

"Schwachsinnige" Schulkinder als zukünftige BürgerInnen

Autor(en): **Hofmann, Michèle**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Traverse : Zeitschrift für Geschichte = Revue d'histoire**

Band (Jahr): **24 (2017)**

Heft 1: **Verfassung, Bürgerschaft und Schule = Constitution, citoyenneté et école**

PDF erstellt am: **27.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-685856>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

«Schwachsinnige» Schulkinder als zukünftige BürgerInnen

Michèle Hofmann

Am 13. September 1880 referierte Johann Jakob Amstein (1853–1922), Sekundarlehrer und Mitglied der Bezirksschulpflege Winterthur, an einer Versammlung der Zürcher Schulsynode zur Frage «Hat der Staat die Pflicht, für Schwach- und Blödsinnige zu sorgen?».¹ Amstein bejahte diese Frage vehement.² Er verwies auf das «Staatsbudget, in welches man enorme Beträge für das höhere Schulwesen aufnimmt», und verlangte, «dass von diesen grossen Summen auch etwas Bescheidenes für die Bildung von Schwachsinnigen abfalle».³ Seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert hatte sich die Vorstellung verbreitet, dass auch Kinder, die als geistig beeinträchtigt galten, bildungsfähige und erziehbare Wesen seien.⁴ Auch diese Kinder sollten schulische Bildung erhalten und zu nützlichen und sittlichen Mitgliedern der Gesellschaft, zu BürgerInnen, erzogen werden.

Im Zusammenhang mit der These, dass Curricula «expressions of dominant visions about [...] (ideal) citizens» seien,⁵ werden in diesem Artikel die folgenden Überlegungen angestellt: Geht man davon aus, dass Kinder in der Schule zu StaatsbürgerInnen geformt werden, stellt sich die Frage, ob dies auf *alle* Kinder zutrifft. Während die meisten Bildungspläne von «healthy» und «well-formed» Kindern, um John B. Watson (1878–1958) zu zitieren,⁶ ausgehen und damit von idealen Voraussetzungen für Erziehung und Bildung, gab und gibt es auch eine Auseinandersetzung über die Ziele und Möglichkeiten der Erziehung in den Randgebieten der menschlichen Erziehungsfähigkeit.⁷ Im Hinblick auf den thematischen Schwerpunkt *Verfassung, Bürgerschaft und Schule* ist in diesem Zusammenhang besonders die Problematik von Interesse, was mit denjenigen Kindern zu geschehen habe, die der Idealvorstellung, wie zukünftige BürgerInnen zu sein haben, nicht entsprechen. Dieser Problematik nähert sich der vorliegende Artikel, indem er Antworten auf die folgenden Fragen sucht: Welche Vorstellung des *future citizen* lag den Bildungsbestrebungen für «schwachsinnige» Kinder im späten 19. Jahrhundert zugrunde? Über welche Wissensbestände und Fähigkeiten sollten diese Kinder als zukünftige BürgerInnen verfügen? Inwiefern wurden die Lehrmittel an ihre spezifischen Bedürfnisse angepasst?

Schulpflicht für alle?

Erste spezifische Bildungsinstitutionen für geistig Beeinträchtigte, sogenannte Anstalten, wurden vor der Mitte des 19. Jahrhunderts gegründet.⁸ Dies geschah allerdings nur vereinzelt und aufgrund privater Initiativen. Im ausgehenden 19. Jahrhundert wurden verschiedene statistische Untersuchungen durchgeführt, die belegen sollten, dass viel zu wenige Bildungsmöglichkeiten bestünden, und Männer wie Amstein forderten dringend Massnahmen zur Verbesserung der Lage – und zwar seitens des Staats. Bund und Kantone sollten die Gründung und den Betrieb von Anstalten nicht länger der Initiative Privater überlassen, sondern sich in diesem Bereich engagieren. Eine zentrale Bedeutung kam dabei dem sogenannten Bildungsartikel zu, der in die Bundesverfassung von 1874 aufgenommen worden war und das Primarschulobligatorium enthielt.⁹ Der Glarner Sekundarlehrer Konrad Auer (1863–1911) kritisierte anlässlich der Delegiertenversammlung des Schweizerischen Lehrervereins 1896 in Luzern: «Der Staat hat schon längst das Obligatorium des Schulbesuchs aufgestellt, es aber bis jetzt nur mit Bezug auf die Vollsinnigen konsequent durchgeführt. Es ist seine unausweichliche Pflicht, das Unrecht endlich gut zu machen, das er an den von der Natur stiefmütterlich bedachten Kindern, die seiner Hülfe am meisten bedürfen, begangen hat. Der Schulzwang muss daher auf alle bildungsfähigen idiotischen [...] Kinder ausgedehnt und mit aller Strenge durchgeführt werden.»¹⁰ Von den «schwachsinnigen» Schulkindern ist im Bildungsartikel nicht die Rede, es ist überhaupt nicht näher ausgeführt, wer den obligatorischen Primarunterricht besuchen müsse. In der Praxis bezog sich die Durchsetzung der Schulpflicht, wie Auers Kritik deutlich macht, lediglich auf die geistig «normalen» Kinder; der Artikel wurde also gemeinhin dahingehend interpretiert, dass nur diese Kinder in der Schule zu StaatsbürgerInnen erzogen werden sollten. Auer und seine Mitstreiter plädierten für eine andere Auslegung des Artikels: Die Schulpflicht respektive das Recht auf Bildung gelte auch für geistig beeinträchtigte Kinder, sofern sie bildungsfähig seien. Dieser Auslegung immanent war die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen der Bildbarkeit.

Bezug nehmend auf die Arbeiten des französischen Psychiaters Jean-Etienne Esquirol (1772–1840) wurden im 19. Jahrhundert im deutschsprachigen Raum die folgenden Schweregrade geistiger Beeinträchtigung unterschieden: 1. Schwachsinn geringeren Grades / Schwachbefähigung, 2. Schwachsinn höheren Grades, 3. hochgradiger Schwachsinn / Blödsinn. Als übergeordnete Bezeichnung für diese verschiedenen Ausprägungen geistiger Schwäche wurde der Begriff Idiotie verwendet. Kinder der ersten Kategorie galten als voll, diejenigen der zweiten als mehr oder weniger bildungsfähig. Die der dritten Gruppe zugeordneten dagegen wurden als bildungsunfähig angesehen. Die Schulpflicht sollte daher nur für die

beiden ersten Kategorien durchgesetzt werden, die dritte war davon ausgenommen.¹¹ Auf schulorganisatorischer Ebene korrespondierten die drei Kategorien mit verschiedenen Einrichtungen. Die erste Gruppe sollte in sogenannten Spezialklassen, die ab den 1880er-Jahren geschaffen wurden, unterrichtet werden. Zu den ersten, die solche Klassen einführten, gehörten die Städte Basel (1888), St. Gallen (1889) und Zürich (1891).¹² Für die zweite Gruppe war der Besuch von Anstalten vorgesehen, wie sie seit der Mitte des 19. Jahrhunderts vereinzelt entstanden waren. Im Gegensatz zu den Spezialklassen, die in den meisten Fällen von der öffentlichen Hand finanziert wurden, waren die Anstalten im ausgehenden 19. Jahrhundert weiterhin auf private Geldgeber angewiesen, wenngleich sie zum Teil mit Staatsbeiträgen unterstützt wurden. Für die Kinder der dritten Gruppe sollten sogenannte Asyle eingerichtet werden, wo sie Nahrung und Pflege, aber keine Bildung erhielten.

Bildungsziele und schulische Inhalte

Die Spezialklassen und Anstalten sollten die «schwachsinnigen» Kinder befähigen, ein «menschenwürdiges Dasein» zu führen.¹³ Ein solches Dasein wurde mit Brauchbarkeit und Nützlichkeit einerseits und mit Sittlichkeit andererseits gleichgesetzt. Die Kinder sollten gemäss dem ersten Ziel «so weit gefördert werden, dass sie imstande sind, ihren Lebensunterhalt [...] ganz oder teilweise zu verdienen».¹⁴ Das zweite Ziel war die «Erziehung zu sittlich guten Menschen».¹⁵ Den beiden Zielsetzungen war die Absicht inhärent, die «schwachsinnigen» Kinder im Lauf ihrer Schulzeit zu Mitgliedern der Gesellschaft, zu BürgerInnen, zu erziehen. Wie sollte dies geschehen?

Die Spezialklassen und Anstalten wurden als «Bestandteil der allgemeinen Volksschule» verstanden.¹⁶ Entsprechend sollten in diesen dieselben Fächer wie in der Primarschule vermittelt werden.¹⁷ Allerdings müssten dazu die «Stoffauswahl» reduziert und der Unterricht und die Lehrmittel den Bedürfnissen der Kinder angepasst werden.¹⁸ Die Fächer, die zusammen den «Schulunterricht» ausmachten, waren Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, Singen und Turnen.¹⁹ Weiter wurde der Handarbeit grosser Wert beigemessen, diese zählte jedoch nicht zum «Schulunterricht», sondern bildete einen eigenen Bereich: den «Arbeitsunterricht».²⁰ Die Handarbeit umfasste Tätigkeiten wie Korbflechten und Bürstenbinden für die Knaben sowie Nähen und Stricken für die Mädchen. In den Anstalten beinhaltete sie zudem Haus- und Gartenarbeit. Diese und weitere alltägliche Aufgaben und Situationen wurden ganz in den Dienst einer Erziehung zur Selbstständigkeit und Sittlichkeit gestellt. So sollten die Kinder lernen, «die Früchte im Garten nicht zu plündern», sich selbstständig anzukleiden, zu waschen,

zu kämmen und die Zähne zu putzen, am Morgen, vor dem Essen und vor dem Schlafen zu beten, ihre Speisen «anständig zu sich nehmen», «während des Unterrichts möglichst wenig auf den Abort zu gehen», am Schluss der Schulstunde das Klassenzimmer «geordnet» zu verlassen und auf den «ihnen angewiesenen Spielplatz» zu gehen.²¹ Das Anstaltspersonal war gehalten, durch «Wandel und Worte [...] einen sittlich und religiös guten Einfluss auf sie ausüben».²² In den reformierten Gebieten war man darüber hinaus bestrebt, dass die Kinder am Ende ihrer Schulzeit konfirmiert werden konnten.²³ Die Anstalt für schwachsinnige Knaben im zürcherischen Regensberg richtete 1885 eigens eine Konfirmandenklasse ein. In der Folge wurde in den Jahresberichten regelmässig mitgeteilt, wie viele Zöglinge am Palmsonntag konfirmiert worden waren.

Nach Möglichkeit sollte der Unterricht in den verschiedenen Fächern in Fähigkeitsklassen mit einer kleinen Anzahl SchülerInnen stattfinden. Die 40 Zöglinge der Anstalt Regensberg wurden im ausgehenden 19. Jahrhundert ihrem Leistungsstand entsprechend in vier Klassen unterrichtet.²⁴ In der ersten Klasse zielte der Unterricht hauptsächlich darauf, «die einzelnen Laute zu entwickeln, Gegenstände zu benennen, Formen, Farben und Zahlen zu unterscheiden», wie der Leiter der Anstalt, Karl Kölle (1859–1959), berichtete.²⁵ Die Schüler der zweiten Klasse «lesen die Abschnitte [aus dem Lesebüchlein der zürcherischen Elementarschule] ziemlich geläufig und schreiben sie ordentlich ab. Der erzählende Anschauungsunterricht behandelt, an gute Bilder anknüpfend, biblische Geschichte, der beschreibende knüpft im Sommer an Pflanzen an, im Winter an Abbildungen von Thieren. Gerechnet wird im Raum von 1 bis 100 mit den Zahlen von 1 bis 5.»²⁶ Bei den Zöglingen, welche die dritte Klasse besuchten, «zeigt sich Verständniss des gebotenen [Lese-]Stoffes; entsprechende Diktate werden fast fehlerlos geschrieben; die Schrift ist ordentlich weit gediehen. Auch hier bewegt sich das Rechnen noch zwischen 1 bis 100, doch wurde das Einmaleins geübt.»²⁷ In der vierten Klasse müssten die «behandelten Lesestücke [...] auch zu orthographischen und zu Sprechübungen dienen. Im Rechnen sind zwei Schüler über die Zahl 100 hinausgerückt. Sehr belebt ist der Anschauungs-Unterricht, in welchem durch allerlei Fragen sich eine lebhaftige Wissbegierde kundgibt.»²⁸ Die Anstalt Regensberg suchte in diesen vier Klassen «den Anforderungen nachzukommen, welche an die Primarklassen der Zürcherischen Volksschule gestellt werden».²⁹ Benützt würden «desshalb auch die gleichen Lehrmittel» wie in der Primarschule.³⁰ Der Leistungsstand, den die Kinder in der Anstalt bis zum Ende ihrer Pflichtschulzeit im Maximum erreichen konnten, entsprach ungefähr demjenigen eines Viertklässlers oder einer Viertklässlerin der Regelschule im Alter von circa zehn Jahren. Dieser maximale Leistungsstand stimmte, wohl nicht zufällig, mit der zeitgenössischen Definition von «Schwachbefähigung» überein: «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.»³¹ Gleichzeitig galt ein Schulkind, welches das Leistungsniveau der vierten Primarschulklasse «erreicht, aber *wirklich erreicht*» hatte, als «für das Leben brauchbar»; diese Ansicht vertrat zumindest Lehrer Schmid aus Wolfhalden in seinem Vortrag an der appenzell-rheintalischen Lehrerkonferenz 1885.³²

Lehrmittel

Im Zusammenhang mit dem Unterricht der «schwachsinnigen» SchülerInnen ist es lohnenswert, sich die Lesebücher anzuschauen. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verwendeten die Anstalten, wie zum Beispiel Regensberg, sowie die Spezialklassen die Volksschullehrmittel. Weiter stellten die Lehrpersonen Unterrichtsmaterialien zum Teil selbst her. Um «den Unterricht überhaupt zu ermöglichen», waren «namentlich reichhaltige Lehrmittel für den Anschauungsunterricht, Abbildungen von Gegenständen der Natur, von häuslichen Werkzeugen u. s. w. unentbehrlich».³³ Spätestens am Ende des 19. Jahrhunderts wurde die Forderung laut, spezielle Lehrmittel für die «schwachsinnigen» Schulkinder zu produzieren, besonders «machte sich das Bedürfnis nach geeigneten Schulbüchern für den Leseunterricht fühlbar».³⁴ Anlässlich des ersten Bildungskurses für Lehrpersonen an Spezialklassen und Anstalten, der 1899 in Zürich stattfand, wurde eine Kommission mit der Aufgabe betraut, ein spezielles Lesebuch zu entwickeln.³⁵ Vier Jahre später erschienen die ersten drei Hefte unter dem Titel *Mein Lesebüchlein*, das vierte und letzte Heft wurde 1908 publiziert.³⁶ Diese Hefte beinhalteten den Lesestoff für die gesamte Schulzeit der «schwachsinnigen» SchülerInnen. Ziel war es, die Lesestücke «nach Umfang, Schwierigkeit und Darstellungsweise der Fassungskraft schwachbegabter Kinder» anzupassen und den SchülerInnen «durch gute Illustrationen Anregung» zu bieten.³⁷ Die vier Hefte des *Lesebüchleins* enthalten mehr und zum Teil grossflächigere Abbildungen als andere zeitgenössische Schweizer Lesebücher. Die Texte sind, wie dies bei vielen anderen Lesebüchern ebenfalls der Fall war, nach Jahreszeiten geordnet, wenngleich ein Heft nicht in einem Schuljahr durchgearbeitet wurde. Sie wurden entweder speziell für das *Lesebüchlein* verfasst oder aus Büchern und anderen Leselehrrmitteln, wie etwa den obligatorischen Zürcher Lesebüchern für die Unter- und Mittelstufe der Volksschule, übernommen. Die übernommenen Texte sind in den allermeisten Fällen sprachlich identisch oder nahezu identisch mit den Originalversionen, es wurden also keine oder nur unwesentliche sprachliche Vereinfachungen für das *Lesebüchlein* vorgenommen. Ausgewählt wurden allerdings ausschliesslich kürzere Texte. Augenfällig wird der Unterschied im Umfang der

Texte, wenn man das vierte Heft mit dem *Schweizerischen Jugendfreund*, einem zu Beginn des 20. Jahrhunderts in der öffentlichen Schule auf der Oberstufe verwendeten Lesebuch, vergleicht. So ist, um nur ein Beispiel zu nennen, der Text zum Leben und Wirken Johann Heinrich Pestalozzis im *Lesebüchlein* vier Seiten lang – und damit einer der umfangreichsten –, im *Jugendfreund* umfasst der Text zum gleichen Thema zwölf Seiten. Das Themenspektrum der drei ersten Hefte des *Lesebüchleins* entspricht demjenigen der Unterstufenlesebücher der Volksschule, zu finden sind hauptsächlich Lesestücke zu Tieren, Pflanzen und Alltagssituationen, Texte also, welche die direkt erfahrbare, nächste Lebenswelt der Kinder betrafen. Viele Texte enthalten zudem wie die Volksschullesebücher Anleitungen oder Hinweise zu Verhaltensweisen, die als moralisch richtig galten. Von diesen drei Heften unterscheidet sich das vierte, nachträglich publizierte, thematisch deutlich. Zwar beginnt auch dieses Heft mit einem nach Jahrzeiten geordneten «allgemeinen» Teil, der Texte wie *Der Kuckuck* oder *Am Waldrand* enthält. Die folgenden drei Teile beinhalten aber Themen, die über die direkt erfahrbare, nächste Lebenswelt der SchülerInnen hinausgehen, diese Abschnitte heissen *Bilder aus der Natur*, *Bilder aus der Heimat* und *Bilder aus der Schweizergeschichte*. Hier sollten die Kinder zum Beispiel lernen, was ein Thermometer ist, sich Gesundheitswissen aneignen und etwas über das Leben ihrer Vorfahren erfahren, die als freie, naturverbundene Alpenbewohner und tapfere, wehrhafte Eidgenossen idealisiert wurden. Die Jugendlichen, die in der Lage waren, das höchste Anforderungsniveau der Anstalten und Spezialklassen, das ungefähr einer vierten Primarklasse entsprach, zu erreichen, sollten also mit denjenigen Inhalten vertraut gemacht werden, die in der Volksschule auf der Mittel- und insbesondere auf der Oberstufe unterrichtet wurden. Ihnen sollte mit dem vierten *Lesebüchlein*-Heft nicht zuletzt «das für jeden Bürger Allernötigste aus der Vaterlandskunde» vermittelt werden, wie Paul Beglinger (1863–1949), Lehrer an den Zürcher Spezialklassen, 1909 schrieb.³⁸ Etwas, was mit den Lesebüchern für die vierte Volksschulklasse nicht möglich gewesen wäre – waren es doch vor allem die Lesebücher der Mittel- und Oberstufe, die implizit und explizit formulierte Idealvorstellungen von BürgerInnen enthielten. Kenntnisse der vaterländischen Geschichte und Geografie wurden in den patriotischen Diskursen über den Aufbau eines republikanisch gesinnten Selbstverständnisses als Bürger eines Staats seit dem 18. Jahrhundert als wichtig erachtet.³⁹ Im 19. Jahrhundert fanden diese Inhalte – mit dem Ziel der Tugendbildung und der Vermittlung von Vaterlandsliebe – Eingang in die Volksschulcurricula.⁴⁰ Ein wichtiger Bezugspunkt für die Vermittlung von vaterländischer Geschichte und Geografie waren die seit 1875 gesamtschweizerisch durchgeführten pädagogischen Rekrutenprüfungen, welche «die Bildungsfähigkeit und den Bildungszustand» der Stellungspflichtigen erheben sollten.⁴¹ Die Rekruten wurden nicht nur im Lesen, Schreiben und Rechnen,

sondern auch in Vaterlandskunde (Geografie, Geschichte, Verfassungskunde) getestet. In der Regel wurden auch die Absolventen der Spezialklassen und Anstalten geprüft; bloss diejenigen jungen Männer, deren geistige Fähigkeiten es gar nicht zuliessen, dass sie die pädagogische Prüfung ablegten, wurden vom Militärdienst ausgeschlossen.⁴² Franz Nager (1850–1910), Rektor der Kantonsschule Altdorf und langjähriger Experte für die pädagogischen Rekrutenprüfungen, erläuterte 1909 an der siebten Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen, wie mit «schwachsinnigen» Stellungspflichtigen umgegangen werde. Mit Rekruten, die mit der «Aufgabestellung für die schriftlichen Arbeiten» Schwierigkeiten hätten, liesse sich der Experte «in ein orientierendes Gespräch ein (z. B. über den zurückgelegten Weg, den Wohnort, die Familie, den Schulbesuch, die Arbeit, den Lohn, unser Geld, u. s. w.)».⁴³ Im Fall von «nicht ganz negativen Resultaten» gehe der Experte «vom genannten Gespräch zu einer Vorprüfung über, z. B. zum Lesen, zu den einfachsten Kopfrechnungen und leichtesten Fragen aus der Vaterlandskunde».⁴⁴ Das Bestehen dieser «Vorprüfung» scheint die Grundvoraussetzung gewesen zu sein, um zum Militärdienst zugelassen zu werden.⁴⁵ Soldat- und Bürgersein gehörte in der Schweiz für die Männer jener Zeit untrennbar zusammen,⁴⁶ und so wird an diesem Beispiel besonders deutlich, dass der *future citizen* nicht nur für die Bildung von geistig «normalen», sondern auch von «schwachsinnigen» Kindern eine wichtige Referenz war.

Fazit

Dieser Artikel versucht aufzuzeigen, dass eine Analyse der Auseinandersetzung über die Ziele und Möglichkeiten der Erziehung in den Randgebieten der menschlichen Erziehungsfähigkeit aufschlussreich für das Verständnis davon sein kann, wie junge Menschen durch die Schule zu BürgerInnen gemacht werden sollten, wobei sichtbar wird, welche Bürgerkonzepte in einer Gesellschaft vorherrschten. Für bildungsfähige «schwachsinnige» Kinder wurde seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert die Durchsetzung der Schulpflicht gefordert, auch diese Kinder sollten zu *future citizens* erzogen werden. Das höchste Anforderungsniveau entsprach in diesem Fall dem durchschnittlichen Leistungsstand eines Viertklässlers oder einer Viertklässlerin der Regelschule. Damit waren das Bildungsideal für die «schwachsinnigen» Schulkinder wie die Minimalanforderungen des Bürgerseins definiert. Beides schloss mit ein, dass den Kindern nicht bloss der Schulstoff der Unterstufe, sondern auch die Inhalte der Oberstufe vermittelt wurden. Zu diesem Zweck wurde ein Lesebuch entwickelt. Zu den Oberstufeninhalten, mit denen die «schwachsinnigen» Schulkinder vertraut gemacht werden sollten, zählte insbesondere die Vaterlandskunde, die ein zentraler Bestandteil der pädagogischen

Rekrutenprüfungen war. Zumindest die «Vorprüfung» dieser Rekrutenprüfungen zu bestehen, um zum Wehrdienst zugelassen zu werden, stellte für die Knaben ein weiteres wichtiges Ziel der «Schwachsinnigen»-Bildung dar. Der Bürger-Soldat war auch in den Anstalten und Spezialklassen ein erklärtes Bildungsziel.

Anmerkungen

- 1 Vgl. J[ohann] J[akob] Amstein, «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 1880, 1–27.
- 2 Vgl. ebd., 17.
- 3 Ebd.
- 4 Vgl. Sieglind Ellger-Rüttgardt, Heinz-Elmar Tenorth, «Die Erweiterung von Idee und Praxis der Bildsamkeit durch die Entdeckung der Bildbarkeit Behinderter», *Zeitschrift für Heilpädagogik* 49 (1998), 438–441.
- 5 Daniel Tröhler, «Curriculum History», in John L. Rury, Eileen Tamura (Hg.), *The Oxford Handbook of the History of Education*, Oxford (im Druck), [3].
- 6 John B. Watson, *Behaviorism*, New Brunswick 2009 (1. Aufl. 1925), 82.
- 7 Dabei handelt es sich nicht um ein schweizerisches, sondern um ein internationales Phänomen. Vgl. beispielsweise: Nelleke Bakker, «Child Guidance and Mental Health in the Netherlands», *Paedagogica Historica* 42 (2006), 769–791; Scot Danforth, *The Incomplete Child. An Intellectual History of Learning Disabilities*, New York 2009; John Stewart, «The Dangerous Age of Childhood. Child Guidance and the «Normal» Child in Great Britain, 1920–1950», *Paedagogica Historica* 47 (2011), 785–803.
- 8 Vgl. Michèle Hofmann, «Können geistig beeinträchtigte Kinder erzogen werden? Eine historische Betrachtung», in Dies. et al. (Hg.), *Lehrbuch Pädagogik. Eine Einführung in grundlegende Themenfelder*, Bern 2015, 245–260, hier 248 f.
- 9 Vgl. *Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 29. Mai 1874*, Art. 27.
- 10 Konrad Auer, «Wie wird für die körperlich und geistig zurückgebliebenen, insbesondere für die schwachsinnigen Kinder unseres Vaterlandes in ausreichendem Masse gesorgt?», *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift* 4 (1896), 137–172, hier 162 f.
- 11 Vgl. Hofmann (wie Anm. 8), 251–254.
- 12 Vgl. Adolf Ritter, «Über den gegenwärtigen Stand des Idiotenwesens in der Schweiz», in *Verhandlungen der II. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen*, Aarau 1899, 11–33, hier 16.
- 13 Beispielsweise [Johann Kaufmann], «Über die Notwendigkeit der Versorgung der geistig zurückgebliebenen und schwachsinnigen Kinder in Spezialklassen und Spezialanstalten», *Schweizerische Zeitschrift für Gemeinnützigkeit* 37 (1898), 150–155, hier 150.
- 14 C[onrad] Auer, «Eröffnungsrede des Konferenz-Präsidenten», in *Verhandlungen der IV. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen*, Glarus 1903, 11–15, hier 13.
- 15 K[arl] Kölle, «Wie sind Erziehung und Unterricht in den Hilfsklassen für Schwachbegabte und in den Spezialanstalten für Schwachsinnige zu gestalten?», in *Verhandlungen der III. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen*, [Burgdorf] 1901, 87–107, hier 101.
- 16 C[onrad] Auer, «Die Grundzüge des schweizerischen Rettungswerkes für die geistesschwachen Kinder», in *Verhandlungen der V. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen*, Glarus 1905, 16–26, hier 19.
- 17 Vgl. beispielsweise [Johann Kaufmann], «Fürsorge für schwachsinnige Kinder», *Schweizerische Zeitschrift für Gemeinnützigkeit* 35 (1896), 412–427, hier 424.

- 18 Vgl. beispielsweise [Georg] Schmid, «Die individuelle Berücksichtigung der schwachsinnigen und schwachbegabten Kinder», *Schweizerische Lehrerzeitung* 33 (1888), 163–165, 172 f., 181 f., 187 f., 196 f., 204–206, hier 173.
- 19 Vgl. beispielsweise *Statuten und Aufnahmebedingungen der Anstalt zur Hoffnung für schwachsinnige Kinder*, Basel 1879.
- 20 Vgl. beispielsweise *Hausordnung der Anstalt für Erziehung schwachsinniger Kinder in Regensburg*, Dielsdorf [1896], 3 f.
- 21 Ebd., 2–6.
- 22 Ebd., 2.
- 23 Vgl. beispielsweise *Statuten* [Anstalt für schwachsinnige Mädchen in Hottingen], Zürich [1865], Art. 2.
- 24 Vgl. *Fünfter Jahresbericht über die Anstalt für schwachsinnige Knaben zu Regensburg. Umfassend den Zeitraum vom 1. Januar bis 31. Dezember 1887*, Zürich 1888, 7–9.
- 25 Ebd., 7.
- 26 Ebd., 8.
- 27 Ebd.
- 28 Ebd., 9.
- 29 *Neunter Jahresbericht für die Anstalt für schwachsinnige Kinder zu Regensburg. Umfassend den Zeitraum vom 1. Januar bis 31. Dezember 1891*, Zürich 1892, 10.
- 30 Ebd.
- 31 *Die Zählung der schwachsinnigen Kinder im schulpflichtigen Alter mit Einschluss der körperlich gebrechlichen und sittlich verwahrlosten, durchgeführt im Monat März 1897*, Bd. 1, Bern 1897, XII.
- 32 C. Schmid, «Wie kann den zurückgebliebenen schwachsinnigen und idiotischen Kindern zu ihren Menschenrechten verholfen werden?», *Schweizerische Lehrerzeitung* 31 (1886), 44–46, 61–63, 76 f., 84–86, hier 76 f. (Hervorhebung im Original).
- 33 [Kaufmann] (wie Anm. 17), 424.
- 34 Hermann Graf, *Die Entwicklung der Spezialklassen für Schwachbegabte in der Stadt Zürich von 1891–1921*, Zürich 1922, 11.
- 35 Ebd.
- 36 Vgl. dazu: *Mein Lesebüchlein*, Heft 1–3, Zürich 1903; *Mein Lesebuch*, Zürich [1908]. Alle vier Hefte erhielten zwischen 1913 und 1916 eine zweite Auflage.
- 37 «Dritte Verbandstagung am 5. und 6. Oktober 1912 in Basel», in *IX. Schweiz. Konferenz für Erziehung und Pflege Geistesschwacher*, o. O. [1913], 152–159, hier 154, 156.
- 38 P[aul] Beglinger, «Welche Folgerungen ziehen wir aus der bisherigen Arbeit in Spezialklassen für Schwachbefähigte?», in *Verhandlungen der VII. Schweiz. Konferenz für das Idiotenwesen*, Glarus [1909], 83–101, hier 89.
- 39 Vgl. dazu: David Gugerli, Daniel Speich: *Topografien der Nation. Politik, kartografische Ordnung und Landschaft im 19. Jahrhundert*, Zürich 2002, 22–28; Oliver Zimmer, *A Contested Nation. History, Memory and Nationalism in Switzerland, 1761–1891*, Cambridge 2003, 55–65.
- 40 Vgl. dazu: Andrea De Vincenti, *Schule der Gesellschaft. Wissensordnung von Zürcher Unterrichtspraktiken zwischen 1771 und 1838*, Zürich 2015, 182–191; Nathalie Dahn, Lukas Boser, «Learning to See the Nation-State. History, Geography and Public Schooling in Late 19th-Century Switzerland», *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* 5 (2015), 41–56; vgl. auch den Beitrag von Lukas Boser Hofmann und Nathalie Dahn-Singh in diesem Heft.
- 41 «Einleitung», in *Rekruten-Prüfung im Jahr 1875*, Zürich 1876, III–VII, hier III.
- 42 Vgl. Franz Nager, «Die Behandlung der geistig Anormalen bei der Aushebung der Wehrpflichtigen», in *Verhandlungen der VII. Schweiz. Konferenz für das Idiotenwesen*, Glarus [1909], 121–128.
- 43 Ebd., 123.

44 Ebd.

45 Zumindest deuten die Aussagen von Nagers Korreferent in diese Richtung. Vgl. «1. Votant», in Verhandlungen (wie Anm. 42), 128 f., hier 129. Der Korreferent war Eugen Hafter (1863–1947), kantonaler Schulinspektor in Glarus und wie Nager Experte für die pädagogischen Rekrutenprüfungen.

46 Vgl. Lukas Boser, «Militärkarrieren von <Bildungsexperten> zwischen 1875 und 1914», in Lukas Boser et al. (Hg.), *Pulverdampf und Kreidestaub. Beiträge zum Verhältnis zwischen Militär und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert*, Bern 2016, 143–163.

Résumé

Les écoliers «faibles d’esprit» en tant que futurs citoyens

Si l’on part du principe que les enfants, à l’école, sont formés en vue de devenir de futur·e·s citoyen·ne·s, reste à savoir dans quelle mesure ce postulat s’applique à tous les enfants. Tandis que la majeure partie des plans de formation supposent des conditions d’éducation et de formation idéales, il y eut également, et il y a encore, des discussions sur les objectifs et les possibilités de l’éducation sur ses marges. Au fil du 19^e siècle, on finit par être convaincu que la scolarité obligatoire devait s’appliquer même aux enfants «faibles d’esprit», qu’ils devaient être également éduqués en vue de devenir des membres utiles de la société, des citoyen·ne·s – mais dans des institutions spéciales et des classes séparées. Le présent article s’interroge sur la conception du futur citoyen que sous-tendaient les efforts de formation entrepris en faveur de ces enfants aux facultés intellectuelles réduites, sur l’ensemble des connaissances et le type de capacités dont ils devaient disposer en tant que futur·e·s citoyen·ne·s, et sur l’adéquation des instruments pédagogiques à leurs besoins spécifiques.

(Traduction: Sandrine S. Picaud-Monnerat)