen Lehrpersonen nun besser oder schlechter ist, unterliegt, wie im oberen Abschnitt dargelegt, einem gewissen Interpretationsspielraum.

265 In den Lehrbüchern wird die Speziallehrerfrage nicht aufgegriffen, was wohl auch auf die Legitimation der Seminare und die Quellen, die auf die Regelschule ausgerichtet sind, zurückzuführen ist. Das Thema der speziellen Unterstützung und Ausbildung für Lehrpersonen, die zurückbleibende und abweichende Kinder im schulischen Kontext unterrichten und erziehen, wird also ausschliesslich in den Zeitungsdiskussionen aufgegriffen.

ganisation der Interessen sowie der gewonnenen argumentativen Schlagkraft durch die vom Bund realisierten Statistiken, können die bereits lange geforderten Lehrgänge u.a. auch durch das Engagement der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft, und mit der treibenden Kraft von Albert Finsler 1899 als *schweizerischen Bildungskurse für Lehrkräfte an Hilfsschulen und Anstalten für Schwachbegabte* eingerichtet bis zur Institutionalisierung der heilpädagogischen Seminare und Institute alle paar Jahre durchgeführt werden.

Grundsätzlich treten die Speziallehrkräfte sowohl als Akteure des Diskurses auf wie auch als Akteure, über die geschrieben und diskutiert wird. Hervorzuheben gilt hierbei noch, dass der Speziallehrerin Fräulein Bohl aus St. Gallen als einzige Frau der Status eines gestaltenden Akteurs des Diskurses zukommt. Im Zuge der Professionalisierung von Speziallehrpersonen um die Jahrhundertwende werden ihre Vorträge und Berichte an Fachkongressen und Tagungen, die sie in der Rolle einer berufserfahrenen Speziallehrerin hält, abgedruckt.

Die dargestellten Entwicklungen hin zu den Zusammenschlüssen und der organisierten Interessenvertretung derjenigen Lehrpersonen, die im sich immer weiter ausdifferenzierenden Anstalts- und Sonderschulwesens tätig sind sowie die vermehrten Beiträge über Fachwissen für den Unterricht in diesen Bereichen, zeigen eine schrittweise stattfindende Professionalisierung des Sonderschulbereichs auf.

2.1.2.3 Die Lehrperson: Hauptrolle ohne Drehbuch oder Statist einer Grossproduktion?

Lehrpersonen, als individuelle Akteure in den Klassenzimmern, können in dieser Rolle als Schlüsselpersonen in den Kategorisierungs- und Klassifizierungsprozessen bezeichnet werden. Sie bestimmen in erster Instanz – nach eigenem Ermessen und Empfinden sowie auf professioneller Argumentation – welches Verhalten und welches Kind als störend oder nicht störend, erwünscht oder nicht erwünscht, normal oder anormal bezeichnet wird. Gleichzeitig bestimmen die Lehrpersonen nicht alleine über die Kategorisierung und Klassifizierung. Zum einen sind es vor allem professionelle kollektive Zusammenschlüsse in Form der Vereine und Gremien, die über allgemein gültige Unterscheidungen wegweisende Entscheidungen diskutieren und diese in Empfehlungen oder politischen Vorstössen vorantreiben. Aber auch korporative Formen wie die einzelnen Schulen mit ihren Regelwerken und Rahmenbedingungen oder die im institutionellen Auftrag verankerten Seminardirektoren – deren Akteursstatus zwischen individuell, aggregiert oder komplex nicht genau festgelegt werden kann – geben Anweisungen, Leitgedanken und Handlungsoptionen vor.

Neben den berufsspezifischen Faktoren, beeinflussen zum anderen vor allem gesellschaftliche Konventionen und Erwartungen die Einteilungen und Unterscheidungen in der Schule. Die soziale Herkunft, das Erscheinungsbild der Kinder und das Elternhaus, religiöse Zugehörigkeiten sowie wissenschaftliche, politische oder wirtschaftliche Ansichten stellen dabei wichtige Faktoren dar. Vorstellungen über erwünscht und unerwünscht, die Einteilungs- und Taxierungsmuster werden also nicht nur schulimmanent entwickelt, sondern auch über ausserschulische Diskussionen und Fachrichtungen hervorgebracht und – teilweise von den Lehrpersonen selber – in den Schulalltag implementiert. Besonders medizinisch beeinflusste Beschreibungsmuster und Klassifizierungssysteme, aber auch juristische, sittliche oder ökonomische Unterscheidungen fliessen in die Schule ein und bestimmen die Differenzierung der Kinder durch die Lehrpersonen.

Lehrkräfte sind in ihrer Unterscheidungs-, Einteilungs- und Bewertungspraxis aufgrund ihres Berufsprofils, der Einzelarbeit im Klassenzimmer, also einerseits stark von individuellen und subjektiven Komponenten beeinflusst, andererseits bringen sie als professionsspezifische Zu-

sammenschlüsse kollektiv diskutierte und festlegte sowie öffentlich kommunizierte Konzepte von Kategorisierungs- und Klassifizierungsoptionen hervor. Im Weiteren werden sowohl die individuell angewandten wie auch die kollektiv diskutierten und bestimmten Differenzierungen von vielen weiteren Faktoren und Positionen bezüglich einer Einordnung und Taxierung von Schulkindern beeinflusst. Gegenseitige Abgrenzungen, Vermischungen und Adaptionen zeichnen sich dabei vor allem in den öffentlichen Diskussionen, kaum in der ausbildungsspezifischen ab. Inwiefern die vorgegebenen Leitlinien und Vorschläge zu Kategorisierung und Klassifizierung in den Klassenzimmern von den einzelnen Lehrpersonen umgesetzt werden, kann aus der eingenommenen Forschungsperspektive nur spekulativ beurteilt werden. Gleiches gilt für die Frage, welche Diskussionen bzw. welchen Quellenbeiträgen einen grösseren Einfluss auf das Kategorisierungs- und Klassifizierungsverhalten der Lehrpersonen beigemessen werden kann bzw. inwiefern die Quellen überhaupt einen Einfluss auf die Differenzierungspraxis in der Schule haben.

2.1.3 Soziales Umfeld zwischen Verantwortung und Belastung

Das soziale Umfeld – das heisst vorwiegend die Eltern, das familiäre Umfeld, aber auch sonstige private Bezugspersonen wie Freunde und Bedienstete – nimmt in keiner der beiden Quellen eine gestaltende Rolle ein. Auch in den Periodika finden sich keine thematisch relevanten Beiträge, die von Eltern oder zumindest aus deren Perspektive, verfasst wurden. Eine hohe Relevanz erhält das soziale Umfeld jedoch als *Akteur im Diskurs*. In den Lehrbüchern vor allem durch die Verantwortung der Eltern in der Pflege und Erziehung der Kinder, besonders vor Eintreten in die Schule, um einen möglichst störungsfreien Schulalltag zu ermöglichen. In den Lehrerzeitungen wird die Familie und die Verantwortung der Eltern vielschichtiger dargestellt. Eine kindgerechte Pflege und angemessene Erziehung wird auch darin thematisiert, dies jedoch vor allem in den frühen Zeitschriften. Wie in den Lehrbüchern, wird dabei etwa auf den schlechten Einfluss des Verwöhnens eingegangen, das bei den Kindern für die Schule, aber auch für die Gesellschaft, störende, unerwünschte Eigenschaften hervorbringt. Über die Jahre werden die familiär bedingten sittlichen sowie die genetischen Komponenten, der gute oder schlechte Einfluss des Elternhauses diesbezüglich auf das Verhalten der Kinder immer stärker hervorgehoben. Gesellschaftliche Problematiken, wie etwa Armut oder Alkoholismus sowie damit in Verbindung gebrachte unerwünschte Begleitscheinungen wie Verwahrlosung, materielle und geistige Armut oder körperliche Schädigungen, die sich schlussendlich auf das erwünschte Verhalten und die Leistungsfähigkeit in der Schule negativ auswirken, sind viel besprochene Themen in den Zeitungen. Die an den Diskussionen beteiligten Akteure, bringen dabei ihre Perspektive und Beschreibungen ein: Die Ärzte betonen vor allem die genetische Komponente mit den entsprechend unerwünschten physischen Folgen für die Kinder, die Politiker sehen die guten und fleissigen Staatsbürger sowohl durch sittliche wie auch genetische Mängel gefährdet und die Juristen implementieren neue Kategorien von Straf- und Gerichtsbarkeit für die abweichenden Verhaltensformen der Kinder, die oftmals der Familie zur Last gelegt werden.

2.1.3.1 Soziale und genetische Verantwortung

Hervorzuheben ist dabei vor allem die in den Zeitungen festzustellende Entwicklung von der handelnden Verantwortlichkeit der Familie bezüglich vorschulischer Erziehung und Pflege hin zu einer starken Debatte um die genetische Verantwortung und systembedingte negative Einflussfaktoren auf die Familie. Eine kinds- und entwicklungsgerechte Erziehung und Pflege

ge bleibt zwar über den gesamten Untersuchungszeitraum eine stabile Grundanforderung an die Eltern, die beiden anderen Komponenten erhalten in den Diskussionen der Periodika jedoch immer mehr Gewicht und erscheinen entsprechend häufiger. Die genetische Verantwortung findet sich v.a. ab dem zweiten Untersuchungsabschnitt im Zuge der Diskussionen um physische Einschränkungen, wie beispielsweise den Kretinismus, vermehrt. Die familiäre Vererbungslage, insbesondere durch beeinflussende Faktoren wie Alkoholismus oder Inzucht, rückt dabei langsam in den Fokus der Schreibenden. Über die Jahre werden dann diese Faktoren immer mehr fokussiert und neu entstehende, negativ belegte Kategorien (z.B. Schwachsinn, Bildungsunfähigkeit) als genetische Gefährdung eingestuft, was schliesslich zu Diskussionen über staatlich geregelte Heirats- und Fortpflanzungsverbote führt. Auch die sozialen Veränderungen beeinflussen diese Debatten verstärkt. Die wirtschaftlichen Veränderungen, v.a. die Industrialisierung und Abwanderung in die Städte, bringen Herausforderungen bezüglich des Verhaltens und auch der Leistung der Kinder in der Schule mit sich. Durch die arbeitstätigen Eltern sehen die Gestaltenden der Zeitungsinhalte die Kinder vernachlässigt und unbeaufsichtigt, was sowohl zu einer sittlichen Verwahrlosung – z.B. frühem Alkoholkonsum –, damit verbundenem störendem und unerwünschtem Verhalten in der Schule wie auch der Gesellschaft sowie schlechten Leistungen in der Schule führt. Eine weitere, wenn auch nicht ausgiebig besprochene, sozial wie auch wirtschaftlich geprägte Problematik wird in der Kinderarbeit gesehen. Schülerinnen und Schüler, die aufgrund der familiären Situation zum Arbeiten gezwungen sind, weisen Ermüdungserscheinungen, gesundheitliche Probleme und damit in Verbindung gebrachte Leistungsdefizite auf. Familie und Eltern sind also bezüglich der Diskussion um erwünschte und unerwünschte Unterscheidungen, Kategorien und Taxierungen massgebliche Akteure im Diskurs. Dabei zählen vor allem ihr erzieherischer Einfluss auf die Kinder sowie ihre Lebensumstände und soziale Stellung zu den beeinflussenden Komponenten. Die Lehrpersonen sollten möglichst ein gutes Verhältnis zu ihnen wahren, um die erwünschte Entwicklung und die geforderten Eigenschaften der Kinder sicherzustellen. Gleichzeitig werden die Eltern oft als eingreifende – jeweils individuell handelnde – Akteure im Schulalltag beschrieben, mit denen es zu Konflikten, sogar zu tätlichen Angriffen kommen kann, wenn diese mit der Kategorisierung, Klassifizierung und den daraus resultierenden Konsequenzen in der Schule nicht einverstanden sind.

2.1.4 Ärzte, pädagogische Diskussionen und Medikalisierungsfragen

Im Gegensatz zu den Familien gehören die Ärzte sowohl zu den Akteuren *im*, wie auch den Akteuren *des* Diskurses. Im Ausbildungsdiskurs der Lehrbücher treten dabei weniger die Mediziner in Erscheinung – diesen wird von den Autoren nur in seltenen und besonderen Fällen von Störungen eine Rolle zugesprochen –, als vielmehr eine medizinisch geprägte, oftmals metaphorisch verwendete Sprache, die sich an den Heilungs- und Krankheitsbegriff anlehnt. Den Ärzten kommt in den Lehrbüchern somit lediglich eine marginale Rolle zu, obwohl sich, wenn sich aus den Mediendiskussionen wie auch dem einführend umrissenen Forschungsstand erschliesst, ihr Wirkungsfeld im Bereich der Schule stetig ausbreitet. Die Differenzierungs- und Taxierungsansichten prägen die Ärzte sowohl theoretisch, mit medizinischen Kategorien- und Klassifizierungssystemen, wie auch praktisch, in der Rolle als Kommissionsmitglieder und Schulärzte bei Eintrittsuntersuchungen, entscheidend mit. Als Grund für diesen Unterschied gilt es wiederum an die bereits beschriebenen quellentypischen Eigenschaften wie auch die damit verbundenen Interessen der gestaltenden Akteure zu be-

rücksichtigen. Hinsichtlich der unterschiedlichen Gewichtung der medizinischen Akteure und Inhalte, ist bei den Lehrbüchern sicherlich das Professionsbewusstsein und der Aufbau des Berufstandes entscheidend für die Abgrenzung gegenüber anderen Fachrichtungen und Berufsgattungen. Die Lehrpersonen sollen die zentrale Figur in den Schulen sein und entsprechend auch die Verantwortung für die darin aufkommenden Aufgaben übernehmen. Den angehenden Lehrkräften bereits während ihrer Ausbildung aufzuzeigen, dass sie Teile ihres Aufgabengebiets, – und darunter fällt auch das Einordnen in erwünschte und unerwünschte Kategorien, das Klassifizieren nach bestimmten Merkmalen sowie das Ergreifen festgelegter Massnahmen bei Eintreffen bestimmter Verhalten und Eigenschaften –, an ausserschulische Instanzen und Professionen abgeben können, ist wohl nicht die Absicht der Seminargestalter. So stellen sie einmal mehr die Lehrpersonen in den Mittelpunkt ihrer Lehrbücher. Anders, und auch dies quellentypisch, ist das Auftreten der Ärzte in den Periodika, die aufgrund ihrer Struktur auf die Beteiligung verschiedener Akteure, Perspektiven und Meinungen angewiesen sind. Die Ärzte verfassen Artikel, stellen medizinische Unterscheidungsmerkmale und -systeme vor, berichten aus ihrer Untersuchungstätigkeit in den Schulen, entwerfen eigene Schulmodelle etc.²⁶⁶

Trotz einer starken Präsenz der Ärzte in den Zeitungen, ist stets auch eine Positionierung der Lehrerschaft gegenüber der medizinischen Disziplin festzustellen. Immer wieder wird betont, dass es die Lehrpersonen seien, die die Kernaufgaben in der Schule zu erfüllen haben und die Medizin nicht die Wissenschaft der Schule sei. Obwohl in Kategorisierungs- und Klassifizierungsfragen also die medizinische Expertise eine bedeutende Rolle spielt und auf die Unterscheidungspraxis in der Schule einen entsprechenden Einfluss ausübt, wird letzterer von Seiten der Schule und des Lehrpersonals immer wieder relativiert oder auch als unerwünscht bezeichnet. Eine teilweise Beeinflussung, Aufgabenübernahme und einem Austausch zwischen dem pädagogischen und medizinischen Feld sind sicherlich prägende Elemente in der, v.a. medialen, Diskussion um schulische Unterscheidung und Taxierung. Dennoch kann nicht von einer ‚Medikalisierung der Pädagogik‘ gesprochen werden, zumindest nicht von einer vollständigen. Zum einen, weil sich die pädagogischen Akteure gegenüber der Medizin abgrenzen und darauf bedacht sind, den Ärzten lediglich gesonderte Aufgaben oder Teil- und Mitverantwortung zukommen zu lassen, bei denen sie auch eine Entlastung für ihren Aufgabenbereich sehen. Andererseits zeigt sich gerade bei den Lehrbüchern, dass sich die im dargestellten Forschungsstand oft behauptete – meistens auf Foucault bezogene – Medikalisierung Ende des 19. Jahrhunderts nicht in allen pädagogischen Diskursen darstellt.

2.1.5 Geistliche und ihre Institution: Fels in der Brandung oder Altlast?

Ähnlich wie bei den Medizinerinnen verhält es sich, bezogen auf die Beteiligung in und an den quellenspezifischen Diskussionen, bei den Pfarrern und ihrer Domäne. In den Lehrbüchern wird wiederum der Lehrberuf stark gemacht und eine Abgrenzung von der Kirche und die Minimierung des Einflusses der Pfarrer in der Schule verlangt. Die kontextuellen Einordnungen haben diesbezüglich gezeigt, dass diese von den Lehrpersonen verlangten Grundsätze besonders in den ersten Jahren und auch Jahrzehnten des Untersuchungszeitraums als Idealvorstellungen bezeichnet werden können, da der Lehrberuf und die Unterrichtstradition in den schweizerischen Volksschulen dieser Zeit stark auf einem Engagement der Pfarrer beruht.

²⁶⁶ Die Mediziner treten dabei oft als individuelle Einzelpersonen auf, können anhand ähnlicher Ansichten und Interessen auch als aggregierte oder aufgrund der professionsspezifischen Verbindungen und Zusammenkünfte (Kongresse, Verbände etc.) vielleicht sogar als komplexe Akteure eingestuft werden.

Stärker als eine direkte Rolle kirchlicher Akteure, treten hingegen eine religiös geprägte Sprache sowie Unterscheidungsmuster auf, die sich in der Kategorisierungs- und Klassifizierungsdiskussion niederschlagen.

In den Periodika hingegen zeigt sich an der aktiven Beteiligung der Geistlichen denn auch vielmehr, dass sich diese in schulischen Diskussionen über den gesamten Zeitraum beteiligen. Dies jedoch nicht unbedingt aus einem institutionellen Auftrag heraus – also nicht als korporative Akteure –, sondern als Beteiligte an einem gesellschaftlichen Gesamtsystem, in dem die Pfarrer eine wichtige Rolle einnehmen und auch die Schule Teil davon ist. Die Pfarrer werden oft als Person mit einer hohen gesellschaftlichen Verantwortung beschrieben, die sich sowohl der Kinder anzunehmen haben, die in eine negativ belegte Kategorie eingereiht werden, als auch Unterstützung für die Lehrpersonen bieten sollen. Dies vor allem als Ratgeber und teilweise Kontrollinstanz in Fragen bei der Behandlung und Bestrafung schwieriger Kinder, als Mittler zwischen Eltern und Lehrpersonen oder als Respektsperson, die bei Konflikten zwischen Eltern, Lehrkräften oder Kinder eingreifen.

2.1.6 Die heimlichen Treiber Staat und Wirtschaft?

Staatliche Akteure wie Politiker, Schulbehörden, Bundes- oder Kantonsstellen treten selten als gestaltende Akteure auf. Nur vereinzelt äussern sich beispielsweise Schulinspektoren oder (schul-)politisch tätige Personen in thematisch relevanten Artikeln in den Zeitungen und Zeitschriften. Stärker erscheinen diese Akteure in Beiträgen und Textabschnitten, die ihnen bezüglich verschiedener Aspekte der Thematik eine Rolle oder Aufgabenbereiche zuschreiben sowie über ihr Handeln und ihre Verantwortung in Kategorisierungs- und Klassifizierungsverfahren berichten und diskutieren. Die Lehrbuchautoren beziehen den Staat vor allem als verantwortliche Instanz, das bestehende Recht der Bildung für alle umzusetzen und durch ihre ausführenden Stellen (Schulinspektoren, Schulbehörden) die Realisierung zu überprüfen sowie bei Schwierigkeiten zu unterstützen. Gerade bei disziplinarischen Problemen, die von Lehrpersonen alleine nicht gelöst werden können, sind die Behörden eine Anlaufstelle, die sich um die schwierigen Kinder zu kümmern hat. In den öffentlichen Diskussionen wird diese, in den Lehrbüchern angesprochene, Rolle des Staates und der damit verbundenen Instanzen sowohl präziser dargestellt, wie auch grundsätzlich breiter gefasst. Der rechtliche Rahmen etwa wird anhand der konkreten Gesetzesartikel diskutiert, die Verantwortung bezüglich abweichender Kinder zeigt sich u.a. in der Darstellung von Einzelfällen, die an die Schulbehörden weitergeleitet werden. Daneben kommt dem Staat vor allem auch die Rolle des finanziellen Ermöglichers zu, einer Verantwortung, die ihm von den Akteuren des Diskurses immer wieder zugetragen wird. Durch die gesetzlich verankerte Schulpflicht wird vom Staat gefordert, dass die schulischen Rahmenbedingungen durch ihn so ausgerichtet werden, damit – wie von ihm vorgeschrieben – alle Kinder beschult werden können. Durch die in der Schule festgestellten Unterschiede bei den Kindern sowie die daraus resultierenden Kategorien und Klassifizierungen und den damit verbundenen Massnahmen und Veränderungen in der Schulpraxis gehört es somit auch zur staatlichen Verantwortung, Beschulungsmöglichkeiten ausser der Norm zu ermöglichen, sprich zu finanzieren. Ein Argument in dieser Diskussion ist u.a. die Steuerpflicht, die alle Eltern leisten und dadurch auch die Schule mitfinanzieren. Der Staat hat deshalb alle Kinder angemessen zu beschulen, da Eltern der in der regulären Volksschule nicht erwünschten oder nicht tragbaren Schulkindern bei einem Ausschluss ihrer Kinder um das Steuergeld betrogen würden.

Der Staat gibt also in vielerlei Hinsicht den Rahmen wie auch die Möglichkeiten bezüglich schulischer Differenzierung vor. Durch die gesetzliche Schulpflicht, die darin festgelegten zu erfüllenden Merkmale wie ‚Bildungsfähigkeit‘, Alter etc. oder auch durch die Finanzierung oder nicht-Finanzierung von Umstrukturierungen und gesonderten Beschulungsformen, die wiederum bestimmte Differenzierungs-, d.h. meistens Separierungsmassnahmen, Kategorienbildungen und Taxierungen begünstigen oder verunmöglichen. Dazu kommt die Rolle als inhaltlicher wie auch leistungsspezifischer Standardsetzer, die der Staat über den Aufbau der Armee und deren Verbesserung über die Rekrutenprüfung einnimmt. Staatliche Anforderungen, die ein Bürger für die Dienste am Vaterland zu erfüllen hat, werden in die Schule übertragen und beeinflussen wiederum Differenzierungen von Schulkindern, deren Beschreibungen, Bewertungen und Einteilungen. Diese vielfältigen Einflussmöglichkeiten des Staates erscheinen jedoch ausschliesslich in den Zeitungsdebatten, die Lehrbücher beschränken sich bei ihren Darstellungen bezüglich staatlichem Einfluss und Verantwortung auf einige wenige, v.a. gesetzlich und disziplinarisch relevanten Bereiche. Richtungsweisende bildungspolitische Entscheide und Umsetzungen, die entsprechenden Einfluss auf die schulische Einteilung und Taxierung haben bzw. separate Beschulungsmassnahmen finanziell unterstützen, wie beispielsweise die Primarschulsubventionen, spiegeln sich in der Lehrdebatte nicht.

2.1.6.1 *Im Interesse der Wirtschaft*

Neben und mit dem Bild des idealen Staatsbürgers, der fleissig, gehorsam, selbständig, willensstark sein soll, erscheinen in den Zeitungsdiskussion neben den staatlichen bzw. militärischen – also korporativen – Leistungsinteressen immer mehr Attribute, die durch wirtschaftliche Interessen und Akteure wie Arbeitgeber in Form von Leistungsanforderungen und stärke hervorgebracht werden. Besonders gegen Ende des Jahrhunderts gewinnt die Anforderung an die Kinder, in der Schule möglichst viel und gute, vor allem testrelevante Schulleistungen in Form von Noten zu erbringen, immer mehr an Bedeutung. Gute Leistungen in der Schule bedeutet, im Differenzierungsprozess in entsprechend gute Kategorien eingeordnet zu werden, höhere Klassen und Schulformen besuchen zu können. Diese Leistungsdebatte kann kontextuell mit der wirtschaftlichen Entwicklung in der Schweiz in Verbindung gebracht werden. Zu Beginn der Untersuchung erhält die staatliche Aufbauarbeit inklusive der flächendeckenden öffentlichen Beschulung entsprechendes Gewicht, um die Bildung der Kinder in diesem neuen System aufzubauen und zu festigen. Dadurch sollen die erwünschten Bürgerinnen und Bürger, die den neuen Staat zu erhalten und weiterzuführen haben, erzogen und ausgebildet werden. Mit der Festigung der neuen Staatstrukturen bleiben die politischen Anforderungen an die Eigenschaften der Kinder zwar erhalten, werden jedoch mit der Zeit durch die wirtschaftlichen Umstrukturierungen – die Entwicklung von einem Agrarstaat zu einem industrialisierten Land mit entsprechenden technologischen Veränderungen und Produktionsbetrieben – immer weiter ergänzt. Nun reicht es nicht mehr, die Kinder zu sittlich guten, gehorsamen und arbeitsamen Staatsbürgern auszubilden. Nun müssen sie einen Markt bedienen, die von den Arbeitgebern geforderte Leistung erbringen und die entsprechenden Kompetenzen mitbringen, damit die Unternehmen Gewinne erzielen können. Wirtschaftliche Akteure bringen ihre Interessen denn auch in die Zeitungsdiskussionen mit ein, Unternehmer stellen Ansprüche, kritisieren die bisherige Schulausbildung, die zu wenig harte Selektion und finanzieren teilweise Schulformen mit, die im Zuge der wirtschaftlichen Entwicklungen zur Notwendigkeit geworden sind (z.B. Klassen für fremdsprachige Arbeiterkinder).

Die Finanzen stellen also bei wirtschaftlichen wie auch staatlichen Akteuren ein zentrales Interesse, das die Kategorisierung und Klassifizierung in den Schulen entsprechend beeinflusst. Während des gesamten Untersuchungszeitraums, wie auch in beiden Quellentypen, kristallisiert sich das elementare gesellschaftliche wie auch staatliche Interesse heraus, alle Kinder durch die Schule so auszubilden, dass sie eine ihren Fähigkeiten entsprechende Tätigkeit in der Gesellschaft erfüllen können. In den Lehrbüchern bleiben die Ausführungen darauf beschränkt, dass jedes Kind eine Rolle im Staat und der Gesellschaft zu erfüllen hat und umgekehrt ihm diese bereitgestellt und ermöglicht werden soll. In den Zeitungsdiskussionen ist auch bei dieser Thematik eine breitere und sich verändernde Auseinandersetzung festzustellen. Die grundsätzliche Befähigung durch die Schule für eine nützliche Rolle in der Gesellschaft wird gerade in der Frage nach dem Ausbau von separaten Schulformen, Sonderklassen oder Anstalten als Pro-Argument für die verstärkte Differenzierung herangezogen. Für den Staat sei die Förderung eines abgestuften und mehrfach gegliederten Schulsystems attraktiv, weil dadurch auch die Schwächsten der Gesellschaft entsprechend ihren Voraussetzungen einen Beruf oder ansatzweise ein Handwerk erlernen und somit für sich selber sorgen können, dem Staat also zukünftig finanziell nicht zur Last fallen. Und so gilt für die Beschulung von schwachen, anormalen, blödsinnigen Kindern das Motto: „Das Geld, das er [der Staat] für ihre Erziehung ausgibt, nimmt er doppelt wieder ein [...]“ (SLZ 1895, S. 378). Für die Wirtschaft wiederum ermöglicht die schulische Differenzierung eine einfachere Einschätzung der Leistungsfähigkeit und des Wissensstands der austretenden Jugendlichen, als dies bei nur einer Schulform, die alle Kinder integriert, der Fall wäre. Dadurch eröffnet sich eine Optimierung in der Einstellung geeigneter Arbeitskräfte und somit bei der Leistungserbringung des Unternehmens.

2.2 Das Kind bei der Etikette nennen: Ausprägungen und Veränderungen von Kategorien und Klassifikationen

Neben der Akteursanalyse, der Perspektivenfrage, fokussieren die weiteren Fragekomplexe (1 & 2) die Dynamik der Problemstellung. Dabei stehen die möglichen Differenzierungen von Kindern in der Schule, die Ausgestaltung der Kategorien und Klassifizierungen, die Argumentation und Legitimation bezüglich der Unterscheidungs- sowie Bewertungsmuster und der damit verbundenen Konsequenzen und Massnahmen im Zentrum. Diesbezüglich sollen die Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderungen hinsichtlich der Kategorienbildung und Klassifizierungsvorgehen fokussiert und mögliche Faktoren für diese Entwicklungen noch einmal kondensiert herausgearbeitet werden.

Anhand der Analyse der Akteure sind bereits einige interessens- und rollenbezogene Grundmuster, aus denen für die Schule relevante Kategorisierungen und Klassifizierungen evolvierten, ersichtlich geworden. Daher sollen nun die Beschreibungen, Differenzierungen, Taxierungen etc. fokussiert und anhand des Untersuchungsmaterials hervorgehoben werden, um zentrale Punkte bezüglich der Problemstellung zu veranschaulichen. Am Beispiel der schulischen Einteilungen durch Klassen und institutionelle Separierungsmassnahmen sollen die Prozesse illustriert sowie die Frage nach der Festlegung von Normalität in den historischen Diskussionen im Kontext der Problemstellung beleuchtet werden.

2.2.1 Differenzierung durch schulische Klassifikation

Ein wichtiger Aspekt, der Einteilungen und Taxierungen von Kinder in der Schule repräsentiert sowie die immer weiter voranschreitende Differenzierung und Verfeinerung der Kate-

gorien deutlich macht, ist das sich andauernd verändernde Klassen- und Beschulungssystem. Als oberste Maxime in beiden Quellentypen gilt dabei für die Lehrpersonen – in den Lehrbüchern durchgängig, in den Lehrerzeitungen vor allem in den ersten Jahren dominanter –, die Kinder individuell, nach ihren Anlagen und Kräften zu unterstützen sowie zu versuchen, aus jedem Kind das Beste herauszuholen. Zu Beginn der Untersuchungsperiode sind in den Volksschulen altersgemischte Klassen an der Tagesordnung, in denen alle Kinder des Dorfes oder der Region in einem Zimmer beschult werden. In den Darstellungen dieser sehr heterogenen Klassen werden Unterschiede bei den Kindern vor allem anhand disziplinarischer, sittlicher oder hygienischer Aspekte festgemacht und innerhalb des vorhandenen Klassenraums angeordnet. Störende Kinder müssen nahe bei der Lehrperson sitzen, am Rand einer Bankreihe, zur Strafe stehen oder in der Ecke warten, teilweise auch nach Hause gehen oder länger in der Schule bleiben. Schülerinnen und Schüler, die langsam vorankommen, Sehprobleme aufweisen oder unaufmerksam sind, sollen ebenfalls möglichst nahe der Lehrkraft sitzen, damit diese auf die Besonderheiten besser eingehen kann und die schwierigen Kinder besser im Blickfeld hat. Besonders in den Lehrbüchern werden die Art und Weise der Klassenführung und -ordnung ausgiebig und beständig dargestellt. Aufgrund disziplinarischer Gesichtspunkte und der Realisierung eines geordneten Schulalltags, sprechen sich die Autoren bereits in den frühen Jahren der Untersuchung für ein Jahrgangsklassensystem mit Klassenlehrperson aus. Schul- bzw. klasseninterne Differenzierung zeigt sich jedoch auch in anderen Komponenten, die – einmal mehr – in den Zeitungsdiskussionen diverser und dynamischer aufscheinen.

2.2.1.1 *Noten Nebensache? Schulische Bewertung zwischen Werturteil und Ziffer*

Eine Unterscheidung und Ordnung der Kinder in den Klassen, wird – neben der grundlegenden Kategorie *Alter*, die zum einen über den Schuleintritt entscheidet, zum anderen eine äussere Ausrichtung für die Einteilung in Jahrgangsklassen bietet – schwergewichtig aufgrund schulischer Leistung, d.h. dem inhaltlichen Wissen und Fortschreiten im Lehr-Lernstoff, vorgenommen. In den Lehrbüchern kreist die Diskussion diesbezüglich um *faule* und *unfleissige* oder *unaufmerksame* Kinder, aber auch angelegte *Talente* und *Begabungen* der Kinder werden zentral behandelt. Ob nun ein Kind *talentiert* ist oder nicht, *unbegabt* oder nicht, entscheidet grundlegend über sein Vorankommen in der Schule, darüber ob es *normal leistungsfähig* ist oder in seiner schulischer Entwicklung *zurückbleibt* und daher zum *Repetenten*, zum *Klassenwiederholer* wird. Wenn die Leistungsfähigkeit stärker beeinträchtigt ist, kommen den Kindern Attribute wie *Geistesschwäche* zu, in schwereren Fällen werden sie als *Halbstumme* und *Narren* bezeichnet. Die diversen Leistungsniveaus der Kinder innerhalb einer Klasse führen, das Gesamtkorpus der Lehrbücher betrachtend, zu einer kontroversen Diskussion über den Umgang mit der für die Lehrpersonen als herausfordernd gewerteten Situation. Während sich eine Gruppe von Autoren für die Individualisierung, die spezifische Betreuung und Förderung der einzelnen Kinder stark macht, plädieren andere für die Einhaltung des Grundauftrags der Schule, den sie in der Massenbildung sehen. Die Lehrkräfte haben sich demnach am Durchschnitt der Klasse zu orientieren und somit das Gros der Kinder in erwünschter Weise der staatlichen Schule zu unterrichten und zu erziehen. Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Leistungsfähigkeit oben oder unten ausschwingen, sind genau gleich zu behandeln wie ihre durchschnittlich begabten Klassenkameraden und -kameradinnen, da nach den demokratischen Prinzipien kein Ungleichgewicht entstehen dürfe.

Die Frage nach schulischer Bewertung von Leistung und daraus resultierenden Einteilungen und Massnahmen wird in den Lehrerzeitungen, ihren quellentypischen Eigenschaften folgend, unter verschiedenen Perspektiven und Prozessen dargestellt. Die Art der Einteilungen in vorhandenen Klassen und durch Klassensysteme entwickeln sich somit und differenzieren sich, im Gegensatz zu den Lehrbuchdiskussionen, über die Jahre immer weiter aus. Eine grundlegende Frage bleibt dabei immer die Einteilung in *bildungsfähig* und *bildungsunfähig*, die von Anfang an, auch durch rechtliche Artikel über die Schulbesuchspflicht, in denen *Bildungsfähigkeit* als Grundvoraussetzung zum regulären Schulbesuch festgehalten ist, besprochen wird. Was die Bildungsfähigkeit auszeichnet und welche Kinder diese erfüllen, wird jedoch über die Zeit unterschiedlich aufgeladen.

So zeigt sich in den Periodikabeiträgen etwa, dass sowohl das altergemischte wie auch das nach Jahrgängen gegliederte Klassensystem – das v.a. aufgrund der kontinuierlich steigenden Schülerzahlen immer mehr zur Anwendung kommt – mit der ‚inneren Differenzierung‘, dem Ordnen der Verschiedenheiten der Kinder innerhalb des Klassenraums, im Schulalltag immer mehr an ihre Grenzen stossen.

Eine dabei als wichtig einzuordnende Komponente ist die direkte Bewertung des schülerischen Arbeitens und ihres inhaltlichen Wissens in Form von Zeugnissen und Noten, die anfänglich v.a. in Worten wie *schwach*, *mittel*, *gut* etc. und mit der Zeit immer mehr über *Ziffern* (1-6) ausgedrückt werden. Die Grundlage für diese Zeugnisse sind meistens Prüfungen, die gerade in den frühen Jahren wöchentlich bis monatlich, danach immer häufiger in Form von (Halb-)Jahresprüfungen durchgeführt werden. Entsprechend seltener werden die Notenbüchlein über die Zeit nach Hause gebracht und von den Eltern visiert. Durch die sich etablierende Notengebung entsteht ein Referenzrahmen, der sowohl nach aussen wie auch innerhalb der Schule verstanden werden kann. Leistungen und auch Verhalten, das in den Zeugnissen ebenfalls bewertet wird, werden also in einer Sprache verfasst, in Kategorien dargestellt, die zumindest äusserlich vergleichbar sind.

Durchgefallen...

Anhand der Leistungsbewertungen können Massnahmen wie Klassenwiederholung oder -überspringen angeordnet und gegen aussen als Argument angegeben werden. Das Überspringen von Klassen durch *hochbegabte* und überdurchschnittlich intelligente Kinder, tritt in den Diskussionen kaum auf. Als bedeutend ist hingegen die Wiederholungs- bzw. die Repetierfrage für *schwache* Kinder, die die geforderten Leistungsmassstäbe nicht erfüllen, einzustufen. Zahlreiche Beiträge aus verschiedenen Regionen der Schweiz belegen, dass das häufige Zurückversetzen von Kindern in tiefere Klassen und der Verbleib schwacher Schülerinnen und Schüler auf einer niederen Schulstufe aufgrund mehrmaligem Nichterreichen des jeweiligen Jahresstoffs aus der Sicht vieler Akteure als Problem wahrgenommen wird. Die Lehrpersonen stufen ihre Bemühungen, die wiederholenden Kinder, die *Repetenten*, durch alle vorgesehenen Schulstufen zu bringen als schwierig bis sinnlos ein und würden sich lieber auf das Unterrichten der *Begabteren* konzentrieren. Und der Fakt, dass doch einige Kinder den festgelegten Schulstoff nie erlernen werden, beschäftigt auch Schulbehörden und Politiker. Handlungsbedarf wird von Letzteren denn auch angemeldet, weil sich das dadurch entstehende tiefe Bildungsniveau negativ auf die Rekrutenprüfungen auswirkt. Die Rechen-, Lese- und Schreibfähigkeiten vieler angehender Soldaten stellen sich durch die militärischen Examen als zu niedrig heraus, als dass die jungen Männer *für den Staatsdienst geeignet* eingestuft werden. Dieser Umstand führt dazu, dass die Behörden ein bestimmtes, höher angeleg-

tes Niveau zum Bestehen der Prüfungen festsetzen. Diese staatlich-militärischen Standards als Richtmass in die Schule getragen, wirken sich entsprechend auch auf die Bewertungs- und Selektionsmechanismen oder zumindest auf die Diskussionen darüber aus. Lehrpersonen haben die Schüler so zu unterrichten, dass diese die militärische Wissenshürde erfüllen. Die öffentliche Präsentation der Resultate sowie der vieldiskutierte kantonale Vergleich sind dabei entsprechende gesellschaftspolitische Druckmittel, um die Verbesserungen voranzutreiben.

...und nun?

Begleitet werden diese Prozesse der Standardsetzung, Bewertung und Selektion von einer kontinuierlichen Ausdifferenzierung der Gruppe von Kindern, die Leistungen ausserhalb des festgelegten erwünschten Bereichs erbringt. Da der Fokus der Diskussionen hauptsächlich auf den *schwachen, zurückgebliebenen, repetierenden* Kindern liegt, sind die dabei entstehenden Begriffe und Kategorien auch im negativen, unerwünschten Bereich angesiedelt und entsprechend belegt. In der immer weiteren Verfeinerung der Kategorien und Klassifizierungen, kommen zu den Diskussionen um zurückbleibende und repetierende Kinder Berichte über zusätzlichen Unterricht und Nachhilfestunden für ebendiese auf. Einzelne Lehrpersonen berichten darüber, dass sie auf Eigeninitiative hin zusätzliche Unterrichtsstunden neben dem regulären Stundenplan für die schwachen Schüler und Schülerinnen anbieten, um diese separat in einem angemessenen Tempo zusätzlich zu beschulen und ihren Leistungsabstand zu den anderen Kindern, zum Durchschnitt der Klasse, zu verringern. Anhand der Häufung solcher Berichte wie auch Debatten über die Durchführung solcher Nachhilfestunden an Lehrerkonferenzen und kantonalen Vereinszusammenkünften, kann eine flächendeckende Verbreitung dieser Sonderbeschulung festgestellt werden, die sich durch kantonale finanzielle Unterstützung in gewissen Regionen zeitweise sogar institutionalisiert. Doch der zusätzliche, oft beklagte Aufwand der Lehrkräfte, um die Nachhilfeschüler und schülerinnen zu beschulen, knappe (finanzielle) Ressourcen wie auch der nur teilweise Erfolg, verhindern eine Verankerung dieser Massnahme im System.

2.2.1.2 Eigene Klassen für eigene Kinder

Stattdessen werden auf der Grundlage medizinisch geprägter Kategorien und Klassifizierungsmöglichkeiten Klassenformen eingerichtet, die auf ebendiese Unterscheidungsmöglichkeiten ausgerichtet und entsprechend benannt sind. Besonders ab den 1880er Jahren häufen sich Berichte über *Hilfsklassen* und *Klassen für Schwachsinnige*, die in immer mehr Städten, aber auch ländlichen Gegenden eingerichtet werden. In diese Klassen werden Kinder versetzt, die mit verschiedenen Eigenschaften beschrieben werden und bestimmte Verhaltensweisen in der regulären Schule aufweisen, die schlussendlich alle eine gemeinsame Folge nach sich ziehen: eine zu aufwendige Betreuung durch die Lehrkraft, also ein zu grosser Arbeitsaufwand. Diese Kinder sind etwa zu *langsam im Lernen, schwachbegabt, geistesschwach, stumpfsinnig, unaufmerksam, zerstreut, anormal beanlagt* usw.

Ein genaues, festgelegtes Profil für die als zu versetzend festgelegten Kinder existiert nicht, da auch die Kategorien Schwachsinn, Blödsinn, Idiotie etc., die als medizinische geprägte Begriffe in der Schule immer mehr Verwendung finden und pädagogisch adaptiert werden, nicht genau definiert sind. Eine fehlende Übereinstimmung in der Begriffsdefinition, sowohl in der Medizin wie auch im schulischen Bereich, führt also dazu, dass die mit *Schwachsinn* in Verbindung gebrachten Eigenschaften, vor allem subjektiv empfundene Übereinstimmungen der Lehrpersonen mit den bekannten Attributen dieser Kategorie darstellen. Die Lehrkräfte

sind, teilweise zusammen mit Schulbehörden und Ärzten, die massgebenden Entscheidungs-tragenden, die über eine Kategorisierung und eine, je nach bestehendem Angebot, zusätzliche zum regulären Unterricht oder vollständige Separierung in die bestehenden Sondergefässe bestimmen.

Eine weitere aufkommende Möglichkeit, Kinder für die Spezialklassen zu bestimmen, zeigt sich in der Erfassung abweichender Kinder mit Hilfe statistischer Erhebungen, die v.a. ab den 1880er Jahren in verschiedenen Regionen isoliert durchgeführt werden. Bei diesen Zählungen sollen bestimmte Kategorien von Kindern erfasst werden, die im regulären Schulalltag als belastend empfunden und deshalb in die aufkommenden Spezialklassen überwiesen werden sollen. Je nach Erhebung werden unterschiedliche Kategorien gesucht, die meisten davon sind *Taubstummheit*, *Blindheit*, *Schwachsinn*, *Idiotie* oder *Bildungsunfähigkeit*. Da bei den Erhebungen Lehrpersonen oder Ärzte über die Zuteilung zu den Kategorien bestimmen, bleibt auch bei diesen methodischsystematisierten Einteilungen die subjektive Komponente zentral.²⁶⁷

Die spezifischen, offiziell anerkannten und finanzierten Spezialklassen für schwachsinnige Kinder etablierten sich – auch durch die vermehrten Einteilungs- und Separierungsmechanismen – zwar über die Jahre, die Diskussion über zu *schwache*, *anormale*, *störende*, *anstrengende*, für die Lehrperson zu *aufwendige* Kinder verringert sich in den Zeitungen jedoch nicht. Vielmehr dehnen sich die Debatten und Forderungen von Lehrpersonen aus, dass mehr solcher Klassen benötigt werden, um den geregelten Schulalltag aufrecht erhalten, die Kinder angemessen unterrichten und erziehen zu können.

Über Statistik zur Kategorienfestigung

Um dieses Anliegen voranzutreiben, formulieren die Lehrpersonen ihre Bedürfnisse zur Entlastung zum einen in den regionalen Vereinigungen, zum anderen in den nationalen Versammlungen des Lehrervereins. Flankiert werden sie in der Vertretung der Angelegenheit von engagierten Mitgliedern aus der SGG sowie der Gemeinschaft selbst, auch bei der die Ausformulierung eines Antrags an den Bundesrat. Darin beantragt die Lehrerschaft eine landesweite, zentral gesteuerte Zählung aller schulpflichtigen *schwachsinnigen*, *gebrechlichen* und *verwahrlosten* Kinder, deren Gesamtanteil an der Schülerschaft auf 1.5% geschätzt, von denen jedoch lediglich ein kleiner Prozentsatz angemessen in separaten Schulformen betreut und ausgebildet wird. Eine vom Bund gesteuerte Zählung sollte zudem die subjektive Komponente bei den Einteilungen schmälern, was jedoch bezweifelt werden kann, da die Fragebögen wiederum von den ortsansässigen Lehrpersonen ausgefüllt werden. Der grösste Unterschied zu den vorher durchgeführten Einteilungen ist denn auch eher in der Vereinheitlichung und Festlegung der Kategorien und dem daraus evolvierenden Klassifizierungssystem zu sehen. Die in der Erhebung vorgegebenen *Grade von Schwachsinn*, wie auch die anderen Kategorien, die diverse *körperliche Gebrechen* und *sittliche Verwahrlosung* umfassen, erschei-

²⁶⁷ Spannend bei diesen Erhebungen ist u.a. auch, dass aus vielen ländlichen Gemeinden keine anormalen Kinder gemeldet werden, obwohl grundsätzlich überall ein bestimmter Prozentsatz von abweichenden Schülern und Schülerinnen angenommen wird. Da Anormalität in den Diskussionen oft auch mit ländlichen familiären Strukturen in Verbindung gebracht wird (Alkoholismus, Inzucht, Vererbung), könnte eine gewisse Schutzfunktion der Gemeinden dahinter stehen: „Bei uns gibt es das nicht“. Durch die subjektive Einschätzung von Anormalität durch die ansässigen Verantwortlichen – oder spezifische lokale Rahmenbedingungen – ist es auch möglich, dass in gewissen Schulen die Kinder nicht negativ auffallen, wo sie andernorts in eine zu erhebende Kategorie eingeordnet werden oder die abweichenden Kinder besuchen die Schule generell nicht (die Schulbesuchsquoten auf dem Land sind teilweise noch relativ gering).

nen erstmalig in einem für alle Schulen verbindlichen Rahmen mit begleitenden Erklärungen und Definitionen.

Die vom Bund gesteuerte und ausgewertete Zählung bestätigt die Lehrervereinigung in ihrem Anspruch auf mehr Spezialklassen und finanzielle Unterstützung von Seiten des Staates, da dieser die anormalen Schülerinnen und Schüler durch die Erhebung selber sichtbar gemacht hat und die Forderungen der Lehrerschaft nicht mehr einfach von der Hand zu weisen sind. Es ist daher auch denkbar, dass der Antrag auf die zentrale Durchführung der Zählung als ein strategischer Schachzug des Lehrervereins zu werten ist, um von bundesstaatlicher Seite Unterstützung im Ausbau der schulischen Differenzierung zu erhalten. Denn die Forderungen nach mehr Beschulungsmöglichkeiten für anormale Kinder sowie eine spezifische Ausbildung der Lehrpersonen für diese Gefässe sind Projekte, die bereits vor der Zählung angetrieben werden. Aufgrund fehlender Finanzen ist eine Durchführung jedoch oftmals nur lokal, mit privater Unterstützung oder gar nicht möglich. Mit der offiziellen und öffentlichen Anerkennung der Problematik in der Schule bzw. der Kategorien von in den Regelklassen untragbaren Kindern, können nun Anträge auf finanzielle Unterstützung der Bildungskurse oder die Forderung nach Primarschulsubventionen – inklusive des Passus zur Unterstützung der Sondermassnahmen – damit argumentativ untermauert werden. Diese Argumente wiederum können als (Mit-)Grund für die erfolgreiche Durchsetzung der Anliegen interpretiert werden.

Mit der Etablierung und dem Ausbau des Spezialklassen und schulwesens sowie der damit verbundenen nicht-seminaristischen, kursorischen Ausbildung der Speziallehrpersonen festigten sich auch die Selektionsmechanismen, um die abweichenden Kinder zu erkennen, untersuchen und entsprechend zu platzieren. Die darüber entscheidenden Kommissionen, die meistens aus Lehrpersonen, Schulbehörden und Ärzten zusammengesetzt sind, verbreiten sich ebenso, wie vom Bund geforderte Eintrittsuntersuchungen, die anhand von Einteilungen in Kategorien wie *Blödsinn*, *Schwachsinn in zwei Graden*, *Gehör- und Sprachfehler*, *Sehfehler*, *Nervenkrankheiten*, *andere körperliche Krankheiten* und *sittliche Verwahrlosung* über die Einschulung bestimmen sollen. Nach ersten Realisierungen, bei denen die Lehrkräfte diese ausführen, kommen kritische Stimmen auf, die an der Qualität der Einteilungen und daraus resultierenden Selektion zweifeln. In der Folge werden die Eintrittsuntersuchungen immer mehr in die Hände von (Schul-)Ärzten gelegt. Ob nun antizipiert wird, dass Ärzte eine Zuteilung zu den festgelegten zu untersuchenden Kategorien sowie über eine grundsätzliche Bildungsfähigkeit oder Beschulbarkeit besser entscheiden können als Lehrpersonen oder letztere diese Zusatzaufgaben aufgrund des Mehraufwands nur halbherzig ausführen und die Aufgabe gerne und bewusst an die Ärzteschaft abtreten, kann aus den analysierten Diskussionen nicht geschlossen werden.

2.2.1.3 Schuldisziplinierung über Leistungsansprüche

Neben der Frage nach der Separierung von Schwachsinnigen und anderweitig für die Regelschule als ungeeignet erachteten Kinder, kristallisieren sich parallel im Zuge von leistungsorientierten Argumenten auch innerhalb der ‚bereinigten‘ Klassen neue Differenzierungsansprüche heraus. Vor allem in der letzten Analysephase mehren sich Beiträge, in denen über die heterogenen Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Klassenverbund diskutiert, Forderungen nach einer nochmaligen, feineren Unterteilung der *schwachen* von den *mittelmässigen* und *starken* Kindern artikuliert werden. Dabei stehen Klassensysteme zur Debatte, die eine Unterteilung der Volksschule in mehrere Stufen vorsehen, ohne dabei eine weitere

Auslagerung von Kindern in separate Schulen oder Anstalten zu erwirken. Besonders das *Mannheimer Klassensystem*, das eine *Parallelisierung* der Schüler und Schülerinnen anhand deren Einteilungen in *drei Stärkekategorien* vorsieht, wird dabei zentral behandelt, kritisch beleuchtet und schliesslich in vielen Kantonen in adaptierter Form angewendet. Die bessere Förderung der individuellen Fähigkeiten, das Vermeiden des nach wie vor weit verbreiteten Sitzenbleibens und das Vorbereiten der guten Schülerinnen und Schüler auf anspruchsvollere Berufe oder höhere Schulen durch schnelleres Arbeiten und einen erweiterten Stundenplan, erscheinen dabei als Hauptargumente. Die parallele Beschulung von meistens zwei oder drei Klassen nach den Leistungen der Schulkinder – die Einteilung in Primar- und Sekundarschule plus je nachdem noch einer Klasse für die ganz Schwachen, ist dabei die gängigste Form – wird jedoch stets von kritischen Stimmen und Bedenken begleitet. Die Grenzziehung zur Beurteilung und Einteilung der Kinder steht dabei im Zentrum der Kritik. Zum einen, weil angenommen wird, dass diese Selektionen von Lehrpersonen und Schulbehörden nicht objektiv getroffen werden können und die Grenzen sehr fließend sind, zum anderen, weil befürchtet wird, dass in einem solchen Schulsystem nicht vorwiegend nach Begabungs- und Leistungsaspekten, sondern vielmehr nach sozialen Merkmalen selektiert werde. Zudem wird der neue Einteilungsauftrag als anspruchsvolle wie auch aufwändige Zusatzaufgabe für Lehrkräfte und Behörden eingestuft, die viele neue Schwierigkeiten aufbringen und nicht – wie von vielen Befürwortern unterstrichen – das Berufsleben in der Schule erleichtern werde.

2.2.1.4 Ausweichmöglichkeit Anstalt

Neben der innerschulischen Differenzierung und den Sonderklassen, die an die Regelschule angeschlossen sind, werden auch Separierungsmassnahmen dargestellt, die nicht nur auf die Beschulung fokussiert und auf verschiedene Leistungsniveaus von Kindern ausgerichtet sind. Bestimmte, sich über die Zeit verändernde oder zusätzlich aufkommende Merkmale, physische oder kognitive Beeinträchtigungen oder auch abweichendes sittliches oder disziplinarisches Verhalten können zu Versetzungen der Kinder in Institutionen führen, die sowohl Erziehungs-, Schul- wie auch hauptsächlich Lebensort darstellen.

So sind schon von Beginn der Quellen – sowohl in den Zeitungen wie auch den Lehrbüchern – taubstumme Kinder aufgrund ihrer ‚nicht-Beschulbarkeit‘ von der öffentlichen Volksschule ausgeschlossen und werden in bereits bestehende Taubstummenanstalten erzogen und ausgebildet. Für blinde Kinder existiert ebenfalls eine separate Anstaltsbeschulung, jedoch finden sich auch Berichte, in denen sie, durch eine intensive Betreuung durch die Lehrperson, auch die Regelschule besuchen.²⁶⁸

Neben dieser konstanten Separierung taubstummer und blinder Kinder, erscheinen in den Zeitungsdiskussionen immer mehr Beiträge, die sich mit der Ausgliederung *sittlich* abweichender Schüler und Schülerinnen beschäftigen. Die moralisch divergierenden, sittlich verwaorsten Kinder werden unter einer, teilweise *christlich*, teilweise *staatsbürgerlich* argumentierten Semantik des ‚Errettens‘ von der Volksschule in sogenannte Rettungsanstalten überwiesen, die über gesamten Untersuchungszeitraum bestehen bleiben. Wer nicht den gängigen Vorstellungen eines sittlich guten, fleissigen, religiösen, gehorsamen Bürgers entspricht, soll in einer Rettungsanstalt durch eine Kombination aus familiärer und autoritärer Anstalts-erziehung, schulischer Ausbildung und handwerklicher wie auch landwirtschaftlicher Arbeit,

²⁶⁸ vgl. z.B. Messmer 1910, S. 86

auf ein eigenständiges, moralisch und gesellschaftlich gutes Leben vorbereitet werden – wobei die geschlechtergetrennten Rettungsanstalten meistens auf Knaben ausgerichtet sind.

Eine weitere Differenzierung entsteht durch die, v.a. ab den 1860er Jahren, verstärkt behandelte Thematik von körperlich abweichenden Kindern, die aufgrund von Kretinismus, Blödsinn, Idiotie oder auch Schwachsinn verschiedenen Grades in den Klassen der Volksschule nicht mehr erwünscht sind. Während es anfänglich vor allem physische Unterscheidungen und medizinische Argumente sind, die über eine Einordnung in diese Kategorien entscheiden, kommen über die Jahre und Dekaden immer mehr kognitive Leistungsaspekte hinzu. Und während anfänglich eine spezifische Separierung von Schülerinnen und Schülern dieser Kategorien eine Schwierigkeit darstellt, da keine oder nur sehr wenige entsprechende Anstalten existieren und teilweise auf Anstalten im benachbarten Ausland²⁶⁹ ausgewichen werden muss, bilden sich mit der Zeit immer mehr Beschulungsmöglichkeiten aus. Anfänglich sind dies vor allem kleine, auf Einzelinitiativen gegründete Institute und privat organisierte, meistens durch die SGG unterstützte, Anstalten. Nach und nach werden solche Schwachsinnigenanstalten dann von Lehrerkonferenzen und vereinen oder Schulbehörden gefordert und teilweise auch (finanziell) unterstützt. Die Forderungen nach schulexternen Erziehungs- und Unterrichtsmöglichkeiten werden vor allem mit dem erhöhten Aufwand der Lehrpersonen in der Schule begründet, der durch anormale Kinder der eben aufgezählten Kategorien entsteht. Im Rahmen der gegebenen Ressourcen der Volksschule ist es den Lehrkräften auch durch zusätzliche Nachhilfestunden sowie nach mehrmaligem zurückversetzen der betroffenen Kinder nicht möglich, diese auf die erwünschte Art und Weise zu beschulen und entsprechende Leistungen zu erreichen. Mit der fortschreitenden Ausdifferenzierung der Abweichungskategorien, der Etablierung und des Ausbaus der Anstalten sowie des Einsatzes von Kommissionen und staatlich angeleiteten Erhebungen, die über Verbleib in oder Exklusion aus der Volksschule entscheiden, findet auch eine Differenzierung innerhalb der gesonderten Anstalten statt. Anhand von Kategorien wie *Bildungs-* oder *Leistungsfähigkeit* im Sinne der in der Schule geforderten inhaltlichen Standards, aber auch hinsichtlich des Potenzials zur Erlernung eines Handwerks oder Berufs. Schülerinnen und Schüler der Anstalten, die also als taubstumm, blind, in einem geringen Grad schwachsinnig oder körperlich gebrechlich bezeichnet und als bildungsfähig eingestuft werden, werden besonders in den letzten Jahrzehnten der Untersuchung in dafür ausgerichtete Institutionen überwiesen. Ihre bildungsunfähigen Mitschüler und schülerinnen hingegen, die die inhaltlichen Standards der Schule kognitiv oder aus anderen Gründen nicht erfüllen können, verbleiben in den bisherigen Einrichtungen und werden neben der angepassten schulischen Ausbildung, so weit möglich, vor allem in agrarischen Arbeiten, Handwerk und Handarbeiten auf ihr eigenständiges (berufliches) Leben in der Gesellschaft vorbereitet.

2.2.1.5 Ständige Veränderung, unzählige Perspektiven

An den Beispielen der Klassifizierung, der schulischen Einteilung, Stratifizierung, Selektion und Bewertung zeigen sich Prozesse, die von verschiedensten Faktoren, Akteuren, sich

269 Bei der Inanspruchnahme ausländischer Angebote im Anstaltsbereich stellt sich die Frage, inwiefern das Entsenden der anormalen Kinder mit einer Angebots-Nachfrage-Lücke in der Schweiz verbunden ist und die teure Anstaltsbeschulung nur eine Möglichkeit für wohlhabende Familien darstellt, eine Ausbildung körperlich, geistig oder sittlich abweichender Kinder also eine Frage der finanziellen Lage ist. Zu hinterfragen gilt es auch, ob das Ziel einer guten Ausbildung der Kinder im Zentrum steht oder die Distanz der Anstalten im Ausland nicht auch oder v.a. eine Möglichkeit darstellt, einer gesellschaftlichen Scham oder Stigmatisierung zu entgehen.

verändernden Rahmenbedingungen und Ansprüchen, der wirtschaftlichen und politischen Entwicklung, der vorhandenen Infrastruktur und Ressourcen geprägt sind. So erscheinen neben bestehenden Differenzierungen neue Kategorien und Beschreibungen in den Diskussionen, durch welche die Kinder eingeteilt werden, wobei neue Differenzierungen teilweise aus bereits bestehenden evolvierten, indem diese verfeinert und genauer definiert werden. Die alten Muster bleiben dabei bestehen, in einigen Fällen behalten diese ihre Bedeutung, in anderen werden sie weniger oder in abgeschwächter Form verwendet und in einzelnen Fällen wird eine Kategorie in ihrem Terminus verändert, ohne dass inhaltliche Anpassungen vorgenommen werden. Die Vielfalt der Kategorien und Klassifizierungsmöglichkeiten nimmt somit durch Prozesse des Aufkommens von Einteilungsmustern, deren Anwendung und insbesondere deren Veränderung, v.a. durch Erweiterungen und Verfeinerungen, über die gesamte Untersuchungsperiode der Lehrerzeitungen stetig zu.

In den Lehrbüchern hingegen wird die Möglichkeit zum Ausschluss aus der Regelklasse lediglich sehr beschränkt und von wenigen der späten Autoren in ihre Schriften aufgenommen. Und auch da sind die Optionen Sonderklasse oder Anstaltsbetreuung nur beschränkt und in Ausnahmesituationen, bei schwerwiegenden sittlichen Problemen oder extremen, unveränderbaren körperlichen oder kognitiven Einschränkungen in Betracht zu ziehen. In den Lehrbüchern stellt die reguläre Beschulung aller Kinder in der öffentlichen Volksschule die Norm dar. Ebenso die Tatsache, dass alle Lehrkräfte eine seminaristische Ausbildung zu absolvieren haben und damit für ihre Aufgaben im Schulalltag gerüstet sind. Eine Aufnahme von Themen wie Zusatzkurse und Ausbildungen für die Spezialklassen oder eine Erweiterung der Kategorien und Klassifizierungen auf diese separaten schulischen Optionen hat daher innerhalb dieser Rahmenbedingungen des pädagogischen Lehrkanons keinen Platz. Es wäre wohl verfehlt, die Lehrbücher als resistent gegen Veränderung zu bezeichnen. Vielmehr können die Bücher im Ausbildungssystem als Orientierungsrahmen, als Haltepunkte für die angehende Lehrerschaft bezeichnet werden. Die seminaristische Ausbildung hat einen stabilen Rahmen zu bilden, um die Profession im neuen Schulsystem zu festigen. Die dabei geschaffene Wissensgrundlage, die Lehrbücher, transportieren also Grundwissen, das nicht jede Neuerung in der Schule aufnimmt, sondern wahrscheinlich erst deren Etablierung im System abwartet. Dies würde auch dafür sprechen, dass gerade die institutionellen Separierungsformen, die um die Jahrhundertwende politisch unterstützt und auch finanziell abgesichert sind, langsam in den Lehrkanon einzug halten und mit ihnen auch die entsprechenden Differenzierungen der Kinder.

Während den Inhalten der Lehrbücher also die systemstabilisierende Funktion zukommt, die nur eingeschränkte und relativ beständige Ausprägungen von Kategorien aufweist, ist es denkbar, dass die Lehrerzeitungen mit den diverseren und dynamischen Diskussionen, diesbezüglich als Auslotungsinstanz fungieren.

Die sich verändernden Klassifizierungen in den Schulen, die Verfeinerung und Verästelung des Systems sowie die Schaffung immer mehr spezifischer Beschulungsgefäße stellt einen ganz bestimmten Fokus dar, an dem sich die Dynamik der verwendeten Kategorien, deren Veränderung und Erweiterung darstellt. Wie die Quellenkapitel in Teil II indizieren, wäre eine Illustration der Entwicklungen auch anhand vieler anderer Beispiele und Perspektiven möglich. Einige sollen hier als Ergänzung als auch möglicher Ansatzpunkt für weitere Analysen noch Andeutung finden, jedoch nicht ausführlich dargestellt und diskutiert werden, da dies den Rahmen dieser Forschungsarbeit sprengen würde.

Die Veränderung in Semantik, die Vermehrung und Ausdifferenzierung von Kategorien und Klassifizierungen zeigen sich u.a. auch, wenn die rechtlichen Rahmenbedingungen der Schule in den Diskussionen nachgezeichnet werden. In kantonalen Schulgesetzen, lokalen Schulverordnungen oder auch Verfassungsartikeln auf Bundesebene zeigen sich bestimmte Kategorien, die über die grundsätzliche Beschulung entscheiden und Lehrpersonen wie auch Behörden diesbezüglich Selektionsmerkmale bieten. Über die Zeit verändern sich diese normativen Vorlagen und weisen, entsprechend den Entwicklungen in den Schulen – und nicht umgekehrt, die Rechtstexte werden oft erst Jahre oder Jahrzehnte später an die Praxis der Schule und auf Druck der Lehrerschaft angepasst²⁷⁰ – andere und erweiterte Differenzierungsmöglichkeiten auf. Diese dienen dazu, Kinder in verschiedene Schulformen oder separate Anstalten einzuteilen, über einen regulären Schuleintritt anhand erweiterter Merkmale zu entscheiden oder einen solchen, etwa bei verzögerter Entwicklung, verschieben zu können. Die Dynamik der schulischen Kategorisierung und Klassifizierung stellt sich auch anhand der strukturierten Erhebungen und statistischen Zählungen in den Lehrerzeitungen anschaulich dar. Während zu Beginn vor allem medizinisch motivierte Erhebungen von rein physischen Merkmalen – v.a. der Sehschärfe oder auch Hörstärke – von Ärzten durchgeführt werden, kommen mit der zunehmenden Anzahl von Kategorien auch Forderungen und Bestrebungen auf, diese zu erfassen. Während es anfänglich wiederum hauptsächlich Ärzte sind, die sich dieser Aufgabe widmen und beginnen, Kategorien wie Schwachsinn, Idiotie, Blödsinn etc. aus einer medizinischen Perspektive in den Schulen zu erheben und anhand von Zahlen sichtbar zu machen, weitet sich die statistische Erfassung bestimmter Phänomene beständig weiter aus. So übernehmen immer mehr Lehrpersonen und auch regionale Schulbehörden die Rolle der Erfassenden von Kategorien von Kindern, die den Schulalltag stören bzw. erschweren, weil sie entweder in ihrer Bildungsfähigkeit eingeschränkt sind oder in ihrem sittlichen und disziplinarischen Benehmen nicht dem Erwünschten entsprechen. Die Kategorien in diesen schulpädagogisch motivierten Erhebungen verfeinern sich zunehmend. Besonders, als der zentrale Lehrerverein darin eine Möglichkeit sieht, das Bedürfnis nach mehr Selektion und der damit verbundenen Forderung nach mehr Sonderbeschulungsmöglichkeiten auszubauen. Die nationale *Zählung der schwachsinnigen Kinder im schulpflichtigen Alter mit Einschluss der körperlich gebrechlichen und sittlich verwaahrlosten Jugend* stellt im Gesamtverlauf der Diskussionen schliesslich den Höhepunkt der (pädagogischen) statistischen Erhebung und Ausdifferenzierung dar. Die danach folgenden Schuleintrittsuntersuchungen, die ähnliche Merkmale und Kategorien erfassen – wobei der Fokus wieder mehr auf physiologische und weniger sittliche Kategorien gelegt wird – gehen über die Zeit vermehrt in den Zuständigkeitsbereich der Mediziner über.

Einen weiteren möglichen Fokus, aus dem die Dynamik bezüglich der Kategorien und Klassifizierungen dargestellt und diskutiert werden können, ist etwa im Prozess der Professionalisi-

270 So ist diesbezüglich etwa zu bezweifeln, dass die immer feinere Differenzierung in der Schule und die damit verbundenen Massnahmen durch den eingeführten Bildungsartikel in der Verfassung von 1874 ausgelöst wurden oder dadurch in eine frappante Veränderung in den Kategorisierungs- und Klassifizierungsdiskussionen festgestellt werden kann, wie dies andere Forschungsarbeiten oftmals implizieren (vgl. Kap. 1.2.3). Vielmehr deuten die Untersuchungsergebnisse darauf hin, dass die nach dem Bildungsartikel stattgefundenen Entwicklung bereits vor der Verfassungsreform ausgelöst und vorangetrieben wurden und daher auch auf diese aufbauen. Das Gesetz ist also nicht als primärer Auslöser zu werten, sondern wird in den Diskussionen vielmehr als Argument hinzugezogen, um angestrebte Veränderungen oder Vorgehensweisen in Differenzierungsprozessen zu legitimieren. Ähnliches hat auch Ruchat (2003) für die politisch-strukturellen Diskussionen in den Kantonen Fribourg und Genf festgestellt (vgl. ebd., S. 221).

sierung des Lehrberufs zu finden. Im Zuge dessen werden Verhalten und Eigenschaften von Kindern immer wieder in veränderter Form eingeteilt und – hinsichtlich der beruflichen und strukturellen Veränderungen – Kategorien neu belegt bzw. additiv erweitert.²⁷¹ Auch die Frage, wie sich gesellschaftliche und staatsbürgerliche Anforderungen an die Kinder in den Diskussionen widerspiegeln, also sich die diesbezüglichen Kategorien ändern und sich die Schwerpunkte tendenziell vom guten, religiösen, sittlichen, gehorsamen Bürger hin zum leistungsfähigen, schulisch erfolgreichen, arbeitsmarktfähigen oder auch genetisch gesunden Bürger verlagern, zeigt die Prozesse bezüglich den Einteilungen anschaulich auf.

Die hier angedeutete Vielfalt an möglichen Fokussierungen illustriert, dass das Phänomen der Kategorisierung, Klassifizierung, der Bewertung von Kindern in der Schule einer ständigen, von vielen Faktoren und Akteuren beeinflussten Dynamik unterliegt, die sich in den untersuchten Diskursen in unterschiedlichen Ausprägungen darstellt. Die vielschichtigen Komponenten und der Fakt, dass mit den gewählten Untersuchungsmaterialien lediglich bestimmte Perspektiven erfasst werden können, die durch eine Ausdehnung des Quellenmaterials ein enormes Erweiterungspotenzial aufweisen, unterstreicht einmal mehr die Komplexität des aufgegriffenen Phänomens.

2.2.2 *Normal oder anders? Bedeutungen von „normal“ und anderen Etiketten*

Die Frage nach der Erwünschtheit von Verhalten und Eigenschaften, danach, was unter störend, abweichend, normal, normaler Entwicklung, Anormalität etc. verstanden und entsprechend eingeteilt und ‚etikettiert‘ wird, kann bezüglich des reichhaltigen und multiperspektivischen Untersuchungsmaterials wiederum aus den darin aufkommenden, diversen Schwerpunkten und Fokussen beleuchtet werden. Die Begriffsverwendung, -auslegung und somit auch die Grenzziehung zur Einordnung der Kinder mit den assoziierten Merkmalen, zeigt sich durch die sich in den Quellen manifestierenden Perspektiven und Prozessen entsprechend divers. Was als ‚normal‘, ‚anormal‘, ‚abweichend‘, ‚störend‘, ‚undiszipliniert‘ etc. beschrieben und bezeichnet wird, bezieht sich also nicht auf eine festgelegte Definition dieser Begrifflichkeiten, sondern auf Wiedergaben von Wortlauten, individuellen oder organisierten Perspektiven, institutionellen oder regionalen Praktiken.²⁷²

271 So zeigt sich etwa bei einem Einblick in den dritten *Schweizer Bildungskurs für Lehrkräfte an Spezialklassen und Anstalten für Geistesschwache* von 1911 in Bern, dass die 30 Teilnehmenden (davon je zur Hälfte Frauen und Männer) neben der praktischen Unterweisung in lokalen Spezialklassen und in Unterrichtsfächern vor allem in Bereichen der (Individual-)Psychologie, Anatomie, Physiologie und Pathologie der menschlichen Körpers sowie damit verbundenen möglichen Anomalien unterrichtet werden. Ebenfalls behandelt werden juristische Fragen in Bezug auf Rechts- und Handlungsfähigkeit, speziell auch auf die schwachsinnigen Kinder ausgerichtet (vgl. Jauch 1911). Die Differenzierungsmuster der Speziallehrpersonen werden also, neben den bereits im Seminar und der Schule vermittelten pädagogischen Kategorien fachlich um ein Vielfaches ergänzt.

272 So werden etwa je nach Kanton andere Klassifikationen angewandt oder Normalitätsgrenzen gezogen. In Luzern beispielsweise werden schwachbegabte Kinder direkt in Anstalten versetzt, während in den meisten anderen Kantonen ‚Schwachbegabte‘ in Spezialklassen oder Nachhilfestunden beschult werden. Erklärungsansätze, die als weiterführende Forschung bearbeitet werden könnten, sind etwa in institutionellen Unterschieden zu finden: je nach Region bestehen gewisse Beschulungsformen, andere nicht. Auch unterschiedliche Begriffsverwendungen, also abweichende inhaltliche Belegungen der Kategorie ‚schwachbegabt‘ könnten als Begründung für die verschiedenartige Einteilung herangezogen werden. So sind möglicherweise in Luzern mit ‚schwachbegabt‘ die Kinder gemeint, die in anderen Kantonen mit ‚schwachsinnig‘ bezeichnet werden. Damit einhergehend wäre also auch eine grundsätzlich anders aufgebaute, feinere oder weniger abgestufte Klassifikation der Schulkinder.

Die Frage, wie und warum sich die Vorstellungen und Grenzziehungen bezüglich Verhalten und individuellen Eigenschaften festigen, wird in dieser Arbeit einleitend umrissenen Forschungsstand, in den Abhandlungen von thematisch nahen Problemstellungen, oftmals anhand der Begriffe ‚normal‘ und ‚Normalität‘ bearbeitet. Die Festlegung von Normalitätsvorstellungen werden dabei mit bestimmten Entwicklungen und thematischen Schwerpunkten verbunden und entsprechende Thesen und Theorien diesbezüglich aufgestellt. Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Quellenanalyse in Verbindung mit einigen dieser möglichen Ansätzen von bestehenden Ideen, Thesen und Theorien der Normalitätsherstellung oder -festlegung aufgegriffen und diskutiert werden, um mögliche Mechanismen, wie auch Alternativen zu existierenden Vorstellungen diesbezüglich anzudenken.

2.2.2.1 *Fixe Vorstellungen und unfassbare Phänomene*

Die zentrale Schwierigkeit mit der Problemstellung der Einteilung, der Etikettierung sowie dem Normalitätsbegriff und dessen Anwendung werden von unterschiedlichen Autorinnen und Autoren problematisiert. So berichtet etwa Jürgen Link von der Schwierigkeit des Unterfangens einer Theoriebildung diesbezüglich (vgl. Link 1997, S. 13), die besonders durch die „übergeneralisierende“ und „irreführende“ (ebd., S. 26) Verwendung des Begriffs ‚Normalität‘ bedingt sei. Auch George Canguilhem, der mit seiner Dissertation „Das Normale und das Pathologische“ (1943/2013) zu den Klassikern im Themenbereich gezählt werden kann, gesteht, dass „*die Tücken eines solchen Unterfangens*“ ihn rückblickend erzittern lassen und er sich an die medizinisch-philosophisch ausgerichteten Untersuchung über Normen und Normales wohl nur dank seiner „*jugendlichen Selbstsicherheit*“ gewagt habe (vgl. Canguilhem 2013, S. 315).

„Ausnahmslos alle, die wie ich die Bedeutung des Begriffs „normal“ festzulegen suchten, sahen sich vor die gleiche Schwierigkeit gestellt und fanden angesichts der Vieldeutigkeit des Terminus auch keine andere Lösung als die, dezisionistisch gerade die Bedeutung festzuhalten, die ihnen für ihr – eine semantische Abgrenzung erforderndes – theoretisches und praktisches Vorhaben die passendste zu sein schien“ (ebd., S. 250).

Ähnlich verorten Flissikowski et al. die Verwendung der grundlegenden Kategorisierungs- und Klassifizierungssemantik im schulischen Kontext, wenn es um Beschreibungen, Einteilungen und Bewertungen von problematischen Verhaltensweisen geht: „Die Vielzahl unterschiedlicher Begriffe für abweichendes Sozialverhalten in der Schule, wie ‚Verhaltensauffälligkeiten‘, ‚Erziehungsschwierigkeiten‘, ‚Disziplinlosigkeiten‘ usw. dienen zur Bezeichnung äquivalenter Phänomene und können synonym gebraucht werden“ (Flissikowski et al. 1980, S. 29).

Die Verwendung der Begriffe zeigt sich auch in den Quellen immer wieder als subjektiv und persönlich ausgelegt, je nach Rolle, Perspektive, regionalen Praktiken oder institutionellem Rahmen unterschiedlich geprägt. Inwiefern sich die Kategorien und Klassifizierungen also synonym, austauschbar oder gegensätzlich darstellen, wie die Begriffe genau belegt und definiert sind oder wie sie sowohl von den Autoren wie auch von den Lesenden ausgelegt werden, bleibt auch nach dieser historisch-systematischen Analyse offen. Vielmehr ist es durch die Erarbeitung des historischen Materials möglich aufzuzeigen, *dass* und *wie* sich je nach Perspektive und Einflussfaktoren die Auslegungen und Praktiken bezüglich Normalitätsvorstellungen, damit verbundenen Einteilungen und Etikettierungen unterschiedlich ausgestalten. Diese können sich zwar gegenseitig beeinflussen, *eine* Definition oder *eine* Entwicklung hin zu *einem* Normalitätsverständnis, einem klaren Verständnis von abweichendem Verhalten,

anormalen Entwicklung oder einem Kodex des erwünschten bzw. unerwünschten Verhaltens ist dabei nicht festzumachen.

2.2.2.2 *Das grosse ‚Ja, und‘: Normalität über Statistik und Medizin*

Zwei Ansätze, die sich in der Theoriebildung wie auch in thematisch nahen Forschungsarbeiten immer wieder finden, erklären die Festlegung der Normalität – die Unterscheidung des als normal antizipierten vom Abweichungsbereich des anormalen/störenden – über Entwicklungen von medizinischen oder statistischen Diskursen und Methoden.

Das Aufkommen statistischer Verfahren, das Erheben und Darstellen von Durchschnitts- und Abweichungswerten in der zweiten Hälfte der 19. Jahrhunderts, werden etwa von Turmel (2008), Kelle (2008) oder Link (1997 & 1999) als Grund für die Normalitätsvorstellungen und der Festlegung der Einteilungsgrenzen herangezogen: „Durch das Zusammenspiel industriell genormter, je identisch wirkender Massengegenstände und gaussoid um Durchschnitte streuender sozialer Gegenständlichkeiten ist in modernen industrialistischen Kulturen der Eindruck des mainstreaming der Welt auf allen ihren Ebenen überwältigend geworden“ (Link 1999, S. 43). Eine ähnliche These, die ebenfalls mit den Entwicklungen im 19. Jahrhundert verbunden ist, formuliert Canguilhem eingangs seiner medizinischen Dissertation von 1943. Nämlich, dass pathologische Phänomene sich lediglich durch quantitative Aspekte von normalen Phänomenen unterscheiden (vgl. Canguilhem 2013, S. 21). Bezogen auf das historische Untersuchungsmaterial kann diese These der Entstehung von Kategorisierungs- und Normalitätsvorstellungen durch quantitative, statistische Verfahren nur partiell bestätigt werden. Übereinstimmungen finden sich etwa bei den sich schrittweise etablierenden Zählungen in den Zeitungsdiskussionen, die ihren Höhepunkt mit der nationalen Erhebung 1897 erreichen und besonders auf die Entwicklungen im Sonderschulbereich grossen Einfluss haben. Auch die sich daraufhin etablierenden Eintrittsuntersuchungen, die über Schulfähigkeit und Sondermassnahmen entscheiden, können in diese These eingeordnet werden. Über die statistischen Erhebungen – auch wenn oft pragmatische Motive wie finanzielle Unterstützung, Bundessubventionen, die Bedarfsklärung für gesonderte Beschulungsmassnahmen etc. dahinterstehen – kristallisieren sich bestimmte Kategorien heraus und festigen sich in den Diskussionen, Einteilungs- und somit auch Normalitätsgrenzen werden, zumindest technisch, auf dem Papier festgelegt.

Gleichzeitig geben auch die formal festgelegten und in den Erhebungsbogen aufgeführten Kategorien und Raster keine klaren Auskünfte darüber, was die jeweilige Einordnung genau beinhaltet. Denn die Taxierung und Klassifizierung erfolgt schlussendlich durch eine individuelle, subjektive Einschätzung verantwortlicher Lehrpersonen, Ärzte und behördlichen Instanzen, die ihr eigenes Verständnis und die persönliche Auslegung der Kategorien bei den Ordnungsprozessen einbringen (müssen), da diesbezüglich keine klare Objektivierung oder Messbarkeit existiert. Dass sich Differenzierungen und Normalitätsvorstellungen nicht ausschliesslich aus statistischen Darstellungen und Ordnungsversuchen ableiten, zeigt sich in den untersuchten Quellen auch daran, dass Kategorisierungen und Klassifizierungen, der Normalbegriff sowie davon losgelöste Normalvorstellungen bereits vor dem Aufkommen der statistischen Erhebungen existieren. Die Festlegung und Diskussion erfolgt allerdings über andere Wege, Begriffe oder Ordnungsmuster. Statistiken sind in der untersuchten Dynamik als eine weitere Option zu verstehen, um gewisse bestehende Kategorien und Abweichungsvorstellungen zu beschreiben, quantitativ zu erfassen und ein entsprechendes Abbild davon zu schaffen. Gleichzeitig bleiben ‚alte‘ Darstellungsformen und die nicht-statistische Rhe-

torik bestehen, wodurch auch alternative, nicht an Statistik gebundene Vorstellungen von Normalität und Abweichung ihre Gültigkeit beibehalten und sich losgelöst von quantitativen Verfahren entwickeln können.

Dies zeigt sich besonders deutlich im Vergleich der beiden Quellentypen: Obwohl in den Lehrbüchern statistische Daten nicht behandelt und auch die statistisch, über die durchgeführten Erhebungen beeinflussten Kategorien und Klassifizierungen, nicht in den Lehrtexten verwendet werden, sind darin klare Vorstellungen von erwünschtem, unerwünschtem, störendem, nicht störendem, normalem und abweichendem bzw. anormalem Verhalten erkennbar. Ob ein Kind als abweichend bezeichnet wird, hängt im Lehrdiskurs also nicht von Zahlen, statistischen Darstellungen, Normalverteilungen etc. ab, sondern ist v.a. mit den aufgezeigten Vorstellungen von Gut und Böse, von Disziplin, Sittlichkeit oder Begabung verknüpft, deren Auslegung und Anwendung im Ermessen der Lehrpersonen liegen. Diese Aspekte zeigen sich auch in den Lehrerzeitungen durchgängig und, wie erwähnt, parallel zu den statistischen Entwicklungen, ohne dass sie entsprechend gemessen oder quantitativ erfasst würden.

Diese Konstellationen, die parallelen Entwicklungen, das Bestehen bereits vorhandener Einteilungen und Taxierungen, das Aufkommen neuer Kategorien und Klassifizierungen sowie neuer Methoden oder auch Akteure, die diese mitgestalten, lassen sich auch verfolgen, wenn der Fokus auf den medizinisch geprägten Diskurs gelegt wird. Insbesondere sind dabei die Forschungsarbeiten angesprochen²⁷³, die mit der These arbeiten, dass Normalitätsvorstellungen bzw. Abweichungen und Anormalitäten im kindlichen Verhalten oder Entwicklungen auf medizinische Akteure sowie deren Einflussnahme über pathologisch begründete Klassifikationen und Untersuchungsmethoden zurückzuführen sind.²⁷⁴ Wie bei den Arbeiten, die von einer Normalisierung oder Normalitätsausrichtung über statistische Verfahren ausgehen, ist, bezogen auf die analysierten Quellen, der gleiche Schluss zu ziehen. Nämlich, dass die Rolle der Ärzte, deren Expertisen und Untersuchungen sowie Besprechungen in den pädagogischen Diskussionen *einen* Teil der darin vorkommenden Differenzierungen und Zuordnungen von Kindern in bestimmte Kategorien mitbeeinflusst und in bestimmten Zeiten auch stärker geprägt haben, gleichzeitig andere Vorstellungen von Störung, Erwünschtheit, Normalität etc. daneben weiterhin Bestand haben und die Diskussionen und Praktiken in der Schule ebenso beeinflussen. Die einleitend in der Arbeit aufgegriffenen Thesen und Untersuchungen, die eine Pathologisierung, eine zunehmende Beteiligung von Lehrpersonen an Tests und (pädagogischen) Diagnosen oder einer allgemeinen Zunahme an Entwicklungsstörungen, vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts verorten (vgl. u.a. Kelle & Tervooren 2008a, S. 9), können durch die vorliegende Arbeit somit um viele Aspekte und

273 Beispielsweise Foucault (2003) oder Kelle und Tervooren (2008a).

274 Hinsichtlich dieser These könnte auch die Frage aufgeworfen und bearbeitet werden, ob von einer medizinischen Belegung pädagogischer Diskussionen gesprochen werden kann, von einer ‚Pathologisierung‘, einer Einvernahme pädagogischer Ansichten durch die medizinischen Wissenschaften, wenn – angelehnt an Canguilhem (2013) – letztere doch die „virtuellen Werturteile“ (ebd., S. 123) ablehnt. Diese jedoch nehmen in den pädagogischen Diskursen eine zentrale Rolle ein bzw. prägen diese auf allen Ebenen. Die Debatten und Begrifflichkeiten in Schulkreisen sind von historischen und gesellschaftlichen Entwicklungen geprägt, von subjektiven und daher diversen Positionen, was wiederum eine Aufnahme in eine klinische Ordnung verunmöglichlicht. Diese Ordnung ist jedoch Bedingung für die medizinische Festlegung von Krankheiten, von Pathologien: „Die Kennzeichnung „pathologisch“ hat ihr Recht einzig in dem durch die Klinik vermittelten Bezug auf das kranke Individuum“ (ebd., S. 243).

Einflussfaktoren erweitert, ergänzt und v.a. in ihrer historischen Dimension über gut hundert Jahre ausgedehnt werden.

2.2.2.3 „Wir leben im Jahrhundert, da alles in Extremen sich bewegt“²⁷⁵

Die historisch-systematische Untersuchung der ausgewählten schulpädagogischen Diskurse zeigt auf, dass ein Grossteil der Aspekte und Entwicklungen, die durch zeitgenössische Forschung im späten 20. sowie anfangs des 21. Jahrhunderts in Bezug auf die Klassifizierung und Kategorisierung von Schulkindern, Vorstellungen von normalen und anormalen Kindern, von erwünschten und unerwünschten, abweichenden Eigenschaften und Verhaltensweisen ausgewiesen werden, bereits im 19. Jahrhundert vorzufinden sind und zu diesen Zeiten diese Fragen ebenfalls als Problem aufgefasst und diskutiert werden. Die Problematik des schulischen Etikettierens, des Erkennens, Einteilens von und des Umgangs mit Kindern, die von gewünschten, festgelegten Norm-, Normalitäts-, Leistungs- oder Verhaltensvorstellungen abweichen, manifestieren sich also aus der aktuellen Perspektive eigener Betroffenheit im Spannungsfeld der Schule genauso, wie dies im Untersuchungszeitraum der Fall ist. In der Zeit transformierbare, von der Argumentation vergleichbare Aussagen verdeutlichen diese Beobachtung. So könnte etwa folgendes Zitat aus einem pädagogischen Lehrbuch von 1906, das über schulische Herausforderungen berichtet und zahlreiche Kategorien und Differenzierungsmöglichkeiten beinhaltet, von der inhaltlichen Bedeutung auch aus aktueller Feder stammen:

„Die Schwierigkeiten liegen teils in den hohen Anforderungen, die heutzutage an die Schule gestellt werden, teils in den Kindern (grosse Zahl, individuelle Verschiedenheit, schwache Begabung, mangelhafte häusliche Erziehung, schlimme Neigungen mancher), teils in den örtlichen Verhältnissen, wie weiter Schulweg, Armut der Bevölkerung, mangelhafte Ausstattung der Schule, Interesselosigkeit mancher Eltern und selbst Behörden“ (Kunz 1906, S. 79).

Die mannigfachen Faktoren, Perspektiven, Akteure sowie Veränderungen und Einflüsse auf verschiedenen Ebenen, die in die Thematik reinspielen und teilweise auch bei diesem kurzen Zitat ersichtlich werden, unterstreichen die Komplexität der Problematik, die durch ihre Persistenz in den pädagogischen wie auch wissenschaftlichen Diskussionen als Dauerproblem der modernen Schule – und somit auch der demokratisch ausgelegten Gesellschaft – bezeichnet werden kann.

3 Bilanz: (Un-)Erwünschte Etikettierung des (Un-)Erwünschten?

Sowohl die Diskussionen in den Lehrbüchern, die in den Ausbildungsinstitutionen schweizweit zum Einsatz kamen, wie auch die öffentlichen Diskussionen über das Thema in lehrberufsspezifischen Medien, erlauben einen tiefgreifenden, kontextuell kontinuierlichen Einblick in für das Schulfeld charakteristische Diskurse über die Benennung, Einteilung, Bewertung und Unterscheidung von Schulkindern. Dass beide Quellentypen sowohl ähnliche Zielgruppen, wie auch vergleichbare Initiatoren und Urheber aufweisen, unterstreicht zum einen die Verschränkung der Diskurse im Projekt und skizziert zum anderen, dass trotz den ähnlichen Akteuren, die Diskussionen um Kategorisierung und Klassifizierung im gleichen Zeitraum, grundlegend verschieden dargestellt und geführt werden. Die Anlage der Arbeit, mit einem

²⁷⁵ SLZ 1886, S. 44

zweigeteilten Untersuchungskorpus zu arbeiten, wobei beide Quellentypen einem vergleichbaren kontextuellen Rahmen zugeordnet werden können, zeigt somit auf, dass nicht von einer Entwicklung, nicht von einem einheitlichen Diskurs bezüglich der schulischen Differenzierung, Kategorisierung und Klassifizierung gesprochen werden kann. Vielmehr werden auch in einem relativ homogenen Feld je nach Interessenlage, Akteuren, deren spezifischen Rollen und der Funktion der Quellen andere Muster, Systeme und Mechanismen entwickelt, hervorgehoben und praktiziert. Die an den Kategorisierungs- und Klassifizierungsdiskussionen wie auch vorgängen beteiligten Akteure – die, wie aufgezeigt weit über Lehrpersonen und schulbezogene Instanzen hinausgehen – sind sich also von Beginn der modernen Schule an über die ‚richtige‘ Einteilung von Schulkindern, über die beste und geeignetste Methode zur Klassifizierung und Bewertung oder über die Möglichkeit, Grenzen vom Normalen zum Abweichenden zu ziehen, uneinig. So wird am Material sichtbar, dass die *Schule als ein multiperspektivisch geprägtes System* eingestuft werden muss, in dem *Differenzierungsvorstellungen* nicht ausschliesslich über ihren eigenen Ausbildungskontext oder berufsinterne Perspektiven gebildet und implementiert werden. Vielmehr sind die praktizierten und diskutierten Einteilungsmodelle von unterschiedlichen Komponenten, wie beispielsweise der wirtschaftlichen Entwicklung oder der Entstehung neuer wissenschaftlichen Methoden mitgeprägt und zeigen sich entsprechend auch *regional unterschiedlich*. Die Implementierung und Anwendung von spezifischen Kategorien und Klassifizierungen hängt im Weiteren von Akteuren der *unterschiedlichen Ebenen* ab – eine kantonale Behörde bestimmt beispielsweise über die Einführung von Spezialklassen für schwachbegabte Kinder und finanziert diese entsprechend, kantonale Lehrerkonferenzen einigen sich auf ein bestimmtes Klassifizierungssystem oder die SGG finanziert eine neue Anstalt für verwahrloste Kinder.

Gleichzeitig stellt in der Unterscheidungsfrage, in der Grenzziehung von normal und abweichend, von störend und erwünscht und daraus resultierenden Konsequenzen die direkte Arbeit mit den Kindern, also die Arbeit der Lehrkräfte, das Schlüsselmoment dar. Denn, wie auch aus dem Material ersichtlich wird, existieren in der alltäglichen Schularbeit Spielräume, die von subjektiven Einschätzungen und Einteilungen der Lehrpersonen abhängen.²⁷⁶ Lehrpersonen sind somit auf individueller Ebene zentrale Akteure, die differenzieren, Einteilungsentscheidungen treffen und Kinder zu Kategorien zuordnen, auch aus subjektiven Perspektiven, Haltungen oder einem Menschen- oder Wertebild heraus. Zugleich befinden sie sich in einer festgelegten Rolle, repräsentieren einen Berufsstand, haben eine entsprechende Ausbildung und Sozialisation durchlaufen und agieren in einem institutionellen Rahmen, der bestimmte Entscheidungsoptionen oder Handlungsspielräume zulassen oder auch verhindern kann.

So stellt sich angesichts der zunehmenden Professionalisierung des Berufsfelds, einer immer weiteren Ausdehnung des Aufgabengebiets, einer stetig verstärkenden Reglementierung und Strukturierung des Schulsystems sowie der Implementierung und Institutionalisierung

276 So stellt etwa auch Rauschenberger (1982) in seinem Beitrag zum „Disziplinproblem im Unterricht“ fest, dass es sich bezüglich der Festlegung von Begriffen wie „Disziplin“ oder „Störung“ um ein Definitionsproblem handelt, das sich zum einen aus dem Verhalten der Schulkinder wie auch der Perspektive der Lehrperson hinsichtlich Erziehung, Schule und Unterricht ergibt: „Indem er [der Lehrer] das Problem bezeichnet, signalisiert er bereits seine rudimentäre pädagogische Theorie“ (Rauschenberger 1982, S. 27). Und auch in der Untersuchung zu „Disziplinschwierigkeiten in Schweizer Schulen“ von Kummer (2000) wird als eine Definitionskomponente von Disziplinschwierigkeiten angegeben, dass diese „von Lehrpersonen als solche bewusst wahrgenommen werden“ (Kummer 2000, S. 34) müssen, um überhaupt als solche aufzusehen.

von immer mehr Selektions-, Differenzierungs- und Einteilungsmöglichkeiten²⁷⁷ die Frage, ob der persönliche Spielraum von Lehrpersonen durch diesen Prozess nicht immer kleiner wird, die Lehrkräfte die vorgegebenen Differenzierungsangebote – sei es durch eine subjektive Verinnerlichung der möglichen Unterscheidungen, ein Bewusstsein für die Existenz der bestehenden und somit anwendbaren Kategorien oder durch institutionell auferlegte Bestimmungen – also immer häufiger anwenden, die Kinder somit vermehrt einer abweichenden Kategorie zugeschrieben werden und immer weniger Verhaltensweisen und Merkmale als ‚normal‘ gelten.

„Das ‚Durchschnittliche‘ oder das ‚Normale‘ definiert stets auch ein Gebiet, das von ihm abgetrennt wird“ (Sohn 1999, S. 10) – oder verhält es sich gar umgekehrt? Wird das Anormale definiert oder als Pendant zum Normalen assoziiert? Die Fragen nach der Festlegung des ‚Normalen‘ stellen sich v.a. auch hinsichtlich der Tatsache, dass in den Diskussionen die negativen Attribute immer weiter ausdifferenziert werden und immer mehr ‚Abweichungskategorien‘ entstehen. Die positive Seite, das Erwünschte, also das ‚Normale‘ wird jedoch kaum umschrieben und meistens nur anhand einzelner Begriffe festgemacht. Zwar werden erwünschte Aspekte wie Fleiss, Gesundheit, gute Staatsbürgerschaft, Wirtschaftsfähigkeit etc. benannt, im Vergleich zu den unerwünschten Merkmalen aber nicht im selben Mass ausdifferenziert, diskutiert und erläutert. Im Verlauf des Untersuchungszeitraums entstehen somit immer mehr Differenzierungsmöglichkeiten, die eine Zuteilung von Kindern in ‚anormale‘ Kategorien ermöglichen, die gewünschten, ‚normalen‘ Eigenschaften kommen jedoch immer weniger zur Sprache. Dadurch kommt, auch in der gesamten Entwicklung der Problematik bis in die Aktualität hinein, die Frage auf, inwiefern in diesem Prozess der stetigen Ausdifferenzierung des Abweichenden und Unerwünschten überhaupt noch benannt wird, was das ‚Normale‘ ist, das angestrebt werden soll bzw. ob vor lauter Erkennen und Einteilen in mögliche Abweichungskategorien überhaupt noch bekannt ist, was ‚Normalität‘ ist. Durch den Prozess der stetigen Vermehrung von ‚Störungsdifferenzen‘ könnte somit die Gegenthese zum obigen Zitat aufgestellt werden, dass sich das ‚Normale‘ aus dem ergibt, was durch die Beschreibungen des ‚Anormalen‘ nicht abgedeckt wird. ‚Normalität‘ und ‚das Normale‘ würden somit ex negativo bestimmt. Dies wiederum würde bedeuten, dass die Orientierung an der ‚Normalität‘ eine Orientierung an einem nicht definierten Zielbild, imaginären Wert darstellen würde, die Schule und die Gesellschaft sich durch die stetige Verfeinerung der Abweichungskategorien somit in einer systematisch erzeugten Unbestimmtheit bewegten.

So wäre es, auf der Basis des selben Untersuchungsmaterials wie auch mit einem erweiterten Quellenkorpus, beispielsweise aus einer anderen Perspektive wie die der Psychologen oder Juristen, interessant zu verfolgen, ob sich die Dynamik der vorliegenden Untersuchung fortsetzt, wie sich die beteiligten Akteure in der Einteilungsfrage positionieren bzw. sich deren Perspektiven ändern oder sich ein Wandel in der Akteursbeteiligung abzeichnet. Es gälte beispielsweise zu untersuchen, ob sich eine immer weitere Ausdifferenzierung der Abwei-

²⁷⁷ Dies bezieht sich sowohl auf das historische Material wie auch auf den auf die aktuelle Situation bezogenen wissenschaftlichen, fachlichen und medialen Diskurs. Die Zunahme zeigt sich sowohl an schulinternen Entwicklungen wie der feineren Stratifizierung von Leistungsklassensystemen, der Einführung von Minimalstandards und weitreichenden Kompetenzkatalogen, wie auch an grösser angelegten nationalen und internationalen Vergleichsstudien bezüglich Schulleistung oder nicht aus dem pädagogischen Feld stammenden Klassifizierungssystemen, die im Schulfeld Anwendung finden (sich stetig entwickelnde Intelligenztests oder medizinische Kategorien und Diagnosen) etc.

chungen, der kindlichen Anormalität stetig weiter fortsetzt, wie dies etwa von Opp, Fingerle und Pühr (2001) bezogen auf den Sonderschulbereich im 20. Jahrhundert beschrieben wird:

„Die sachliche, zeitliche und soziale Ausdifferenzierung des pädagogischen Systems wurde zum Impuls für neue pädagogische Reflexionen, zum Dauerappell an das System, sich zu verändern und weiterzuentwickeln. Im Zuge dieser Entwicklungen wuchsen die ‚pädagogischen Sensibilitäten‘ für individuelle Differenzen unter den Zöglingen“ (Opp, Fingerle & Pühr 2001, S. 163).

Am historischen Verlauf des Quellenmaterials zeigt sich, dass der Diskurs um schulische Kategorisierung und Klassifizierung und somit auch die darin aufscheinenden Unterscheidungen einem stetigen Wandel unterliegen und über den gesamten Untersuchungszeitraum gültige und stabile Unterscheidungen nur schwer identifizierbar sind. Die Veränderung und auch die unzähligen Perspektiven, die die Ausgestaltung und Festlegung der Kategorien und Klassifizierungen mit beeinflussen, führen also auch dazu, dass die verwendeten Differenzierungsmuster neben ihrer äusseren Form in sich unzählige Bedeutungen tragen, die sich aus subjektiven Belegungen, institutionellen Praktiken, wissenschaftlichen Diskursen etc. ergeben. Eine etwaige Quantifizierung der in der Untersuchung festgemachten Kategorien, Klassifizierungen und Differenzierungsmöglichkeiten wäre somit deshalb schon herausfordernd, weil, auch wenn ein und derselbe Ausdruck an unterschiedlichen Stellen verwendet wird, dessen Bedeutung und Auslegung nicht aufgeschlüsselt werden kann. Die öffentlich angelegte, multiperspektivische schulische Diskussion mit den unterschiedlichen sich beeinflussenden Akteuren, zeichnet sich somit durch ebendiese Vielfalt aus. Dass sich diese Perspektiven und Faktoren unter den konstitutiven Bedingungen ihres historischen Kontexts zudem stetig verändern, ist einmal mehr ein Merkmal für die Komplexität des untersuchten Sachverhalts. Die am Untersuchungsmaterial sichtbar gemachten nicht steuerbaren, nicht prognostizierbaren Entwicklungen sowie die vielfältigen, sich gegenseitig beeinflussenden Perspektiven und Komponenten zeigen somit auf, dass die Debatte und Auseinandersetzung, das Für und Wider, die Zuständigkeitsfrage bezüglich der Einordnung, Diagnostizierung und Etikettierung von Schulkindern sich nicht im späten 20. Jahrhundert ausbildet, sondern sich als Grundproblematik der modernen Schule in einem demokratischen Staats- und Gesellschaftssystem von Beginn weg konstituiert.

Diesbezüglich ist es evident zu beachten, dass pädagogische Problemstellungen im System der Schule nicht nur als subjektbezogene Herausforderung angegangen werden können, sondern ein systemischer Blick auf die Rahmenbedingungen unvermeidlich bleibt und ein historischer Zugang die heutigen Prozesse reflektieren, relativieren und um eine weitere Perspektive bereichern kann. Neben den direkten erzieherischen Faktoren im familiären Kreis sowie durch die erzieherische Lehr-Lern-Situation in der Schule, sind dies vor allem auch Aspekte, die in der Anlage und den Anforderungen des Schulsystems zu finden sind. Dazu gehört auch ein Gesamtblick auf die gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Bedingungen, wobei alle Komponenten einer ständigen Veränderung unterliegen und auf unterschiedlichen Ebenen Prozesse auslösen können, wie dies am Untersuchungsmaterial aufgezeigt wurde. Die dabei herausgearbeiteten Faktoren, Prozesse und Perspektiven können aus der heutigen Situation bzw. Perspektive einen Referenzrahmen geben, welche Komponenten für heutige schulische Differenzierung, das Bewerten von erwünschten oder unerwünschten Merkmalen bei Kindern in der Schule massgeblich sind. Ein Rückblick und Vergleich ermöglicht, mögliche in die Prozesse involvierte Akteure zu erkennen sowie deren Interessenslage und Rolle zu

erfassen, ein Bewusstsein über die Dynamik der Kategorisierungs- und Klassifizierungsfrage zu erlangen, darüber, dass die Problematik einer ständigen Veränderung unterliegt. Daneben zeigt die historische Reflexionsmöglichkeit auf, dass in all' diesen Faktoren, Perspektiven, Prozessen und Wechselspielen, Entwicklungen und Veränderungen immer auch beständige, stabile Faktoren den Sachverhalt prägen. Diese ‚Haltepunkte‘ ermöglichen erst die Ausbildung von Differenzmustern, von Kategorien und Klassifizierungen, weil sie fixe Anhaltspunkte in den Diskussionen oder dem System darstellen, die nicht hinterfragt werden. Anhaltend oder zumindest über lange Zeitspannen erhalten diese beständigen Komponenten von einzelnen, mehreren bis hin zu allen Akteuren ihre Gültigkeit. So wird in beiden Quellen beispielsweise die Existenz einer staatlich öffentlichen Schule nie angezweifelt und immer von einer Beschulpungspflicht für alle ausgegangen. Zudem wird an alle Bürgerinnen und Bürger die Anforderung gestellt, dass sie eine bestimmte, der Gesellschaft und dem Staat dienliche Rolle zu erfüllen haben, wobei ihnen die Schule bei der Ausbildung dieser Anforderungen behilflich sein soll. Schulischer Erfolg wird als Grundlage für zukünftigen gesellschaftlichen – und wirtschaftlichen – Erfolg angesehen und die Lehrpersonen als zuständige und, durch Ausbildung und berufliche Position, befähigte Primärinstanz, um Störungen und Abweichungen festzustellen. Auch hier stellt die historische Vergleichsmöglichkeit eine Möglichkeit dar, die aktuellen Rahmenbedingungen zu reflektieren und zu hinterfragen, welche ‚Haltepunkte‘ in der heutigen Situation des schulischen Einteilens und Differenzierens gesetzt, welche Bedingungen, Richtlinien oder Vorstellungen nicht hinterfragt sind bzw. die gesetzt werden, um das operative Geschäft der Schule überhaupt zu ermöglichen und vielleicht auch, wo mögliche blinde Flecken diesbezüglich festzumachen wären.

3.1 Schluss

Dass in der Schule Kinder sowohl in ihren Eigenschaften wie auch Verhaltensweisen unterschieden, eingeordnet, kategorisiert, klassifiziert, taxiert etc. werden, scheint seit jeher ein fixer Bestandteil, ein Dauerproblem des Bildungssystems zu sein. Sei dies nun, um Ruhe und Ordnung sicherzustellen, um die Anwendung bestimmter Erziehungsmittel festzulegen oder zu legitimieren, um vorherrschende, von aussen oder innen festgelegte Ziele, Ideale oder Standards zu verfolgen. Sei es, um gewisse, im existierenden System nicht passende, die Erwartungen nicht erfüllende oder die (pädagogischen, organisatorischen oder auch finanziellen) Ressourcen sprengende Eigenschaften und Verhaltensweisen zu benennen, um die betroffenen Kinder aus dem Regelsystem ausweisen zu können. Sei es, um kognitive und körperliche Leistungsfähigkeit, schulische Performanz sicht- und messbar machen sowie bewerten zu können, um auch in dieser Hinsicht zu selektionieren – positiv wie negativ. Oder sei es, um der Vielfalt der Schulkinder, der Heterogenität von Eigenschaften, Charakteren und Verhaltensweisen eine Struktur zu verleihen, Orientierungsmöglichkeiten zu bieten. Die Ausprägungen des Differenzierens, Bewertens und der Selektion, die dafür aufgeführten fachlichen, sachlichen oder auch persönlichen Argumente, die politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen Bedingungen und die in diesen Prozesse involvierten und federführenden Akteure, befinden sich dabei in einem andauernden Wechselspiel und unterliegen innerhalb der Permanenz der Problematik ständig Veränderungsprozessen.

Semantische Veränderungen, Akteurswechsel, neue Akteure, andere finanzielle Ressourcen oder neue institutionelle Rahmenbedingungen, neue Lehrgänge, veränderte wirtschaftliche Bedingungen etc.; die möglichen Einflussfaktoren auf die Diskussion des Kategorisierens und Klassifizierens scheinen endlos und ergeben zahlreiche weitere mögliche Perspektiven,

aus denen die Thematik bearbeitet werden kann. Multiple Perspektiven ergeben sich auch aus den sich fortwährend verändernden jeweiligen historischen Gegebenheiten, die Neues einführen, Altes verschwinden und Existierendes weiterbestehen lassen.

Andere Perspektiven, andere Zugänge führen zu anderen Unterscheidungen, Begriffen, Taxierungen. So, wie beispielsweise Ende des 19. Jahrhunderts der bis anhin geläufige und auch in Fachkreisen benutzte Ausdruck ‚Idioten‘ als Beschreibung einer bestimmten Kategorie von Kindern als unangemessen bewertet und durch ‚Schwachsinnige‘ ersetzt wird, wobei diese Umbenennung keineswegs bruchartig, sondern vielmehr allmählich vonstatten geht und am Ende des Untersuchungszeitraums noch nicht abgeschlossen ist.

Es mögen auch aus heutiger Perspektive viele der historisch gebräuchlichen Kategorien bzw. deren Bezeichnung ebenso unangebracht erscheinen, wie dies Ende des 19. Jahrhunderts mit dem Begriff der Idiotie der Fall war. Und auch in aktuellen Beschreibungsformen finden zahlreiche begriffliche Änderungen statt: aus POS wird AD(H)S, aus Mongolismus wird Down-Syndrom und daraus wiederum Trisomie 21 etc. Eine äusserliche Änderung der Kategorien, der Etiketten scheint also eine stabile Komponente der Differenzierungsproblematik darzustellen. Umso interessanter erscheint der mit dieser Forschungsarbeit geleistete Blick hinter diese Begriffe, in die Diskussionen um das *warum* und *wie* der Einteilungen, die Argumente und Motivationen, mit denen die Unterscheidungskriterien aufgeladen sind. So bleibt denn auch zu fragen, ob nicht in ein paar Jahrzehnten die heute gängige Beschreibungs- und Kategorisierungspraxis, die aktuellen ‚wissenschaftlich geprüften‘, offiziell anerkannten, als ‚objektiv‘ bewerteten Klassifikationen von Kindern nicht genau so befremdlich wirken und Kopfschütteln oder Entsetzen auslösen werden: „Wie konnten die nur?!...“. Und es bleibt zu fragen, welche Motive hinter der aktuellen Differenzierungs- und Einteilungspraxis bzw. -diskussion stehen, welche Ziele darüber verfolgt werden, und ob die heutigen Etiketten nicht einfach anders gestaltet sind als früher, der Effekt jedoch der gleiche bleibt.

Das Problem der *schulischen Ordnung der Kinder*, von deren Kategorisierung und Klassifizierung und somit das Festlegen, Diagnostizieren von Abweichungen, Etiketten ist nicht nur durch die multiplen Perspektiven, sondern auch durch die unterschiedlichsten systemischen Faktoren gekennzeichnet. Die Problematik als subjektbezogene Herausforderung, als individuell beim Kind zu verortende Abweichung zu erfassen und somit auch rein auf dieser Ebene Massnahmen zu ergreifen, zu therapieren – zu ‚heilen‘ wie es in den Quellen heisst –, Konsequenzen auszusprechen, greift demnach zu kurz. Bei allen ausgesprochenen, diskutierten, angewendeten, getesteten Kategorien, Diagnosen und Etiketten ist nicht primär die beim Kind zu verortende Abweichung ausschlaggebend – mag sie auch noch so ‚angeboren‘, physisch erkennbar oder ‚objektiv‘ messbar sein – sondern die systemischen Bedingungen, in denen sich ein Kind befindet, die gewisse Merkmale als auffällig oder abweichend erscheinen lassen. Die Aufladung der Unterscheidungskriterien über die unterschiedlichen Perspektiven, ist dabei als ein öffentlicher Prozess einzustufen, in dem jede Stimme, jede Perspektive sich zum Thema äussern kann. Die Perspektivität des Sachverhalts erweitert sich dadurch zunehmend, immer mehr Kriterien werden von immer mehr Akteuren eingebracht, über die Zeit nimmt die Möglichkeit an Unterscheidungen und Kriterien zur Kategorisierung und Klassifizierung somit stetig zu. Dieser Anspruch der Mitbestimmung und Mitgestaltung der *Kriterien*, die in der Schule operativ umgesetzt werden sollen, erschwert eine Klärung des Sachverhalts zunehmend und trägt zu einer stets wachsenden Komplexität bei. Alle in diese Dynamik einwirkenden Komponenten zu erfassen und deren gegenseitige Beeinflussung sowie die Menge an Perspektiven und deren Einfluss zu klären, um die Problematik der schulischen Kategori-

sierung und Klassifizierung zu entschlüsseln, stellt schon nur aufgrund des stetigen Wandels all dieser Faktoren eine unlösbare Aufgabe dar.

Die eigene Position, die gängigen Perspektiven und Praktiken überdenken, reflektieren und in einem grossen Ganzen verorten sowie sich die beeinflussenden Faktoren bewusst machen, wird uns vielleicht helfen zu verstehen, wie Systeme, Personengruppen, Institutionen bezogen auf die schulische Differenzierung, Einteilung und Klassifizierung von Kindern funktionieren, welche Rollen und Aufgaben diesbezüglich bestehen und welche Komponenten dafür massgeblich sind. Und daraus können wiederum neue Entwicklungen und Veränderungen in diesen Praktiken hervorgehen. Nicht mehr rein in der systemimmanenten Reproduktion und aus der eigenen Betroffenheit heraus, sondern durch den vorliegenden Erkenntnisgewinn im Wissen und Bewusstsein um mögliche beeinflussende Faktoren, eingespielte Mechanismen und stets vorhandene alternative Optionen und Perspektiven – auch, wenn daraus nicht *die* Lösung resultiert. Ganz einfach, weil die komplexe Anlage des Sachverhalts *eine* Lösung kaum je zulassen wird. Vielleicht wird die Frage nach dem *ob* und *wie* der schulischen Differenzierung, Kategorisierung und Klassifizierung auch immer umstritten bleiben müssen, solange sie in einer demokratischen Gesellschaft angesiedelt ist.

So bleiben am Schluss viele mögliche Antworten und somit auch mindestens genau so viele offene Fragen. Unter anderem diejenige, mit der begonnen wurde: Worin liegt die Paradoxie des schulischen Differenzierens und Einteilens begründet? Was lässt das Urteilen über Kinder und deren Zuteilung zu den jeweils gängigen Kategorien in den Schulen paradox erscheinen, obwohl es scheinbar zu den Grundfesten dieser Institution gehört? Wieso ist die Kategorisierung und Klassifizierung oftmals mit Unbehagen verbunden, negativ konnotiert, obschon es ein fester Teil des operativen schulischen Geschäfts zu sein scheint?

Ohne grosse Ausschweifungen sei hierzu abschliessend eine weiter zu verfolgende These gewagt, die in ihrem Kern mit einem Grundparadox der Pädagogik in Verbindung gebracht werden kann, das Immanuel Kant als „Eines der grössten Probleme der Erziehung“ (Kant 1803, ÜP, A 32, 33; in: Kant 1977, S. 711) aufgezeigt hat: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (ebd.):

Die Schule führt mit der Kategorisierung und Klassifizierung der Kinder eine Operation aus, die zum Erhalt dieses demokratischen Systems evident erscheint. Die ‚richtigen‘ StaatsbürgerInnen, die demokratisch gesinnten und in diesem System leistungsfähigen Bürgerinnen und Bürger auszubilden und im gleichen Atemzug die nicht passenden zu kennzeichnen und je nachdem speziell zu behandeln oder gar auszusortieren, wegzusperren. Die Schule und die Lehrpersonen unterscheiden somit nach verschiedenen Kriterien, etikettieren sie und nehmen dadurch unweigerlich Einfluss auf den Lebensweg der Kinder, was wiederum nicht nur – aber auch – als fachspezifische Angelegenheit der Pädagogik anzusehen ist. Vielmehr repräsentiert die Problematik eine – in einem sich als demokratisch verstehenden Rechtsstaat – öffentliche Auseinandersetzung über die Frage, welche Entwicklungsbedingungen gewünscht sind. Gleichzeitig steht der demokratische Staat für die Gleichheit und die individuelle Freiheit aller Menschen ein. Die Schule führt durch die Anwendung der, sich über öffentliche Diskussionen konstituierende, Differenzierungskriterien somit einen Auftrag aus, der eigentlich gegen die Grundsätze ihres rahmengebenden Systems – dem demokratischen Staat – verstösst. Dies, weil sie Lebenswege mit beeinflusst und Möglichkeiten der freien Wahl eines Lebenswegs einschränkt, weil durch Einteilungen und Unterscheidungen die Kinder in der Schule nicht mehr gleich sind. Für den Erhalt des Systems jedoch, scheint der

Prozess der Differenzierung und die dadurch erwirkte Vorgabe von erwünschten Existenz- und Verhaltensbedingungen unumgänglich.

Das Problem bleibt somit bestehen: Was als wünschenswert gelten soll, entscheidet sich auch in der Perspektivität der öffentlichen Auseinandersetzung, wobei eine Einigung und Konsolidierung diesbezüglich nicht absehbar ist. Für die Schule bedeutet dies, dass Orientierung an einem festgelegten Wert nicht oder eben nur ex negativo möglich scheint.

Alle Kinder sind gleich. Aber manche sind gleicher als die anderen.

IV Bibliographie

Quellen

Periodika

- Zeitschrift für Volksschullehrer (ZVL). Hrsg. von schweizerischen und süddeutschen Schulmännern. Jg. 1-2, 1829-1830. Basel: Felix Schneider.
- Der schweizerische Schulbote (SSB). Jg. 2-4, 1832-1834. Baden: J. Wieland.
- Allgemeine schweizerische Schulblätter (ASB). Jg. 1-11, 1835-1845. Zürich: Verlag des literarischen Comptoirs.
- Schweizerische Blätter für Erziehung und Unterricht (BEU). Jg. 1, 1846. Zürich: Meyer & Zeller.
- Schweizerische Schulzeitung (SSZ). 1850-1855. Zürich: Zürcher und Furrer.
- Pädagogische Monatsschrift für die Schweiz (PMS). Im Auftrage des schweizerischen Lehrervereines herausgegeben von H. Grunholzer & H. Zähringer. Jg. 1-6, 1856-1861. Zürich: Verlag von Meyer und Zeller.
- Schweizerische Lehrerzeitung (SLZ). Organ des schweizerischen Lehrervereines. Jg. 7-107, 1862-1914.

Darstellungen

- Auer, Johann-Konrad (1899): Die eidgenössische Zählung der schwachsinnigen Kinder und deren Hauptergebnisse als Grundlage des schweizerischen Rettungswerkes für die unglückliche Jugend. Hauptgedanken des Referats von Hrn. Sekundarlehrer Auer in Schwanden. Aarau: H.R. Sauerländer.
- Baumgartner, Heinrich (1885): Leitfaden der Erziehungslehre, besonders für Lehrer und die es werden wollen. Zug, J.M.A. Blunshi.
- Baumgartner, Heinrich (1895): Pädagogik oder Erziehungslehre: mit besonderer Berücksichtigung der psychologischen Grundlagen für Lehrer und Erzieher. 3. Aufl. Freiburg i.Br., Herder.
- Baumgartner, Heinrich (1898): Unterrichtslehre, besonders für Lehrer und die es werden wollen. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau, Herdersche Verlagshandlung.
- Conrad, Paul (1902): Grundzüge der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften in elementarer Darstellung : für Lehrerseminarien und zum Selbstunterricht/bearb. von P. Conrad. II. Teil: Elemente der Ethik und allgemeine Pädagogik. Davos : H. Richter.
- Hanhart, Rudolf (1827): Lehrbuch der Volksschulkunde. Basel [s.n.].
- Jauch, K. (1911): III. Schweizer Bildungskurs für Lehrkräfte an Spezialklassen und Anstalten für Geistesschwache. Abgehalten vom 24. April bis 16. Juni 1911 in Bern und Burgdorf. Glarus: Buchdruckerei „Glarner Nachrichten“ (Rud. Tschudy).
- Keller, Augustin (1997): Das bringt kein Brod ins Haus: die Erziehungslehre Augustin Kellers am Aargauischen Lehrerseminar 1841 bis 1842. [Hrsg.: Hansjörg Frank]. Baden: Baden-Verlag.
- Kunz, Franz Xaver (1906): Grundriss der allgemeinen Erziehungslehre, vorzugsweise für Lehrerseminarien und Lehrer/von Franz Xaver Kunz ; mit einem Anhang: Verzeichnis pädagogischer Literatur. Freiburg i.Br. [etc.] : Herder.
- Largiadèr, Anton Philipp (1869): Volksschulkunde: leichfasslicher Wegweiser für Volksschullehrer, Lehramtskandidaten u. Zürich, F. Schulthess.
- Largiadèr, Anton Philipp (1884:1): Von der leiblichen und geistigen Entwicklung des Menschen. Für den Gebrauch an Lehrer- und Lehrerinnenseminarien sowie für den Selbstunterricht. In: Largiadèr, Anton Philipp (1884): Handbuch der Pädagogik (1-4). Zürich, Strassburg i.E., [s.n.]
- Largiadèr, Anton Philipp (1884:2): Allgemeine Erziehungslehre. Für den Gebrauch an Lehrer- und Lehrerinnenseminarien sowie für den Selbstunterricht. In: Largiadèr, Anton Philipp (1884): Handbuch der Pädagogik (1-4). Zürich, Strassburg i.E., [s.n.]
- Martig Emmanuel (1890): Lehrbuch der Pädagogik. Für Lehrer- und Lehrerinnenseminare sowie zum Selbstunterricht. Bern, A. Francke.
- Messmer, Oskar (1910): Lehrbuch der allgemeinen Pädagogik. Leipzig: Julius Klinkhardt.
- Noser, Fridolin (1907): Allgemeine Erziehungslehre für Lehrerbildungsanstalten. 2. Aufl. Einsiedeln, Benzinger.
- Rüegg, Hans Rudolf (1866): Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung: ein Handbuch für Lehramtskandidaten, Volksschullehrer und Erzieher. Bern: J.Dalp.
- Scherr, Ignaz Thomas (1847): Leichtfassliches Handbuch der Pädagogik für Volksschullehrer, gebildete Eltern und Schulfreunde. Erster Band. Zürich [s.n.].

- Statistisches Bureau des eidg. Departements des Innern (1900): Die Zählung der Schwachsinnigen Kinder im schulpflichtigen Alter mit Einschluss der körperlich gebrechlichen und sittlich verwahrlosten, durchgeführt im Monat März 1897. II. Teil. Bern: Schmid & Francke.
- Wyss, Friedrich (1898): Schul-Erziehungslehre. 2. Aufl. Bern, Schmid, Francke & Co.

Literatur

- Aebischer, Christoph (2013): Asperger: Eine Diagnose macht Karriere. In: Berner Zeitung online, 18.10.2013. URL: <http://www.bernerzeitung.ch/region/kanton-bern/Asperger-Eine-Diagnose-macht-Karriere/story/11385072> [Zugriff: 24.9.2015].
- Anhalt, Elmar (2012): Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Aristoteles (2003): Metaphysik. Übersetzt und eingeleitet von Thomas Alexander Szlezák. Berlin: Akademie Verlag.
- Bellmann, Johannes; Ehrenspeck, Yvonne (2006): Historisch/systematisch – Anmerkungen zur Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2), S. 245-264.
- Binder, [?] (1890): Scherr, Ignaz Thomas. In: Allgemeine Deutsche Biographie 31 (1890), S. 123-124 [Onlinefassung]. URL: <http://www.deutsche-biographie.de/ppn118834126.html?anchor=adb> [Zugriff: 9.2.2015]
- Bischof, Franz Xaver (2008): Kulturkampf. In: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS). Version vom 6.11.2008. <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D17244.php> [Zugriff: 9.2.2015]
- Bloch, Alexandra (1999): Schulpflicht, Unentgeltlichkeit und Laizität des Unterrichts im Kanton Zürich zwischen 1770 und 1900. In: Criblez, Lucien; Jenzer, Carlo (†); Hofstetter, Rita; Magnin, Charles (Hrsg.) (1999): Eine Schule für die Demokratie: zur Entwicklung der Volksschulen in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern; Berlin; Bruxelles; Frankfurt/M.; New York; Wien: Lang.
- Bloch, Alexandra (2002): Baumgartner, Heinrich. In: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS). Version vom 14.6.2002. URL: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D8055.php> [Zugriff: 9.2.2015]
- Bösch, Paul (1935): Aus der Geschichte des Schweizerischen Lehrervereins. Zürich: Schweizerischer Lehrerverein.
- Brändli, Sebastian (1999): Der Staat als Lehrer. Die aargauische Volksschule des 19. Jahrhunderts als Konkretisierung der öffentlichen Schule liberaler Prägung. In: Criblez, Lucien; Jenzer, Carlo (†); Hofstetter, Rita; Magnin, Charles (Hrsg.) (1999): Eine Schule für die Demokratie: zur Entwicklung der Volksschulen in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern; Berlin; Bruxelles; Frankfurt/M.; New York; Wien: Lang.
- Bündner Schulblatt – Bollettino scolastico grigione – Fegl scolastic grischun (2008). 70/1.
- Bütikofer, Anna (2008): Das Projekt einer nationalen Schulgesetzgebung in der Helvetischen Republik (1798-1803). In: Criblez, Lucien (Hrsg.) (2008): Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt. S. 33-55.
- Canguilhem, Georges (2013): Das Normale und das Pathologische. Berlin: August Verlag.
- Chmelik, Peter (1978): Armenziehungs- und Rettungsanstalten. Erziehungsheime für reformierte Kinder im 19. Jahrhundert in der deutschsprachigen Schweiz. Selbstverlag des Verfassers, Zürich.
- Criblez, Lucien (2002): Das Lehrerseminar im Kanton Bern – Anfang, Entwicklung und Ende eines Lehrerbildungskonzeptes, am Beispiel des Staatsseminars 1830-2000. In: Crotti, Claudia; Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2002): Ein langer Weg – Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag, S. 75-118.
- Criblez, Lucien (2002): Wozu Pädagogik? Zum Funktionswandel der Pädagogik in der Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 20 (3). S. 300-318.
- Criblez, Lucien (2013): Die Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft – ein pädagogisches Netzwerk in der Schweiz des 19. Jahrhunderts. In: Grunder, Hans-Ulrich; Hoffmann-Ocon, Andreas; Metz, Peter (Hrsg.) (2013): Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 167-178.
- Criblez, Lucien; Jenzer, Carlo (†); Hofstetter, Rita; Magnin, Charles (Hrsg.) (1999): Eine Schule für die Demokratie: zur Entwicklung der Volksschulen in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern; Berlin; Bruxelles; Frankfurt/M.; New York; Wien: Lang.
- Crotti, Claudia (2005): Lehrerinnen – frühe Professionalisierung. Professionsgeschichte der Volksschullehrerinnen in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern: Peter Lang.
- Crotti, Claudia; Kellerhals, Katharina (2007): „Mögen sich die Rekrutenprüfungen als kräftiger Hebel für Fortschritt im Schulwesen erweisen!“ PISA im 19. Jahrhundert: Die schweizerischen Rekrutenprüfungen – Absichten und Auswirkungen. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 29 (2007) 1, S. 47-64
- Crotti, Claudia; Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2002): Ein langer Weg. Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.

- Depaep, Marc (1993): Zum Wohl des Kindes. Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Durkheim, Emile (1984): Die Regeln der soziologischen Methode. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Eder, Franz X. (2006): Historische Diskurse und ihre Analyse – eine Einleitung. In: Eder, Franz X. Eder (Hrsg.): Historische Diskursanalysen. Genealogie, Theorie, Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-23.
- Elias, Norbert (1997): Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Zweiter Band: Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Flissikowski, Renate; Kluge, Karl-J.; Schauerhammer, Klaus (1980): Vom Prügelstock zur Erziehungsklasse für „schwierige“ Kinder: zur Sozialgeschichte abweichenden Verhaltens in der Schule. München: Minerva-Publikation.
- Foucault, Michel (1969): Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1987): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1991): Ordnung des Diskurses. Aus dem Französischen von Walter Seitter ; mit einem Essay von Ralf Konersmann. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Foucault, Michel (1999): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2003): Die Anormalen. Vorlesungen am Collège de France (1974-1975). Aus dem Französischen von Michaela Ott. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Gasser, Albert (1999): Geschichte Liechtensteins als Teil des Bistums Chur. In: Herbert Wille; Georges Baur (Hg.): Staat und Kirche. Grundsätzliche und aktuelle Probleme. Vaduz: Liechtenstein Politische Schriften, S. 178-191
- Gehrig, Hans (1997): Schweizer Seminarrektoren als Pestalozzianer. Versuch einer Würdigung aufgrund neuerer Literatur. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 15 (3). S. 387-398.
- Gonon, Philipp (1997): Schule im Spannungsfeld zwischen Arbeit, elementarer Bildung und Beruf. In: Badertscher, Hans; Grunder, Hans-Ulrich (Hrsg.) (1997): Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt.
- Gonon, Philipp (2006): Hanhart, Rudolf. In: In: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS). Version vom 08.08.2006. URL: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D28151.php> [Zugriff: 9.2.2015]
- Götz, Margarete (2011): Das schulreife Kind. Historische Rekonstruktion zur Normierung kindlicher Entwicklung. In: Einsiedler, Wolfgang; Götz, Margarete; Ritz, Christian; Wiegmann, Ulrich: Grundschule im historischen Prozess. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 97-117.
- Grunder, Hans Ulrich (1996): Die gute Lehrerin, der gute Lehrer. Zur historischen Bedingtheit einer tragenden Idee in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 14 (1). S. 53-60.
- Grunder, Hans-Ulrich (1993): Seminarreform und Reformpädagogik. Bern; Berlin; Frankfurt a.M.; New York; Paris; Wien: Peter Lang.
- Grunder, Hans-Ulrich (2007): Martig, Emanuel. In: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS). Version vom 26.3.2007. URL: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D8734.php> [Zugriff: 9.2.2015]
- Grunder, Hans-Ulrich (2008): Largiadèr, Anton Philipp. In: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS). Version vom 13.11.2008. URL: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D8630.php> [Zugriff: 9.2.2015]
- Grunder, Hans-Ulrich (2008a): Kunz, Franz Xaver. In: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS). Version vom 4.9.2008. URL: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D8627.php> [Zugriff: 9.2.2015]
- Grunder, Hans-Ulrich (2008b): Messmer, Oskar. In: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS). Version vom 1.11.2008. URL: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D8735.php> [Zugriff: 9.2.2015]
- Grunder, Hans-Ulrich (2010): Rüegg, Hans-Rudolf. In: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS). Version vom 18.11.2010. URL: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D8960.php> [Zugriff: 9.2.2015]
- Grunder, Hans-Ulrich (hrsg.) (1998): Sozialisiert und diszipliniert. Die Erziehung „wilder Kinder“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hacking, Ian (2002): Was heißt „soziale Konstruktion“?. Zur Konjunktur einer Kampfvokabel in den Wissenschaften. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Helfenberger, Marianne (2002): Aspekte der Vorgeschichte der institutionalisierten Lehrerbildung im Kanton Bern 1798-1830. In: Crotti, Claudia; Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2002): Ein langer Weg – Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag, S. 27-74.
- Herder, Johann Gottfried (1989): Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Frankfurt a.M.: Deutscher Klassiker Verlag.

- Hillebrandt, Frank (2001): Differenz und Differenzierung in soziologischer Perspektive. In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich. S. 47-70.
- Hofman, Michèle (2013): *Gesundheit macht Schule. Schulhygiene in der deutschsprachigen Schweiz im ausgehenden 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. Bern: Selbstverlag der Verfasserin.
- Hübscher, Bruno (1958): *Das bischöfliche Archiv Chur*. In: *Archivalia et Historica. Festschrift für Anton Largiadèr*. Zürich, S. 33-49.
- Hürlimann, Werner (2007): Für die Schule nicht mehr zumutbar. Der Schulausschluss als behördliche Reaktion auf abweichendes Schülerverhalten im 20. Jahrhundert in Schweizer Volksschulen. Bern: Peter Lang.
- Hz. (1879): Aeltere schweizerische pädagogische Zeitschriften. In: *Korrespondenzblatt des Archivs der Schweizerischen Permanenten Schulausstellung in Zürich*. Band 2, S. 11-13.
- Jäger, Siegfried (2004): *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. Münster: Unrast.
- Jenzer, Carlo (1997): *Schulstrukturen als historisch gewachsenes Produkt bildungspolitischer Vorstellungen: Blitzlichter in die Entstehung der schweizerischen Schulstrukturen*. Bern u.a.: Lang
- Jenzer, Carlo (1999): *Der Aufbau der staatlich organisierten Schule im Kanton Solothurn: Der obligatorische Schulbesuch für alle und die Loslösung von der Kirche*. In: Criblez, Lucien; Jenzer, Carlo (†); Hofstetter, Rita; Magnin, Charles (Hrsg.) (1999): *Eine Schule für die Demokratie: zur Entwicklung der Volksschulen in der Schweiz im 19. Jahrhundert*. Bern; Berlin; Bruxelles; Frankfurt a.M.; New York; Wien: Lang.
- Jenzer, Carlo; Jenzer, Susi (1984): *Lehrer werden – einst und jetzt. 200 Jahre solothurnische Lehrerbildung und 150 Jahre Lehrerseminar. Kantonales Lehrerseminar Solothurn*.
- Kant, Immanuel (1803): *Über Pädagogik*. Herausgegeben von D. Friedrich Theodor Rink. Königsberg: bey Friedrich Nicolovius. In: Weischedel, Wilhelm (Hrsg.) (1977): *Immanuel Kant. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Werkausgabe Band XII*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 697-761.
- Kelle, Helga (2008): „Normale“ kindliche Entwicklung als kulturelles und gesundheitspolitisches Projekt. In: Helga, Kelle; Tervooren, Anja (Hrsg.): *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*. Weinheim: Juventa. S. 187-205.
- Kelle, Helga; Mierendorff, Johanna (Hrsg.) (2013): *Normierung und Normalisierung der Kindheit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kelle, Helga; Tervooren, Anja (2008a): *Kindliche Entwicklung zwischen Heterogenität und Standardisierung – eine Einleitung*. In: Helga, Kelle; Tervooren, Anja (Hrsg.): *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*. Weinheim: Juventa. S. 7-14.
- Kelle, Helga; Tervooren, Anja (Hrsg.) (2008): *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*. Weinheim: Juventa.
- Kost, Franz (1985): *Volksschule und Disziplin. Die Disziplinierung des innern- und ausserschulischen Lebens durch die Volksschule, am Beispiel der Zürcher Schulgeschichte zwischen 1830 und 1930*. Zürich: Limmat Verlag.
- Kummer, Annemarie (2000): *Disziplinschwierigkeiten in Schweizer Schulen. Wahrnehmung und Handlungsmöglichkeiten zur Bewältigung von Disziplinschwierigkeiten aus der Sicht von Lehrpersonen*. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Kurmann, Fridolin (2010): *Keller, Augustin*. In: *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS)*. Version vom 08.09.2010. URL: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D3771.php> [Zugriff: 9.2.2015]
- Landwehr, Achim (2001): *Geschichte des Sagbaren. Einführung in die historische Diskursanalyse*. Tübingen: Ed. Diskord.
- Link, Jürgen (1997): *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*. Opladen: Westdt. Verlag.
- Link, Jürgen (1999): „Normativ“ oder „Normal“? Diskursgeschichtliches zur Sonderstellung der Industrienorm im Normalismus, mit einem Blick auf Walter Cannon. In: Sohn, Werner; Mehrrens, Herbert (Hrsg.): *Normalität und Abweichung. Studien zur Theorie und Geschichte der Normalisierungsgesellschaft*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 30-44.
- Luhmann, Niklas (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft. Zweiter Teilband, Kapitel 4-5*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lustenberger, Werner (1996): *Pädagogische Rekrutenprüfungen. Ein Beitrag zur Schweizer Schulgeschichte*. Chur und Zürich: Rüegger.
- Lutz, Helma; Wenning, Norbert (2001): *Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten*. In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert: *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich. S. 11-24.
- M., Th. (1954): *100 Jahre Schweizerischer Lehrerverein*. In: *Bündner Schulblatt = Bollettino scolastico grigione = Fegl scolastic grischun*. Band 14, Heft 6, S. 285-288.

- Manz, Karin (2008): Die Bundessubvention für die Primarschule: Analyse einer bildungspolitischen Debatte um 1900. In: Criblez, Lucien (Hrsg.) (2008): *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt. S. 156-181.
- Mayntz, Renate; Scharpf Fritz (1995): *Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Mehrtens, Herbert (1999): Kontrolltechnik Normalisierung. Einführende Überlegungen. In: Sohn, Werner; Mehrtens, Herbert (Hrsg.): *Normalität und Abweichung. Studien zur Theorie und Geschichte der Normalisierungsgesellschaft*. Opladen/ Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 9-29.
- Metz, Peter (2004): Conrad, Paul. In: *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS)*. Version vom 18.2.2004. URL: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D8202.php> [Zugriff: 9.2.2015]
- Mommsen, Wolfgang J. (1971): *Die Geschichtswissenschaft jenseits des Historismus*. Düsseldorf: Droste Verlag.
- Montalta, Eduard (1996): Rückblick auf die Entwicklung der Heilpädagogik in der Schweiz aus der Sicht eines Beteiligten. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN*, 65 (1). S. 253-265.
- Omlin, Sibylle (1999): *Demokratische Volksschule und Probleme der Laizität in der Innerschweiz im 19. Jahrhundert am Beispiel des Kantons Zug*. In: Criblez, Lucien; Jenzer, Carlo (†); Hofstetter, Rita; Magnin, Charles (Hrsg.) (1999): *Eine Schule für die Demokratie: zur Entwicklung der Volksschulen in der Schweiz im 19. Jahrhundert*. Bern; Berlin; Bruxelles; Frankfurt a.M.; New York; Wien: Lang.
- Opp, Günther; Fingerle, Michael; Puh, Kirsten (2001): Differenz als Konstitutionsproblem der Sonderpädagogik. In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert: *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich. S. 162-176.
- Orwell, George (1987): *Animal Farm. A Fairy Story*. London: Secker & Warburg.
- Osterwalder, Fritz (1998): Politik, Demokratie. Pädagogik, Erziehung und öffentlicher Unterricht. In: *Neue Pestalozzi Blätter*, 4 (1), S. 8-15.
- Petrina, Stephen (2006): The Medicalization of Education: A Historiographic Synthesis. In: *History of Education Quarterly* 46 (4), S. 503-531.
- Rauschenberger, Hans (1982): Von der Schulzucht zur Verhaltensstörung. Bemerkungen zum Disziplinproblem im Unterricht. In: Cloer, Ernst (Hrsg.): *Disziplin Konflikte in Erziehung und Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 21-30.
- Ruchat, Martine (1999): „Widerspenstige“, „Undisziplinierte“ und „Zurückgebliebene“: Kinder, die von der Schulnorm abweichen (1874-1890). In: Criblez, Lucien; Jenzer, Carlo (†); Hofstetter, Rita; Magnin, Charles (Hrsg.) (1999): *Eine Schule für die Demokratie: zur Entwicklung der Volksschulen in der Schweiz im 19. Jahrhundert*. Bern; Berlin; Bruxelles; Frankfurt a.M.; New York; Wien: Lang. S. 265-282.
- Ruchat, Martine (2003): *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence. L'arriéré scolaire et la classe spéciale. Histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique 1874-1914*. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt a.M., New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Rucker, Thomas (2014): *Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sarasin, Philipp (2003): *Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Scandola, Pietro (1992): *Lehrerschaft und Lehrerverein bis zum Zweiten Weltkrieg*. In: Scandola, Pietro; Rogger, Franziska; Gerber, Jürg (1992): *Lehrerinnen und Lehrer zwischen Schule, Stand und Staat. Die Geschichte des Bernischen Lehrerinnen- und Lehrervereins (BLV)*. Bern: BLV.
- Scharpf, Fritz (2000): *Interaktionsformen: akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Schmid, Simone (2013): Mehr „kranke“ als gesunde Kinder? „Erlöst die Schüler von unnötigen Diagnosen“. In: *Neue Zürcher Zeitung online*, 6.11.2011. URL: <http://www.nzz.ch/erloest-die-schueler-von-unnoetigen-diagnosen-1.13233712> [Zugriff: 24.9.2015].
- Schriber, Susanne (1994): *Das Heilpädagogische Seminar Zürich – Eine Institutionsgeschichte*. Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft.
- Sebastian Brändli (2011): *Skylla und Charybdis in der Bildungsgeschichte. Methodische und perspektivische Bemerkungen zur disziplinären Entwicklung in der Schweiz*. *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte*, 61 (3), S. 290-314.
- Simmen, Martin (1962): Hundert Jahre „Schweizerische Lehrerzeitung“. In: *Schweizerische Lehrerzeitung*, 107 (1) S. 5; 3, S. 69 & 85.
- Sohn, Werner (1999): *Bio-Macht und Normalisierungsgesellschaft – Versuch einer Annäherung*. In: Sohn, Werner; Mehrtens, Herbert (Hrsg.): *Normalität und Abweichung. Studien zur Theorie und Geschichte der Normalisierungsgesellschaft*. Opladen/ Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 9-29.
- Späni, Martina (2002): *Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft? Zum Verhältnis von Akademisierung der Pädagogik und Professionalisierung der Lehrkräfte im Kanton Bern zwischen 1830 und 1950*. In: Crotti, Clau-

- dia; Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2002): Ein langer Weg. Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag. S. 549-585.
- Stechow, Elisabeth von (2004): Erziehung zur Normalität. Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stechow, Elisabeth von (2008): Zur Geschichte der Idee eines „normalen Verhaltens“. In: Kelle, Helga; Tervooren, Anja (Hrsg.) (2008): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim: Juventa, S. 75-91.
- Straumann, Felix (2015): Eine Schule fast ganz ohne Ritalin. In: Der Bund online, 15.4.2015. URL: <http://www.derbund.ch/wissen/Eine-Schule-fast-ganz-ohne-Ritalin/story/22912169> [Zugriff: 24.9.2015].
- Stuber, Susanna (2011): Nicht erzogen oder unerkannt? ADHS-Serie Teil III. In: Lehrerinnen und Lehrer Bern LEBE: berner schule, 144/10, S. 14-15.
- Suter, Paul (1949): Zur Gründungsgeschichte des Schweizerischen Lehrervereins. In: Egg, Hans; Simmen, M.; Stettbacher, H.: Festschrift der Schweizerischen Lehrerzeitung zum 29. Schweizerischen Lehrertag und zur Jubiläumsfeier des Schweizerischen Lehrervereins, 2. und 3. Juli in Zürich. Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung 94/1949. Schweizerischer Lehrerverein: Zürich, S. 499-508
- Turmel, André (2008): A historical sociology of childhood. Developmental thinking, categorization and graphic visualization. New York: Cambridge University Press.
- Turmel, André (2008): Das normale Kind: zwischen Kategorisierung, Statistik und Entwicklung. In: Kelle, Helga; Tervooren, Anja (Hrsg.) (2008): Ganz normale Kinder: Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim: Juventa, S. 17-40.
- United Nations, Committee on the Rights of the Child (2015): Convention on the Rights of the Child. Concluding observations on the combined second to fourth periodic reports of Switzerland. Advance unedited version, 4 February 2015.
- Veyrassat, Béatrice (2008): Industrialisierung. In: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS). Version vom 22.1.2008. <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D13824.php> [Zugriff: 9.2.2015]
- von Felten, Rolf (1970): Lehrer auf dem Weg zur Bildung. Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung in den Anfängen der Lehrerbildung in der deutschen Schweiz. Bern: Herbert Lang und Cie AG.
- Wauquiez, Sarah (2015): Warum sich Unterrichten draussen lohnt. In: Schulblatt Thurgau, 4/2015, S. 8-10.
- Wenning, Norbert (2001): Differenz durch Normalisierung. In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich. S. 275-295.
- Widmer, Marcel (2002): Der Einfluss der Seminardirektoren auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons Bern zwischen 1832 und 1914. In: Crotti, Claudia; Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2002): Ein langer Weg – Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag, S. 165-207.
- Wolfsberg, Carlo (2002): Heilpädagogik und Eugenik. Zur Geschichte der Heilpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz (1800-1950). Zürich: Chronos.
- Wyrsch-Neichen, Gertrud (2011): Scherr, Ignaz Thomas. In: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS). Version vom 25.07.2011. URL: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D13409.php> [Zugriff: 9.2.2015]
- Zemp, Beat W. (2006): Geleitwort. In: Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (2006): ... im Kampfe mit dem Unverstande – 150 Jahre Schweizerische Lehrerzeitung BILDUNG SCHWEIZ von 1856-2006. Zürich: LCH. S. 5-9.

Wie wird (A)Normalität im System Schule festgelegt? Welche Kinder werden in Schulen als störend wahrgenommen und welche Konsequenzen und Diagnosen resultieren daraus? Dieses Buch ist eine Spurensuche nach Mechanismen des Einteilens, Kategorisierens und Differenzierens auf der Grundlage von historischen Quellen der Schulwelt des 19. und frühen 20. Jahrhunderts der Schweiz.

Ausgehend von aktuellen Diskussionen um (un-)erwünschtes Verhalten in der Schule und damit verbundenen Diagnoseprozessen, beleuchtet die historisch-systematische Analyse u.a. die Akteure, welche die Festlegung «schulischer Problemkinder» mitprägen. Diskursanalytische Ansätze und erziehungswissenschaftliche Theoriebildung, wie etwa Komplexitätstheoretische Überlegungen, strukturieren die ausführlichen Quellenanalysen und -diskussionen zur Konstruktion des «Gleich» und «Anders» in der Schule.



Die Autorin

Tamara Deluigi, Jg. 1982, ist ausgebildete Lehrerin und hat sich nach dem Berufseinstieg dem Studium der Erziehungswissenschaft mit historischem Schwerpunkt gewidmet. Seither ist sie als Dozentin im Hochschulbereich, in der Ausbildung von Lehrpersonen und als Forscherin tätig. Themen um die Frage nach der Festlegung von und Umgang mit Normalität und Abweichung in unserer Gesellschaft gehören dabei zu ihren Arbeitsschwerpunkten. In Ergänzung zur Arbeit an Hochschulen engagiert sich die Familienfrau im Bereich Coaching und Beratung sowie in Projekten mit nachhaltigem und gemeinschaftlichem Fokus.

978-3-7815-2462-0



9 783781 524620