

Die gelayoutete Fassung des folgenden Manuskripts erschien in der Zeitschrift «Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education», 7 (2017), Nr. 2, S. 142–156.

Schwachbegabt, schwachsinnig, blödsinnig – Kategorisierung geistig beeinträchtigter Kinder um 1900

Moron, Imbecile, Idiot – Categorization of Intellectually Disabled Children around the year 1900

Michèle Hofmann

An der Wende zum 19. Jahrhundert wurde die Vorstellung, beim Menschen handle es sich um ein bildungsfähiges und erziehbares Wesen, auf „schwachsinnige“ Kinder ausgedehnt. Für diese Kinder wurden in der Folge – entsprechend der Schwere ihrer geistigen Beeinträchtigung – besondere Institutionen und spezielle Klassen gefordert und schließlich auch eingerichtet. Gleichzeitig bildeten sich neue Ordnungskategorien und neue Heterogenitäten heraus. Der Beitrag befasst sich mit diesen neuen Ordnungs- und Heterogenitätsformen, die die Schule einerseits mitproduzierte und mit denen sie andererseits umgehen musste.

Around the year 1800, the notion that human beings are educable was extended to include intellectually disabled children. For these children – according to the severity of their disability – special institutions and special classes were demanded and eventually established. At the same time, new categories and new heterogeneities developed. This paper analyzes these new forms of categorization and heterogeneity, which school both had a part in creating and had to deal with.

Schlagworte: geistige Beeinträchtigung, Kategorisierung, Statistik, Schweiz

Keywords: intellectual disability, categorization, statistics, Switzerland

„Es ist eine unleugbare Thatsache, dass die Schweiz bei all' der außerordentlichen Mannigfaltigkeit ihrer humanitären Bestrebungen doch gerade in der Fürsorge für die Idioten – dies Wort im weitesten wie im engsten Sinn genommen – fast hinter allen zivilisierten Staaten zurücksteht. Man hat in unsern Tagen das Schicksal der Irren, der Blinden, der Tauben, der Gefangenen, der Epileptischen, der Verwahrlosten aller Art zu verbessern gesucht, theils unter direkter Initiative des Staates, theils auf dem Wege der Freiwilligkeit. Für die Idioten [...] ist in unserem Lande bis heute so wenig geschehen, dass man sich fast beschämt fühlt“ (Ritter 1889, 4).

Mit diesen Worten setzte der Zürcher Pfarrer Adolf Ritter (1850–1906) in der Eröffnungsrede zur ersten Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen, die 1889 in Zürich stattfand, zu seiner Begründung an, warum es eine Konferenz brauche, die sich für die Fürsorge und insbesondere auch für die Bildung geistig beeinträchtigter Menschen einsetzen sollte. Anhand verschiedener statistischer Erhebungen, die seit der Mitte des 19. Jahrhunderts durchgeführt worden waren, wollte Ritter die „himmelschreiend[e] Noth“ im Bereich des „Idiotenwesens“ aufzeigen (ebd., 7). In der Schweiz lebten, so schätzte Ritter auf der Grundlage des statistischen Materials, „ungefähr 30 000 Idioten [...], selbstverständlich den Begriff in dem weiteren Sinn genommen, der die Schwachsinnigen und Schwachbefähigten miteinschließt“ (ebd.). Dieser großen Zahl gegenüber ständen lediglich „sechs Anstalten [...], die im Stande sind, ungefähr 180 Insassen zu beherbergen“

(ebd.). Bereits 1880 sei „aus Lehrerkreisen des Kantons Zürich ein Nothruf“ ertönt (ebd., 10). Damals, genauer am 13. September 1880, hatte der Winterthur Sekundarlehrer Johann Jakob Amstein (1853–1922) an einer Versammlung der Zürcher Schulsynode dafür plädiert, dass von den „enorme[n] Beträge[n]“, die der Staat für das höhere Schulwesen ausbebe, „auch etwas Bescheidenes für die Bildung von Schwachsinnigen abfalle“ (Amstein 1880, 17). Diese Forderung unterstützte Ritter „voll und ganz“ (Ritter 1889, 10), und er hoffte, „der Staat werde sich endlich veranlasst sehen, zunächst einmal die Errichtung von Schulklassen für Schwachbegabte an Hand zu nehmen, indem er die Schulbehörden zu einer genauen Untersuchung über den Stand und die Zahl der Schwachbefähigten und Schwachsinnigen in den Schulen einlädt[,] und er werde freien Anstalten, die im Laufe der Jahre gegründet werden möchten, seine finanzielle und moralische Unterstützung gewähren; ja der Staat selbst werde in den einen oder andern Kantonen zur Errichtung von Anstalten schreiten“ (ebd., 12).

Im ausgehenden 18. Jahrhundert hatte sich die Grenze der Bildbarkeit – d.h. die Trennlinie zwischen denjenigen Menschen, die als fähig erachtet wurden, zu lernen und Bildung zu erwerben, und denjenigen, die als nicht bildungsfähig galten – zu verschieben begonnen. Die Vorstellung, beim Menschen handle es sich um ein bildungsfähiges und erziehbares Wesen, war auf körperlich und geistig beeinträchtigte Kinder ausgedehnt worden.¹ Für Letztere wurden im Verlauf des 19. Jahrhunderts aufgrund privater Initiativen einzelne spezielle Institutionen, sogenannte Anstalten, gegründet.² Seit den späten 1880er-Jahren wurden zudem, zuerst in größeren Städten, spezielle Klassen eingerichtet.³ Die geistig beeinträchtigten Kinder sollten in kleineren Klassen separat beschult werden, da man nur so „genügend individualisieren“ könne (Ritter 1889, 11). Gleichzeitig eröffnete die separate Beschulung eine Möglichkeit, Kinder, die den Unterricht störten, aus den Regelklassen auszuschließen. Insbesondere durch die Einführung von Jahrgangsklassen war, wie noch zu zeigen sein wird, „das ‚wenig begabte‘ Kind“ zu einem „Störfaktor des Volksschulunterrichts“ geworden (Ruchat 1999, 274). Auf der Grundlage von Statistiken forderten Pfarrer Ritter und seine Mitstreiter, dass dringend gehandelt werden müsse – und zwar seitens des Staates. Bund und Kantone sollten die Gründung und den Betrieb von Anstalten nicht länger der Initiative Privater überlassen, sondern sich in diesem Bereich (und auch für die Einrichtung weiterer Spezialklassen) engagieren. Diese Forderung stützte sich auf den sogenannten Bildungsartikel in der Bundesverfassung von 1874 ab, der ein Primarschulobligatorium enthielt. Die geistig beeinträchtigten Kinder waren zwar im Bildungsartikel nicht explizit erwähnt, der Artikel wurde aber dahingehend interpretiert, dass die Schulpflicht und das Recht auf Bildung auch für diese Kinder gelte, sofern sie bildungsfähig seien (vgl. Hofmann 2017). Dieser Interpretation immanent war die Frage, wie die Möglichkeiten und die Grenze der Bildbarkeit ausgelotet werden konnten.

¹ Den verschiedenen Gruppen von beeinträchtigten Menschen wurde nach und nach spezielle pädagogische Zuwendung zuteil. Erste Bildungsversuche erfolgten mit Sinnesbeeinträchtigten (zuerst mit Gehörlosen, dann mit Blinden). Die nächsten Adressaten spezieller Maßnahmen waren geistig beeinträchtigte Kinder, gefolgt von Körperbehinderten, „Verhaltensgestörten“ und „Verwahrlosten“ sowie Lernbeeinträchtigten (vgl. Hofer 2010, 892–902).

² Für eine Übersicht vgl. z.B. Auer 1903. Bereits 1841 hatte der Arzt Johann Jakob Guggenbühl (1816–1863) auf dem Abendberg bei Interlaken eine Anstalt für kretine Kinder eröffnet (in zeitgenössischer Definition wurde unter „Kretinismus“ eine besondere Form geistiger Beeinträchtigung verstanden). Diese Institution erlangte europaweite Aufmerksamkeit, schon bald wurden jedoch eklatante Mängel in der Anstaltsführung offensichtlich, und als Guggenbühl 1863 starb, wurde die Anstalt aufgelöst (vgl. Wolfisberg 2003). Dem Abendberg wurde im Rückblick angelastet, dass er mit seinem unrühmlichen Ende die Gründung weiterer Anstalten erschwert habe, auch Adolf Ritter verwies in seiner Eröffnungsrede zur ersten Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen auf den Abendberg und den „Vorwurf der Charlatanerie“ (Ritter 1889, 5).

³ Die ersten sogenannten Spezialklassen für geistig beeinträchtigte Kinder wurden in den Städten Basel (1888), St. Gallen (1889) und Zürich (1891) geschaffen (vgl. z.B. Ritter 1899, 16). Anders als die Anstalten wurden diese Klassen örtlich nicht gesondert von den Regelklassen eingerichtet, sondern in die bestehenden Schulhäuser integriert.

Die geistige Leistungsfähigkeit der Kinder war schon immer ein wichtiges Ordnungskriterium für die Institution Schule gewesen. Die Verschiebung der Bildbarkeitsgrenze führte dazu, dass dieses Ordnungskriterium im Verlauf des 19. Jahrhunderts unter verändertem Blickwinkel betrachtet wurde; es bildeten sich neue Ordnungskategorien und gleichzeitig neue Heterogenitäten heraus. Der vorliegende Beitrag befasst sich mit diesen neuen Ordnungs- und Heterogenitätsformen, die die Schule einerseits mitproduzierte, mit denen sie andererseits aber umgehen musste. Zuerst wird aufgezeigt, wie im 19. Jahrhundert ein Konzept entwickelt wurde, das geistige Beeinträchtigung in verschiedene Kategorien und Schweregrade unterteilte, welche Rolle die Institution Schule dabei spielte (1.) und welche Bedeutung der Statistik zukam (2.). Anschließend wird die Frage in den Blick genommen, wie die verschiedenen Schweregrade geistiger Beeinträchtigung in der Praxis unterschieden wurden (3.). Zum Schluss werden die längerfristigen Konsequenzen diskutiert, die sich durch diese Vorstellungen und Kategorisierungen von geistiger Beeinträchtigung ergaben (4.).

1. Bildungseinrichtungen für geistig beeinträchtigte Kinder

Im 19. Jahrhundert wurde damit begonnen, geistige Beeinträchtigungen gemäß ihrem Schweregrad und ihren Erscheinungsbildern zu gruppieren. Einen wichtigen Ausgangspunkt dazu bildete das zweibändige Buch *Des maladies mentales* des französischen Arztes Jean-Étienne Esquirol (1772–1840), das 1838 erschien und noch im selben Jahr auf Deutsch übersetzt wurde (vgl. Esquirol 1838a; Esquirol 1838b). Esquirols Buch gilt als erste moderne Abhandlung der klinischen Psychiatrie und blieb lange Zeit ein Standardwerk (o. A. 2010, 562). Esquirol verwies darauf, dass es „unzählige Abstufungen“ geistiger Beeinträchtigung gebe; diese reiche „[v]on dem Menschen, der Empfindung und intellektuelle Fähigkeiten besitzt, aber schwach organisirt ist, und auf der niedrigsten Stufe des intellektuellen und geselligen Lebens steht, bis zum Idioten“ (Esquirol 1838b, Bd. 2, 160). Esquirol betonte, es gebe ein Kriterium, anhand dessen sich die verschiedenen Abstufungen in zwei Kategorien unterteilen lasse, nämlich Bildbarkeit – die Fähigkeit, für „Erziehung empfänglich“ zu sein, wie Esquirol sich ausdrückte (ebd.). Die eine Kategorie beinhalte die Bildungsfähigen, die andere die Bildungsunfähigen.⁴ Dass die Bildbarkeit das entscheidende Trennkriterium war, zeigt, dass die Kategorisierung geistig beeinträchtigter Menschen von Anfang an als eine pädagogische Frage angesehen wurde. Dies ist insofern bemerkenswert, als es sich bei Esquirols Klassifikation um eine medizinische handelte. Innerhalb der ersten Kategorie unterschied Esquirol zwei Schweregrade, innerhalb der zweiten drei (vgl. ebd., 190). Er fasste also die „unzähligen Abstufungen“ geistiger Beeinträchtigung, die er identifiziert hatte, in fünf Schweregrade zusammen, ohne näher zu erläutern, wie diese voneinander abzugrenzen seien. Esquirol wies diesbezüglich einzig auf die Sprachfähigkeit hin: „Da die Sprache, dieses wesentliche Kennzeichen des Menschen, das ihm gegeben ist, um seine Gedanken auszudrücken, das Zeichen ist, welches am beständigsten mit der intellektuellen Fähigkeit der Idioten im Verhältnis steht, so giebt sie den Charakter der hauptsächlichsten Varietäten der Idiotie an“ (ebd.).

Im deutschsprachigen Raum wurde spätestens seit 1874 als übergeordnete Bezeichnung für die verschiedenen Ausprägungen geistiger Schwäche der Begriff „Idiotie“ verwendet.⁵ Hier etablierte

⁴ Esquirol verwendete für die erste Kategorie den Begriff *imbécillité*, was in der deutschen Ausgabe von *Des maladies mentales* mit „Blödsinn“ übersetzt wurde. Diese Bezeichnung ist – im Rückblick betrachtet – insofern verwirrend, als sie sich in der Folge im deutschsprachigen Raum zwar durchsetzte, aber eben nicht zur Bezeichnung der Bildungsfähigen, sondern der Bildungsunfähigen. Die zweite Kategorie nannte Esquirol *idiotie*, was wortgetreu mit „Idiotie“ übersetzt wurde. Der Terminus „Idiotie“ wurde im deutschsprachigen Raum später als Oberbegriff für die verschiedenen Ausprägungen geistiger Schwäche gebraucht.

⁵ Dieser Oberbegriff wurde auf der ersten deutschen Konferenz für Idiotenpflege, die im November 1874 in Berlin stattfand, offiziell festgelegt (Kölle 1898, 25).

sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine Klassifikation, die klar erkennbar auf diejenige von Esquirol zurückging. Auch in diesem Fall wurden zwei Kategorien unterschieden, deren entscheidendes Trennkriterium die Bildbarkeit war. Die erste Kategorie, die die Bildungsfähigen beinhaltete, war ihrerseits in zwei Schweregrade unterteilt: Schwachsinn geringeren Grades/Schwachbegabung respektive Schwachbefähigung und Schwachsinn höheren Grades. Für diese beiden Gruppen sollte die Schulpflicht durchgesetzt werden. Die zweite Kategorie war nicht weiter unterteilt, sie beinhaltete die hochgradig Schwachsinnigen/Blödsinnigen, die von der Schulpflicht ausgenommen waren. Die Klassifikation im deutschsprachigen Raum wich somit insofern von derjenigen Esquirols ab, als hier nur insgesamt drei – statt fünf – Schweregrade unterschieden wurden. Während Esquirol ganz generell von der Fähigkeit zu lernen, von Erziehung allgemein, ausgegangen war, rückte nun die Institution Schule als wichtiger Referenzrahmen für die Kategorisierung von geistiger Beeinträchtigung in den Fokus. So korrespondierten die drei Schweregrade auf schulorganisatorischer Ebene mit verschiedenen Einrichtungen. Die erste Gruppe (Schwachsinnige geringeren Grades) sollte in Spezialklassen unterrichtet werden, wie sie seit Ende der 1880er-Jahre eingerichtet wurden. Für die zweite Gruppe (Schwachsinnige höheren Grades) war der Besuch von Anstalten vorgesehen, wie sie seit der Mitte des 19. Jahrhunderts vereinzelt entstanden waren.

Die Errichtung von Spezialklassen und Anstalten wurde als Staatsaufgabe angesehen, wie die Aussagen von Pfarrer Ritter, Sekundarlehrer Amstein und anderen Männern, die sich für verbesserte Bildungsmöglichkeiten für geistig beeinträchtigte Kinder einsetzten, deutlich machen. Amstein hatte bereits 1880 gefordert, dass von den großen Staatsausgaben für das höhere Schulwesen ein Teil in die Bildung von „Schwachsinnige“ investiert werden solle. Ritter hatte diese Forderung neun Jahre später in seiner Eröffnungsrede zur ersten Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen wiederholt und dafür plädiert, der Staat solle Spezialklassen einrichten, die bestehenden privaten Anstalten finanziell unterstützen und selbst Anstalten gründen (vgl. Ritter 1889, 12). Das Ziel war, dass für alle geistig beeinträchtigten Kinder, die als bildungsfähig erachtet wurden, Bildungsangebote geschaffen würden. So verlangte der Glarner Sekundarlehrer Konrad Auer (1863–1911) anlässlich der Delegiertenversammlung des Schweizerischen Lehrervereins 1896 in Luzern, der „Schulzwang“ müsse „auf alle bildungsfähigen idiotischen [...] Kinder ausgedehnt und mit aller Strenge durchgeführt werden“ (Auer 1896, 163). Auers Anspruch zeigt, dass die Errichtung von Spezialklassen und Anstalten im ausgehenden 19. Jahrhundert nicht bloß als Staatsaufgabe angesehen wurde, sondern diese Bildungsangebote darüber hinaus als Teil der obligatorischen Schule galten. Für die Kinder der dritten Gruppe (Blödsinnige) sollten sogenannte Asyle eröffnet werden, wo sie Nahrung und Pflege, aber keine Bildung erhielten. An der Wende zum 20. Jahrhundert scheinen in der deutschsprachigen Schweiz lediglich zwei solche Einrichtungen existiert zu haben, im appenzellischen Walzenhausen und im aargauischen Bremgarten (vgl. Guillaume 1899, 71; Hirzel 1905, 3). 1902 wurde in Uster ein weiteres Asyl eröffnet (vgl. Hirzel 1905, 3–10).

Dass seit den 1880er-Jahren mit Vehemenz mehr Bildungsangebote für geistig beeinträchtigte Kinder gefordert wurden, hatte nicht zuletzt mit der Einführung einer neuen Unterrichtsorganisation zu tun. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts besuchten in der Schweiz viele Kinder die Primarschule.⁶ Dies war eine Folge des Bevölkerungswachstums einerseits und der Durchsetzung der Schulpflicht andererseits. Der einfachste Weg, die große Anzahl Kinder organisatorisch handhabbar zu machen und zu verwalten, war die Einteilung in Alterskategorien.

⁶ Eine statistische Übersicht für das Jahr 1887 weist rund eine halbe Million Primarschülerinnen und -schüler aus (vgl. Grob 1889, 143). Die Schweiz hatte damals weniger als drei Millionen Einwohner (Head-König 2003, 367).

Seit den 1870er-Jahren führten immer mehr Kantone Jahrgangsklassen ein.⁷ Die vorher bestehenden Unterrichtsformen⁸ wurden mit der Ausbreitung der Organisation nach Jahrgangsklassen zunehmend verdrängt. Die neue Organisation bedeutete, dass jedes Schuljahr seine eigene Stundentafel, den eigenen Lehrplan und eigene Lehrmittel erhielt (Jenzer 1991, 362). Die Kinder sollten innerhalb einer bestimmten Zeit eine bestimmte Menge an Unterrichtsstoff bewältigen. Sie sollten also mit einem „normalen“, altersgemäßen Lerntempo voranschreiten. Dies brachte unweigerlich mit sich, dass die schulischen Leistungen von Gleichaltrigen miteinander verglichen wurden. Schülerinnen und Schüler, die sich nicht der Norm entsprechend altersgemäß entwickelten, fielen negativ auf. Kinder, die den vorgegebenen Unterrichtsstoff nicht in der dafür vorgesehenen Zeit bewältigen konnten, die also nicht mit ihren Altersgenossen Schritt halten konnten, stellten ein Problem dar. Erschwerend hinzu kamen die großen Klassen, die im Durchschnitt aus mehr als fünfzig Kindern bestanden (vgl. z.B. Grob 1889, 144), wobei auch Klassen mit über achtzig Kindern keine Seltenheit waren. Jedes dieser Kinder sollte die Schule nicht einfach nur besuchen, sondern sie mit einem gewissen Bildungsgrad verlassen. Im Fall der männlichen Schüler wurde dieser Bildungsgrad durch die pädagogischen Rekrutenprüfungen überprüft, die ab 1875 gesamtschweizerisch durchgeführt wurden (vgl. Lustenberger 1996; Boser 2016). Ab den späten 1870er-Jahren wurden Klagen darüber laut, dass zu viele Kinder Klassen repetieren würden.⁹ Hierbei handelte es sich um ein Phänomen, das erst durch die Einführung von Jahrgangsklassen entstanden war. Früher verblieben die Kinder in einer Leistungsklasse, bis sie das entsprechende Leistungsniveau – zum Beispiel im Buchstabieren – erreicht hatten, erst dann stiegen sie in die nächsthöhere Klasse auf (Montandon 2011, 45–46). Ein Wiederholen in dem Sinne, dass sie nochmals von vorne beginnen mussten, gab es nicht. Das Wiederholen einer Jahrgangsklasse stellte die neue Form der Unterrichtsorganisation infrage und wurde deshalb nur für wenige Kinder als zulässig erachtet – und nur für diejenigen, deren schulische Leistung geringfügig hinter derjenigen ihrer „normalen“ Altersgenossen zurückblieb. Für diejenigen Kinder, deren schulische Leistung in größerem Maß von derjenigen ihrer Altersgenossen abwich, wurden andere Maßnahmen gefordert: Spezialklassen und Anstalten.

2. Statistik

Das vorhandene statistische Material, einzelne kantonale und regionale Erhebungen, lieferte Ende der 1880er-Jahre die Grundlage für Pfarrer Ritters Forderung, es müssten dringend mehr Fürsorge- und insbesondere mehr Bildungsmöglichkeiten für geistig beeinträchtigte Kinder geschaffen werden. Um das Bedürfnis nach Fürsorge- und Bildungseinrichtungen abzuklären, müsse als Nächstes eine „genau[e] Untersuchung über den Stand und die Zahl der Schwachbefähigten und Schwachsinnigen“ in der Schweiz durchgeführt werden (Ritter 1889, 12). Dieses Anliegen Ritters bekräftigte Sekundarlehrer Auer 1896 an der Delegiertenversammlung des Schweizerischen Lehrervereins. Eine „Erhebung über die Zahl der idiotischen Kinder in der Schweiz“ solle „den vorhandenen Notstand [...] ziffernmäßig zum Ausdruck bringen“ (Auer 1896, 167). Eine gesamtschweizerische Statistik sollte, mit anderen Worten, den Beweis erbringen, dass viel zu wenige Spezialklassen, Anstalten und Asyle vorhanden waren. Bereits im folgenden Jahr wurde eine

⁷ Forderungen, Jahrgangsklassen einzuführen, hatte es schon früher gegeben (vgl. De Vincenti 2015, 222–224). Vereinzelt existierte diese Organisationsform bereits in den 1830er-Jahren (vgl. ebd., 224–227).

⁸ Bis in die 1870er-Jahre existierten in der Schweiz verschiedene Unterrichtsorganisationsformen nebeneinander: kollektiver Einzelunterricht, wechselseitiger Unterricht, Klassenunterricht, Kombinationen von Einzel-, Klassen- und wechselseitigem Unterricht (Jenzer 1991, 351–352; vgl. auch De Vincenti 2015, 208–222).

⁹ Beklagt wurde nicht nur, dass zu viele Kinder repetierten, sondern auch, dass diejenigen, die mehrere Klassen wiederholen mussten, aus der Schule austraten, bevor sie die obersten Jahrgangsstufen absolviert hatten (vgl. z.B. o. A. 1880, 29; o. A. 1881, 60).

solche nationale Statistik erstmals erhoben (vgl. o. A. 1897). Diese Untersuchung und die zuvor vorgenommenen regionalen und kantonalen Erhebungen (vgl. z.B. o. A. 1887, 299; o. A. 1892; Auer 1896, 153–154) sind als Teil dessen zu interpretieren, was der amerikanische Wissenschaftshistoriker Theodore Porter „the rise of statistical thinking“ nennt (Porter 1986). Wissenschaftler aus verschiedenen Disziplinen verfolgten seit dem frühen 19. Jahrhundert die Absicht, mithilfe statistischer Methoden grundlegende Prinzipien des sozialen Lebens zu entschlüsseln (vgl. ebd., 31). Das Gesetz der großen Zahl sollte die Grundlage für sozialpolitische Reformen liefern. Die Medizin des 19. Jahrhunderts, vor allem die Schulhygiene und die Sozial- und Präventivmedizin, verwendete Statistiken, um Risikogruppen zu erkennen und frühzeitig gesundheitlichen Schaden abzuwenden (vgl. Hofmann 2016). Die Psychiatrie war im 19. Jahrhundert ebenfalls damit beschäftigt, die ihr anvertrauten Patienten statistisch zu erfassen und zu kategorisieren, nicht zuletzt mit dem Ziel einer möglichst hohen Heilungsrate (vgl. Porter 2012). Im ausgehenden 19. Jahrhundert wurde die „ganze Welt“ mittels wissenschaftlicher Studien, systematischer Beobachtung oder in Experimenten vermessen und neu geordnet (vgl. Foucault [1966]/2009).

Die erste gesamtschweizerische Zählung der geistig beeinträchtigten Kinder fand im März 1897 statt. Im November desselben Jahres veröffentlichte das Eidgenössische Statistische Bureau einen umfassenden Bericht zu den Ergebnissen der Statistik. Er war über hundert Seiten lang und beinhaltete zahlreiche Tabellen (vgl. o. A. 1897). Wie von den Initianten der Erhebung erwartet, zeigte der Bericht auf, dass viele geistig beeinträchtigte Kinder nicht die geforderte Fürsorge und Bildung erhielten. Im Rahmen der Untersuchung waren über 10 000 Kinder als schwach- oder blödsinnig identifiziert worden.¹⁰ Davon wurden lediglich 315 (6%) in Spezialeklassen und 239 (9%) in Anstalten unterrichtet (ebd., 12). Der Anteil der „blödsinnigen“ Kinder, die in einer Institution untergebracht wurden, war im Vergleich höher (29%),¹¹ wenngleich sehr wenige Asyle existierten, die auf die Fürsorge solcher Kinder spezialisiert waren. Dieser Umstand lässt sich damit erklären, dass bei „blödsinnigen“ Kindern oftmals weitere Beeinträchtigungen festgestellt wurden wie Blindheit, Gehörlosigkeit oder Epilepsie, was die Möglichkeiten der institutionellen „Versorgung“ erweiterte. Die Kinder wurden alternativ in Anstalten für Blinde, Gehörlose oder Epileptische, in Waisen- oder Armenhäuser, Kinderheime oder Spitäler eingewiesen.

Verschiedene pädagogische Zeitschriften rezipierten den Bericht des Statistischen Bureaus und publizierten ausführliche Beiträge zu den Resultaten der Erhebung (vgl. z.B. Huber 1898). Und im Mai 1899 präsentierte Sekundarlehrer Auer die Ergebnisse gemeinsam mit Louis Guillaume (1833–1924), Arzt und Direktor des Statistischen Bureaus, an der zweiten Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in Aarau (vgl. Auer 1899; Guillaume 1899). Der Bericht des Statistischen Bureaus, die Zeitschriftenbeiträge und Referate zeigen, dass die Befürworter von speziellen Einrichtungen für geistig beeinträchtigte Kinder die statistischen Befunde einem möglichst großen Publikum bekannt machen wollten, da sie darin eine gesicherte Grundlage für ihre Anliegen sahen. Doch die Statistik liefert nicht einfach ein Abbild der Wirklichkeit, sie hat auch einen wirklichkeitskonstituierenden Charakter (vgl. Boser/Hofmann 2017). Im vorliegenden Fall bedeutet dies, dass die statistischen Untersuchungen die Vorstellung von geistiger Beeinträchtigung maßgeblich mitbestimmten. In Ermangelung von Schulärzten fiel die Aufgabe, die Daten für die 1897 erstmals und bis 1914 alljährlich durchgeführte Erhebung zu sammeln, hauptsächlich den Lehrpersonen zu (vgl. Hofmann 2016, 119–123). Von ihnen wurde erwartet, dass sie für jedes Kind

¹⁰ Als in geringerem Grad schwachsinnig (schwachbegabt) galten 5052 Kinder, als in höherem Grad schwachsinnig 2615 und als blödsinnig 2405 (o. A. 1897, 2).

¹¹ In Institutionen „versorgt“ waren 692 Kinder, die übrigen 1713 lebten bei ihren Eltern oder waren „verkostgeldet“ (o. A. 1897, 2).

eine sogenannte Zählkarte ausfüllten, ein Formular mit sechzehn Fragen (vgl. o. A. 1897, VIII–XII). 1897 sollten alle Kinder im schulpflichtigen Alter erfasst werden, in den folgenden Jahren nur noch diejenigen Kinder, die die erste Klasse besuchten. In den meisten Kantonen begann das Schuljahr im Frühling, im April oder Mai.¹² Die Erhebung fand jeweils im März des folgenden Jahres statt. Die Lehrpersonen hatten somit rund zehn Monate Zeit, die Kinder im Unterricht und im Schulalltag zu beobachten, bevor sie die Einteilung vornehmen mussten. Dabei wurde von ihnen erwartet, dass sie eine Prognose über die weitere geistige Entwicklung der Kinder stellten. Auf der Rückseite der Zählkarten war folgender Hinweis aufgedruckt: „Es wird im allgemeinen als Regel angenommen, dass ein Kind, das in leichterem Grade schwachsinnig ist, im schulpflichtigen Alter immerhin die Stufe der dritten und vierten Elementarklasse erreichen kann. Bleiben seine Leistungen noch mehr zurück und gehen sie nicht über diejenigen der zweit- oder drittuntersten Klasse hinaus, so muss es zu den in höherem Grade Schwachsinnigen gezählt werden“ (ebd., XII). Dieser Hinweis bezog sich auf die Entwicklung der Kinder im Verlauf ihrer Schulzeit. Die Lehrerinnen und Lehrer sollten nach zehn Monaten *voraussagen*, welches Leistungsniveau ein Kind im Laufe der Pflichtschulzeit erreichen würde. Der Hinweis zur Entwicklung geistig beeinträchtigter Kinder im Lauf der Schulzeit war Teil der Instruktionen, die den Lehrpersonen helfen sollten, „den Grad des Schwachsinn in jedem einzelnen Falle festzustellen“ (ebd., XII). Ab 1899 wurden diese Instruktionen, gemeinsam mit den Zählkarten, als Broschüre an alle Lehrerinnen und Lehrer abgegeben (vgl. o. A. [1899]). An der Ausarbeitung der Zählkarte und der Instruktionen waren u.a. Auguste Forel (1848–1931), damals Direktor der Heilanstalt Burghölzli in Zürich, Karl Kölle (1859–1959), Direktor der Anstalt für schwachsinnige Kinder in Regensburg, Otto Gisler (1849–1914), Pfarrer und Direktor des Asyls St. Joseph in Bremgarten, Leopold Greppin (1854–1925), Arzt und Direktor der Solothurner Heil- und Versorgungsanstalt für Irre und unheilbar Kranke Rosegg, Pfarrer Ritter und Sekundarlehrer Auer beteiligt gewesen (o. A. 1897, VII). Die Instruktionen enthielten jedoch nur vage Angaben dazu, wie die drei Schweregrade geistiger Beeinträchtigung zu bestimmen und voneinander abzugrenzen seien; die Lehrpersonen sollten sich vor allem auf ihre Unterrichtserfahrung und ihr berufliches Wissen stützen, um die Fragen auf den Zählkarten zu beantworten. Sie waren angehalten, die Kinder besonders während des Anschauungsunterrichts zu beobachten. Hier sei die „Urteilslosigkeit“ (die Unfähigkeit, zu urteilen), die als wesentliches Merkmal geistiger Beeinträchtigung galt, am besten erkennbar (o. A. [1899], 3). Neben ihrer beruflichen Erfahrung konnten die Lehrpersonen höchstens noch auf Wissensbestände aus der Entwicklungspsychologie zurückgreifen, die sie möglicherweise in ihrer Ausbildung vermittelt bekommen hatten, um den Mangel an Informationen zu kompensieren. Die verschiedenen Schweregrade geistiger Beeinträchtigung waren bereits in Esquirols Klassifikation von 1838 nur ungenau bestimmt gewesen. In der Kategorisierung, die sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum etablierte und die der ab 1897 in der Schweiz durchgeführten Zählung zugrunde lag, war dies nicht anders.¹³ Um in der Lage zu sein, die Zählkarten auszufüllen, mussten die Lehrerinnen und Lehrer auf ihre Erfahrung und ihre Wissen zurückgreifen.

Die Fragen auf den Zählkarten korrespondierten mit den drei Schweregraden geistiger Beeinträchtigung, die im deutschsprachigen Raum unterschieden wurden, und diese Schweregrade wiederum mit den drei Einrichtungen Spezialklasse, Anstalt und Asyl. Dies bedeutet, dass der Fragebogen für andere Befunde oder Interpretationen keinen Raum ließ. Es gab keine anderen

¹² 1898 wurden die Kinder in zwanzig Kantonen im Frühling eingeschult, lediglich in fünf Kantonen im Herbst (vgl. Huber 1899, 11–61).

¹³ Zur Schwierigkeit, die verschiedenen Ausprägungen geistiger Beeinträchtigung zu unterscheiden, vgl. Gstach 2015, 108–139. Gstach zeigt auf, dass an verschiedenen Anstalten nicht immer dieselbe Gruppe von Kindern behandelt wurde, selbst wenn ihnen dasselbe Etikett – z.B. „Blödsinn“ – angeheftet wurde.

Kategorien oder Maßnahmen, denen die Kinder hätten zugeteilt werden können. Die „unzählige[n] Abstufungen“ geistiger Beeinträchtigung, die Esquirol noch erkannt hatte (Esquirol 1838b, Bd. 2, 160), waren nun, was die Schule betraf, endgültig auf drei Schweregrade reduziert worden. Die statistischen Untersuchungen festigten somit die Kategorisierung, die im Verlauf des 19. Jahrhunderts konzipiert worden war, und machten sie zugleich breit bekannt. Darüber hinaus wurden durch die Erhebungen die Schweregrade geistiger Beeinträchtigung mit der Erfahrung und dem Wissen der Lehrpersonen in Einklang gebracht, und die verschiedenen Grade wurden verbunden mit konkreten Fällen – mit Tausenden von Kindern aus Fleisch und Blut. Die Zählung machte die Gesamtheit der geistig beeinträchtigten Kinder, in dieser spezifischen Systematik, überhaupt erst sichtbar – oder, um einen Begriff des Anthropologen James Scott zu verwenden, „lesbar“ (vgl. Scott 1998, 339–340). Dadurch half die Statistik wesentlich mit, die Vorstellung von geistiger Anormalität zu bestimmen.

3. Kategorisierungspraxis

Die verschiedenen Schweregrade geistiger Beeinträchtigung waren, wie bereits angesprochen, im ausgehenden 19. Jahrhundert nur vage bestimmt. Es stellte sich die heikle Frage, wie diese Schweregrade in der Praxis unterschieden werden sollten. Besonders zwei Aspekte waren dabei offenbar von großer Bedeutung: das Verhältnis von Körper und Geist und die kindliche Entwicklung. Körperliche Unversehrtheit galt nicht erst im 19. Jahrhundert als wichtige Voraussetzung für eine optimale intellektuelle Entwicklung, wie etwa in Jean-Jacques Rousseaus Erziehungsroman *Émile* deutlich wird, wo es heißt: „Der Körper muss Lebenskraft haben, um der Seele zu gehorchen“ (Rousseau [1762]/2009, 140). Umgekehrt bedeutete dies, dass ein beeinträchtigter Geist mit einem versehrten Körper in Verbindung gebracht wurde. Dieses Verhältnis war zentral, wenn es im ausgehenden 19. Jahrhundert darum ging, Kinder gemäß ihrer geistigen Leistungsfähigkeit zu gruppieren. Kinder im schulpflichtigen Alter waren jedoch nicht die Einzigen, die auf diese Weise kategorisiert wurden. Mit Bezug auf das Konzept der Evolution, das sich damals großer Beliebtheit erfreute, wurde die Rekapitulationstheorie zu einer der einflussreichsten Ideen in den Wissenschaften des späten 19. Jahrhunderts. Sie besagte, dass ein Lebewesen in seiner individuellen Entwicklung (Ontogenese) die stammesgeschichtliche Entwicklung seiner Art (Phylogenese) wiederhole. Die Rekapitulationstheorie lieferte die Grundlage für Wissenschaftler, die eine Rangfolge von Menschengruppen aufstellten: Die Erwachsenen der tiefer stehenden Gruppen müssten wie Kinder der höher stehenden Gruppen sein, denn das Kind sei das Abbild eines primitiven erwachsenen Vorfahren. Dieser Vorstellung inhärent war auch die Annahme, dass sich die intellektuelle Unterlegenheit der tiefer stehenden Gruppen an ihrem Körperbau ablesen lasse (vgl. Gould 1988, 118–156). Eine andere Theorie, die insbesondere die Psychiatrie nach der Mitte des 19. Jahrhunderts stark beeinflusste, war die Lehre von der Degeneration oder Entartung (vgl. Schott/Tölle 2006, 99–107). Degeneration meinte „progrediente Verschlechterung des menschlichen Erbgutes“ (ebd., 100). Als Folgen der Degeneration wurden nicht nur Krankheit und Tod eines Individuums, sondern gleichfalls der Niedergang von Familien (über mehrere Generationen hinweg) gewertet. Auch in der vermeintlichen Zunahme von Geisteskrankheiten im 19. Jahrhundert wurde ein Hinweis auf eine Degeneration der Gesellschaft gesehen. Über die Registrierung von sogenannten Degenerationszeichen oder Stigmata wie zum Beispiel unregelmäßige Zahnstellung, auffällige Schädelform, fliehendes Kinn und starke Behaarung wurde nicht zuletzt eine Verbindung zwischen „beschädigtem“ Körper und beeinträchtigtem Geist hergestellt. Wenngleich dieses Vorgehen in der Psychiatrie umstritten war und zum Teil entschiedene Kritik hervorrief, wurde es trotzdem angewendet und blieb nachhaltig wirksam.

Die Verbindung, die zwischen geistiger und körperlicher Beeinträchtigung hergestellt wurde, entsprach somit dem wissenschaftlichen Zeitgeist im ausgehenden 19. Jahrhundert. In dieser Hinsicht besonders interessante Quellen sind von Lehrpersonen verfasste Notizen zu Kindern, die seit der Mitte des 19. Jahrhunderts Anstalten besuchten oder seit Ende der 1880er-Jahre für den Besuch einer Spezialklasse vorgeschlagen wurden.¹⁴ Viel Raum nahmen darin Beschreibungen der Körper der Kinder und außerdem ihres Verhaltens ein. Charakteristika, die häufig erwähnt wurden, waren eine „schwächliche“ Konstitution (auch als „Blutarmut“ bezeichnet), eine geringe Körpergröße, eine auffällige Kopfform (insbesondere ein großer Kopf oder ein flacher Hinterkopf), ein apathischer oder „unheimlicher“ Gesichtsausdruck, deformierte Füße, schlechte Zähne, eine nach vorne gebeugte Haltung und ein schwerfälliger oder schwankender Gang. Das Verhalten wurde beschrieben als faul, träge, unaufmerksam, ungehorsam, eigensinnig, frech, „störrig“ und boshaft. Besondere Beachtung wurde außerdem dem Schlaf- und vor allem dem Essverhalten der Kinder sowie ihrem Interesse für Musik und Spielzeug geschenkt. Eine „anormale“ äußere Erscheinung (in Kombination mit „anormalem“ Verhalten) wurde demnach als integraler Bestandteil von geistiger Beeinträchtigung angesehen. Das Verhältnis von Körper und Geist findet in diesen Quellen seinen deutlichsten Ausdruck in Charakterisierungen wie den folgenden: Der Schüler J. K., der 1887 in die Anstalt zur Hoffnung in Basel eintrat, zeige „Gesicht u. Kopfformung des Schwachsinnigen“.¹⁵ Der Basler Primarschüler A. G., der 1889 in eine Spezialklasse überwiesen werden sollte, verrate „durch seinen schleppenden Gang, seine vorgebeugte Haltung & seinen matten Blick schon äußerlich den geistig Schwachbegabten“.¹⁶ Solche Charakterisierungen suggerierten, dass geistige Beeinträchtigung am äußeren Erscheinungsbild eines Menschen erkennbar, dass sie in den Körper „eingeschrieben“ sei.¹⁷ Ein versehrter Körper galt als Norm für ein geistig beeinträchtigtes Kind – ungeachtet dessen, dass nicht alle Kinder, die eine Spezialklasse oder eine Anstalt besuchten, körperlich beeinträchtigt waren. Die Notizen der Lehrpersonen enthalten auch Beschreibungen wie „körperlich gut entwickelt“ und „gesundes Aussehen“. Gleichwohl wurde ein „anormales“ äußeres Erscheinungsbild im ausgehenden 19. Jahrhundert zu einem wichtigen oder vielleicht sogar zum wichtigsten Charakteristikum von geistiger Beeinträchtigung. Etwas Ähnliches lässt sich in der Mitte des 19. Jahrhunderts in der pietistischen Erziehungslehre beobachten. Dort wurden nämlich identische körperliche Merkmale als Hinweise für moralische Minderwertigkeit und immerhin moralische Bildbarkeit gewertet, während die intellektuelle Bildbarkeit davon zunächst unberührt blieb (vgl. Priem 1994, 147–157; Priem 2006). Physische Merkmale, die unschwer feststellbar waren, erhielten damit in beiden Fällen eine Art „metaphorische“ Leitfunktion, um andere Phänomene (moralische oder intellektuelle Bildbarkeit) zu eruieren oder sogar zu prognostizieren.

Die Vorstellung einer engen Verbindung zwischen körperlicher und geistiger Anormalität findet sich in zahlreichen Quellen aus dem späten 19. Jahrhundert (vgl. z.B. Wildermuth 1889; [Kaufmann] 1896). Für die Schule war besonders bedeutsam, dass diese Verbindung 1899 in die bereits erwähnte Broschüre Eingang fand, die den Lehrpersonen helfen sollte, die Frageformulare für die Zählung der geistig beeinträchtigten Kinder auszufüllen. Für diese Broschüre hatte der Leiter der Anstalt für schwachsinnige Kinder im zürcherischen Regensberg, Karl Kölle, einen

¹⁴ Die folgenden Ausführungen stützen sich exemplarisch auf ungedruckte Quellenbestände zur Anstalt zur Hoffnung in Basel, zur Anstalt für schwachsinnige Kinder in Regensberg, zur Erziehungsanstalt Pestalozziheim in Pfäffikon und zu den Basler Spezialklassen, die im Staatsarchiv Basel-Stadt und in der Schweizerischen Nationalbibliothek zu finden sind.

¹⁵ StABS PA 444 6, Notizen zum Zögling J. K. [1887], 24.

¹⁶ StABS Erziehungsacten K 13, Brief an die Schulinspektion der Stadt Basel [1889], o. S.

¹⁷ Diese in den Körper „eingeschriebenen“ Merkmale geistiger Beeinträchtigung versuchte man in der Psychiatrie im ausgehenden 19. und bis weit ins 20. Jahrhundert hinein mittels Fotoaufnahmen sichtbar zu machen (vgl. Regener 2005).

Abschnitt mit dem Titel „Prüfung auf Schwachsinnigkeit“ verfasst (vgl. o. A. [1899], 1–4). Kölle war seit 1883, dem Gründungsjahr der Anstalt, Direktor in Regensburg und galt als „Specialis[t]“ (ebd., 16) auf dem Gebiet des „Idiotenwesens“. Kölles Anleitung beinhaltete fünf „Punkt[e]“, auf welche die Lehrpersonen bei der Untersuchung der Kinder ihr Augenmerk richten sollten (ebd., 2). Als Erstes galt es, die „[a]llgemeine Körperbeschaffenheit“ der Kinder zu beurteilen (ebd.); dieser „Punkt“ wurde nicht nur als erster genannt, sondern auch am ausführlichsten beschrieben. Kölle bezog sich damit auf das klassische psychiatrische Vorgehen, wie es in den zeitgenössischen Lehrbüchern zu finden war. Auch hier stand der Körper an erster Stelle, insofern, als zuerst „somatische Ursachen“ (vgl. z.B. Kraepelin 1883, 16–43) für das „Irresein“ angeführt wurden. Kölle listete fünfzehn körperliche Aspekte auf, die charakteristisch für geistig beeinträchtigte Kinder seien. Dazu zählten eine geringe Größe, ein schleppender Gang, eine unregelmäßige Kopfform, trübe und ausdruckslose Augen, eine plattgedrückte Nase, defekte Zähne und ein dicker Hals (o. A. [1899], 2–3). Indem die Broschüre solche körperlichen Auffälligkeiten als Charakteristika geistiger Beeinträchtigung beschrieb, trug sie entscheidend dazu bei, dass die Vorstellung einer engen Verbindung zwischen körperlicher und geistiger Anormalität die Institution Schule an der Wende zum 20. Jahrhundert durchdrang. Kölles Anleitung wurde nämlich an sämtliche Lehrpersonen abgegeben.

Die Bedeutsamkeit körperlicher Merkmale spiegelte sich auch in den Fragebogen wider, die bei der Aufnahme in eine Anstalt für jedes Kind auszufüllen waren.¹⁸ Solche Formulare beinhalteten folgende Fragen: Wie lassen sich der Körperbau und die Haltung beschreiben? Kann das Kind gerade gehen? Hat es eine auffallende Deformation? Wie sind seine Zähne beschaffen? Ist etwas Auffallendes im Gesichte bemerkbar? Eine weitere Frage lautete: Steht die Entwicklung des Körpers in richtigem Verhältnis zum Alter des Kindes? Aus dieser Frage lässt sich schließen, dass im ausgehenden 19. Jahrhundert offenbar die Vorstellung einer „normalen“ körperlichen Entwicklung existierte, die als Orientierungsrahmen für die Charakterisierung von Kindern diente, welche als „anormal“ angesehen wurden. Diese Kinder wurden als in der Entwicklung zurückgeblieben oder defizitär beschrieben – im Vergleich zu einem imaginären „Durchschnittskind“, das sich altersgemäß entwickelte. Analoges galt für die geistige Leistungsfähigkeit. Auch hier implizieren die Beschreibungen der Kinder die Vorstellung einer „normalen“ und einer „anormalen“ Entwicklung. Wichtige Bezugspunkte waren in diesem Fall der Aufschwung der Kinderpsychologie (auch Entwicklungspsychologie genannt) und die bereits erwähnte Einführung von Jahrgangsklassen. Entwicklung wurde im ausgehenden 19. Jahrhundert zu einem „Zauberwort“ (vgl. Weiß 2013). Das Interesse bezog sich – ausgelöst durch die Evolutionstheorien – einerseits auf die Entwicklung ganzer Arten, andererseits auf die Entwicklung von Individuen (verknüpft wurden beide Aspekte in der Rekapitulationstheorie). „Hauptziel“ der kinderpsychologischen Forschung war die „Erkenntnis der großen Phasen und Gesetze der Entwicklung“ (Bühler 1922, 54). Dieser Teilbereich der Psychologie befasste sich seit Ende des 19. Jahrhunderts mit der Entwicklung des Individuums und war um die Erklärung mentaler Vorgänge bemüht. Mittels „moderner“ naturwissenschaftlicher Ansätze und Methoden wollte die Entwicklungspsychologie die Gesetze einer „normalen“ kindlichen Entwicklung entschlüsseln und Wissen generieren, das als Grundlage für die Neugestaltung von Unterricht und Schule dienen konnte (vgl. Fuhs 2000; Criblez 2013). Gleichzeitig mit der Entstehung einer wissenschaftlich fundierten Vorstellung davon, was eine „normale“ altersgemäße Entwicklung sei, erfolgte die Einführung von Jahrgangsklassen. Diese neue Organisationsform führte dazu, dass die Vorstellung eines sich „normal“ entwickelnden Kindes für die Schule zentrale Bedeutung erhielt. Interessant ist

¹⁸ Vgl. z.B. SNB V BS 2268, Zeugnis zu Händen der Anstalt zur Hoffnung in Basel (1883), o. S.; SNB V ZH 24421, Fragebogen für die Aufnahme der Kinder in die Martinstiftung in Erlenbach-Zürich [ca. 1895], o. S.

in diesem Zusammenhang die Vorgabe, dass Personen, die am 1899 erstmals durchgeführten „Kurs zur Heranbildung von Lehrern an Spezialklassen“ teilnehmen – und folglich an einer solchen Klasse unterrichten – wollten, sich über „die Absolvierung einer mindestens zweijährigen Schulpraxis [...] an einer [...] Primarschule“ ausweisen mussten (Z[ollinger] 1899, 22). Sie mussten also mit der Entwicklung „normaler“ Kinder vertraut sein, um dieses Wissen als Referenzrahmen für die Entwicklung der Spezialklassenschülerinnen und -schüler nutzen zu können.

4. Fazit

Im Verlauf des 19. Jahrhunderts wurde eine bestimmte Vorstellung von geistiger Beeinträchtigung geschaffen. Die Institution Schule bildete dabei einen wichtigen Referenzrahmen. Diese Vorstellung beinhaltete verschiedene unterscheidbare Schweregrade von geistiger Beeinträchtigung, die mit unterschiedlichen Bildungs- und Fürsorgeeinrichtungen korrespondierten, eine enge Verbindung zwischen Körper und Geist, und sie war abgestützt auf wissenschaftliche Entwicklungskonzepte. Damit entstanden gleichzeitig neue Ordnungskategorien und neue Formen von Heterogenität: Die Kinder im schulpflichtigen Alter wurden eingeteilt in „Schwachbegabte“, „Schwachsinnige“ und „Blödsinnige“, für die je der Besuch spezieller Einrichtungen vorgesehen war. Mit der Gründung von Anstalten und Spezialklassen wurde die Primarschule zur Regelschule, die Primarschulklassen wurden zu Regelklassen, ein Prozess, der auch als „Normalisierung“ verstanden werden kann: Durch die Errichtung von speziellen Klassen und Institutionen wurde eine neue Normalität für Kinder geschaffen, die zuvor im Klassenverbund mit „normalen“ Kindern „anormal“ waren. Durch die Schaffung neuer Heterogenitäts- und Ordnungsformen, durch die Einteilung der Kinder in neue Kategorien war etwas Entscheidendes geschehen, das nicht mehr rückgängig gemacht werden konnte. Vorstellungen, Konzepte und Kategorisierungen, die einmal entwickelt wurden und das Denken bestimmten, können nicht einfach aus dem kollektiven Gedächtnis gelöscht werden. Zwar können einzelne Kategorien an Bedeutung verlieren und ersetzt werden, weil sie als überholt gelten. Hingegen ist es nicht möglich, hinter das Denken in solchen Kategorien zurückzugehen. Als man einmal begonnen hatte, Menschen gemäß ihren (verminderten) intellektuellen Fähigkeiten zu kategorisieren, gab es kein Zurück mehr, diese Idee war buchstäblich „in der Welt“ und führte dazu, dass immer neue Kategorien (vgl. den Beitrag von Nina Balcar in diesem Heft) oder neue Bezeichnungen für bereits bestehende Kategorien geschaffen wurden. Dass wir uns gewohnt sind, in solchen Kategorien zu denken, macht auch die aktuell angestrebte sogenannte Inklusion beeinträchtigter Menschen, die nicht zuletzt durch die Schule umgesetzt werden soll, so schwierig. Wie nachhaltig bestimmte Konzepte unser Denken prägen, zeigt sich an den Vorstellungen zum Verhältnis von Körper und Geist. Aus körperlichen Eigenschaften Rückschlüsse auf intellektuelle Kapazität zu ziehen, gilt heute als überholt. Es handelt sich dabei weder um eine anerkannte wissenschaftliche Theorie noch um eine valide Handlungsgrundlage, wie sie dies im ausgehenden 19. und bis weit ins 20. Jahrhundert hinein noch war. Gibt man allerdings in einer beliebigen Internetsuchmaschine den Begriff „geistige Beeinträchtigung“ respektive „geistige Behinderung“ ein, so zählen zu den ersten und häufigsten Bildern, die man findet, solche von Menschen mit Trisomie 21 – eine Form von geistiger Beeinträchtigung, die mit klar sichtbaren körperlichen Merkmalen einhergeht.

Ungedruckte Quellen

Staatsarchiv Basel-Stadt (StABS)

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

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

Erziehungsacten K 13 – Specialklasse für schwachbegabte Kinder (1887–1892)

Schweizerische Nationalbibliothek (SNB)

V BS 2268 – Anstalt zur Hoffnung in Basel

V ZH 24805 – Erziehungsanstalt Pestalozziheim in Pfäffikon

V ZH 24421 – Martinstiftung Mariahalde in Erlenbach

V ZH 24829 – Anstalt für schwachsinnige Kinder in Regensberg

Gedruckte Quellen

Amstein, J[ohann] J[akob]: Hat der Staat die Pflicht, für Schwach- und Blödsinnige zu sorgen? In: Vorträge über die Idiotenfrage, gehalten auf der Zürcherischen Lehrersynode vom 13. September 1880. Zürich: J. Schabelitz 1880, 1–27

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

Auer, C[onrad]: Die eidgenössische Zählung der schwachsinnigen Kinder und deren Hauptergebnisse als Grundlage des schweizerischen Rettungswerkes für die unglückliche Jugend. In: Verhandlungen der II. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in Aarau am 29. und 30. Mai 1899. Aarau: H. R. Sauerländer 1899, 34–69

Auer, C[onrad]: Die Schweizerischen Erziehungs- und Pflegeanstalten für Geistesschwache. In: Pädagogische Blätter 10(1903), Nr. 46, 742

Bühler, Karl: Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena: Gustav Fischer 1922

Esquirol, É[tienn]e: Des maladies mentales. Considérée sous les rapports médicale, hygiénique et médico-légal, Bd. 2. Paris: J.-B. Baillière 1838a

Esquirol, É[tienn]e: Die Geisteskrankheiten in Beziehung zur Medizin und Staatsarzneikunde, 2 Bde. Berlin: Verlag der Voss'schen Buchhandlung 1838b

Grob, C[aspar]: Statistische Übersichten. In: Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz 1887. Zürich: Orell Füssli & Cie 1889, 121–158

Guillaume, [Louis]: Die eidgenössische Zählung der schwachsinnigen Kinder und deren Hauptergebnisse als Grundlage des schweizerischen Rettungswerkes für die unglückliche Jugend. In: Verhandlungen der II. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in Aarau am 29. und 30. Mai 1899. Aarau: H. R. Sauerländer 1899, 69–89

Hirzel, H[einrich]: Geschichtliches. In: I. Bericht über die Pflegeanstalt für geistesschwache, bildungsunfähige Kinder in Uster (Zürich). Zürich-Selnau: Buchdruckerei Gebr. Leemann & Co. 1905, 3–10

Huber, Albert: Die Zählung der schwachsinnigen Kinder im schulpflichtigen Alter, mit Einschluss der körperlich gebrechlichen und sittlich verwahrlosten Jugend, durchgeführt im Monat März 1897. In:

- Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz 1895 und 1896. Zürich: Verlag des Art. Instituts Orell Füssli 1898, 1–115
- Huber, Albert: Die Organisation des gesamten Schulwesens in den einzelnen Kantonen der Schweiz 1898. In: Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz 1897. Zürich: Verlag des Art. Instituts Orell Füssli 1899, 1–64
- [Kaufmann, Johann]: Fürsorge für schwachsinnige Kinder. In: Schweizerische Zeitschrift für Gemeinnützigkeit 35(1896), Nr. 4, 412–427
- Kölle, F[riedrich]: Korreferat. In: Karl Kölle: Die Fürsorge für Blödsinnige im Kanton Zürich. Vortrag, gehalten am Sonntag den 28. November 1897 in der ‚Krone‘ in Unterstrass vor der Gemeinnützigen Gesellschaft des Bezirks Zürich. Zürich: Druckerei der Neuen Zürcher Zeitung 1898, 25–34
- Kraepelin, Emil: Compendium der Psychiatrie. Zum Gebrauche für Studirende und Aerzte. Leipzig: Ambr. Abel 1883
- O. A.: Bernische Austrittsprüfungen von 1879. In: Schweizerische Lehrerzeitung 25(1880), Nr. 4, 29
- O. A.: Aus dem Kanton Glarus. (Korrespondenz.). In: Schweizerische Lehrerzeitung 26(1881), Nr. 8, 60–61
- O. A.: Verhandlungen der thurgauischen Schulsynode in Frauenfeld, den 22. August 1887. In: Schweizerische Lehrerzeitung 32(1887), Nr. 37, 298–300, 306–307
- O. A.: Statistik geistig und körperlich gebrechlicher Schulkinder. In: Amtliches Schulblatt des Kantons St. Gallen. Neue Folge 6(1892), Nr. 4, 362–363, Nr. 8, 400
- O. A.: Die Zählung der schwachsinnigen Kinder im schulpflichtigen Alter mit Einschluss der körperlich gebrechlichen und sittlich verwahrlosten, durchgeführt im Monat März 1897, I. Teil. Bern: Schmid & Francke 1897
- O. A.: Anleitungen für das Lehrpersonal, um die in das Alter der Schulpflicht getretenen Kinder auf das Vorhandensein geistiger oder körperlicher Gebrechen zu untersuchen. [Bern]: [Neukomm & Zimmermann] [1899]
- Ritter, Adolf: Eröffnungsworte des Präsidenten zur I. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in Zürich, 3. Juni 1889. In: Verhandlungen der I. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in Zürich am 3. und 4. Juni 1889. Zürich: S. Höhr 1889, 4–12
- Ritter, Adolf: Über den gegenwärtigen Stand des Idiotenwesen in der Schweiz. In: Verhandlungen der II. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in Aarau am 29. und 30. Mai 1899. Aarau: H. R. Sauerländer 1899, 11–33
- Rousseau, Jean-Jacques: Émile oder Über die Erziehung [1762]. Stuttgart: Reclam 2009
- Wildermuth, H[ermann] A[dalbert]: Die Pathologie der Idiotie. In: Verhandlungen der I. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in Zürich am 3. und 4. Juni 1889. Zürich: S. Höhr 1889, 13–31
- Z[ollinger], F[ritz]: Kurs zur Heranbildung von Lehrkräften an Spezialklassen für schwachbegabte Kinder in Zürich. In: Schweizerische Lehrerzeitung 44(1899), Nr. 3, 21–22

Literatur

- Boser, Lukas: Militärkarrieren von „Bildungsexperten“ zwischen 1875 und 1914. In: Lukas Boser/Patrick Bühler/Michèle Hofmann/Philippe Müller (Hrsg.): Pulverdampf und Kreidestaub. Beiträge zum Verhältnis zwischen Militär und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Bern: Bibliothek am Guisanplatz 2016, 143–163
- Boser, Lukas/Hofmann, Michèle: Sehen, Lesen, Sitzen, Schreiben – Die Konstruktion ‚des Schulkindes‘ durch die Statistik in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. In: Nicolas Bilo/Stefan Haas/Michael

- Schneider (Hrsg.): Die Zählung der Welt. Kulturgeschichte der Statistik vom 18. bis 20. Jahrhundert. Stuttgart: Franz Steiner Verlag (erscheint 2017)
- Criblez, Lucien: Die experimentelle ‚Avantgarde‘ der Pädagogik in der Schweiz zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 19(2013), 13–34
- De Vincenti, Andrea: Die Schule der Gesellschaft. Wissensordnungen von Zürcher Unterrichtspraktiken zwischen 1771 und 1834. Zürich: Chronos 2015
- Foucault, Michel: Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften [1966]. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2009
- Fuhs, Burkhard: Das Kind als Objekt der Wissenschaft. In: Petra Larass (Hrsg.): Kindsein kein Kinderspiel. Das Jahrhundert des Kindes (1900–1999). Halle: Verlag der Franckeschen Stiftungen 2000, 373–389
- Gould, Stephen Jay: Der falsch vermessene Mensch. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1988
- Gstach, Johannes: Kretinismus und Blödsinn. Zur fachlich-wissenschaftlichen Entdeckung und Konstruktion von Phänomenen der geistig-mentalen Auffälligkeit zwischen 1780 und 1900 und deren Bedeutung für Fragen der Erziehung und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2015
- Head-König, Anne-Lise: Bevölkerung. In: Historisches Lexikon der Schweiz, Bd. 2. Basel: Schwabe 2003, 365–370
- Hofer, Ursula: Sonderpädagogik. In: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Studienausgabe. Weinheim/Basel: Beltz 2010, 887–902
- Hofmann, Michèle: Gesundheitswissen in der Schule. Schulhygiene in der deutschsprachigen Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Bielefeld: transcript 2016
- Hofmann, Michèle: „Schwachsinnige“ Schulkinder als zukünftige BürgerInnen. In: traverse. Zeitschrift für Geschichte 24(2017), Nr. 1, 42–51
- Jenzer, Carlo: Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung. Bern: Lang 1991
- Lustenberger, Werner: Pädagogische Rekrutenprüfungen. Chur/Zürich: Rüegger 1996
- Montandon, Jens: Gemeinde und Schule. Determinanten lokaler Schulwirklichkeit zu Beginn des 19. Jahrhunderts anhand der bernischen Landschulumfrage von 1806. Nordhausen: Traugott Bautz 2011
- O. A.: Esquirol, Jean-Etienne-Dominique. In: The New Encyclopaedia Britannica, Bd. 4. Chicago: Encyclopaedia Britannica 2010, 562
- Porter, Theodore M.: The Rise of Statistical Thinking, 1820–1900. Princeton: Princeton University Press 1986
- Porter, Theodore M.: Funny numbers. In: Culture Unbound. Journal of Current Cultural Research 4(2012), 585–598
- Priem, Karin: Die Geschichte der evangelischen Korrektionsinstitution Rettungshaus in Württemberg (1820–1918). Zur Sozialdisziplinierung verwahrloster Kinder. Köln: Böhlau 1994
- Priem, Karin: Fotografie als Befragung. Zur Wahrnehmung erziehungsbedürftiger Kinder. In: Meike Sophia Baader/Helga Kelle/Elke Kleinau (Hrsg.): Bildungsgeschichten. Geschlecht, Religion und Pädagogik in der Moderne. Festschrift für Juliane Jacobi zum 60. Geburtstag. Köln: Böhlau 2006, 11–24
- Regener, Susanne: Die pathologische Norm. Visualisierung von Krankheit in der Psychiatrie. In: Gert Theile (Hrsg.): Anthropometrie. Zur Vorgeschichte des Menschen nach Mass. München: Fink 2005, 179–193
- Ruchat, Martine: „Widerspenstige“, „Undisziplinierte“ und „Zurückgebliebene“. Kinder, die von der Schulnorm abweichen (1874–1890). In: Lucien Criblez/Carlo Jenzer/Rita Hofstetter/Charles Magnin (Hrsg.): Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern: Lang 1999, 265–282

Schott, Heinz/Töle, Rainer: Geschichte der Psychiatrie. Krankheitslehren, Irrwege, Behandlungsformen.
München: Beck 2006

Scott, James C.: Seeing Like a State. How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed.
New Haven: Yale University Press 1998

Weiß, Edgar: Entwicklung. In: Wolfgang Keim/Ulrich Schwerdt (Hrsg.): Handbuch der Reformpädagogik in
Deutschland (1890–1933), Teil 1. Frankfurt am Main: Lang 2013, 363–378

Wolfisberg, Carlo: Die Heilung des Kretinismus – eine folgenreiche (Miss-)Erfolgsstory aus den Alpen. In:
Historische Anthropologie 11(2003), Nr. 2, 193–207

Dr. Michèle Hofmann, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Obere
Sternengasse 7, 4502 Solothurn, Schweiz, michele.hofmann@fhnw.ch