

Zeitschrift:	Itinera : Beiheft zur Schweizerischen Zeitschrift für Geschichte = supplément de la Revue suisse d'histoire = supplemento della Rivista storica svizzera
Herausgeber:	Schweizerische Gesellschaft für Geschichte
Band:	50 (2023)
Artikel:	Pädagogische Praxis und Wissen vom Kind : Entwicklungsvorstellungen im Kontext von Schule, Heilpädagogik, Psychologie und Medizin um 1900 in der Schweiz
Autor:	Hofmann, Michèle
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-1077734

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 09.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Pädagogische Praxis und Wissen vom Kind

Entwicklungsverständnisse im Kontext von Schule, Heilpädagogik, Psychologie und Medizin um 1900 in der Schweiz

Michèle Hofmann

Abstract

In the course of the 19th century, the Swiss cantons created a school system with several successive levels. Towards the end of the century, two far-reaching innovations emerged within this system. One innovation was the introduction of age-group levels. The other innovation was the creation of special classes for the «feeble-minded», that is, for pupils who could not keep up with their peers. In the context of the introduction of age-group levels and special classes, historical hindsight reveals an increasing interest in child development. This interest can be located in a time when psychology as a scientific discipline in general, and developmental psychology in particular, was in its early stages. The article focuses on this interest and asks what knowledge about child development was created in the Swiss elementary school around 1900 and what role pedagogical practice and scientific theories played in this process.

Im Verlauf des 19. Jahrhunderts wurde in der Schweiz ein Schulsystem mit mehreren aufeinander aufbauenden Stufen geschaffen.¹ Es ersetzte die vormals unkoordiniert nebeneinander existierenden Standesschulen.² Möglichst alle Kinder sollten nun gemeinsam die Primarschule besuchen und anschliessend entsprechend ihrem Leistungsniveau verschiedenen Schultypen zugeteilt werden. Gegen Ende des Jahrhunderts zeichneten sich in diesem System zwei Neuerungen ab: die Einteilung der Kinder in altershomogene Gruppen, sogenannte Jahrgangsklassen, und die Schaffung von speziellen

¹ Vgl. Ingrid Brühwiler, Lucien Criblez, Claudia Crotti u.a. (Hg.), *Schweizer Bildungsgeschichte – Systementwicklung im 19. und 20. Jahrhundert*, Zürich (in Vorbereitung).

² Vgl. Anne Bosche, *Form und Reform der Schule im freien Markt – Schulentwicklung im Ancien Régime*, in: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 30/2 (2008), S. 259–274; Rebekka Horlacher, *Mehr als eine Vorgeschichte. Schule im langen 18. Jahrhundert*, in: Brühwiler u.a. (Hg.), *Schweizer Bildungsgeschichte*.

Klassen für «Schwachbegabte», das heisst für Schüler*innen, die nicht mit ihren Altersgenoss*innen Schritt halten konnten. Im Zusammenhang mit der Einführung von Jahrgangs- und Spezialklassen kam zunehmend ein Interesse an kindlicher Entwicklung auf. Es ist in einer Zeit zu verorten, in der die Psychologie als wissenschaftliche Disziplin im Allgemeinen und die Entwicklungspsychologie im Besonderen in ihren Anfängen standen. Der Beitrag geht der Frage nach, welche Vorstellungen von respektive welches Wissen über kindliche Entwicklung in der Schweizer Volksschule um 1900 geschaffen wurden und welche Rolle dabei pädagogische Praxis und wissenschaftliche Theorien spielten.

Jahrgangs- und Spezialklassen

In der Schweiz wurde, wie in zahlreichen anderen Staaten, die Schulpflicht im 19. Jahrhundert zunächst gesetzlich festgeschrieben und schliesslich sukzessive durchgesetzt. Alle Kinder, die als bildungsfähig eingestuft wurden, sollten ungeachtet von Kriterien wie Herkunft oder Geschlecht schulischen Unterricht erhalten. Das bedeutet, sie sollten zunächst gemeinsam die Primarschule besuchen und dann gemäss ihrer Leistung im Bildungssystem aufsteigen. Die Volksschule hatte damit den Anspruch, eine Institution zu sein, die soziale Unterschiede verringert und Gleichheit erzeugt. Und sie wurde zu einem entscheidenden Ort der Wissens- und Verhaltensvermittlung.³ Die allmähliche Durchsetzung der Schulpflicht führte dazu, dass eine grosse Zahl von Kindern die Primarschule besuchte. Gegen Ende des Jahrhunderts stieg die Anzahl Schulkinder zusätzlich durch das Wachstum der Bevölkerung an. Ab den 1870er Jahren setzte sich die Einteilung der Kinder in altershomogene Gruppen als dominierendes Prinzip der Unterrichtsorganisation durch.⁴

³ Vgl. Johannes Westberg, Lukas Boser, Ingrid Brühwiler (Hg.), *Education and the Rise of Mass Schooling. Education Policy in the Long Nineteenth Century*, New York 2019; zur Schweiz vgl. Lukas Boser, Michèle Hofmann, Ingrid Brühwiler, *E pluribus unum. One Swiss School System Based on Many Cantonal School Acts*, in: ebd., S. 67–92.

⁴ Vgl. Carlo Jenzer, *Die Schulkasse. Eine historisch-systematische Untersuchung*, Bern 1991, S. 351–408; vgl. auch Marcelo Caruso, *Vorteil des Ungefährten. Bildungshisto-*

Anton Philipp Largiadèr, Direktor des Lehrerseminars in Rorschach, bezeichnete in seinem um 1870 verbreiteten *Leichtfasslichen Wegweiser für Volksschullehrer* die Einteilung der Schulkinder nach Alter als «ebenso einfach» wie «natürlich».⁵ Einmal jährlich sollten Kinder «des gleichen Jahrganges» in die Primarschule aufgenommen werden: «Mit ihnen wird aller Unterricht neu begonnen; sie schreiten ungefähr gleich rasch fort und werden, mit seltenen Ausnahmen, durch die ganze Schulzeit hindurch auf ungefähr gleicher Stufe stehen und eine Klasse bilden.»⁶

Vor der Einführung von Jahrgangsklassen war schulischer Unterricht – auch in der Gruppe – «immer Einzelunterricht».⁷ Die anwesenden Schüler*innen verschiedener Jahrgänge sassen zwar zusammen in einem Raum, doch «[j]edes Kind bildete eine eigene Klasse», das heisst, es schritt in seinem eigenen Lerntempo voran.⁸ Die Einführung von altershomogenen Klassen hatte zur Folge, dass für jede Altersstufe bestimmte «Lehrziele» definiert wurden, die von den Schüler*innen in einer vorgegebenen Zeitspanne erreicht werden mussten. Dabei wurden die Kinder nicht länger einzeln, sondern alle gleichzeitig unterrichtet. Die Methode der Wahl war nun der Frontalunterricht.^⁹ Die Kinder konnten nicht mehr in ihrem individuellen Lerntempo voranschreiten. Der Lernfortschritt der Schüler*innen wurde also stärker als zuvor mit ihrem Alter verbunden.^{¹⁰} Schafften sie es nicht, die vorgegebenen «Lehrziele» in der dafür vorgesehenen Zeit zu erreichen, also innerhalb eines Schuljahrs, mussten sie dieses wiederholen.

riografie und die Konzeptualisierung von Jahrgangsklassen, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 67/2 (2021), S. 203–221.

⁵ Anton Philipp Largiadèr, Volksschulkunde. Leichtfasslicher Wegweiser für Volkschullehrer, Lehramtskandidaten etc., Zürich 1869, S. 334.

⁶ Ebd., S. 333.

⁷ Jenzer, *Die Schulkasse*, S. 29.

⁸ Heinrich Richard Schmidt, «Teutsche» Schulen in Worb, in: ders. (Hg.), *Worber Geschichte*, Bern 2005, S. 450–471, hier S. 459.

⁹ Vgl. Jenzer, *Die Schulkasse*, S. 375–383.

¹⁰ Vgl. auch Stephen Lassonde, *Age, Schooling, and Development*, in: Paula S. Fass (Hg.), *The Routledge History of Childhood in the Western World*, London 2013, S. 211–228, hier S. 212.

Eine Vorstellung davon, was in den einzelnen Schuljahren zu lernen war, existierte bereits vor der Einführung von Jahrgangsklassen.¹¹ Doch erst die neue Unterrichtsorganisationsform führte dazu, dass «Lehrziele» und Schuljahre übereinstimmen mussten, da jeweils nach einem Jahr entschieden wurde, ob die Kinder in die nächsthöhere Klasse vorrücken konnten oder das Schuljahr wiederholen mussten. Im späten 19. Jahrhundert wurden Klagen darüber laut, dass zu viele Kinder Klassen repitierten und dass diejenigen, die mehrfach Klassen wiederholen mussten, aus der Schule austraten, bevor sie die obersten Jahrgangsstufen absolviert hatten.¹² Das Modell der Jahrgangsklasse sah vor, wie im *Wegweiser* des Rorschacher Seminardirektors Largiadèr nachzulesen war, dass eine Gruppe von gleichaltrigen Kindern gemeinsam die gesamte Schulzeit durchlief. Das Modell basierte mit anderen Worten darauf, dass die (geistige) Entwicklung von Kindern mit ihrem Lebensalter korrespondiert. War nun eine Anzahl Kinder pro Klasse nicht in der Lage, mit ihren Kamerad*innen Schritt zu halten, wurde dies zum Problem. Das Wiederholen von Klassen, besonders das mehrfache Wiederholen einer Klasse, stellte die neue Form der Unterrichtsorganisation in Frage.

Abhilfe schaffen sollte die Einführung von separaten Klassen, sogenannten Spezialklassen für «Schwachbegabte». «Schwachbegabung» war eine von drei Unterkategorien respektive einer von drei Schweregraden, die im Rahmen der medizinischen Klassifikation der «Idiotie» unterschieden wurden. Diese Klassifikation etablierte sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum. Die anderen beiden Schweregrade waren «Schwachsinnigkeit» und «Blödsinn».¹³ Das entscheidende Kriterium, das diese Schweregrade voneinander unterschied, war die Bildungsfähigkeit. «Schwachbegabte» Menschen galten als voll und «schwachsinnige» als mehr

¹¹ Vgl. z. B. Johannes Kettinger, *Wegweiser für Volksschullehrer. Darlegung von Umfang, Richtung und Ziel des Unterrichts und Vertheilung des Lehrstoffes auf die Schulzeit*, Liestal 1856.

¹² Vgl. z. B. Bernische Austrittsprüfungen, in: *Schweizerische Lehrerzeitung* 25/4 (1880), S. 29.

¹³ Vgl. Carlo Wolfisberg, *Heilpädagogik und Eugenik. Zur Geschichte der Heilpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz (1800–1950)*, Zürich 2002, S. 43–70; Michèle Hofmann, *Schwachbegabt, schwachsinnig, blödsinnig – Kategorisierung geistig beeinträchtigter Kinder um 1900*, in: *IJHE Bildungsgeschichte* 7/2 (2017), S. 142–156.

oder weniger bildungsfähig, «blödsinnige» hingegen wurden als bildungsunfähig angesehen. Parallel zur Etablierung der Klassifikation der «Idiotie» als medizinische Diagnose entstanden verschiedene Bildungs- und Fürsorgeeinrichtungen, die mit dieser Klassifikation korrespondierten. Bereits um 1850 waren einzelne Anstalten für «schwachsinnige» Kinder eingerichtet worden. Spezialklassen für «Schwachbegabte» wurden, als Folge der Einführung von Jahrgangsklassen, ab den 1880er Jahren geschaffen. Städte und Gemeinden, die im Lauf der Zeit eine grössere Anzahl von Spezialklassen einrichteten, fassten diese zu sogenannten Hilfsschulen zusammen. Für «blödsinnige» Kinder entstanden nach der Wende zum 20. Jahrhundert Asyle oder Pflegeanstalten.¹⁴ Die Anstalten für «schwachsinnige» Kinder und die Spezialklassen für «Schwachbegabte» waren Teil eines sonderpädagogischen Settings, das ergänzend zur Volksschule im 19. und 20. Jahrhundert sukzessive auf- und ausgebaut wurde. Es bestand aus speziellen Angeboten, die sich jeweils an bestimmte Gruppen von Kindern richteten.¹⁵ Die schulische Wissens- und Verhaltensvermittlung sollte möglichst alle Kinder und nicht nur die geistig und körperlich «normalen» betreffen.¹⁶

Der Übertritt in eine Spezialklasse für «Schwachbegabte» sollte verhindern, dass Kinder, deren Leistung zu stark von derjenigen ihrer Mitschüler*innen abwich, Primarschulklassen mehrfach repetieren mussten. In den Spezialklassen sollten sie «einen besondern, ihren verminderten körperlichen und geistigen Fähigkeiten angepassten Unterricht erhalten».¹⁷ Zudem waren die Spezialklassen im Vergleich zu den Primarschulklassen deutlich kleiner. Entsprechend konnten die Lehrpersonen den einzelnen Kindern mehr Zeit widmen. Die Maximalzahl an Schüler*innen pro Klasse wurde meistens auf

¹⁴ Vgl. ebd.

¹⁵ Zu diesem Institutionalisierungsprozess existiert für die Schweiz nur wenig Forschungsliteratur. Vgl. insbes. Wolfisberg, Heilpädagogik; Rebecca Hesse, Alan Canonica, Mirjam Janett u.a., Aus erster Hand. Gehörlose, Gebärdensprache und Gehörlosenpädagogik in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert, Zürich 2020.

¹⁶ Vgl. auch Michèle Hofmann, «Schwachsinnige» Schulkinder als zukünftige BürgerInnen, in: Traverse. Zeitschrift für Geschichte 24/1 (2017), S. 42–51.

¹⁷ Hermann Graf, Die Entwicklung der Spezialklassen für Schwachbegabte in der Stadt Zürich von 1891–1921, Zürich 1922, S. 3.

25 festgelegt.¹⁸ Was aus heutiger Sicht ungefähr einer Regelklassengrösse entspricht, war im ausgehenden 19. Jahrhundert eine kleine Klasse, sah doch etwa das Basler Schulgesetz von 1880 für die Primarschule vor, dass eine Lehrperson mehr als fünfzig Kinder in einer Jahrgangsklasse unterrichtete.¹⁹ Das Zürcher Schulgesetz von 1899 ging sogar von einer Klassengrösse von siebzig Primarschüler*innen aus.²⁰

«Normale» und «anormale» Entwicklung

Das Modell der Jahrgangsklasse basierte, wie angesprochen, auf der Annahme, dass die (geistige) Entwicklung von Kindern mit ihrem Lebensalter übereinstimmt. Diese Annahme ist Ausdruck eines gesteigerten Interesses für menschliche Entwicklung im Allgemeinen und kindliche Entwicklung im Besonderen, das sich im 19. Jahrhundert manifestierte. Menschliche Entwicklung wurde ein Schlüsselthema der Biologie und der an den Naturwissenschaften sich orientierenden Psychologie.²¹ Gegen Ende des Jahrhunderts entstand mit der Kinderpsychologie ein Teilgebiet der Psychologie, das sich dem kindlichen Lebensalter respektive der kindlichen Entwicklung widmete. Die Kinderpsychologie stellte zunächst jedoch keine klar begrenzte Disziplin dar, sondern war Teil eines grösseren Forschungsfeldes, für das heute die Sammelbegriffe *child study* respektive empirische Kinderforschung verwendet werden.²²

Nicht nur für die Jahrgangsklassen, sondern auch für die Zuteilung der Schüler*innen in Spezialklassen für «Schwachbegabte» spielten Vorstellungen von kindlicher Entwicklung eine wichtige Rolle. Die Spezialklassen wiesen einen engen Bezug zur Volksschule auf. Anders als die Anstalten für

¹⁸ Vgl. z. B. ebd., S. 7.

¹⁹ Schulgesetz [Kanton Basel-Stadt]. 21. Juni 1880, § 7.

²⁰ Gesetz betreffend die Volksschule [Kanton Zürich]. Vom 11. Juni 1899, § 17.

²¹ Edgar Weiß, Entwicklung, in: Wolfgang Keim, Ulrich Schwerdt (Hg.), Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933), Frankfurt a. M. 2013, S. 363–378.

²² Vgl. Florian Eßer, Die verwissenschaftlichte Kindheit, in: Meike Sophia Baader, Florian Eßer, Wolfgang Schröer (Hg.), Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge, Frankfurt a. M. 2014, S. 124–153.

«schwachsinnige» Kinder wurden sie nicht räumlich getrennt von der Primarschule eingerichtet, sondern in die bestehenden Schulhäuser integriert. Der Lehrplan der Spezialklassen orientierte sich an demjenigen der Primarschulklassen. Der Eintritt in eine Spezialklasse erfolgte aus der Primarschule. «Schwachbegabte» Kinder besuchten zuerst die erste Primarklasse und wurden während längerer Zeit im Schulalltag beobachtet. Die Aufgabe, die Kinder zu beobachten und ihre intellektuelle Leistung zu beurteilen, fiel den Lehrpersonen zu. Nach Ablauf des ersten Schuljahrs mussten sie eine zentrale Frage beantworten: Welche Kinder hatten sich «normal» entwickelt und konnten entsprechend in die zweite Primarklasse vorrücken und welche nicht?²³

Basel richtete Ende der 1880er Jahre als erste Schweizer Stadt Spezialklassen für «Schwachbegabte» ein. Sie orientierte sich dabei am Vorbild deutscher Städte, wo solche Klassen seit Ende der 1860er Jahre existierten.²⁴ Die Basler Unterstufenlehrpersonen wurden seit 1887 jeweils Anfang des Kalenderjahres von den Schulinspektoren aufgefordert, die «schwachbegabten» Kinder zu melden, die für den Besuch einer Spezialklasse in Betracht kämen. In Basel begann das Schuljahr im Mai. Die Lehrer*innen hatten somit rund zehn Monate Zeit, die Kinder zu beobachten und zu klassifizieren. Die «Schwachbegabten» wurden darauf einer schulärztlichen Untersuchung unterzogen, und der Schularzt musste der Überweisung von der Primar- in die

²³ Vgl. auch Michèle Hofmann, Who's Normal and Who's Not? Notions of Children's Intellectual Development in the Context of Emerging Special Education at the Turn of the Twentieth Century in Switzerland, in: History of Education 50 (2021), <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0046760X.2020.1858191> (3.9.2021); dies., Grenzziehungen – Praktiken der Kategorisierung geistig «anormaler» Kinder um 1900 in der Schweiz, in: Sabine Reh, Patrick Bühler, Michèle Hofmann, Vera Moser (Hg.), Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980, Bad Heilbrunn 2021, S. 63–79; dies., Ausschluss des «Anormalen» – oder: Die Etablierung der Schweizer Primarschule als Regelschule, in: Zeitschrift für Grundschulforschung 14/1 (2021), S. 169–183.

²⁴ Vgl. Staatsarchiv des Kantons Basel-Stadt (StABS), Erziehungsacten K 13, Bericht von Anton Philipp Largiadèr, Schulinspektor, 1887.

Spezialklasse zustimmen.²⁵ Die definitive Klasseneinteilung nahmen schliesslich die Schulinspektoren vor.

Die Schulinspektoren wünschten sich von jedem Kind, das für den Übertritt in eine Spezialklasse vorgeschlagen wurde, «ausser Angabe des Namens u. des Geburtsdatums, auch eine kurze Charakteristik, welche einigermassen die Ursachen der geringen Fortschritte in der Schule erkennen lässt».²⁶ Von den Lehrpersonen wurde erwartet, wie einer um 1900 jährlich tausendfach an Schweizer Primarlehrer*innen abgegebenen Broschüre zu entnehmen ist, dass sie «schwachbegabte» Kinder von «Nachzügler[n] oder Repetenten» unterschieden. Bei Letzteren handle es sich um «einseitig begabte Schüler, die mit ihren normal beanlagten Altersgenoss*innen z.B. in einem Hauptfach nicht Schritt halten können und infolge dessen um eine Klasse zurückbleiben, im übrigen aber dem Klassenunterricht gleichwohl zu folgen vermögen».²⁷ Für die Spezialklasse vorgeschlagen werden sollten nur diejenigen Schüler*innen, deren Entwicklung insgesamt als «anormal» beurteilt wurde und von denen ihre Lehrpersonen annahmen, dass sie Schulklassen mehrfach würden repetieren müssen. Von den Lehrpersonen wurde also nicht nur erwartet, dass sie den Entwicklungsstand der Kinder am Ende der ersten Klasse einschätzten, sondern auch deren weitere Entwicklung prognostizierten.

Die Notizen, welche die Basler Lehrpersonen anfertigten und den Schulinspektoren überwiesen, machen deutlich, dass im ausgehenden 19. Jahrhundert in den Schulzimmern Vorstellungen davon entstanden, was eine «normale» und eine «anormale» kindliche Entwicklung sei. Schulanfänger*innen fielen dann negativ, also als «anormal» auf, wenn sie weder in der Lage waren, dem Unterricht zu folgen noch sich sprachlich auszudrücken, und wenn ihre Leistungen (insbesondere im Lesen und Rechnen) hinter denjenigen ihrer Mitschüler*innen zurückfielen.

²⁵ Vgl. z.B. StABS, Erziehungsacten K 13, Bestimmungen betreffend Aufnahme und Entlassung der Kinder in die Spezialklassen für Schwachbegabte, 1887, o.S.

²⁶ StABS, Erziehungsacten K 13, Schreiben der städtischen Schulinspektoren an die Lehrer u. Lehrerinnen der Primarschule, 30.4.1887, o.S.

²⁷ Anleitungen für das Lehrpersonal, um die in das Alter der Schulpflicht getretenen Kinder auf das Vorhandensein geistiger oder körperlicher Gebrechen zu untersuchen, [Bern 1899], S. 2.

Die Fähigkeit, sich sprachlich auszudrücken, galt als Grundvoraussetzung für die Teilnahme am Unterricht. Die Lehrer*innen testeten die Kinder mit Fragen und erwarteten, dass diese in der Lage waren, Gehörtes nicht nur «nachzuplappern», sondern in eigene Worte zu fassen; dies war gleichsam der Beweis, dass sie etwas verstanden hatten. Ein Knabe, der 1889 bereits zum zweiten Mal die erste Klasse einer Basler Primarschule besuchte, hatte damit anscheinend grosse Probleme. Er wurde von seinem Lehrer wie folgt charakterisiert:

Es fehlt ihm namentlich am Sprechen. Sobald ein Sätzchen eine gewisse Anzahl von Wörtern übersteigt, oder die Wörter selbst nicht zu den einfachsten & kürzesten gehören, so bringt er's auch nach vielleicht dreissigmaligem Vorsprechen nicht fertig, dasselbe richtig zu sagen. [...] sobald er im Anschauungsunterricht oder beim Rechnen frei über das Verstandene sich äussern soll, bringt er es nicht zu Stande.²⁸

Wichtige Lernziele der ersten Primarklasse sahen vor, wie aus den Notizen der Lehrpersonen hervorgeht, dass die Kinder mehrsilbige Wörter selbstständig lasen und sie sich «einen Zahlenbegriff» aneigneten.²⁹ Letzteres meint, dass sie sich zumindest im Zahlenraum eins bis zehn sicher bewegen, also zählen, addieren und subtrahieren konnten. Was das Schreiben betrifft, scheint primär das Abschreiben von Buchstaben und Wörtern im Zentrum gestanden zu haben. Mit diesen Minimalzielen im Lesen, Rechnen und Schreiben, die die Kinder bis zum Ende der ersten Klasse erreichen sollten, war gleichzeitig die Grenze zwischen der «normalen» und «anormalen» geistigen Entwicklung im ersten Schuljahr definiert.

Die von den Lehrpersonen als «schwachbegabt» beurteilten Schüler*innen wurden immer wieder als hinter den anderen Kindern der Klasse zurückstehend beschrieben. Von einem Schüler hiess es etwa, er habe «grosse Mühe, mit der Klasse Schritt halten zu können»,³⁰ von einer Schülerin, sie stehe «körperlich & geistig hinter ihren Mitschülerinnen zurück»,³¹ und von

²⁸ StABS, Erziehungsacten K 13, Empfehlung für die Spezialklasse, 1889, o.S.

²⁹ Z. B. ebd., Anmeldung für die Spezialklasse, 26. 1. 1891, o.S.

³⁰ Ebd., Schreiben betreffend Bläsischule, 1887, o.S.

³¹ Ebd., Schreiben betreffend Steinenschule, 1891, o.S.

einer weiteren, sie bleibe «hinter der Klasse zurück».³² Ausserdem wurden einzelne Kinder direkt miteinander verglichen – die Lehrpersonen fertigen von der Klasse eine Rangordnung an. Eine Lehrperson schrieb zum Beispiel über einen Schüler, dieser sei «geistig noch schwächer» als ein anderer Schüler, den die Lehrperson ebenfalls für den Besuch einer Spezialklasse vorschlug.³³ Ein anderer Knabe wurde als «der schwächste Schüler» seiner Klasse beschrieben.³⁴

Die Basler Lehrpersonen erhielten zunächst keine Anleitung zur Identifizierung «schwachbegabter» Kinder, sondern lediglich die Aufforderung, diese zu melden. Ab den späten 1890er Jahren stand ihnen dann die oben erwähnte Broschüre zur Verfügung.³⁵ Seit 1897 sammelte das Eidgenössische Statistische Bureau (das heutige Bundesamt für Statistik) Datenmaterial zu Kindern im schulpflichtigen Alter, die geistig oder körperlich beeinträchtigt waren. Einige Monate nach dem Schuleintritt sollten alle Kinder einer Reihenuntersuchung unterzogen und entsprechende Befunde in einem Formular vermerkt werden. In Ermangelung von Schulärzten mussten in den allermeisten Gemeinden Lehrpersonen die Untersuchungen durchführen und die Formulare ausfüllen. Die besagte Broschüre, die vom Departement des Innern herausgegeben wurde, sollte ihnen hierzu Hilfestellung bieten.³⁶ Was die Identifizierung von «schwachbegabten» Kindern betrifft, ist der Abschnitt relevant, den Karl Kölle, Direktor der Anstalt für «schwachsinnige» Kinder in Regensberg, verfasst hatte. Kölle hatte kein medizinisches oder psychologisches Studium absolviert, galt aber aufgrund seiner langjährigen Unterrichtstätigkeit an Anstalten für «schwachsinnige» Kinder als «Specialist» auf dem Gebiet des «Idiotenwesens».³⁷ Kölles Abschnitt vermittelte einen allgemeinen Eindruck davon, was unter «Idiotie» zu verstehen war und welche Merkmale «idiotische» Kinder aufwiesen, er enthielt aber keine In-

³² Ebd., Schreiben betreffend St. Petersschule, 1888, o.S.

³³ Ebd., Schreiben betreffend St. Theodor, 1887, o.S.

³⁴ Ebd., Schreiben betreffend Bläsischule, 1887, o.S.

³⁵ Vgl. Anleitungen. Von der Broschüre existierten auch Versionen für den französisch- und italienischsprachigen Landesteil.

³⁶ Vgl. Michèle Hofmann, *Gesundheitswissen in der Schule. Schulhygiene in der deutschsprachigen Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert*, Bielefeld 2016, S. 119–144.

³⁷ Anleitungen, S. 16.

formationen dazu, wie die drei Schweregrade «Schwachbegabung», «Schwachsinn» und «Blödsinn» zu unterscheiden seien.³⁸ Der Grund dafür war, dass sowohl das Phänomen der «Idiotie» als auch seine Unterkategorien nur vage bestimmt waren. Ausserdem bezogen sich die Überlegungen zur «Idiotie» nicht explizit auf Kinder.

Eine weitere Informationsquelle für die Lehrpersonen war das entwicklungspsychologische Wissen, das ihnen während ihrer Ausbildung vermittelt worden war. Der Blick in zeitgenössische Lehrbücher, die an den Lehrer*innenseminaren verwendet wurden, zeigt, dass im späten 19. Jahrhundert die Psychologie und damit auch das Wissen über menschliche Entwicklung Teil der Ausbildung wurde. Die Autor*innen unterteilten die menschliche Lebensspanne in verschiedene konsekutive Phasen, die vom Säuglingsalter bis zum hohen Alter reichen.³⁹ Dabei schenkten sie der frühen Kindheit viel Aufmerksamkeit, was überraschend ist, da sich die Lehrbücher an angehende Lehrpersonen richteten. Hingegen enthielten die Lehrbücher kaum Informationen über schulpflichtige Kinder und dazu, wie sich diese ihrem Alter oder ihrer Schulstufe entsprechend entwickeln sollten.

Der Fokus auf Kleinkinder spiegelt die Anfänge der empirischen Kinderforschung wider. Diese Anfänge zeichneten sich forschungsmethodisch durch die Beobachtung junger Kinder aus. Als frühe Beispiele gelten im späten 18. Jahrhundert entstandene Tagebücher von Eltern, die ihre Kinder in deren ersten Lebensjahren beobachteten. Solche Tagebücher kamen nicht zuletzt deshalb auf, weil Pädagogen wie Johann Heinrich Campe Preisfragen ausschrieben, und sie wurden in pädagogischen Fachzeitschriften abgedruckt.⁴⁰ Zu den bekanntesten Arbeiten dieses Typus gehören zwei Publikationen aus der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts: ein Beitrag des englischen

³⁸ Vgl. ebd., S. 1–4.

³⁹ Vgl. z. B. Hans Rudolf Rüegg, Lehrbuch der Psychologie. Für den Unterricht an Lehrerbildungsanstalten und die Selbstbelehrung, Bern 1885, S. 174–197; Emanuel Martig, Anschauungs-Psychologie mit Anwendung auf die Erziehung. Für Lehrer*innen-Seminare, sowie zum Selbstunterricht, Bern 1888, S. 274–285.

⁴⁰ Heidrun Diele, Pia Schmid, Zu den Anfängen empirischer Kinderforschung in Deutschland, in: Christian Ritz, Christian Wiegmann (Hg.), Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn 2010, S. 51–75, hier S. 56–66.

schen Naturforschers Charles Darwin, der die Entwicklung seines ersten Sohns William dokumentierte, und das Buch *Die Seele des Kindes* des englischen Physiologen William Preyer.⁴¹

In den beiden letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts zeichnete sich innerhalb der empirischen Psychologie eine Affinität zu pädagogischen Problemen ab. Dies zeigt sich etwa an den sogenannten Gedächtnisstudien von Hermann Ebbinghaus.⁴² Dieser führte zunächst Experimente im Selbstversuch durch, deren Ergebnisse er 1885 veröffentlichte.⁴³ Dabei ging es darum, «sinnlose Silbenreihen» zu lesen und auswendig zu lernen.⁴⁴ Ebbinghaus interessierte sich für die Frage, wie viele Durchgänge erforderlich waren, um die Silbenreihen nach einer bestimmten Zeit fehlerfrei aufzagen zu können. Hier ist unschwer eine Ähnlichkeit zu schulischem Lernen erkennbar. Noch deutlicher kommt der pädagogische Bezug in späteren Versuchen von Ebbinghaus zum Ausdruck: Mitte der 1890er Jahre führte er Gedächtnisexperimente mit Schulkindern durch, die Rechen- und Leseaufgaben lösen mussten.⁴⁵

Solches Wissen fand nur bedingt Niederschlag in Lehrbüchern, die an den Schweizer Lehrer*innenseminaren verwendet wurden. Dort dominierte die Darstellung der frühen Kindheit. Die Lehrpersonen konnten bei der Beurteilung der Schüler*innen also kaum auf Wissensbestände zurückgreifen, die sie im Rahmen ihrer Ausbildung vermittelt bekommen hatten. Sie mussten sich stattdessen auf ihre berufliche Erfahrung stützen. Dies bedeutet aber nicht, dass die Lehrpersonen die Kinder rein intuitiv beurteilt hätten. Sie bedienten sich nämlich eines Prinzips, das auch für die empirische Kinderforschung von Bedeutung war. Für diese gilt als charakteristisch, dass sie zwi-

⁴¹ Vgl. Charles Darwin, A Biographical Sketch of an Infant, in: Mind 2/7 (1877), S. 285–294; William Preyer, *Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren*, Leipzig 1882.

⁴² Vgl. Walter Herzog, *Pädagogik und Psychologie. Eine Einführung*, Stuttgart 2005, S. 47–49.

⁴³ Vgl. Hermann Ebbinghaus, *Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie*, Leipzig 1885.

⁴⁴ Vgl. ebd., S. 30–35.

⁴⁵ Hermann Ebbinghaus, *Über eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten und ihre Anwendung bei Schulkindern*, Hamburg 1897.

schen Deskription und Präskription angesiedelt war, und zwar «insofern sie gemeinsam mit dem Beobachtungswissen über die durchschnittliche Entwicklung zugleich das Mass liefert[e], an dem sich jedes einzelne Kind in seinem Aufwachsen zu messen hatte».⁴⁶ Dies lässt sich auch für die Beobachtung der Kinder in der Jahrgangsklasse feststellen. Die Lehrpersonen beobachteten im Verlauf ihres Berufslebens eine *Vielzahl* gleichaltriger Kinder. Aufgrund dieser Beobachtung erhielten sie eine Vorstellung davon, was eine durchschnittliche kindliche Entwicklung sei. Diese wurde zugleich verstanden als «normale» Entwicklung, und sie diente als Mass, um *einzelne* Kinder zu identifizieren, deren Entwicklung davon abwich und die entsprechend als «anormal» taxiert wurden. Die Lehrpersonen stützten sich jedoch nicht explizit auf die empirische Kinderforschung und ihr methodisches Vorgehen, sondern sie gingen lediglich nach demselben Prinzip vor. Es waren die ihnen gestellte Aufgabe (Identifizieren einzelner «schwachbegabter» Kinder im Klassenverband) und die Rahmenbedingungen (Jahrgangsklassen, «Lehrziele», Frontalunterricht), die sie dazu anleiteten.

Schluss

Das Beispiel der Basler Spezialklassen für «Schwachbegabte» zeigt, dass das Interesse für kindliche Entwicklung im schulischen Kontext um 1900 gross war. Wenngleich in dieser Zeit mit der *child study* respektive der empirischen Kindheitsforschung ein Forschungsfeld im Entstehen begriffen war, bildete wissenschaftliches Wissen nur bedingt die Grundlage für die Zuteilung von Kindern in Spezialklassen. Hier war die Beobachtung der Kinder im Schulalltag einerseits und die berufliche Erfahrung der Lehrpersonen andererseits zentral. Diese beiden Faktoren waren (mit-)entscheidend, dass um die Wende zum 20. Jahrhundert eine klare Vorstellung von kindlicher Entwicklung entstand.

Mit anderen Worten: Die pädagogische Praxis war massgeblich daran beteiligt, die Wissensbestände über geistig «anormale» Kinder zu erweitern, das heisst das Phänomen der «Schwachbegabung» zu konturieren. Die zur Geschichte der *child study* verfügbare Literatur ist stark auf einzelne Vertre-

⁴⁶ Eßer, Kindheit, S. 126.

ter (und Vertreterinnen) wie Jean Piaget, G. Stanley Hall, William Stern oder Martha Muchow und ihre Leistungen in diesem Forschungsfeld ausgerichtet. Das Beispiel der Spezialklassen macht deutlich, dass es nicht nur bekannte Wissenschaftler (und Wissenschaftlerinnen) und ihre Theorien waren, welche die Vorstellung von kindlicher Entwicklung prägten, sondern ebenso wissenschaftliche Laien, in diesem Fall: Lehrpersonen.

Im Zug der Etablierung der Psychologie als wissenschaftliche Disziplin wurden in der Schweiz vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg schulpsychologische Dienste und Erziehungsberatungsstellen geschaffen.⁴⁷ Diese hatten «den öffentlichen Auftrag, sogenannt anormale Kinder zu untersuchen und teilweise aus den Regelklassen zu entfernen».⁴⁸ Besonders in der zweiten Jahrhunderthälfte dehnten Psycholog*innen ihren Wirkungskreis auf den schulischen Bereich aus, damit fand zunehmend auch psychologisches Wissen Eingang in die Volksschule und nicht zuletzt in die Lehrer*innensemina-re: Entwicklungspsychologie ist heute fester Bestandteil des Curriculums an Pädagogischen Hochschulen. Dennoch ist die Beobachtung im Schulalltag und die Erfahrung der Lehrpersonen nach wie vor wichtig, wenn es darum geht zu beurteilen, welche Kinder einen besonderen Förderbedarf haben.

⁴⁷ Vgl. Suzanne Hegg, Die bernische Erziehungsberatung, in: *Jugendpsychologe* 3/2 (1977), S. 37–113; Nadja Wenger, «Ihr gebt mich fort, weil ihr mich nicht gern habt.» Gutachten der St. Galler Fürsorgestelle für Anormale in den 1940er-Jahren, in: Reh u.a. (Hg.), Schülerauslese, S. 241–257.

⁴⁸ Wenger, Gutachten, S. 254.